

## **Kohtaamista ja kynnyksetöntä tukea**

Kouluun kiinnittymisen tukeminen kouluvalmentajien ja sivistysjohtajien kuvailemana

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Pro gradu -tutkielma

Venla Ryyppä

Saana Syrjämäki

4.5.2026

Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Koulutusohjelma, oppiaine:** Luokanopettaja, kasvatustiede

**Tekijät:** Venla Ryyppä, Saana Syrjämäki

**Otsikko:** Kohtaamista ja kynnyksetöntä tukea - Kouluun kiinnittymisen tukeminen kouluvalmentajien ja sivistysjohtajien kuvailemana

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Lauri Kemppinen

**Sivumäärä:** 84 sivua

**Päivämäärä:** 4.5.2026

Kouluun kiinnittyminen on tärkeä osa poissaolojen ehkäisyä. Kouluun kiinnittyminen ymmärretään prosessina, joka rakentuu toiminnallisesta, tunneperäisestä, kognitiivisesta ja informatiivisesta ulottuvuudesta. Poissaolojen lisääntyminen korostaa tarvetta varhaiselle tuelle ja yksilölliselle kohtaamiselle. Kouluvalmentajia on palkattu uudeksi tukimuodoksi vahvistamaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja yhteisöllisyyttä. Heidän työtään ohjaavia raameja on vähän. Kouluun kiinnittymisen tukemista ja kouluvalmentajatoiminnan toteutusta kunnissa muovaavat talous, rakenteet ja paikalliset ratkaisut.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tarkastella kouluun kiinnittymisen tukemista, ja erityisesti kouluvalmentajan osaa siinä. Tavoitetta ja tutkimusta ohjasivat neljä tutkimuskysymystä: miten kouluvalmentajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaan kouluun kiinnittymisen tukemiseen, miten kouluvalmentajat arvioivat omia taitojaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä, millaisia arvoja esiintyy kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa ja miten sivistystoimi perustelee kunnan ratkaisuja kouluun kiinnittymisen tukemiseksi. Kouluvalmentajia ja heidän näkökulmastaan tehtyä tutkimusta kouluun kiinnittymisen tukemisesta on vähän, ammattiryhmän ollessa verrattain uusi. Tutkimus on tarpeellinen sen tuottaessa tietoa kouluvalmentajien työtehtävien, taitojen ja arvojen yhteydestä kouluun kiinnittymisen tukemiseen sekä kuntien toimintatavoista. Tieto auttaa tukemaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä kokonaisvaltaisemmin.

Tutkimuksen aineistona on yhdeksän kouluvalmentajan ja kolme sivistysjohtajan haastattelua. Aineisto kerättiin kouluvalmentajilta teemahaastatteluilla ja sivistysjohtajilta puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kouluvalmentajien työ tukee eniten toiminnallista ja tunneperäistä kiinnittymistä. Tuloksena on myös yhteistyön tärkeys kouluun kiinnittymisen tuen mahdollistamisessa. Kouluvalmentajat arvioivat osaavansa parhaiten tunneperäisen kiinnittymisen tukemiseen liittyviä taitoja. Havaintona taidoista on, että kouluvalmentajan työtä voi tehdä ja kouluun kiinnittymistä tukea monella tapaa, eri taitoja hyödyntäen pyritään kuitenkin samaan tavoitteeseen. Työtehtävien kuvauksissa eniten esiintyviä arvoja ovat hyväntahtoisuus ja itseohjautuvuus. Kunnissa poissaolojen ehkäisy ja niiden syiden selvittäminen on lähtökohtana kouluun kiinnittymisen tukemiselle. Kouluista pyritään tekemään turvallisia paikkoja, joissa oppilas saa oikeantasoista opetusta.

**Avainsanat:** koulupoissaolot, kouluvalmentaja, kouluun kiinnittyminen, kouluun kiinnittymisen tukeminen

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b>	<b>9</b>
2.1	Kouluun kiinnittyminen	9
2.2	Koulupoissaoloista ja niiden syistä	11
2.3	Kiinnittymisen ulottuvuudet	13
2.4	Kouluvalmentaja tukemassa kouluun kiinnittymistä	15
2.5	Kouluun kiinnittymisen tuki kunnissa	18
2.6	Arvot kasvatustyössä	20
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>24</b>
4.1	Tutkimusmenetelmät ja haastattelurunkojen muodostaminen	24
4.2	Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto	28
4.3	Aineiston analyysi	31
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>35</b>
5.1	<b>Miten kouluvalmentajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaan kouluun kiinnittymisen tukemiseen?</b>	<b>35</b>
5.1.1	Toiminnallisen ulottuvuuden tukeminen	36
5.1.2	Tunneperäisen ulottuvuuden tukeminen	38
5.1.3	Informatiivisen ulottuvuuden tukeminen	41
5.1.4	Yhteistyö	43
5.2	<b>Miten kouluvalmentajat arvioivat omia taitojaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä?</b>	<b>46</b>
5.3	<b>Millaisia arvoja esiintyy kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa?</b>	<b>51</b>
5.4	<b>Miten sivistystoimi perustelee kunnan ratkaisuja kouluun kiinnittymisen tukemiseksi?</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>61</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	61

<b>6.2</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b>	<b>65</b>
<b>6.3</b>	<b>Jatkotutkimusehdotukset</b>	<b>67</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>69</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>79</b>
	<b>Liite 1 Haastattelurunko kouluvalmentajille</b>	<b>79</b>
	<b>Liite 2 Haastattelurunko sivistysjohtajille</b>	<b>80</b>
	<b>Liite 3 Sivistysjohtajien haastattelupyyntö</b>	<b>81</b>
	<b>Liite 4 Kouluvalmentajien haastattelupyyntö</b>	<b>82</b>
	<b>Liite 5 Esimerkki luokittelusta, tutkimuskysymys 2</b>	<b>83</b>
	<b>Liite 6 Esimerkki luokittelusta, tutkimuskysymys 4</b>	<b>84</b>

## 1 Johdanto

Koulupoissaolojen kasvu on viime vuosina herättänyt huolta oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Opetushallituksen sivujen (OPH, n.d.) mukaan Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kehittämän terveydenedistämisyhteistyön TEA-viisarin tiedot osoittavat, että peruskoulun oppilaiden poissaolot ovat lisääntyneet merkittävästi viime vuosina. Vuonna 2023 poissaoloja kertyi keskimäärin noin 60 tuntia lukuvuodessa, mikä on noin 43 prosenttia enemmän kuin vuonna 2021. Ylen selvityksen (Vesanummi ym., 2025) mukaan kehitys on jatkunut samansuuntaisena, sillä lukuvuonna 2024–2025 poissaolojen keskiarvo suurimmissa kaupungeissa nousi jo 65 tuntiin oppilasta kohden. Poissaolojen kasvu viittaa siihen, että yhä useampi oppilas ei kiinnity kouluun toivotulla tavalla.

Kouluun kiinnittymisen tuen tavoite on vähentää sekä ennaltaehkäistä poissaoloja (OPH, n.d.). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin raportin (Markkanen & Pusa, 2023a, 34) mukaan oppilaista 46 % ei tule mielellään kouluun ja 14 % oli heikosti kouluun kiinnittyneitä. Kouluun kiinnittymiseen ja sen tukemiseen on alettu kiinnittää viime vuosina yhä enemmän ja kohdennetummin huomiota oppilaiden poissaolojen lisääntyessä (Nenonen ym., 2026, 25).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kouluun kiinnittymisen tukemista erityisesti opetusvelvollisuuteen sitomattomien työntekijöiden näkökulmasta. Karvin Sitouttava Koulu Yhteistyö (SKY) -hankkeen raportissa esitetään useita toimenpide-ehdotuksia, joiden avulla kouluun kiinnittymistä voidaan vahvistaa ja poissaoloja ehkäistä. Yksi keskeinen ehdotus liittyy opetusvelvollisuuteen sitomattomien työntekijöiden työn tavoitteiden ja tehtäväkuvien selkeyttämiseen. Näillä työntekijöillä tarkoitetaan kouluyhteisössä toimivia ammattilaisia, joiden työ ei sisällä varsinaista opetusta, mutta jotka tukevat oppilaiden hyvinvointia, osallisuutta ja koulunkäyntiä. He voivat olla kunnan, hyvinvointialueen tai kolmannen sektorin palveluksessa, ja heidän työnsä rakentuu tiiviille yhteistyölle koulun henkilöstön kanssa. SKY-hankkeessa näistä ammattilaisista käytetään yleisnimitystä kouluvalmentaja (Markkanen & Pusa, 2023b, 69, 103).

Useissa kunnissa kouluvalmentajien palkkaaminen onkin nähty yhtenä ratkaisuna lisääntyneisiin poissaoloihin ja heikentyneeseen kouluun kiinnittymiseen.

Kuntatalouden kiristytessä uusien resurssien osoittaminen kouluille ei kuitenkaan ole itsestään selvää, ja kouluvalmentajien palkkaaminen edellyttää usein resurssien uudelleen kohdentamista. Toisaalta investointi kouluun kiinnittymisen tukemiseen voidaan nähdä pitkän aikavälin sopeutustoimena. Syrjäytyneen nuoren on arvioitu olevan yhteiskunnalle noin miljoonan euron kustannus. Syrjäytymisen taustalla on usein koulupudokkuutta, joka puolestaan liittyy heikkoon kouluun kiinnittymiseen ja pitkittyneisiin poissaoloihin. (Hiljanen, 2023; Ristolainen ym., 2013, 17–18) Myös kansainväliset tutkimukset osoittavat, että koulutuksen keskeytyminen hidastaa talouskasvua ja lisää julkisia menoja (Brunello & De Paola, 2014, 3–5). Näin ollen panostukset lasten ja nuorten hyvinvointiin ja koulupolun jatkuvuuteen on perusteltuja, myös heikossa taloustilanteessa.

Kouluvalmentajien työn merkitys on noussut esiin myös julkisessa keskustelussa. Keväällä 2025 jätetty kansalaisaloite kouluvalmentajien työn jatkuvuuden turvaamiseksi (Kansalaisaloite, 2025) osoittaa, että niin kouluissa, kunnissa kuin kotien tasolla on havaittu työn vaikutus ja tarve. Tutkimustieto kouluvalmentajien työstä on kuitenkin vielä vähäistä. Wrede-Jänntti ja Silin (2025, 77–78) tuovat esiin, että työnkuva voi näyttäytyä epämääräisenä ja vaihtelevana, mikä voi vaikeuttaa työn rajanvetoa muihin koulun ammattilaisiin. Myös Ruotsissa vastaavaa ammattiryhmää tutkineet Alm ja Ekberg (2022, 4) raportoivat, että työn tavoitteena on luoda suhde oppilaisiin ja tukea hyvinvointia, mutta työnkuva on monimutkainen ja sen rajaaminen haastavaa. Tämä korostaa tarvetta lisätutkimukselle, joka tarkentaa kouluvalmentajien roolia ja tehtäviä, sekä heidän työnsä vaikutuksia oppilaiden kouluun kiinnittymiseen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kouluun kiinnittymisen tukemista kouluvalmentajien sekä sivistystoimen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten ja millaisilla taidoilla kouluvalmentajat kuvaavat pyrkivänsä tukemaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Tavoitteena on myös tarkastella kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa esiintyviä arvoja. Sivistystoimen näkökulma on tutkimuksessa oleellinen,

kun pyritään saamaan perusteluita kouluun kiinnittymisen tukemisen ratkaisuille. Näiden lähtökohtien avulla pyritään lisäämään ymmärrystä kokonaisvaltaisesta kouluun kiinnittymisen tukemisesta ja kouluvalmentajan työn osasta siinä.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esitellään tutkimuksessa käytettyä teoreettista viitekehystä, joka sisältää koulun kiinnittymisen ja koulupoissaolojen käsitteellisen tarkastelun. Koulun kiinnittymistä käsitellään sen määriteltyjen ulottuvuuksien kautta (Ulmanen, 2017, 70; Virtanen & Pelkonen, 2023, 20–21; Wang & Eccels, 2013, 13). Lisäksi luvussa avataan kouluvalmentajan työn raameja kasvatuksellisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta.

### 2.1 Koulun kiinnittyminen

Opetushallitus määrittelee koulun kiinnittymisen oppilaan ja kouluympäristön väliseksi vuorovaikutussuhteeksi (OPH, n.d.). Käsite kuvaa oppilaiden yhteyttä toisiinsa, koulunkäynnin kannalta merkittäviin aikuisiin ja opiskeltavaan aiheeseen, eli koulutuksen merkitykseen oppilaan elämässä (Virtanen & Pelkonen, 2023, 18). Koulun kiinnittymisen kannalta olennaista on se, kuinka merkitykselliseksi oppilaat tuntevat koulutyön ja koulun arvon. Olennaisena nähdään myös myönteinen vuorovaikutus muiden koululaisten ja aikuisten kanssa. Koulun kiinnittyminen ei ole pysyvä tila, vaan enemmän prosessi, johon voidaan vaikuttaa. (Virtanen & Pelkonen, 2023, 19.) Kiinnittyminen koulun edistää oppimista ja ennaltaehkäisee poissaoloja (OPH, n.d.). Virtasen ja Pelkosen teoksen (2023, 21) mukaan kiinnittymisen perusajatus onkin monipuolinen kuvaus oppilaan oppimista edistävästä toiminnasta, ajattelusta ja tunteista.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa eli POPS:ssa mainitaan koulun kiinnittyminen useaan otteeseen. Turvallisen kouluarjen luominen oppilaalle edellyttää koulun kiinnittymistä, jota POPS:n mukaan edesautetaan vertaissuhteiden tukemisella, myönteisillä yhteisillä kokemuksilla ja tunteella merkityksellisestä yhteisön jäsenenä toimimisesta. Poissaoloista ja niiden ehkäisystä puhuttaessa, on paikallisesti tehtävässä opetussuunnitelmassa mainittava, miten poissaoloja ehkäistään, seurataan ja miten niihin puututaan. Poissaolojen ehkäisyssä koulun kiinnittymistä ja läsnäoloa tuetaan sekä koulu yhteisön, että yksittäisen oppilaan tasolla. Erityistä huomiota on kiinnitettävä opintojen nivelvaiheisiin, jolloin yhteisö muuttuu. (POPS, 2014, 18, 27, 45.)

Smyth (2016, 453) kuvailee artikkelissaan tutkimuksia, joissa lapset ovat kertoneet ajatuksistaan ennen koulusiirtymää. Lapset ovat kokeneet jännitystä ja ahdistusta erityisesti uudesta koulusta ja uusien kaverien hankkimisesta. Ikäviä tunteita on tutkimuksen mukaan herättänyt myös kiusaamisen pelko, uusien opettajien kohtaaminen sekä vaativampi koulutyö. Eskelä-Haapasen ym. (2021, 1263) artikkelin mukaan on välttämätöntä, että vanhemmat ja opettajat valmistelevat lapsia koulusiirtymään, jotta se onnistuisi. Erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on jo valmiiksi huolia liittyen seuraavaan koulutusasteeseen. Eskelä-Haapasen (2020) mukaan tällaisessa tilanteessa kaivataan myös koulun puolelta moniammatillista tukea, myönteisen siirtymän onnistumiseksi ja opintojen keskeytymisen ehkäisemiseksi. Opintojen nivelvaiheessa uuteen kouluun kiinnittymistä edesauttaa koulun kannustava ilmapiiri ja koulun tuki (OKM, 2023a, 40).

Tässä tutkimuksessa käytetään Opetushallituksen ”Kouluakäymättömyys Suomessa” – raportissa käytettyä määritelmää, joka pohjautuu englanninkieliseen käsitteeseen School Attendance Problems (SAP). Kouluakäymättömyyden määritelmä on, että oppilaan koulunkäynti on epäsäännöllistä ja poissaolot aiheuttavat ongelmia. (Määttä ym., 2020a, 6.) Raportissa ilmenevien selvitysten perusteella koulun henkilökunnan ja hallinnon yleinen linja on, että yläkoululaisten kouluakäymättömyys Suomessa on vähintäänkin jossain määrin kasvava ja vakava kehityssuunta (Määttä ym., 2020b, 81). Tähän ilmiöön reagoidakseen Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) koordinoi yhdessä Opetushallituksen ja Karvin kanssa Sitouttava kouluuyhteisötyö (SKY) hankkeen vuosina 2021–2023. Hankkeen tavoitteena oli vähentää ja ennaltaehkäistä koulupoissaoloja yhdessä kotien kanssa tukemalla kouluun kiinnittymistä, sekä tunnistaa ja auttaa oppilaita, joilla on haasteita säännöllisessä koulunkäynnissä. Lisäksi SKY:n tavoitteena oli kehittää käytänteitä, jotka yhdenmukaistaisivat poissaolojen seuranta ja tilastointia. (Markkanen & Pusa, 2023b, 101.) Pilotoinnit kouluissa toteutettiin lukuvuonna 2022–2023. Pilottien jälkeen opetushallitus on tukenut opetuksen järjestäjiä ja kouluja laajalla täydennyskoulutuskokonaisuudella, verkkosivustolla ja valtionavustuksella alueellista koordinoitua varten vuosina 2023–2024. (OKM, 2023b.)

Kouluakäymättömyys ja kouluun kiinnittyminen ovat toisiinsa linkittyneitä, seurausta toisistaan. Jos kouluun kiinnittyminen olisi täysin onnistunut, olisi kouluakäymättömiä

oppilaita hyvin vähä, jos ollenkaan. Kouluakäymättömyys taas on johtanut kouluun kiinnittymisen tarkasteluun ja tukemiseen, yhä uusilla tukimuodoilla.

## **2.2 Koulupoissaoloista ja niiden syistä**

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2023 kansallisen ohjeistuksen poissaolojen luokitteluun. Sen mukaan koulupoissaolot luokitellaan viiteen pääluokkaan: terveydellisiin syihin liittyvä poissaolo, ennalta anottu vapaa, muu selvitetty poissaolo, selvitetty luvaton poissaolo ja selvittämätön poissaolo. Opetuksen järjestämisen kannalta luokittelu nähdään tarpeellisena. Tiedon avulla voidaan arvioida yhteydenoton ja tuen tarvetta, sekä seurata poissaolojen kehitystä. Lisäksi sivistysjohto saa kokonaiskuvan koulujen tilanteesta resurssien ja palveluiden suunnittelua varten. (OKM, 2023a, 93.) Heynen ym. (2019, 8–34) näkemyksen mukaan koulupoissaoloja on neljää eri tyyppiä: koulukieltäytyminen, pinnaaminen, ensisijaisesti huoltajalähtöinen poissaolo ja ensisijaisesti koululähtöinen poissaolo. Pelkonen ja kumppanit (2022, 288) kuitenkin korostavat, että koulupoissaoloihin liittyvissä tutkimuksissa esiintyy lukuisia käsitteitä, mikä kertoo ilmiön epäyhteneväisyydestä sekä käsitteiden määrittelyn vaikeudesta.

Tässä tutkimuksessa koulupoissaolon määritelmä pohjautuu Karvin esittämään määritelmään. Koulupoissaololla tarkoitetaan tilanteita, joissa oppilas on poissa opetuksesta eikä osallistu koulutyöhön muulla sovitulla tavalla. Poissaoloiksi katsotaan sekä luvattomat että luvalliset koulupoissaolot. SKY:n arvioinnin loppuraportissa käsitellään poissaoloja ilmiönä, joka usein kehittyy vähitellen. Poissaolot alkavat epäsäännöllisenä koulunkäyntinä, kehkeytyen pahimmassa tapauksessa ongelmalliseen poissaoloon. Koulupoissaolo katsotaan ongelmalliseksi, kun oppilaan hyvinvointi ja oppiminen on vaarantunut luvallisten tai luvattomien poissaolojen takia. (Markkanen & Pusa, 2023b, 26.)

Koulupoissaolojen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi negatiiviseen asenteeseen koulua kohtaan, heikkoon koulumenestykseen, mielenterveysongelmiin ja päihteiden käyttöön (Gubbels ym., 2019, 1637–1667). Henkistä kuormitusta aiheutuu lapselle poissaolon laukaisevasta tekijästä riippumatta (HUS, 2024). Kuormitus ja stressi taas ovat yhteydessä mielenterveysongelmiin ja muihin haasteisiin elämän eri osa-alueilla

(Mieli ry, 2021; OKM, 2023a, 24–25). Koulupoissaolot ovat siis aina oireita jostain, ja syyt niiden taustalla ovat moninaisia. Syy voi liittyä yksilöön, perheeseen, kouluun tai yhteiskunnan sen hetkisiin tapahtumiin. Jotta voidaan tarjota oikeanlaisia tukitoimia, on selvitettävä poissaolojen taustasyitä tilannetta kartoittaessa. Poissaolosityitä tulee kartoittaa riippumatta siitä, mikä niiden syyksi on ilmoitettu. Runsaiden poissaolojen taustalla olevat syyt ovat hyvin yksilöllisiä, ja siksi niitä tulee selvittää hienotunteisesti ja yksilöllisesti. (KouluKunnossa, 2023, 6.)

Poissaoloihin puuttumisen velvoitteet määräytyvät perusopetuslain pykälän 26 mukaan. SKY- hankkeen pohjalta Perusopetuslain 26 pykälää muutettiin vastaamaan tarkemmin poissaolojen vähentämistä ja seurantaa. Aiemmin 26 pykälän 2 momentin mukaan opetuksen järjestäjän tuli seurata perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja ja ilmoittaa luvattomista poissaoloista huoltajalle. Elokuusta 2023 alkaen momenttia täsmennettiin siten, että opetuksen järjestäjän vastuulla on myös poissaolojen ennaltaehkäisy. Poissaoloihin puuttuminen ja niiden seuranta tulee olla suunnitelmallista, ja opetuksen järjestäjän vastuulla on kehittää selkeä toimintamalli tätä varten. (HE 162/2022 vp, 2022.) Toisaalta Oppivelvollisuuslain (1214/2020, §9) yhdeksännen pykälän mukaan oppivelvollisen huoltajalla on vastuu siitä, että oppivelvollisuus suoritetaan.

Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että kouluun kiinnittymiseen liittyvät haasteet voivat olla kotiopetukseen siirtymisen taustalla. Green-Hennessy ja Mariotti (2023, 627) vertailivat tutkimuksessaan juuri kotiopetukseen siirtyneiden ja perinteistä koulua käyvien oppilaiden ongelmia. Tulosten mukaan, kotiopetukseen siirtyneillä oppilailla oli verrattaen enemmän poissaoloja. Myös kiusaaminen ja huoltajien tyytymättömyys kouluun nousivat syiksi kotiopetukseen siirtymiselle. Vaikka pohjoisamerikkalainen koulutusjärjestelmä ja kotiopetuksen suosio eroaa suomalaisesta, tutkimus antaa näkökulmaa kotiopetukseen johtavien syiden ja kouluun kiinnittymättömyyden yhteydelle.

Koulupoissaolojen kasvun lisäksi myös kotiopetuksen suosio on kasvanut Suomessa. Vuonna 2019 Suomessa oli 437 peruskouluikäistä kotiopetettavaa ja vuonna 2024 881, eli viidessä vuodessa kotiopetuksessa olevien määrä on kaksinkertaistunut

(Tilastokeskus, 2025). Suomen kotikouluyhdistys ry (2018) mainitsee kotiopetuksen valitsemisen syynä esimerkiksi ongelmat koulussa. Myös perheen elämäntilanne tai maailmankatsomus voivat olla kotiopetuksen valinnan taustalla. Toisaalta vanhemmat saattavat valita kotiopetuksen saadakseen olla enemmän läsnä lastensa kasvatuksessa. Ylen uutisessa (Harju & Rautanen, 2025) opetusneuvos Riia Palmqvist selittää kotiopetuksen kasvua korona-ajan etätyöllä. Vanhemmat tottuivat etätyön joustavuuteen ja haluavat tarjota lapsilleen samaa. Tässä kehityksessä kuitenkin huolestuttaa pätkittänen kotiopetus. Perhe asuu esimerkiksi laskettelukauden Lapissa, jonka jälkeen lapset palaavat takaisin kouluun. Osa tarvitsee palatessaan tukiopetusta asioissa, jotka olisi pitänyt kotiopetuksessa oppia. Oppimisen jatkuvuutta ja opetuksen yhdenvertaisuutta ei voida taata kotiopetuksen ja kouluopetuksen yhdistelmällä.

Kuntatasolla on otettu käyttöön erilaisia toiminta- ja puuttumismalleja poissaolojen ehkäisyyn ja syiden selvittämiseen. Esimerkiksi Rauman kaupungilla on käytössä poissaolomalli, jossa opettajat saavat oppilaan poissaolokoosteen Wilmaan 50, 70 ja yli 70 tunnin täytyessä, jolloin poissaolojen syistä tulee keskustella oppilaan huoltajan kanssa (Rauman kaupunki, 2023). Jyväskylässä taas perusopetuksen poissaolomallissa tarkastellaan poissaoloja suhteessa lukuvuoden kokonaisopetustunteihin. Yhteys huoltajiin otetaan, kun poissaolot vastaavat 5, 10, 15 ja 20 prosenttia lukuvuoden opetustunneista. Kaupunki on ottanut prosentuaalisen seurannan tuntimäärien sijaan, sillä se huomioi eri luokka-asteiden väliset erot opetustuntien määrässä. Esimerkiksi alkuopetuksessa 5 prosentin poissaolo vastaa 38 tuntia, kun taas yläasteella se vastaa 57 tuntia. (Jyväskylän kaupunki, 2024.)

### **2.3 Kiinnittymisen ulottuvuudet**

Virtanen ja Pelkonen jaottelevat kirjassaan (2023, 20–21) kouluun kiinnittymisen kolmeen ulottuvuuteen: toiminnalliseen, kognitiiviseen ja tunneperäiseen kiinnittymiseen. Myös Wangin ja Ecclesin artikkelissa (2013, 13) kouluun kiinnittyminen on jaettu kolmeen teoreettiseen viitekehykseen: behavioraaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen. Niin behavioraalinen kuin toiminnallinenkin kiinnittyminen on oppilaan näkyvää toimintaa. Behavioraalinen kiinnittyminen on oppilaan oppimisaktiviteetteihin osallistumista, joka ilmenee positiivisena käyttäytymisenä, tarkkaavaisuutena ja

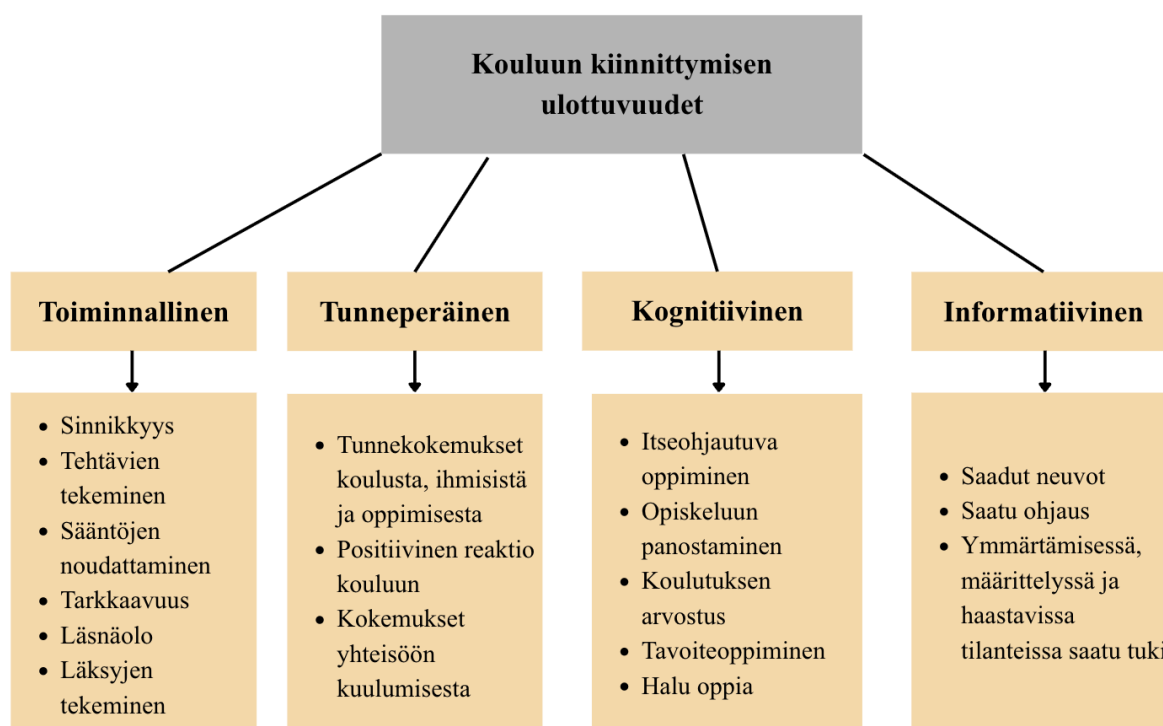
läsnäolona (Wang & Eccels, 2013, 13). Virtasen ja Pelkosen (2023, 20) mukaan toiminnallista kiinnittymistä luonnehtii esimerkiksi oppilaan sinnikkyys, yritteliäisyys, sääntöjen noudattaminen ja tarkkaavaisuus. Tässä tutkimuksessa puhutaan näistä kiinnittymisen piirteistä toiminnallisena ulottuvuutena selvyden vuoksi.

Kognitiivinen kiinnittyminen näyttäytyy Virtasen ja Pelkosen kirjan (2023, 20) mukaan pitkäjänteisenä opiskeluun panostamisena, haluna oppia sekä valmiutena kohdata opetuksellisia haasteita. Tämä kytkeytyy Wangin ja Ecclesin (2013, 13) näkemykseen, jonka mukaan kognitiivinen kiinnittyminen edellyttää oppilaan itseohjautuvuutta. Virtanen ja Pelkonen (2023, 20–21) tuovat myös esiin, että kognitiiviseen kiinnittymiseen sisältyy myös korkeiden päämäärien asettaminen, koulutuksen arvostaminen sekä oppimisen kokeminen merkityksellisenä.

Tunneperäinen kiinnittyminen ilmentää oppilaan tunnekokemuksia, jotka liittyvät kouluun, ihmisiin siellä, sekä oppimiseen (Virtanen & Pelkonen, 2023, 21). Wangin ja Eccelsin mukaan emotionaalinen kiinnittyminen edustaa taas oppilaan positiivista reaktiota kouluun ja sen toimintoihin (2013, 13). Kouluun tunneperäisesti hyvin kiinnittynyt oppilas kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja kokee yhteenkuuluvuutta kouluyhteisön muiden ihmisten kanssa (Virtanen & Pelkonen, 2023, 21). Ulmasen väitöskirjan (2017, 70) mukaan kokonaisvaltainen emotionaalinen kiinnittyminen, jossa myös oppimisen ilo on läsnä, edellyttää vahvaa kuulumisen kokemusta, jonka rakentumisessa keskeinen tekijä on oppilaan kokemus emotionaalisesta tuesta. OKM:n Yhteisellä koulutiellä käsikirjassa (2023b, 40) korostetaan tunneperäisen ulottuvuuden tukemisen tärkeyttä erityisesti nivelvaiheissa. Käsikirjassa mainitaan, että nivelvaiheessa oppilaan kiinnittyminen uuteen yhteisöön on vielä kesken, jolloin välittävä ilmapiiri, kiireettömyys ja kuulluksi tuleminen edistävät yhteisöön kiinnittymistä. Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään emotionaalista ja tunneperäistä kiinnittymistä synonyymeinä. Tässä tutkimuksessa edellä mainituista kiinnittymisen ilmentymisen ulottuvuuksista puhutaan tunneperäisenä kiinnittymisen ulottuvuutena selvyden vuoksi.

Väitöskirjassaan Ulmanen toteaa, että pelkkä vertaisilta saatu emotionaalinen tuki ei riitä rakentamaan myönteistä emotiota ja asennetta tukevaa kiinnittymisen

kokemusta. Informatiivinen tuki yhdessä emotionaalisen tuen kanssa ovat välttämättömiä tekijöitä myönteisen koulusuhteen rakentumiselle. (Ulmanen, 2017, 70.) Informatiivinen tuki merkitsee tukea määrittelyssä, ymmärtämisessä ja käsittelyssä haastavissa tilanteissa, usein neuvona tai ohjauksena (Cohen & Willis, 1985, 313; Martínez ym., 2010, 520; Väisänen ym., 2017, 42). Esimerkiksi arkea helpottavista toimintavavoista ja ohjeista kertominen on informatiivista tukea (Chuah & Singh, 2016, 137).



Kuva 1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet (mukailten Ulmanen, 2017, 70; Virtanen & Pelkonen, 2023, 20–21; Wang & Eccels, 2013, 13)

Kuva 1 havainnollistaa kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia. Kouluun kiinnittyminen nähdään muodostuvan aiemmin esitellyn perusteella neljästä yläkäsitteestä, joiden alle on koottu niitä kuvaavia konkreettisia taitoja ja toimia.

## 2.4 Kouluvalmentaja tukemassa kouluun kiinnittymistä

Lisääntyviin poissaoloihin ja kouluun kiinnittymisen haasteisiin on kunnissa pyritty vastaamaan palkkaamalla kouluvalmentaja. Osana SKY-hanketta tuotettiin kouluvalmentajan käsikirja, joista ensimmäisen vaiheen käsikirja julkaistiin 2022 ja toisen 2023. Käsikirjan ydin on kouluvalmentajatyön selkeyttäminen osana

kouluyhteisöä. Käsikirjan mukaan kouluvalmentajan tehtävä on ensisijaisesti tukea kouluun kiinnittymistä ja yhdessä muun kouluhenkilöstön kanssa vahvistaa myönteistä toimintakulttuuria. (Vilén, 2023, 3.) Työ on suunnitelmallista työntekoa, jolle on asetettu ennemminkin tavoitteet, kuin tarkka työnkuva. Tilanteisiin ja kouluihin mukautuen, kouluvalmentajan, kuten muidenkin opetusvelvollisuuteen sitomattomien työntekijöiden, tulee kohdata, kuunnella ja tukea oppilaita. (OKM, 2023a, 56.)

Opettajien ammattijärjestö OAJ:n kanta kouluvalmentajiin ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, kerrotaan Ylen uutisessa. OAJ:n näkemyksensä mukaan ammattitaitoisen lisähenkilökunnan palkkaaminen kouluille tukemaan hyvinvointia on hyvä asia. Lisähenkilökunta vähentää myös opettajan työtaakkaa asioissa, jotka eivät suoranaisesti opettajantyönkuvaan kuuluu. Toisaalta huolta herättää kuitenkin opetukseen varattujen rahojen käyttö paikkaamaan henkilövajetta, joka kuuluisi toiselle hallintokunnalle. Samalla herää huoli siitä, että jos jokaiseen haasteeseen palkataan oma ammattilainen, syntyykö kenellekään kokonaiskuvaa tilanteesta. Lisäksi OAJ painottaa, että sirpaleinen työnkuva ei palvele ketään ja opetushenkilöstö ei ehdi tehdä monien tahojen kanssa yhteistyötä. (Mäenpää, 2023.)

SKY- hankerahoituksella toimi yli sata kouluvalmentajaa pilottihankkeen kouluissa lukuvuonna 2022–2023 (Markkanen & Pusa, 2023, 100). Hankerahoituksen päätyttyä osa kouluista päätti silti jatkaa toimintaa, esimerkiksi Vantaalla. Vantaan perusopetuksessa aloitti yhteensä 11 kouluvalmentajaa hankerahoituksella. Toiminnan vaikutuksia arvioitiin keväällä 2024 toteutetulla kyselyllä, joka kohdistettiin oppilaille ja koulun henkilöstölle. Kyselyn tavoitteena oli kartoittaa kouluvalmentajien työn tuloksia ja vaikutuksia kouluyhteisön arkeen. Jo ensimmäiset tulokset osoittivat, että kouluvalmentajien työ on vaikuttanut myönteisesti koulujen ilmapiiriin ja oppilaiden hyvinvointiin. Seuraavana vuonna, keväällä 2025 toistettu kysely mahdollisti tulosten vertailun ja kehityksen tarkastelun. Vantaan kaupunki päätti näiden tulosten pohjalta kaksinkertaistaa kouluvalmentajien määrän, jonka tuloksena elokuusta 2025 alkaen 23 kouluvalmentajaa työskentelee vakituisissa työsuhteissa kaupungin peruskouluissa. (Vantaan kaupunki, 2025a.) Kysely, johon vastasi 2084 oppilasta ja 302 henkilöstön jäsentä, osoitti, että myöhästymiset ja poissaolot olivat vähentyneet. Kyselystä ilmeni myös, että yhä useampi oppilas tulee mielellään kouluun, sekä kokee kuuluvansa

porukkaan. Oppilaiden mukaan kouluvalmentajatoiminnan käynnistyttyä koulussa kuunnellaan yhä enemmän oppilaiden mielipiteitä ja heidän huoliaan kuunnellaan. (Vantaan kaupunki, 2025b.)

Kouluvalmentajille ei ole määritelty koulutusvaatimusta, vaan koulun tarpeet, laki ja työlle asetut tavoitteet ohjaavat kouluvalmentajan työtä (Vilén, 2023, 5).

Kouluvalmentajakoulutusta tarjoaa esimerkiksi Centria-ammattikorkeakoulu.

Kymmenen päivän maksullinen täydennyskoulutus on suunnattu jo koulumaailmassa tai lasten kanssa työskenteleville. (Centria, 2025.) Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (OHL), sekä perusopetuslaki (POL) puolestaan määrittävät tietyt raamit myös kouluvalmentajan ammattiin. Kouluvalmentajien tulee muiden opiskeluhuollon toimijoiden kanssa edistää koulu yhteisön hyvinvointia. Koulu yhteisön kokonaisvaltaista hyvinvointia edesautetaan ohjaamalla ja tiedottamalla oppilaita ja huoltajia käytettävistä opiskeluhuollon palveluista sekä toteuttamalla toimintaa, jonka avulla ehkäistään syrjäytymistä. (OHL, 1287/2013, 4§, 6§, 11§ ja 16§.) Perusopetuslain mukaan kouluvalmentajilta velvoitetaan: vaitiolovelvollisuutta, yhteistyötä kotien kanssa, kaikkien oppilaiden osallisuuden edistämistä sekä poissaolojen ennaltaehkäisyä ja niihin puuttumista (POL, 628/1998, 3§, 26§, 40§ ja 47 a§).

Virallisista asiakirjoista ja kuntien sivuilta saadaan raamit kouluvalmentajan työlle, mutta se mitä työ itsessään on ja miten tavoitteita kohti työskennellään ei ole selkeästi määritelty. Kouluvalmentajan käsikirjassa (Vilén, 2023, 16) kuvaillaan sosiaalisen median hyödyntämistä yhtenä toimintatapana toteuttaa yhteisöllistä työtä, ja moni kouluvalmentaja onkin aktiivinen eri sosiaalisen median alustoilla oppilaiden saavuttamiseksi.

Tätä tutkielmaa ja taustoitusta varten perehdyttiin muutamien satunnaisten kouluvalmentajien aktiivisiin ja julkisiin Instagram-tileihin. Perehtyminen antaa tietoa heidän työnkuvastaan heidän itsensä kertomana. On kuitenkin huomioitava, että kohderyhmä julkaisuille on koulujen oppilaat, joten kaikki työtehtävät eivät sosiaalisessa mediassa ole nähtävissä. Erään kouluvalmentajan tililtä (Laine, n.d.) löytyy julkaisuista tietoa niin hänen, kuin muiden koulun toimijoiden järjestämästä ohjelmasta. Kouluvalmentajan järjestämää ohjelmaa on esimerkiksi hiljaiset välitunnit,

joiden aikataulut ja ohjeistus löytyvät julkaisusta. Instagram-tilin ensimmäinen julkaisu on kouluvalmentajan esittely, jossa hän muun muassa kehottaa olemaan rohkeasti yhteydessä asiassa kuin asiassa. Lisäksi tilin julkaisuissa on kantavana teeman lukemaan kannustaminen, niin kirjasuosittelun kuin erilaisten haasteiden kautta. Hatunpään kouluvalmentajat (n.d.) jakavat profiilissaan julkaisuja koulun teemapäivistä ja -viikoista, välituntiaktiiviteeteistä ja esimerkiksi läksyparkista. Profiilissa on myös muutamia julkaisuja kunnan harrastamisen mallista, ja ohjeita siihen ilmoittautumiseen. Lisäksi tililtä löytää muutaman edellisen lukuvuoden ajalta aina lukuvuoden alkuun ajoitetun esittelypostauksen kouluvalmentajista ja heidän toiminnastaan. Muutaman kymmenen kouluvalmentajien profiilin selailun ja lukemisen jälkeen, voidaan todeta, että niitä näyttäisi yhdistävän tiedon jakaminen ja pyrkimys innostaa oppilaita mukaan toimintaan. Työnkuva profiilien perusteella näyttää pitkästi erilaisena välitunti- ja muun oheistoiminnan järjestäjänä sekä aikuisena, jolle voi laittaa aina viestiä.

## **2.5 Kouluun kiinnittymisen tuki kunnissa**

Viime vuosina kuntien taloustilanne on heikentynyt. Lähes puolet Manner-Suomen asukkaista asuu alijäämäkunnissa. Kunnat ovat vastanneet tilanteeseen esimerkiksi sopeutustoimilla, joista osa osuu koulutukseen. Sote-uudistuksen jälkeen kasvatuksesta ja koulutuksesta on tullut yksi kuntien suurimmista menoeristä. Kuntapäättäjien vastuulla on niin sopeutus- ja säästötoimien, kuin investointienkin kohteiden päättäminen. (Kuntaliitto, 2026; OAJ, 2024.) Perusopetuslaki määrää, että kunnan on järjestettävä perusopetusta alueen lapsille. Kunnan on palkattava pätevää opetushenkilöstöä sekä koulunkäynninohjaajia, jotta opetus on opetussuunnitelman mukaista. Perusopetuslaki ei kuitenkaan velvoita muiden koulun aikuisten palkkaamista, mutta opetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen. (POL, 628/1998, §2, §3, §4 §37.) Tavoitetta voidaan toteuttaa esimerkiksi kouluvalmentajien työllä. Jotta voidaan selvittää kuntien ratkaisuja päätyä kouluvalmentajatoimintaan, ja sen rahoitukseen vaikeassa taloustilanteessa, on hahmotettava kuntapäätösten rakennetta palkkauksen osalta.

Virkojen ja määräaikaisten virkojen perustaminen vaihtelevat kuntien välillä. Kunnan hallinnon ja esimerkiksi sivistystoimen rakenne vaikuttaa prosessiin. Lähtökohtaisesti viran perustamisesta päättää kuitenkin aina valtuusto tai kunnan johtosäännössä määrätty kunnan muu toimielin (KT Kuntatyönantajat, 2015, 12). Seuraavissa kappaleissa esitellään eri kuntien tapoja, joilla on tehty päätös kouluvalmentajien toimien perustamisesta sekä tarkastellaan työn jatkuvuutta.

Lapuan kaupunki toimi kouluvalmennuksen pilottikuntana jo ennen SKY-hankeen alkamista (Mäenpää, 2023). Lapuan kaupunki sai vuonna 2018 perintörahaa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi, jolla avattiin kasvatusohjaajan tehtävä. Vuoden 2019 alusta nimike muutettiin kouluvalmentajaksi ja toimintaa kehitettiin ala-asteilla. Ensimmäinen kouluvalmentaja vakinaistettiin 1.8.2019 ja samaan aikaan aloitti määräaikainen kouluvalmentaja yläasteella. Yläasteen kouluvalmentaja vakinaistettiin Lapualla elokuun alussa 2021, ja samaan aikaan aloitti myös toinen kouluvalmentaja ala-asteella määräaikaisena. Tämä tehtävä vakinaistettiin vuoden jälkeen, eli 2022. Kouluvalmentajatoiminta käynnistyi perintörahan avulla, jonka jälkeen rahoitus on tullut muusta kaupungin rahoituksesta. (Lapuan kaupunki, sähköpostiviesti tekijälle, 2025) Lukuvuonna 2025–2026 Lapuan peruskouluissa toimii edelleen kolme kouluvalmentajaa (Lapuan kaupunki, n.d.).

Raision kaupungin vuoden 2025 talousarviokäsittelyssä on hyväksytty talousarvion puitteissa kouluvalmentajan viran perustamisesta sivistyslautakunnan esityksen pohjalta. Talousarviokäsittelystä viran perustaminen eteni kaupunginjohtajalle, joka esitteli kaupunginhallitukselle vaihtoehdot määräaikaisesta tai vakituisesta virasta. Kaupunginhallitus päätti viran täyttämisen vakinaisena. (Raision kaupunki, 2025.) Syksyllä 2025 kaupunki haki kouluvalmentajaa tehtävään (Duunitori, n.d.) ja keväällä 2026 Raisiossa työskentelee yksi kouluvalmentaja (Raision kaupunki, n.d.).

Helmikuussa 2026 Sastamalassa uutisoitiin, että yhtenäiskoulun kouluvalmentajan pesti ei kuulu seuraavan vuoden talousarvioon, eli ei saa jatkoa (Lampi, 2026, A8). Koulujen vanhempainyhdistykset kirjoittivat paikallislehteen mielipidekirjoituksen, jossa nostavat esiin huolensa toiminnan loppumisesta. Vanhempainyhdistykset

muotoilevat asian niin, että kysymys ei ole, onko kaupungilla varaa kouluvalmentajaan, vaan onko sillä varaa luopua hänestä? (MYK vanhempainyhdistys, 2026, A3)

## 2.6 Arvot kasvatustyössä

Kouluvalmentajan työpaikkailmoituksessa (Kuntarekry, 2026) työntekijältä odotetaan hyviä vuorovaikutustaitoja ja oma-aloitteisuutta, sekä kasvatustyöhön liittyvää vastuullisuutta. Ilmoituksessa työnantaja ei kuitenkaan suoraan mainitse arvoja, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, 15) korostetaan arvokasvatuksen olevan jokaisen henkilöstön jäsenen vastuulla.

Arvojen merkitystä yksilön toiminnassa voidaan tarkastella tarkemmin teoreettisesta näkökulmasta. Schwartzin (2012, 3) mukaan ihmisen arvot kuvastavat sitä, mitä yksilö pitää elämässään merkityksellisenä. Arvot ovat ihmisen henkilökohtaisia uskomuksia, jotka rakentuvat ajan myötä. Arvojen on todettu ohjaavan ihmisten käytöstä, vaikka niiden vaikutus ei ole aina tiedostettua (Schwartz, 2015, 80; Puohiniemi, 2002, 5; Helkama, 2015, 8). Näin ollen arvot eivät ilmene ainoastaan sisäisinä käsityksinä, vaan konkretisoituvat arjen käytöksessä sekä valinnoissa (Hitlin & Piliavin, 2004, 364). Arvot suuntaavat sitä, mihin asioihin yksilöt kiinnittävät huomiota ja millaisia tilannekohtaisia ratkaisuja kukin tekee.

Koulukontekstissa arvot heijastuvat koulun arkeen ja käytäntöihin. Koulussa tehdään jatkuvasti valintoja siitä, miten erilaisiin tilanteisiin reagoidaan. Arvot ohjaavat sitä, millaisia toimintatapoja pidetään merkityksellisinä ja miten oppilaita kohdataan. Tällöin arvot eivät ohjaa ainoastaan yksittäisiä koulun henkilökunnan jäseniä, vaan ne muovaavat myös laajemmin koulun toimintakulttuuria perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustan pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa arvoperusta on jäsenelty teemoittain seuraavasti: oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja kestävän elämäntavan välttämättömyys (POPS 2014, 15–16). Lisäksi POPS korostaa arvokasvatusta, erityisesti oppilaiden kanssa omien arvojen reflektointia ja oman arvoperustan rakentamista. POPS:ssa korostetaan myös, että henkilöstön kunnioittava ja avoin suhtautuminen kotien erilaisiin kasvatusnäkemysiin,

katsomuksiin ja uskontoihin luo perustan rakentavalle vuorovaikutukselle (POPS 2014, 16).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteella arvot ovat keskeisessä roolissa myös kouluvalmentajan työssä, sillä he toimivat osana koulun henkilöstöä ja toimintakulttuuria. Koska arvojen on todettu ohjaavan käytöstä, voidaan myös kouluvalmentajien työtapojen nähdä pohjautuvan yksilöllisiin arvoihin, erityisesti työn painottuessa vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen (OKM, 2023a, 56). Kouluvalmentajan rooli on osaltaan myös kasvatuksellinen, sillä heidän tulee työssään vahvistaa ja tukea toimintakulttuuria, joka on määritelty OPS:ssa (OKM, 2023a, 56).

Kasvatustyön laajempaa arvoperustaa voidaan tarkastella myös teoreettisesta näkökulmasta. Puolimatka (2010, 12) kuvaa kasvatustyön nojaavan käytännön toiminnan ohella laaja-alaisiin käsityksiin arvojen ja ihmisyyden luonteesta. Kasvatustyö saa syvyyttä Puolimatkan mukaan silloin, kun kasvattaja itse tiedostaa oman toimintansa kytkökset ja filosofiset taustat. Lapsia kasvattaessa halutaan heille välittää se, mitä elämässä pidetään arvokkaana. Tämä edellyttää avointa pohdintaa elämän tarkoituksesta, jolloin sen käsittely mahdollistaa keskeisten myönteisten arvojen, kuten ystävyuden, vapauden, tiedon ja moraalisen vastuun asettamisen tärkeysjärjestykseen. (Puolimatka, 2010, 28–29.) Värri (2004, 22) tuo esiin, että kasvattajan omien arvojen ja kasvatustieteellisten normien välillä saattaa mahdollisesti olla ristiriitaa tai jännitteitä. Hän kuitenkin korostaa, että esimerkiksi koulussa työskentelevä kasvattaja edustaa tahdostaan riippumatta instituutionsa ideologiaa.

Edellä kuvattuja arvojen ilmenemismuotoja voidaan jäsentää tarkemmin teoreettisten mallien avulla. Yksi keskeisimmistä arvojen teoreettisista viitekehyksistä on Schwartzin arvoteoria, jossa arvot nähdään universaaleina ja toisiinsa suhteutuvina kokonaisuuksina (Schwartz, 2012, 4). Schwartzin teorian mukaan arvot voidaan jakaa kymmeneen eri perusarvoon, eli arvotyyppiin: valta (power), suoriutuminen (achievement), mielihyvä (hedonism), jännittävä elämä (stimulation), itseohjautuvuus (self-direction), universalismi (universalism), hyväntahtoisuus (benevolence), perinteet (tradition), yhdenmukaisuus (conformity) ja turvallisuus (security) (Schwartz, 2012, 5–7). Teoria on osakseen saanut myös kritiikkiä kansainväliseltä tiedeyhteisöltä siitä, ettei

abstraktit arvoihin viittaavat sanat merkitse täysin samaa eri kielissä ja kulttuureissa. Helkama (2015, 89) toteaakin teoksessaan, että arvojen puristaminen muutamaaan harvaan tyyppiin on ”toivotonta hullun hommaa”. Tästä huolimatta arvojen jäsentäminen on tutkimuksellisesti perusteltua, sillä se mahdollistaa arvojen systemaattisen tarkastelun. Tässä tutkimuksessa käytetään Helkaman (2015) esittämää jäsenystä, koska se pohjautuu Schwartzin teoriaan, mutta esittää arvotyypit selkeässä muodossa, sisältäen työ- arvon. Jäsenyys on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1 Arvotyypit ja niiden määritelmät Schwartzin mallin mukaan (Helkama, 2015, 258–259)

<b>Valta</b>	yhteiskunnallinen valta, varakkuus, arvovalta, julkisen kuvan säilyttäminen
<b>Suoriutuminen</b>	kunnianhimo, vaikutusvalta, kyvykkyys, menestys, älykkyys
<b>Mielihyvä</b>	mielihyvä, elämästä nauttiminen
<b>Virikkeisyys</b>	jännittävä elämä, monipuolinen elämä, uskaliaisuus
<b>Itseohjautuvuus</b>	luovuus, vapaus, omien tavoitteiden valitseminen, uteliaisuus, riippumattomuus, itsekunnioitus
<b>Universalismi</b>	tasa-arvo, maailmanrauha, yhteys luontoon, viisaus, luonnon ja taiteen kauneus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, laajakatseisuus, ympäristön suojeleminen, sisäinen tasapaino
<b>Hyväntahtoisuus</b>	rehellisyys, avuliaisuus, vastuullisuus, uskollisuus, anteeksiantavaisuus, kypsä rakkaus ja tosi ystävyys
<b>Perinteet</b>	perinteiden kunnioitus, nöyryys, oman elämänosan hyväksyminen, kohtuullisuus, hartaus
<b>Yhdenmukaisuus</b>	tottelevaisuus, itsekuri, kohteliaisuus, vanhempien ja vanhojen ihmisten kunnioittaminen
<b>Turvallisuus</b>	yhteiskunnallinen järjestys, kansallinen turvallisuus, perheen turvallisuus, palvelusten vastavuoroisuus, puhtaus, terveys, yhteenkuuluvuuden tunne
<b>Työ</b> (vain suomalaisessa tutkimuksessa käytetty arvotyyppi, joka ei kuulu Schwartzin malliin, kuten edelliset)	ahkeruus, täsmällisyys, tunnollisuus, järjestelmällisyys, pitkäjänteisyys, säästävyys

### 3 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten kouluun kiinnittymistä tuetaan kouluissa ja kunnissa. Peruskoulun kasvaneisiin poissaolomääriin on monissa kunnissa reagoitu palkkaamalla kouluvalmentajia. Koska kouluvalmentajat ovat uusi ammattiryhmä, on heidän työtään käsittelevää tutkimusta tehty vähän. Tästä syystä tutkitaan erityisesti sitä, mitkä tehtävät heidän työssään konkreettisesti tukevat kouluun kiinnittymistä, miten he kuvailevat osaamistaan sekä millaiset arvot ohjaavat heidän toimintaansa. Tutkimus pyrkii lisäämään tietoa uuden ammattiryhmän työn sisällöstä, sekä heidän merkityksestään oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemisessa. Kouluun kiinnittymisen tukemista ja siihen pyrkiviä ratkaisuja tarkastellaan sekä kouluvalmentajien, että kuntien sivistystoimen näkökulmasta.

Kouluvalmentajien työssä ei ole tarkkaan määriteltyä työnkuvaa (OKM, 2023a, 56), joten työn konkreettiset toimintatavat, taidot, sekä toimintaa ohjaavat arvot tulevat parhaiten esiin kouluvalmentajien omien kuvauksien kautta. Sivistystoimen johtotehtävissä toimivilla henkilöillä on näkemys siitä, millaiset taustatekijät vaikuttavat ja määrittävät sitä, millaisiin ratkaisuihin kunnissa on päädytty.

Näiden lähtökohtien ja aiempiin tutkimuksiin tutustumisen myötä muodostettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten kouluvalmentajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaan kouluun kiinnittymisen tukemiseen?
2. Miten kouluvalmentajat arvioivat omia taitojaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä?
3. Millaisia arvoja esiintyy kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa?
4. Miten sivistystoimi perustelee kunnan ratkaisuja kouluun kiinnittymisen tukemiseksi?

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimusmenetelmä, haastattelurungon muodostaminen ja tutkimusaineisto, sekä kerrotaan aineiston keräämisestä. Lisäksi esitellään aineiston analyysiä.

### 4.1 Tutkimusmenetelmät ja haastattelurunkojen muodostaminen

Kuten laadullisen, myös määrällisen tutkimuksen tarkoituksiksi määritellään tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja kuvailu (Tähtinen ym., 2020, 13).

Tutkimusprosessissa pohdittiin laadullisen ja määrällisen tutkimuksen sopivuutta tavoitteisiin peilaten, lopulta päätyen laadulliseen tutkimukseen, kuten seuraavaksi kuvataan.

Määrällisen tutkimuksen tulosten luotettavuus perustuu lähtökohtaisesti otannan edustavuuteen ja kattavuuteen (Tähtinen ym., 2020, 21). Jotta tässä tutkimuksessa otanta (tutkimukseen osallistuvat kouluvalmentajat) olisi perusjoukkoon (kaikki Suomen kouluvalmentajat) nähden kattava ja edustava, edellyttäisi se perusjoukon tunnistamista ja vastaajien löytämistä. Suomessa kouluvalmentajan työnimike ei ole vakiintunut, jolloin eri kouluissa samaa työtä tekevät eivät välttämättä toimi saman nimikkeen alla. Tämä ilmenee esimerkiksi Karvin raportissa, jonka mukaan SKY-hankkeen alkaessa raportoitiin jopa 17 eri työnimikettä samalle tehtävälle. (Markkanen & Pusa, 2023b, 70). Perusjoukon hahmottaminen tämän tutkimuksen osalta vaatisi sitä, että ensin selvitettäisiin jokaisesta Suomen kunnasta kouluvalmentajien (tai eri nimikkeellä toimivien) määrä, jonka jälkeen pystytäisiin hahmottamaan luotettavan otannan laajuus. Tätä ei tutkimuksen aikataulun ja resurssien puitteissa nähty mahdollisena vaihtoehtona. Tähtinen ym. mainitseekin, että tutkimuksen aikataulu usein määrittää sen, millaista tutkimusaineistoa on mahdollista kerätä (Tähtinen ym., 2020, 18).

Määrällisen tutkimuksen poissulkemisen jälkeen perehdyttiin laadullisen tutkimuksen luonteeseen ja menetelmiin tarkemmin. Siinä missä määrällisen tutkimuksen validiteetti perustuu pitkälti otannan kattavuuteen ja edustavuuteen, laadullisessa tutkimuksessa se perustuu Fuschin ja Nessin (2015, 1408) mukaan aineiston

kylläntymiseen. Jos kylläntymistä ei tapahdu laadullisessa tutkimuksessa, voidaan sen luotettavuus kyseenalaistaa. Aineisto on kylläntynyt silloin, kun samat teemat toistuvat, eikä uusia ole enää havaittavissa. (Fusch & Ness, 2015, 1408–1409).

Luotettavan aineiston saamiseksi oli vertailtava erilaisia laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä, ja päädyttävä niistä tutkimuksen tavoitteiden kannalta sopivimpaan vaihtoehtoon.

Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruutapoja ovat Tuomen ja Sarajärven (2018, 83) mukaan haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto, joiden etuja ja haasteita punnittiin. Erityisesti kouluvalmentajilta kerättävässä aineistossa ihminen ja hänen ajatuksensa ovat keskiössä, kuten Vilén korostaa kouluvalmentajan käsikirjassa (2023, 11), kouluvalmentajan työtä tehdään omalla persoonalla hyödyntäen omaa osaamista ja vahvuuksia. Tällöin esimerkiksi kouluun kiinnittymisen tukemisen oppaista, kuntien poissaolostrategioista tai muista dokumenteista koottu tieto ei todennäköisesti kuvastaisi todellisuutta tai ainakaan kertoisi taustalla vaikuttavista tekijöistä, kuten tutkittavista arvoista.

Haastattelu nähdään sopivana aineistonkeruumenetelmä silloin, kun halutaan tietoa ihmisestä: mitä hän ajattelee ja miksi toimii tietyllä tavalla (Eskola & Suoranta, 1996, 64). Parhaimmillaan haastattelu voi antaa perusteellista ja monipuolista tietoa, mutta se ei ole itsestäänselvyys. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006a) mainitsevat haastattelun heikkoutena sen, että ihmiset eivät kerro haastatteluissa asioita välttämättä niin kuin ne todella ovat. Jos halutaan selvittää yksilön tai organisaation toimintaa luonnollisessa ympäristössä, olisi havainnointi hyvä menetelmä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006b). Jotta havainnoinnilla saavutettaisiin tämän tutkimustehtävän kannalta laadukas aineisto, vaatisi se pitkäjaksoista havainnointia. Kouluvalmentajan työnkuvan ollessa monipuolinen ja vaihteleva, olisi luotettavuuden kannalta kyseenalaista havainnoida vain satunnaisia päiviä ja muutamia kouluvalmentajia. Samalla tavalla kunnan tukikeinojen selvittäminen havainnoimalla voidaan nähdä ongelmallisena, sillä kokonaisuutta on vaikea hahmottaa satunnaisilla havainnointikerroilla.

Ajallisten resurssien puitteissa kyselylomake voisi olla sopiva menetelmä sen tehokkuuden kannalta (Hirsjärvi ym., 2009, 195). Kuitenkin tämän tutkimuksen tutkimustehtävän, sekä tarvittavan aineiston kannalta kysely nähdään heikkona valintana siksi, ettei se mahdollista jatkokysymyksiä eli syventymistä tai tarkentamista niistä aiheista, joita nousee esiin vasta aineistoa kerätessä, koska tutkija ei ole vuorovaikutuksessa vastaajan kanssa. Haastattelu, erityisesti teema- ja puolistrukturoitu haastattelu mahdollistavat tämän, ja se on myös resursseihin nähden realistinen valinta aineistonkeruumenetelmäksi. Kouluvalmentajilta tietoa hankittiin teemahaastatteluilla ja kuntien ratkaisuja selvitettiin puolistrukturoidun haastattelun keinoin.

Metodina teemahaastattelu mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen haastateltavien vastausten pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 88) Kaikki ennalta määritetyt teema-alueet tulee käydä haastatteluissa läpi, mutta järjestys ja kysymysten laajuus tyypillisesti vaihtelevat haastattelujen välillä (Eskola & Suoranta, 1998, 86). Tämä mahdollistaa sen, että haastatteluaineistot ovat keskenään vertailukelpoisia. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006c) korostavat teemahaastattelun sopivuutta sellaisissa tilanteissa, joissa tietoa hankitaan vähemmän tunnetuista asioista tai ilmiöistä. Kouluvalmentajien osalta teemahaastatteluihin juuri siksi, että kyseessä on uusi ammattiryhmä, jonka tulkintoihin halusimme perehtyä. Haastattelun teemoja tai kysymyksiä ei lähetetty kouluvalmentajille etukäteen, sillä tavoitteena oli saada haastateltava kuvailemaan aitoja kokemuksia ja merkityksiä, normatiivisten ja valmiiksi rakennettujen vastausten sijaan (Rubin & Rubin, 2004, 135).

Teemahaastattelu rakentuu aiempaan tietoon perustuvaan ja etukäteen suunniteltuun teemahaastattelurunkoon (Palonen & Kylmä, 2022, 286). Eskolan ja kumppaneiden (2018, 41) mukaan teemahaastattelurungon teemoja muodostaessa on kolme vaihtoehtoa: intuition perusteella, kirjallisuudesta etsien tai teoriasta johtaen. Pelkän intuition perusteella teemojen muodostaminen, eli itse pohtien arkitiedon pohjalta, on ongelmallista sillä silloin haastattelurunko jää helposti vaillinaiseksi ja analysointi muuttuu vaikeaksi (Eskola ym., 2018, 41; Palonen & Kylmä, 2022, 286).

Kouluvalmentajien haastattelurungon teemat perustuvat lähdekirjallisuuteen ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin, sekä arvotyyppimalliin suhteessa

tutkimustehtävään. Teemat ovat kuitenkin laajoja, joten ne jättävät tilaa myös esitiedosta poikkeaville käsityksille (Eskola ym., 2018, 41). Muodostetut kolme teemaa olivat: Kouluvalmentajan työpäivä, kouluvalmentaja työyhteisössä ja kouluvalmentajan kokemukset.

Teemahaastattelun on tarkoitus olla keskustelunomainen ja joskus saattaa tulla tilanne, että haastattelussa tuntuu loppuvan asia kesken. Siitä syystä on hyvä olla valmiita kysymyksiä teemarungon muodossa, eikä niinkään pitkänä listana. (Eskola ym., 2018, 42.) Jokaisen teeman alle kehiteltiin neljästä viiteen eri tarkentavaa kohtaa, jotta keskustelu pysyisi vireänä ja kaikista aiheista tulisi keskusteltua jokaisen haastateltavan kanssa (Liite 1). Teemahaastattelun onnistumisen perustana on se, että tutkijoilla on tarpeeksi laaja käsitys ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Puusa, 2020a, 112).

Lähdekirjallisuuteen perehtyminen tarkensi tietoa kuntien tilanteista kouluun kiinnittymisen osalta, erityisesti sitä, mitä kannattaisi kysyä ja keneltä. Kuntien sivistystoimen johtotehtävissä toimivilla henkilöillä on erilaisia nimikkeitä työnkuvan samankaltaisuudesta huolimatta. Jatkossa heistä puhutaan tässä tutkimuksessa sivistysjohtajina. Sivistysjohtajien haastattelu suoritettiin puolistrukturoituna haastatteluna. Laadullisen verkkokäsikirjan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006d) mukaan puolistrukturoitu haastattelu on aineistonkeruutapa, jossa haastattelukysymykset ovat ennalta määritellyjä ja ne esitetään kaikille haastateltaville täysin, tai osin samalla tavalla, samassa järjestyksessä, tilannekohtaisesti. Haastattelurunko kehiteltiin lähdekirjallisuuden pohjalta siten, että hahmoteltiin niitä asioita, joita ei ollut muuten saatavilla. Esimerkiksi kuntien tukitoimia kiinnittymiselle löytyy kuntien verkkosivuilta, mutta keskusteluja ja taustavaikuttajia sille, miten on päädytty juuri niihin, ei löydy. Näiden ajatusten pohjalta ja peilaten kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin muodostettiin haastattelurunko, jossa on puolistrukturoidulle haastattelulle tyypilliseen tapaan laajoja, mutta suorita kysymyksiä. Eskolan ja Suorannan teoksen (1998, 86) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymyksiin ei kuitenkaan ole ennalta määritellyjä vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava vastaa niihin omin sanoin.

Sivistysjohtajille suunnattu puolistrukturoitu haastattelu sisälsi ennalta jäsennellyt kysymykset, jotka lähetettiin heille etukäteen (Liite 2). Vaikka etukäteen lähetetyt kysymykset mahdollisesti vähentävät vastaajien spontaaniutta, oli kuitenkin perusteltua lähettää kysymykset etukäteen. Tähän päädyttiin siksi, että haastattelun aiheet eivät välttämättä ole sellaisia, joiden kanssa sivistysjohtajat työskentelevät päivittäin. Haastateltavan mahdollisuus valmistautua haastatteluun tukee johdonmukaisten ja täsmällisten vastausten saamista (Brinkmann & Kvale, 2015, 131), joka oli oleellista selvittäessämme kuntakohtaista kouluun kiinnittymisen tukemista. Haastattelumuoto mahdollisti kuitenkin myös ennalta määriteltyjen kysymysten täydentämisen haastateltavien omilla tulkinnoilla ja näkemyksillä (Ojasalo ym., 2014, 41,108), jos haastattelurungossa olisikin puutteita.

#### **4.2 Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto**

Tutkimukseen haastateltavia etsittiin eri kanavien kautta. Kouluvalmentajia etsittiin kuntien verkkosivuilta, sosiaalisesta mediasta sekä tuttavien välityksellä. Yhteystietojen löytymisen jälkeen kouluvalmentajia lähestyttiin sähköpostilla henkilökohtaisesti, joka on usein tehokkain keino vastauksen saamiseksi. Viestissä esiteltiin tutkimusta sekä syy, miksi haluttiin haastatella juuri häntä. Tällöin ehdokkaalle tarjoutuu perusteltu syy kieltäytyä, mikäli hän ei koe olevansa sopiva haastateltavaksi. (Eskola ym., 2018, 31.) Sivistysjohtajien yhteystietoja etsittiin kuntien verkkosivuilta ja myös heitä lähestyttiin henkilökohtaisella haastattelupyynnöllä sähköpostitse. Kuitenkin sellaisella rajauksella, että kunnassa, jossa sivistysjohtaja työskentelee, on työskenneltävä vähintään yksi kouluvalmentaja. Haastattelupyyntö (liite 3) lähetettiin 17 sivistysjohtajalle, joista kolme suostui haastatteluun. Kouluvalmentajien osalta ei tehty rajoituksia, merkittävää oli ainoastaan se, että henkilö työskenteli kouluvalmentajana. Haastattelupyyntö (liite 4) lähetettiin 29 kouluvalmentajalle, joista yhdeksän suostui haastatteluun.

Yksiselitteistä sopivaa määrää sille, kuinka monta haastateltavaa on laadullisessa tutkimuksessa riittävä, ei voida antaa (Kallinen ym., 2015, 36; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 97–98). Määrä vaihtelee muun muassa tutkimuksen laajuuden ja oppilaitosten suositusten mukaan. Kuitenkin kun haastatteluista saatava tieto alkaa kylläänäntyä, eli

toistamaan itseään, on sitä todennäköisesti riittävästi. (Eskola ym., 2018, 32)

Haastateltavien määrää ei rajattu etukäteen, vaan kaikkien halukkaiden kanssa sovittiin haastattelu. Kouluvalmentajien haastattelujen edetessä toistoa ja kylläntymistä oli havaittavissa noin seitsemännen haastattelun kohdalla, mutta kaikki sovitut yhdeksän haastattelua toteutettiin siitä huolimatta.

Sivistysjohtajilta saadussa aineistossa ei voida käyttää kylläntymistä samalla tavalla mittarina aineiston sopivasta laajuudesta. Kun tarkoituksena on selvittää eri kuntien ratkaisuja kouluun kiinnittymisen tukemiseksi, halutaan silloin siis tietoa paikallisista ilmiöstä ja mahdollisia uusia näkökulmia aiheeseen, eli kouluun kiinnittymisen tukemiseen. Muutaman kunnan ratkaisuihin keskittyminen laadullisella otteella antaa mahdollisuuden tutkia yksityiskohtia sekä selvittää toimintojen yhteyttä olosuhteisiin ja tilanteisiin.

Haastattelut suoritettiin etäyhteydellä Zoom-palvelussa tammi-helmikuussa 2026. Selkeinä etuina Zoom-palvelun käytössä laadullisen tutkimuksen aineiston keräämisessä on joustavuus ja helppous, vuorovaikutteisuus sekä erilaiset ominaisuudet, kuten nauhoittaminen. Haasteina voivat olla yhteysongelmat ja kuva- sekä äänihäiriöt. (Archibald ym., 2019, 18) Zoom-palvelun käyttöä puoltaa myös, se että palvelua voitiin käyttää yliopiston tunnusten takana, jolloin pystyttiin varmentamaan tietoturvallinen nauhoittaminen.

Haastattelutilanne on kuitenkin aina erilainen, riippuen siitä tapahtuuko se lähi- vai etähaastatteluna. Krouwelin ym. (2019, 7) tutkimuksen mukaan kasvokkain tehdyt haastattelut olivat hieman laadukkaampia, sillä ne tuottivat enemmän lausuntoja koodeja kohti. Ero oli kuitenkin pieni, ja videopuheluhaastatteluja käyttö on perusteltua esimerkiksi silloin, jos haastateltavat ovat kaukana.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja on tärkeää suorittaa koehaastattelu, joka suoritettiin viikko ennen varsinaisia haastatteluja. Tämä mahdollistaa haastattelurungon testaamisen ja auttaa tutkijaa huomaamaan mahdolliset puutteet haastatteluteemoissa tai kysymyksissä. (Maxwell, 2013, 101) Koehaastattelun aikana oli myös mahdollista harjoitella haastattelijan roolia ja toimintaa, mikä on tärkeää haastattelun onnistumiseksi (Hyvärinen, 2017, 37). Teemahaastattelurungon mukainen

koehaastattelu toteutettiin Zoom-palvelussa, mahdollisimman autenttisen haastattelutilanteen takaamiseksi. Koehaastattelun jälkeen tehtiin tarkennuksia sekä haastattelurunkoon, että roolijakoon haastattelun aikana. Muutamaa teemaa päädyttiin tarkentamaan, sekä jakamaan haastattelurunko kahtia siten, että toinen tutkijoista aloitti ja toinen lopetti haastattelun aina vuorollaan. Rajauksen koettiin selkeyttävän haastattelun runkoa ja vähentävän päällekkäin puhumista. Näin varmistettiin, että virallisissa haastatteluissa ilmenee vähemmän virheitä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 73).

Haastattelutilanteet aloitettiin esittelyllä ja kiittämällä osallistumisesta, pyrkimyksenä luoda rento tunnelma. Lisäksi käytiin vielä läpi nauhoitukseen ja anonyymiteettiin liittyviä asioita. Eskolan ym. (2018, 37) oppaassa korostamalla tavalla tarjottiin haastateltavalle mahdollisuus kysyä, mikäli häntä askarrutti jokin asia. Tämän jälkeen aloitettiin nauhoitus ja haastattelu. Haastattelussa edettiin liitteissä esiteltyjen runkojen pohjalta, ja esitettiin tarkentavia lisäkysymyksiä vastausten välissä.

Tavoitteena oli pitää haastattelutilanteet keskustelunomaisina ja soljuvina, esimerkiksi myötäilemällä sekä kehottamalla jatkamaan. Näin luotiin haastateltavalle olo, että todella kuunneltiin ja haluttiin kuulla lisää. (Hyvärinen ym., 2021) Kun haastattelurunko oli käyty läpi, kysyttiin haastateltavilta olisiko heillä vielä lisättävää. Tämän jälkeen lopetettiin haastattelu sekä nauhoitus. Loppuun vaihdettiin vielä kiitokset sekä muutaman sanan, esimerkiksi osa haastateltavista pyysi lähettämään tutkielman heille sen valmistuttua.

Haastattelun päätyttyä ladattiin toisen tutkijan tietokoneelle Zoomista sekä video- että äänitallenteen. Äänitallenne ladattiin Turun yliopiston alaiseen Transcribe-ohjelmaan, joka tuotti litteraatin. Raaka litteraatti siirrettiin Word-tiedostoon. Tiedostot nimettiin Haastattelu A tai Haastattelu B, sen mukaan oliko kyseessä kouluvalmentajan vai sivistysjohtajan haastattelu. Lisäksi tiedostot saivat myös numerotunnisteen haastattelujärjestyksen mukaan. Raakalitteraatti käytiin läpi kuuntelemalla äänitallenne ja korjaamalla Transcriben tekemät virheet litteroinnissa. Tiittulan ja Ruusuvuoren ohjaamalla tavalla, poistettiin kaikki mahdolliset tunnistetekijät, jolloin haastateltavien yksityisyys säilyi, kuten jo haastattelupyyntöviestissä oli luvattu (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 17). Haastatteluja litteroidessa päästiin tutustumaan aineistoon jo ennen varsinaista analyysiä. Litteraattiin merkittiin haastateltava tunnuksella H, sekä

haastattelijat eli tutkijat omilla etukirjaimillaan. Aineiston tietoturvallinen käsittely on tärkeää toteuttaa suunnitelmallisesti, esimerkiksi siten, että vain tutkijoilla on henkilökohtaiset kirjoitus- ja lukuoikeudet aineistotiedostoihin (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 417). Tämän perusteella litteroinnin jälkeen video-, ääni- ja Word-tiedostot siirrettiin salasanalla suojattuun kansioon Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafilere- ympäristöön.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta. Suurin osa, eli sivumäärältään laajempi kokonaisuus ja useamman haasteltavan tuottama aineisto, koostuu yhdeksän kouluvalmentajan litteroiduista teemahaastatteluista. Kouluvalmentajien haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 340 minuuttia, haastattelujen kestot vaihtelivat 21 minuutin ja 57 minuutin välillä. Haastatteluaineisto oli litteroituna 83 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1). Lisäksi aineistoa kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla kolmelta sivistysjohtajalta. Näistä haastatteluista aineistoa kertyi 80 minuuttia, haastattelujen kestot vaihtelivat 16 minuutin ja 39 minuutin välillä. Sivistysjohtajien haastatteluaineisto oli litteroituna 21 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1).

Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavasti laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Puusan (2020b, 151) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä yhdistyy aineistolähteisyys, sekä kytkökset teoreettiseen viitekehykseen. Teoriaohjaava analyysi nähtiin aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen lähestymistapaan verrattaessa tutkimuksen tavoitteiden kannalta parhaalta, sillä siinä yhdistyvät sekä induktiivinen, että deduktiivinen päättely (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006e). Tuomen ja Sarajärven (2018, 133), sekä Puusan (2020b, 151) analyysin ohjeita soveltaen, pääluokat johdettiin tutkimuksen teoreettisista viitekehysistä, jonka jälkeen niiden alaluokat muodostettiin aineistolähtöisesti.

Puusan ohjeiden mukaisesti analyysi aloitettiin siitä, että aineistot käytiin useaan kertaan läpi. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava käsitys aineiston sisällöstä kokonaisuutena. (Puusa, 2020b, 151). Tämä tehtiin NVivo-ohjelmassa, johon litteraattit siirrettiin ja jossa analyysin seuraavat vaiheet toteutuivat. Litteraattien analysointi tapahtui tutkimuskysymys kerrallaan, joka Puusan (2020b, 152) mukaan

auttaa rajaamaan laajaa aineistoa. Analyysimenetelmänä toimi koodaus, jonka Saldaña määrittelee laadullisen tutkimuksen koodausoppaassaan tulkinallisena prosessina, jossa aineiston yksittäisille ilmaisuille annetaan merkityksiä nimeämällä ne koodeilla. Koodien avulla aineistoa voidaan jäsentää ja ryhmitellä edelleen, esimerkiksi kategorioiksi tai teemoiksi. (Saldaña, 2025, 6.) Koodaustapana toimi deskriptiivinen koodaus, joka on Saldañan (2025, 152) oppaan mukaan noviisikoodaajille suoraviivainen vaihtoehto, erityisesti analyysiohjelmistoa käyttäessä. Saldaña korostaa deskriptiivisen koodauksen hyötyä ensimmäisen kierroksen koodauksessa, jolloin tavoitteena on kategorisoida ja tiivistää aineiston sisältöä, jakamalla sitä yksinkertaisiin kuvailuihin. Analyysin lähestymistavan ollessa teoriaohjaava, on Maxwellin oppaan (2013, 107) mukaan perusteltua järjestää aineisto koodaamalla ensin teorian mukaisiin kategorioihin. Bazeley & Jackson (2013, 71) kehottavat laadullisen analyysin Nvivo-oppaassaan myös koodaamaan suuremmista kategorioista pienempään, sillä ohjelman avulla koodeihin on helppo tehdä muutoksia eikä koodauksen ”lopullisuutta” tarvitse pelätä. Tämä tapa nähtiin selkeänä lähestymistapana aineiston koodaukseen.

Aineistosta luokiteltiin ensin itsenäisesti värein ilmaisuja, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin. Luokittelun jälkeen ilmaisut käytiin yhdessä verraten läpi. Jos molemmat olivat luokitelleet saman ilmaisun sopivaksi, päättyi se analysoitavaksi. Kun vain toinen oli luokitellut ilmaisun, haettiin aineistosta lisää kontekstia tai perustelua sen valinnalle. Seuraavaksi valitut ilmaisut pelkistettiin. Pelkistämisessä aineistosta karsitaan kaikki epäolennainen pois, joka voi tarkoittaa ilmausten tiivistämistä tai pilkkomista osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Tällöin pidemmistäkin ilmaisuista saadaan nostettua tutkimuskysymysten kannalta olennainen esiin. Tämä toistettiin jokaisen litteraatin kohdalla.

Ensin luokiteltiin aiemmin esitellyn teorian pohjalta pelkistetyt ilmaisut pääluokkiin. Tutkimuskysymyksien yksi, kaksi ja neljä pohjalla on kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien teoria. Tämän teorian pohjalta aineistoa luokiteltiin neljään pääluokkaan: *toiminnallisen ulottuvuuden tukeminen* (toiminnallinen), *tunneperäisen ulottuvuuden tukeminen* (tunneperäinen), *kognitiivisen ulottuvuuden tukeminen* (kognitiivinen) ja *informatiivisen ulottuvuuden tukeminen* (informatiivinen). Loput aineistosta poimitut kohdat, jotka eivät sopineet näihin pääluokkiin muodostivat

pääluokan ”muut”. Luokitteluprosessin kuvausta pyritään selkeyttämään esimerkkitaulukoiden avulla. Taulukossa 2 esitetään esimerkki pääluokittelusta ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Liitteissä 3 ja 4 myös esimerkit tutkimuskysymysten 2 ja 4 osalta.

Taulukko 2 Esimerkkejä pelkistämisestä ja pääluokittelusta

<b>AINEISTO KOULUVALMENTAJAT TUTKIMUSKYSYMYS 1 AINEISTOSITAATTI</b>	<b>PELKISTETTY VASTAUS</b>	<b>1. LUOKITTELUKIERROS TEORIAOHJAAVAT PÄÄLUOKAT</b>
”on sitten ollut sellaisiakin oppilaita, että ihan joka aamu pitää mennä sinne kotiin, jotta heidät tänne kouluun saa.” KV4	Kotoa haku kouluun	Toiminnallinen
”se kohtaaminen, mitä mä niiden oppilaiden kanssa teen, niin se on tossa käytävillä. Mä saatan mennä niiden kanssa istuun sohvalle. Tai yhtäkkiä pölähdän niiden kanssa syömään.” KV1	Kohtaaminen vapaissa tilanteissa	Tunneperäinen

Taulukossa 3 esitetään esimerkki seuraavasta luokittelukierroksesta. Pääluokkiin luokitelluista ilmaisuista muodostettiin aineistolähtöisesti alaluokat. Jokaiseen alaluokkaan ryhmiteltiin ilmaisut, joissa esiintyi samankaltaisuuksia. Näiden pohjalta muodostettiin kuvaava nimi alaluokalle.

Taulukko 3 Esimerkkejä tunneperäisen pääluokan alaluokkien muodostamisesta

<b>AINEISTO KOULUVALMENTAJAT TUTKIMUSKYSYMYS 1 AINEISTOSITAATTI</b>	<b>PELKISTETTY VASTAUS</b>	<b>1. LUOKITTELUKIERROS TEORIAOHJAAVAT PÄÄLUOKAT</b>	<b>2. LUOKITTELUKIERROS AINEISTOLÄHTÖISET ALALUOKAT</b>
”se kohtaaminen, mitä mä niiden oppilaiden kanssa teen, niin se on tossa käytävillä. Mä saatan mennä niiden kanssa istuun sohvalle. Tai yhtäkkiä pölähdän niiden kanssa syömään.” KV1	Kohtaaminen vapaissa tilanteissa	Tunneperäinen	Kohtaaminen
”jos jotakin alkaa ahdistamaan, niin sitten tulee opettajilta tai oppilailta itseltään viestiä, että hei, oon nyt täällä jossain vessassa, tuutko täältä hakee.” KV9	Yhteydenotto ahdistuksen ilmetessä	Tunneperäinen	Tuki tunnekuormitustilanteessa

Kolmannen tutkimuskysymyksen taustana on arvotyyppimalli, joten siihen osuvat ilmaiset luokiteltiin arvoihin. Arvoja on mallissa useita, joista pääluokiksi muodostui kahdeksan: *hyväntahtoisuus, itseohjautuvuus, mielihyvä, suoriutuminen, turvallisuus, työ, universalismi ja yhdenmukaisuus*. Luokittelu eteni samaan tapaan kuin muidenkin tutkimuskysymysten kohdalla, ohjaava teoria on vain eri. Taulukossa 4 esimerkki prosessista aineistositaatista alaluokkaan.

Taulukko 4 Esimerkkejä luokitteluprosessista arvotyyppimallin mukaisesti

<b>AINEISTO KOULUVALMENTAJAT, TUTKIMUSKYSYMYS 3. AINEISTOSITAATTI</b>	<b>PELKISTYS</b>	<b>1. LUOKITTELUKIERROS TEORIAOHJAAVAT PÄÄLUOKAT</b>	<b>2. LUOKITTELUKIERROS AINEISTOLÄHTÖISET ALALUOKAT</b>
"Snap ei ole itselle yhtään luontevaa musta, niin on sitten vetänyt sen linjan, että mun ei tarvitse siellä olla, jos mä en halua." KV5	Itselle epäluontevan somen välttäminen	Itseohjautuvuus	Valinnan vapaus
"mä ajattelin, että nyt mä haluan, että meidän koulusta pääsee sinne (nuorisovaltuustoon) tyyppejä tai ees tyyppi, koska siellä ei ollut ketään. Ja että mä haluan, että meidän oppilaidenkin ja tämän alueen nuorten ääni tulee kuuluviin" KV3	Oppilaiden äänen esiin tuominen	Universalismi	Tasa-arvo

Näiden tutkimuskysymyksittäin toteutettujen luokittelukierrosten jälkeen alaluokat kuvasivat kouluvalmentajien työtehtävien yhteyttä kouluun kiinnittymisen tukemiseen, heidän arvioitaan taidoistaan sekä arjen kuvauksiin liittyviä arvoja. Lisäksi alaluokissa on kuvauksia kuntien ratkaisusta kouluun kiinnittymisen tukemiseksi sivistysjohtajien kuvaamina. Tämän jälkeen pääluokat ja alaluokat käytiin vielä huolellisesti läpi tarkastaen yhdenmukaisuutta luokittelussa.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Lähtökohtana tulosten tulkinnalle olivat teoriaosuudessa esiteltyt teoriat kouluun kiinnittymisestä (mukaillen Ulmanen, 2017, 70; Virtanen & Pelkonen, 2023, 20–21; Wang & Eccels, 2013, 13) sekä arvotyyppimallista (Helkama, 2015, 258–259). Teoreettisen tulkinnan lisäksi esitellään aineistosta tutkimuskysymysten pohjalta esiin nostettuja teemoja. Tutkimustulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin.

### 5.1 Miten kouluvalmentajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaan kouluun kiinnittymisen tukemiseen?

Kouluvalmentajat pyrkivät vaikuttamaan kouluun kiinnittymiseen työtehtäviensä kautta. On siis ensin selvitettävä mitä työtehtäviä haastateltavien kuvauksista ilmenee. Kouluvalmentajat tukevat oppilaiden kouluun kiinnittymistä eniten toiminnallista ulottuvuutta tukevilla työtehtävillä. Tunneperäistä ulottuvuutta tukevia työtehtäviä oli toiseksi eniten, sen jälkeen informatiivista ulottuvuutta kuvaavia työtehtäviä ja viimeisenä ”muu” pääluokka, joka sisältää yhteistyöhön liittyvät työtehtävät. Kognitiivista ulottuvuutta tukevia työtehtäviä ei kuvauksissa ilmennyt.

Taulukko 5 Kouluvalmentajien kuvaamat työtehtävät ulottuvuuksittain

Alaluokat	Määrä	Pääluokka
<b>Kouluvalmentajien kuvaamat työtehtävät</b>		
Aamutuki (KV1 5x, KV2, KV3, KV4 3x, KV6 3x, KV9)	14	Toiminnallinen
Läsnäolon tukeminen (KV1 2x, KV2 2x, KV4, KV5, KV6 2x, KV9)	9	
Altistus (KV4 2x, KV6 2x, KV7 2x, KV9 2x)	8	
Erillisen tilan mahdollistaminen (KV2, KV4, KV6, KV7 2x)	5	
Kohdennettu koulutyön tuki (KV3 2x, KV6, KV7)	4	
Kaikille avoin oheistoiminta (KV1, KV2, KV6)	3	
	YHT: 43	
Kohtaaminen (KV1, KV2 2x, KV3, KV4 3x, KV5 4x, KV7, KV8 2x)	14	Tunneperäinen
Kouluviihtyvyyden tukeminen (KV1 5x, KV3, KV4, KV5)	8	
Tuki tunnekuormitustilanteissa (KV1, KV3, KV4, KV5, KV7, KV9)	6	

Alaluokat	Määrä	Pääluokka
<b>Kouluvalmentajien kuvaamat työtehtävät</b>		
Siirtymävaiheeseen valmistaminen (KV1, KV4 3x, KV7)	5	Tunneperäinen
Säännölliset tukikäytännöt (KV2, KV4 2x, KV7)	4	
	YHT: 37	
Keskusteluapu (KV1 2x, KV2, KV3, KV4, KV5, KV7 2x)	8	Informatiivinen
Palveluihin ohjaaminen (KV1, KV4 2x, KV5, KV6, KV7 2x)	7	
Nivelvaiheen tuki (KV1 3x, KV3, KV4 2x)	6	
Kouluarjen toiminnanohjaus (KV1, KV2 2x, KV3, KV7)	5	
Tiedon jakaminen somessa (KV1 2x, KV2)	3	
	YHT: 29	
Huoliperäinen (KV1 3x, KV2 3x, KV4 5x, KV5 2x, KV6 3x, KV7 2x)	18	Yhteistyö
Yhteisöllisyyteen pyrkivä (KV2, KV6, KV7 2x)	4	
	YHT: 22	
	YHT: 0	Kognitiivinen

### 5.1.1 Toiminnallisen ulottuvuuden tukeminen

Toiminnallisen ulottuvuuden tukeminen ilmenee kouluvalmentajien kuvailuissa kuutena eri työtehtävänä. Eniten aineistossa kuvailtuja toiminnallista ulottuvuutta tukevia työtehtäviä olivat aamutuki, läsnäolon tukeminen ja altistus. Aamuisin annettavaa tukea on oppilaan hakeminen kotoa kouluun, päivän aloitus yhdessä koululla ja erilaiset kouluvalmentajan lähettämät tukiviestit. Altistuksessa tuetaan oppilasta palamaan asteittain takaisin kouluun tai oppitunneille. Näillä toimilla kouluvalmentajat edistävät oppilaiden osallistumista opetusaktiviteetteihin, joka on Wangin ja Eccelsin artikkelin (2013, 13) mukaan edellytys kouluun kiinnittymiselle toiminnallisen ulottuvuuden osalta. Läsnäolon tukemista kouluvalmentajat tukivat viestein sekä seuraamalla oppilaiden poissaoloja. Viestien välityksellä annettava tuki jakautuu aamulla lähetettäviin viesteihin ja koulupäivän aikana lähetettyihin viesteihin. Läsnäoloa tukevat viestit liittyvät tilainteesiin, joissa oppilaan koulupäivän keskeytyminen pyritään

estämään. Viestittely nähtiin merkittävänä osana työtä erityisesti siksi, että se mahdollistaa oppilaiden tukitarpeisiin reagoinnin nopeasti ja tehokkaasti.

on ihan viestittelyä, saatan viestittää jollekin, että hei mitä sulle kuuluu, tai mullekin voidaan viestittää, että nyt vähän aikaa sit tuli tuossa viesti, että en jaksaisi olla täällä koulussa. Ja sitten laitetaan tsemppaavaa viestiä, että nyt olisi tosi hyvä vaan mennä sinne tunnille ja yrittää jaksaa olla siellä. (KV4)

Virtasen ja Pelkosen (2023, 20) mukaan kouluun kiinnittymisen toiminnalliseen ulottuvuuteen kuuluu oppilaan sinnikkyys. Oppilaan sinnikkyuden kehittämistä kuvattiin esimerkiksi altistustyönä, joka on pitkän aikavälin tukea. Silloin kun oppilaalla on suuria haasteita koulussa käymisen kanssa, nähdään rutiinin rakentaminen altistustyöskentelyn kautta lähtökohtana kouluun palaamiselle. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään altistustyössä merkittävänä. Kouluvalmentaja 4 mukaan altistustyötä ei tehty ennen kouluvalmentajatoiminnan aloittamista:

Ja sitten kun mä aloitin tässä tehtävässä, niin mä hyvin nopeasti ymmärsin sen, että täällä on oppilaita, jotka eivät käy koulua, mutta kukaan ei tee heidän kanssa työtä. Että joo, pidetään palavereja, mutta sitten se linkki koulun ja kodin välillä, sitä ei tietyllä lailla ole. -- Mutta että esimerkiksi semmoinen työskentely, että päästäisiin palaamaan portaittain sinne kouluun, pienin askelin, niin eihän semmoista ole ollut, eikä sitä ole tehty. Sitä kautta se lähti muodostumaan. (KV4)

Seurantaa, eli jatkuvaa läsnäolon tukemista on oppilaiden poissaolomäärien tarkkailu, ja matalan kynnyksen puuttuminen niiden kasvaessa. Seurantaa on myös tiettyjen oppilaiden toiminnan ja käytöksen tarkkailu, esimerkiksi välituntisin. Myös kaikille koulun oppilaille avoin oheistoiminta nähtiin tärkeänä tukimuotona saavuttamaan oppilaita, sen ollessa hyvin matalan kynnyksen tukea. Kuvailtua oheistoimintaa on esimerkiksi aamupalahetket, ja myös vanhemmille oppilaille suunnattu iltapäivätoiminta.

Sekä Wang ja Eccels (2013, 13) kuin Virtanen ja Pelkonen (2023, 20) kuvaavat tarkkaavaisuuden yhtenä kiinnittymisen toiminnallista ulottuvuutta tukevana osana. Oppilaiden tarkkaavaisuutta tuettiin kuvailuissa toiminnanohjauksen avulla. Kohdennettu koulutyön tuki sekä erillisen tilan mahdollistaminen tehtävien tekemiselle mahdollistavat tarkkaavaisuuden tukemisen. Erillinen tila mahdollistetaan esimerkiksi

tilanteissa, joissa oppilas ei ahdistuksen takia kykene osallistumaan normaalisti tunnille. Kouluvalmentaja 7 mahdollistaa erillisen tilan oppilaalle usein liikuntatunnilla:

voi olla semmoinen, että vaikka liikuntatunnit-- on semmoinen, mihin tarvitsee mun apua. --Niin sitten voi olla, että muuten mennään ihan tavallisesti, käyn luokan mukana, mutta sitten kun on ne luistelutunnit, niin sitten siihen on sovittu, että silloin vaikka mun kanssa tekee jotain muuta juttua, mennään vaikka kuntosalille tai jotain muuta liikuntaa, tai voi olla, että tehdään ihan jotain tehtäviäkin, -- ja mää voin vaikka kahdestaan mennä sitten suorittamaan sen jutun. (KV7)

Kouluun kiinnittymisen toiminnallisen ulottuvuuden tukemisessa oleellista on tuen väliaikaisuus ja pyrkimys saada oppilas takaisin ”normaaliin” koulurytmiin.

Toiminnallisen ulottuvuuden tukeminen perustuu läsnäolon tukemiseen eri tavoin.

Oppilaiden kanssa viesteillä kommunikointi mahdollistaa tehokkaan reagoinnin koulupäivän keskeytymisen ehkäisyyn. Kouluvalmentajan ja oppilaan välinen viestittely helpottaa läsnäolon tukemista, erityisesti äkillisissä tilanteissa.

#### 5.1.2 Tunneperäisen ulottuvuuden tukeminen

Tunneperäisen ulottuvuuden tukemiseen liittyvät työtehtävät olivat toiseksi yleisimpiä kouluvalmentajien kuvauksien mukaan. Virtasen ja Pelkosen (2023, 21) mukaan keskeisintä kouluun kiinnittymisen tunneperäisessä ulottuvuudessa on oppilaan tunne siitä, että hän on arvostettu ja hyväksytty kouluyhteisössä. Suurin osa edistää tätä kouluvalmentajista kohtaamisen kautta. Kohtaaminen kuvailtiin hyvin matalan kynnyksen toimintana, esimerkiksi kuulumisten kysymisenä tai tervehtimisenä. Kohtaaminen nähtiin enemmän kouluvalmentajan aloitteesta tapahtuvana, esimerkiksi yksinäisten oppilaiden huomioimisella ja seuraan hakeutumisella. Toisaalta oppilaiden aloitteesta tapahtuvat kohtaamiset nähtiin myös merkityksellisinä. Oppilaat hakeutuvat kouluvalmentajan luo kohdattavaksi esimerkiksi arkipäiväisistä asioista jutellakseen. Nämä tulokset ovat linjassa Karvin (Markkanen & Pusa 2023b, 5) raportin kanssa, jonka mukaan oppilaat kaipaavat kouluihin enemmän arkisia kohtaamisia ja kuulumisten vaihtamisia.

Ulmanen korostaa väitöskirjassaan (2017, 70) tunneperäisen tuen, kuten kannustuksen ja rohkaisun, yhteyttä kuulumisen kokemuksen edistämiseen. Kouluviihtyvyyden

tukeminen kuvattiin työtehtävänä, jonka tarkoitus on ennakoivasti tai tarpeen vaatiessa edistää luokan tai koulun ryhmähenkeä. Ryhmäyttävän toiminnan järjestäminen mainittiin ennakoivana toimenpiteenä esimerkiksi silloin, kun luokkaan oli tulossa uusi oppilas. Näin pyrittiin luomaan kuulumisen kokemusta uudelle oppilaalle, ja samalla vahvistamaan sitä koko luokalle. Yksi kouluvalmentaja näki merkityksellisenä myös sen, että oppilaille on järjestetty yhteistä välituntitoimintaa, jossa he pääsevät kokemaan yhteenkuuluvuutta:

Ajatus on se, että siellä saa vaikka, mulla on siellä vilttejä ja on noita säkkituoleja, siellä on futispöytää, siellä on pelikortteja, keskustelupakkoja. Pääasia on se, että sinne (välitunnille) pääsisi tekemään koulupäivän aikana sitä, mistä tulee hyvä fiilis. On se sitten vaikka viltin alle makaan, tai kortin peluu tai juttelu jonkun kanssa tai palapeli tai mikä tahansa, mikä lisää sitä kouluviihtyvyyttä ja sitä koulun kiinnittymistä ja sitä tunnetta, että kuuluu johonkin yhteisöön. (KV1)

Työtehtävä, joka ilmeni monen kouluvalmentajan kuvauksissa, oli heidän antamansa tuki oppilaan tunnekuormitustilanteissa. Tämä nähtiin hyvin merkittävänä työtehtävänä oppilaan koulupäivän keskeytymisen ehkäisyssä. Moni kouluvalmentaja kuvailee tunnekuormituksen johtuvan yleensä ahdistuksesta. Usein oppilaat ovat tilanteessa itse yhteydessä kouluvalmentajaan, esimerkiksi viestin välityksellä. Muutama kouluvalmentaja mainitseekin viestien tulevan puhelinkiellosta huolimatta, mutta tunnekuormitustilanteessa se nähdään asiana, joka sivuutetaan. Oppilaat näkevät kouluvalmentajan turvallisena aikuisena, sillä apua ja turvaa haetaan ensisijaisesti heiltä. Melkein kaikissa kuvatuissa tilanteissa koulun WC-tilat toimivat turvallisena ensisijaisena pakopaikkana oppilaille, josta otettiin yhteys kouluvalmentajaan. Kouluvalmentaja 7 kuvaa vastaavaa tilannetta, joka tapahtuu hänen mukaansa melkein viikoittain:

joko tunnin aikana tai sitten välkän aikana on mennyt vessaan. Ja sitten siellä on, tai siis se on alkanut jo aiemmin, että on vaikka ahdistunut tai mikä juttu nyt olisikaan, että mikä painaa mieltä, niin sitten hän menee vessaan ja sitten siellä on tosi huono mieli ja sitten voi tulla joskus vaikka ihan paniikkikohtauksen kaltaisia oireita tai sitten ihan paniikkikohtaus ja sitten laittaa mulle viestiä, vaikka WhatsAppissa, että joo hei mä oon täällä vessassa, että mulla on tosi paha mieli ja kaikkea, että voitko tulla tänne. (KV7)

Wang ja Eccels (2013, 13) korostavat artikkelissaan, että koko tunneperäinen kiinnittyminen kytkeytyy oppilaan positiivisiin reaktioihin koulun toiminnoista, sekä itse kouluun. Tuloksissa tätä puoltavat esimerkiksi säännölliset tukikäytänteet, jotka on räätälöity oppilaiden tarpeiden mukaan. Tällaiset tukikäytänteet liittyvät esimerkiksi ruokailun, välitunnin tai oppitunnin kuormittavuuteen, jonka seurauksena oppilaalla on erityisjärjestely niiden ajaksi. Kouluvalmentajat kuvaavat näiden toimintojen olevan ratkaisuja siihen, että oppilas pystyy käymään koulua kuormittavuudesta huolimatta. Liiallinen kuormitus saattaa johtaa stressiin ja mielenterveyshaasteisiin (Yeesi ry, n.d.; OKM, 2023a, 24–25), jotka ovat Gubbelsin ja kumppaneiden (2019, 1637–1667) mukaan yhteydessä koulupoissaolojen syntymiseen. Säännöllisillä tukikäytännillä pyritään siihen, että oppilas reagoisi koulun toimintoihin ja kouluun positiivisesti. Kouluvalmentaja 4 kuvaa tukikäytännettä, jota ilman oppilas joutuisi kuormittavaan tilanteeseen päivittäin koulussa:

kun meillä täällä koulussa alkaa ruokailut, niin on semmoisia oppilaita, jotka ei pysty menemään tuonne ruokalaan isoon oppilasmäärään syömään, niin sitten on sovittu, että haen heille ruuan. Meillä on nuorisotilat tässä koulun yhteydessä, niin monesti se on se paikka, missä sitten ruokaillaan. Että mä käyn hakemaan sen ruoan valmiiksi tuolta ruokalasta ja sitten oppilas tulee sinne ruokailemaan. (KV4)

Positiivista reaktiota kouluun ja sen toimintoihin edistetään myös siirtymävaiheeseen valmistamisella. Merkittävänä nähdään ajoissa aloitettu tuki siirtymävaiheeseen, jonka oppilaat saattavat kokea pelottavana tai jännittävänä. Siirtymävaiheen tuen merkitys korostuu myös Yhteisellä koulutiellä käsikirjassa (OKM, 2023a, 40), jonka mukaan oppilaat kaipaavat kuulluksi tulemistä ja kiireettömyyttä siirtymävaiheessa, jolloin kiinnittyminen uuteen yhteisöön on kesken. Kouluvalmentajat korostivat tukioppilaiden antaman vertaistuen merkitystä siirtymävaiheen oppilaiden jännityksen lieventämisessä. Siirtymävaiheeseen valmistavissa työtehtävissä korostuu tulosten mukaan niiden ajoitus jo keväälle. Yhteenkuuluvuutta pyritään lisäämään siten, että tulevia yläkoululaisia ryhmätetään jo reilusti ennen uudelle luokalle siirtymistä. Osalle kuudesluokkalaisista on yhden kouluvalmentajan mukaan tarjolla myös lisätukea siirtymävaiheeseen pienryhmän muodossa, jonka tarkoituksena on kiertää uuden koulun tiloja sekä tutustua rauhassa uusiin ihmisiin pienemmässä ryhmässä.

Siirtymävaiheeseen valmistamisella pyritään siihen, että uuteen kouluun kiinnittyminen alkaa jo ennen lukuvuoden alkua.

Tunneperäisen ulottuvuuden tukemisessa keskeisintä on se, että oppilas kokee olevansa hyväksytty ja kuuluvansa kouluuyhteisöön. Tätä edistivät erityisesti kouluarjen matalan kynnyksen kohtaamiset, sekä kouluvalmentajan, että oppilaan aloitteesta. Keskeistä on myös oppilaiden tunnekuormitustilanteissa tarjottu tuki, joka on usein merkittävä tekijä koulupäivän jatkumisen kannalta. Ryhmäyttävä toiminta, yhteisölliset välituntitoiminnot sekä yksilöllisesti räätälöidyt tukikäytännöt puolestaan vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja myönteisiä kokemuksia koulusta. Myös siirtymävaiheisiin valmistaminen on tarpeellista, sillä ennakoiva tuki edistää turvallisuuden tunnetta ja helpottaa uuteen ympäristöön kiinnittymistä.

### 5.1.3 Informatiivisen ulottuvuuden tukeminen

Informatiivista ulottuvuutta tukeviksi työtehtäviksi lukeutuvat keskusteluapu, palveluihin ohjaaminen, nivelvaiheen tuki, kouluarjen toiminnanohjaus ja tiedon jakaminen somessa. Cohen & Willis (1985, 313), Martínez ym. (2010, 520) sekä Väisänen ym. (2017, 42) mukaan informatiivisen ulottuvuuden tukemiseen lukeutuu neuvojen ja ohjauksen muodossa annettu tuki ymmärtämisessä, määrittelyssä ja käsittelyssä haastavissa tilanteissa. Yhtenä merkittävimpänä työtehtävänä informatiivisen ulottuvuuden tukemisessa on keskusteluapu, joka perustuu pääasiassa ratkaisuun pyrkivään neuvonantoon. Usein ratkaisuun pyrkivään neuvonantoon vaadittiin ensin kuuntelevaa keskusteluapua, eli turvallinen tila, jossa oppilas sai vapaasti kertoa tilanteestaan ilman keskeytyksiä. Sen jälkeen voitiin edetä ratkaisua kohti. Kouluvalmentaja 7 kuvailee tarjoamaansa keskusteluapua siten, että vaikean tilanteen ratkaisuna ei ensisijaisesti ole kotiinlähtö:

jos on silleen niin vaikea olla, että ei pysty jatkamaan koulupäivää, niin voidaan sitten jutella, että saadaanko se käännettyä se tilanne silleen, että pystyykin jäädä vielä kouluun. Tai sitten jos on niin vaikea, että ei pysty enää olla koulussa, niin sitten otetaan yhteyttä kotiin ja sovitaan, että miten sitten pystyykö tulla vaikka hakemaan. (KV7)

Myös palveluihin ohjaus nähtiin merkittävänä työtehtävänä. Oppilaiden lisäksi ohjausta on saanut myös kotiväki. Koulun sisäiset palvelut kuten kuraattori ja terveydenhoitaja

mainittiin kouluvalmentajan avusta seuraavana askeleena. Kouluvalmentajan tuki nähdään matalamman kynnyksen palveluna, jonka kautta esimerkiksi kuraattorille on helpompi ajautua. Kynnys varata aika kuraattorille voi olla joillekin niin suuri, että ilman kouluvalmentajan ohjausta avun piiriin pääsy pitkittyisi, tai estyisi. Kotiväelle asti ulottuvaa ohjausta on tarjottu esimerkiksi vaikeissa kiusaamistilanteissa, joissa jopa vanhemmat ovat riitautuneet. Ohjaus arkea helpottaviin toimintatapoihin nähdään Chuahin ja Singhin (2016, 137) mukaan informatiivisen tuen tarjoamisena. Kouluvalmentaja 4 kuvaa ohjaavansa perheitä esimerkiksi sovittelutoimistoon, helpottaakseen oppilaan arkea haastavia tilanteita:

Ja sitten tarvittaessa, jos tuntuu, että sitä asiaa ei pystytä täällä koulussa selvittämään tai kiusaamiseen tai riitaan on oppilaiden vanhemmat sekaantunut tai he riitelevät keskenään, niin sitten tarvittaessa ohjataan heitä tuonne lähimpään sovittelutoimistoon. Että silleenkin on jouduttu joitakin kertoja tekemään. (KV4)

Nivelvaiheen tukeen liittyvät työtehtävät informatiivisen ulottuvuuden kontekstissa keskittyvät erityisesti käytännön asioihin, siirtymävaiheen tunnepuolen sijaan. Nivelvaiheen tukea ja siirtymävaiheeseen valmistamista toteutetaan yleensä samoissa tilanteissa, mutta ne tukevat kiinnittymistä eri ulottuvuuksien kautta. Siirtymävaiheeseen valmistamisessa pyritään lieventämään jännitystä ja lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun taas nivelvaiheen tuessa korostuu tiedon välitys. Nivelvaiheen tukemiseen liittyy esimerkiksi kouluvalmentajan kouluvierailut, joiden tarkoituksena on vastata tulevien koululaisten kysymyksiin ja tehdä tuttavuutta uusien koululaisten kanssa. Nivelvaiheen työn tärkeyttä korostetaan erityisesti siksi, että oppilaat saavat tietoa uudesta koulusta. Kouluvalmentaja 1 kuvaa tehneensä nivelvaiheen työtä monta vuotta hyvällä menestyksellä. Työn kuvaillaan olevan suuremman vaivan takana, mutta sen tuloksiin ollaan oltu tyytyväisiä:

Tietysti siihen piti tehdä myös vähän enemmän duunia, hakea kaikki kyytiluvat ja kaikki tämmöiset, mutta kyllä se sitten antaakin myös, kun pääsee tekemään sitä meidän koulua tutuksi. He sanovat, että olen tehnyt tätä nivelvaiheen työtäkin monta vuotta, mutta aina se palaute on sama, että on kiva tulla, kun tietää, mihin tulee. (KV1)

Jotkut oppilaat kaipaavat lisätukea koulupäivän ja kouluarjen hahmottamiseen. Tällöin osa kouluvalmentajista tarjoaa kouluarjen toiminnanohjausta, joka voi olla opintojen

tavoitteiden hahmottamista, tai yleisimmin koulupäivän tai viikon yhteinen läpikäynti. Toiminnanohjausta kaipaavan oppilaan päivää saattaa vaikeuttaa äkilliset muutokset koulupäivässä, jolloin yhteinen päivän tai viikon läpikäynti helpottaa koulussa käyntiä. Säännölliset tapaamiset mahdollistavat kouluvalmentajalle tavan pysyä selvillä myös oppilaiden koulunkäynnin haasteista.

mulla on oppilaita, ketä mä tapaan ekalla välkällä, ruokavälkällä ja sitten iltapäivällä ennen kuin ne lähtee koulusta kotiin vähän tsekataan, että mitä on tulossa, mitä on tapahtunut ja miten päivä meni. (KV1)

katsotaan yhdessä, mitä oppiaineita on milläkin päivällä ja missä on tunnit, jos on tullut, vaikka muutoksia, että ei olekaan siinä luokassa, missä yleensä. Ja tällä tavalla, että tosi tuettuna juttuja. (KV7)

#### 5.1.4 Yhteistyö

Aineiston analyysissä teoriaan sopimattomat, mutta tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset ilmaisut muodostivat oman pääluokkansa ”muu”. Pääluokka nimettiin aineistolähtöisesti yhteistyöksi. Yhteistyötä kuvattiin tärkeänä osana kouluun kiinnittymisen tukemisen sujuvuuden kannalta. Myös OHL (4§, 6§, 11§ ja 16§) ja POL (3§, 26§, 40§ ja 47 a§) määrittävät yhteistyön osaksi kouluvalmentajan työnkuvaa, niin opiskeluhuollon toimijoiden ja koulu yhteisön kuin kotiväenkin kanssa.

Yhteistyötä on huoliperäistä ja yhteisöllisyyteen pyrkivää. Huoliperäisen yhteistyön taustalla on huoli oppilaan koulunkäynnistä, joka oireilee esimerkiksi lisääntyneinä poissaoloina. Huoli saattaa nousta oppilaan kotoa, opettajilta, kavereilta tai kouluvalmentajalta itseltään. Kuvailuissa oli eroja työyhteisöjen suhteen siinä, miten erilaisia tilanteita lähestytään ja miten kouluvalmentajan tuki niissä nähdään.

Henkilöstön välisen yhteistyön sujuvuus kuvautuu Kouluvalmentaja 1 ja Kouluvalmentaja 4 mukaan hyvin eri tavoin. Toimiva yhteistyö mahdollistaa huolen ilmaantuessa välittömän reagoinnin tilanteeseen, kun taas haasteellinen yhteistyö aiheuttaa viivästyksiä oppilaan tuen saantiin.

Eli kun täällä nousee huoli, niin se huoli tuodaan heti esiin ja sitten jos sitä ei pystytä ratkoon yksin tai vaikka kaksin jonkun kanssa, niin siihen haetaan tukea ulkopuolelta, tai siis muilta toimijoilta. (KV1)

Sitten joudun valitettavasti sanoa, että on sellaisia opettajia, joiden kanssa on vähän haasteellisempi tehdä sitä yhteistyötä, silloin kun on kysymys siitä oppilaan haasteista tulla kouluun. Siinä saattaa olla tällaisia ennakkooajatuksia, että se on vaan tyhmä tai laiska, jos näin kärjistetään. Sitten ehkä puuttuu se sellainen ymmärrys siitä, mitä asioita siellä voi olla taustalla ja minkä takia oppilas käyttäytyy tietyllä tavalla. (KV4)

Työtehtäviin kuuluvat myös erilaiset moniammatilliset palaverit, joissa käydään läpi joko yksittäisten oppilaiden tilanteita tai koko koulun haasteita. Niin moniammatillisuus, kuin yhteen kokoontuminenkin ovat tärkeitä oppilaan tilanteen kokonaiskuvan hahmottamisen kannalta. Muutoin saattaa käydä niin, että työnkuvat ovat liian sirpaleisia ja kellekään ei ole käsitystä oppilaan kokonaisvaltaisesta tilanteesta, kuten OAJ lehtiartikkelissa (Mäenpää, 2023) kouluvalmentajan työnkuvan mahdollisia varjopuolia maalaa.

Yhteistyötä tehdään tarvittaessa myös koulun ja opiskeluhuollon ulkopuolelle. Näitä yhteistyötahoja ovat esimerkiksi lastensuojelu, poliisi, nuorisotyö ja sovittelutoimisto. Kuitenkin ulkopuolisista tahoista erityisesti lastensuojelu koettiin välillä katkonaisena yhteistyökumppanina, jonka apu ei aina ollut tilanteeseen sopivaa tai riittävää. Tässä yhteydessä nostettiin myös resurssipula hyvinvointialueilla.

Yhteistyö kotiväen kanssa on molemminpuolista. Kotiväen yhteydenpidon taustalla on usein selvä huoli poissaolojen lisääntymisestä tai pyyntö selvittää esimerkiksi kiusaamistilanteita. Kouluvalmentaja 5 kuitenkin korostaa oppilaalle tarjotun avun perustuvan vapaaehtoisuuteen kotiväen toiveista huolimatta.

Kouluvalmentajatoiminnan tarkoituksena on tukea oppilasta kouluun kiinnittymisessä ja ehkäistä kiinnittymistä rajoittavia tekijöitä. Näihin tavoitteisiin pääseminen vaatii toimivaa yhteistyötä. Kuitenkin kuten Kouluvalmentajan 5 kuvauksesta nähdään, saattavat kouluvalmentajan omat näkemykset tulla yhteistyön tavoitteiden tielle.

Myös jonkin verran kodit soittelee, just vaikka heidän lasta vaikka kiusataan tai lapsi on jotenkin ahdistuneen olonen. Näin välillä tulee sellaisiakin yhteydenottoja, että ovat huomanneet lapsessa jotain, vaikka motivaatiohaastetta tai itsetuntohaastetta. Ja sitten vähän niin kuin, että en haluaisi, että lapsi tietää tästä yhteydenotosta, mutta voisitko jotenkin luontevasti jutella. Ja sitten mä -- yritän, jos tulee luonteva tilanne, mutta en mä siinä tilanteessa hae lasta tai nuorta silleen mitenkään varta vasten jutulle. Että jos mulla ei ole sanoa, että miksi, niin se ei ole mun mielestä

järkevää, koska vapaaehtoisuus tässäkin työssä kuten opiskeluhuollonkin palveluissa. (KV5)

Yhteistyön kuvataan tapahtuvan myös oppilaan ja kouluvalmentajan välillä esimerkiksi silloin, kun etsitään yhdessä ratkaisua oppilaan haastavaan tilanteeseen. Merkittävänä oppilaan kanssa tehdyssä huoliperäisessä yhteistyössä nähdään avoin keskustelu ja oppilaan mielipiteiden kuuntelu ratkaisujen löytämisessä, kuten Kouluvalmentaja 1 kuvaa:

puhuttiin pitkään, ja sitten kysyin ihan suoraan tältä tytöltä, että saanko mitä soittaa sinun kotiin, että nämä ei tule mihinkään, minä en ole kuraattori, minä en kirjaa mitään mihinkään, mutta, se, että haluaisin soittaa äitilles, niin hän antoi sitten luvan, että saat soittaa. (KV1)

Yhteisöllisyyteen pyrkivä yhteistyö esiintyy kiusaamista ennaltaehkäisevänä, sekä koulun yhteishenkeä parantavana toimintana. Yhteistyötahoja ovat koulun eri oppilasryhmät sekä nuorisotyö. Yhteisöllisyyteen pyrkivän yhteistyön kuvataan tuovan kouluvalmentajaa ja kouluvalmentajatoimintaa tutuksi niin kouluyhteisölle kuin kotiväellekin.

olen mukana myös ohjaavana työntekijänä oppilaskunnan hallituksessa, että olen siinä ohjaavan opettajan työparina, niin sitä kautta tulee myös sellaista yhteisöllisyyttä. (KV6)

yhteisöllistä työtä, voi olla jostakin tietystä aiheesta, jotain vaikka teemaoppitunteja. Esimerkiksi tänään just pidettiin kaksi oppituntia kanssa tukioppilaiden kanssa kiusaamisen vastaisia tunteja seiskaluokkalaisille. Ne on ollu semmoinen perinteinen, mikä aina pidetään joka vuosi seiskoille. (KV7)

Kouluvalmentajan tehtävänä on yhdessä muun kouluhenkilöstön kanssa vahvistaa positiivista toimintakulttuuria sekä tukea kouluun kiinnittymistä, kuten Vilén (2023, 3) kuvaa kouluvalmentajan käsikirjassa. Oppilaiden osallistamista pidetään tärkeänä toimintakulttuurin vahvistamisessa, mikä luo oppilaalle tunteen yhteenkuuluvuudesta, vahvistaen samalla kouluun kiinnittymisen tunneperäistä ulottuvuutta (Virtanen & Pelkonen, 2023, 21). Sujuva yhteistyö edesauttaa kouluun kiinnittymisen tukemista. Jos huoliperäinen yhteistyö on haastavaa syystä tai toisesta, on sillä suora vaikutus oppilaan tuen saantiin ja kouluun kiinnittymiseen.

## 5.2 Miten kouluvalmentajat arvioivat omia taitojaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä?

Kouluvalmentajien arvioita omista taidoistaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä tarkastellaan aiemmin esiteltyjen työtehtävien kautta. Arviot on jaettu positiivisiin ja negatiivisiin taitojen arvioihin.

Kouluvalmentajat arvioivat omia taitojaan enemmän positiivisesti kuin negatiivisesti. Positiivisesti taitojaan arvioi kahdeksan yhdeksästä kouluvalmentajasta. Aiemman luvun tulosten mukaan toiminnallista ulottuvuutta tukevat tehtävät olivat yleisimpiä. Kuitenkin positiivisia taitojen arvioita oli tunneperäisen ulottuvuuden työtehtävien osalta eniten.

Taulukko 6 Positiivinen taitojen arviointi ulottuvuuksittain

Alaluokka	Määrä	Pääluokka
<b>Positiivinen taitojen arviointi</b>		
Kohtaaminen (KV2 2x, KV5 3x, KV8)	6	Tunneperäinen
Kouluviihtyvyyden tukeminen (KV1 x2, KV5)	3	
Tuki tunnekuormitustilanteissa (KV4 2x)	2	
Säännölliset tukikäytännöt (KV2)	1	
	YHT: 12	
Läsnäolon tukeminen (KV1 2x, KV5, KV6)	4	Toiminnallinen
Altistus (KV4, KV7, KV9)	3	
Aamutuki (KV1)	1	
	YHT: 8	
Palveluihin ohjaaminen (KV4, KV5, KV6, KV7)	4	Informatiivinen
Keskusteluapu (KV2, KV4)	2	
Kouluarjen toiminnanohjaus (KV2)	1	
Nivelvaiheen tuki (KV1)	1	
	YHT: 8	
Huoliperäinen (KV1, KV4, KV5)	3	Yhteistyö
	YHT: 3	

Alaluokka	Määrä	Pääluokka
Positiivinen taitojen arviointi		
	YHT: 0	Kognitiivinen

Kohtaamiseen liittyviä taitoja arvioitiin positiivisesti eniten. Tulokset ovat linjassa Kouluvalmentajan käsikirjassa (Vilén, 2023, 5) esiteltyjen kouluvalmentajatoiminnan tavoitteiden kanssa, jotka painottuvat erityisesti kiireettömiin ja turvallisiin kohtaamisiin. Tilannetaju koettiin merkittävänä taitona oppilaiden kohtaamisessa. Yksi kouluvalmentaja korostaa kohtaamisissa tilannetajun merkitystä tilanteissa, joissa tulee huomata oppilaan tarve hiljaiselle läsnäololle tai keskusteluseuralle. Kouluvalmentajat arvioivat myös esimerkiksi ryhmädynamiikkoja ja oppilaiden ulosantia, mitkä saattavat kertoa oppilaan kohtaamisen tarpeesta. Kouluvalmentaja 5 kuvailee osaavansa tulkita tilanteita, joissa saattaa olla tarve kohtaamiselle:

vähän seurailen, missä porukoissa liikutaan ja miten se nyt menee ja näyttääkö siltä, että joku on tosi ahdistunut, tai näyttääkö se siltä, että häntä kiusataan. Kyllä senkin huomaa sitten kun osaa katsoa, että jos on semmoista häiritsevää katsetta tai supinaa ja semmoista. (KV5)

Oppilaantuntemus arvioitiin myös tärkeäksi taidoksi esimerkiksi säännöllisten tukikäytäntöjen, sekä tunnekuormitustilanteissa annetun tuen kohdalla. Kun oppilaan kanssa tavataan säännöllisesti, voi kouluvalmentaja alkaa rakentamaan luottamussuhdetta oppilaan kanssa. Kouluvalmentaja 2 kertoo pitkäjänteisen säännöllisen tapaamisen johtaneen luottamussuhteeseen ja oppilaantuntemukseen, jonka seurauksena hän koki pystyvänsä auttamaan oppilasta. Myös tunnekuormitustilanteessa nähtiin oppilaantuntemus sekä kuormituksen juurisyiden tunnistaminen tärkeänä tilanteen ratkaisussa. Juurisyiden selvittäminen vaatii taitoa ymmärtää oppilaan yksilöllistä tilannetta ja taustaa.

oppilas viesti, että en halua olla koulussa. Ja sitten tiedän sitä taustaa, että hän on tuttu oppilas. Ja sitten laitoin heti ja kysyin sitä, että onko nyt kavereiden kanssa joku tilanne. No ei ole. No tosi hyvä, että ei ole. Mikä se on sitten? Pystytkö eriyttämään mulle sen, että mikä täällä koulussa nyt painaa sun mieltä? (KV4)

Toiminnallista ulottuvuutta tukevat taidot liittyivät koulussa käymisen tukemiseen sekä poissaolojen ehkäisyyn. Kouluvalmentajien arvioissa korostuu taito pitkäjänteiseen työskentelyyn, sekä tavoitteiden ja vaatimusten asettamiseen. Altistustyöskentely oppilaiden kanssa vaatii pitkäjänteisyyttä esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas palaa asteittain kouluun. Silloin kouluvalmentaja on se henkilö, joka auttaa oppilasta lisäämään pikkuhiljaa koulupäivien määrää ja pituutta. Altistustyö kuvataan pitkänä prosessina, jonka eteneminen ei aina suju suunnitelmien mukaan. Sekä altistustyöhön, että poissaolojen ehkäisyyn liittyy tavoitteellisuus ja vaatimusten asetus sekä niiden selväksi tekeminen oppilaille. Kouluvalmentajan tulee olla ymmärtävä ja turvallinen aikuinen, mutta samalla ennaltaehkäistä poissaoloja. Tämä vaatii Kouluvalmentajan 1 mukaan taitoa tasapainotella vaatimusten ja tuen tarjoamisen välillä:

Mä puhun myös, yritän aina niissä viesteissä puhua niin, että mä en kysy, että tuutko kouluun, vaan juuri niin, että millä mielellä oot tulossa kouluun tai painaako sua joku tänään, että haluatko puhua koulussa tänään. Tai siis, että se lähtisi aina sen oletuksen kautta, että sinä olet tulossa kouluun. (KV1)

Osa kouluvalmentajista näki ratkaisukeskeisyyden oleellisena taitona informatiivista ulottuvuutta tuettaessa. Keskusteluapua tarjotessaan, kouluvalmentaja 2 näki omana taitonaan sen, että hän pysyy neutraalina ja kuuntelevana aikuisena antaen tilaa oppilaalle. Hän korosti kiireettömän hetken tärkeyttä tilanteen ratkaisun sijaan. Kouluvalmentaja 4 taas painottaa erityisesti taitoaan olla hyvin ratkaisukeskeinen, pyrkien tilanteen selvittämiseen ja avun tarpeen kartoitukseen:

en ota siitä hirveitä paineita, että minun täytyisi mitään jotenkin jollain tavalla ratkaista. Mä lähden vaan kuuntelemaan sitä oppilasta ja koitan tarjota semmoisen rauhallisen hetken, kiireettömän hetken ja semmoinen, että ollaan aidosti läsnä ja sitten meillä ei ole kiire mihinkään. Se on usein jo se, mikä sen tavallaan sitten ratkaisee sitä tilannetta, että saadaan siitä, että sitten päästään koulupäivässä jatkamaan eteenpäin. (KV2)

koen olevani ja pyrin olemaan hyvin ratkaisukeskeinen, että mietitään siihen se, että mikä on nyt se tilanne, missä tarvitset apua. (KV4)

Cohenin ja Willsin (1985, 313) mukaan, informatiivinen tuki on esimerkiksi apua vaikeiden tilanteiden määrittelyssä, jota molemmat kouluvalmentajat omilla taidoillaan ja tavallaan antavat. Kiinnittymisen ulottuvuuksien tukeminen ei siis vaadi kaikilta

samoja taitoja tai samanlaista toteuttamistapaa. Tätä puoltaa myös OKM:n Yhteisellä koulutiellä käsikirja (2023b, 56–57), jossa korostetaan kouluvalmentajan työn tavoitteellisuuden merkitystä tarkan työnkuvan sijaan.

Informatiivisen ulottuvuuden tukemisessa myös itseohjautuva asiantuntijuus nähtiin tärkeänä taitona palveluihin ohjattaessa Kouluvalmentajien 4, 5, 6 ja 7 kuvauksissa. Kouluvalmentajat korostavat tarjolla oleviin palveluihin ja resursseihin perehtymistä, jotta niiden pariin osataan ohjata oppilaita. Kouluvalmentajan tulee myös tiedostaa missä kohtaa hänen tukensa ja asiantuntijuutensa on riittävää, ja milloin oppilas täytyy ohjata eri tuen piiriin. Tämä edellyttää taitoa arvioida avun tarvetta tilannekohtaisesti.

Tilanteissa, joissa yhteistyö on huoliperäistä, kuvailevat kouluvalmentajat merkittävänä taitona sen, että he toimivat oppilaan ja opettajan välisenä viestijänä. Tilanteissa, joissa opettajien on haastavaa ymmärtää oppilaan poissaolojen syitä, on tärkeää saada myös oppilaan ääni kuuluviin. Kouluvalmentajat 4 ja 5 nostavat tärkeäksi edustaa oppilaan näkökulmaa sekä lisätä ymmärrystä kouluun kiinnittymisen haasteista opettajien keskuudessa. Mahdollisten ennakoasenteiden takia vaaditaan myös rauhallista ja ymmärtäväistä työtettä:

olen tarvittaessa rehtoriyhteydessä, että hei, että aistin nyt tässä tämmöistä, no en voi sanoa, että vihamielisyyttä, mutta sillä tavalla, että mä huomaan, että on semmoinen asenne nyt tätä oppilasta kohtaan. Ja että kuitenkin rehtori on se, joka tekee, vaikka päätöksen siitä, että vaihtaako joku luokkaa tai lähdetäänpö miettimään, vaikka siirtoon pienryhmään. -- pyrin olemaan aina tosi ratkaisukeskeinen ja rauhallinen ja kuuntelemaan ja ymmärtää myös sitä opettajaa, mutta siinä on tosi tärkeää myös se, että se oppilaan ääni tulee kuuluviin ja lisätä ehkä sitä ymmärrystä siitä, että minkä takia on vaikka vaikea tulla. (KV4)

Kouluvalmentajat kuvauksissaan arvioivat parhaiten osaavansa tukea kouluun kiinnittymisen tunneperäistä ulottuvuutta. Yksittäisistä työtehtävistä palveluihin ohjaamiseen ja kohtaamiseen liittyviä taitoja arvioitiin osattavan eniten.

Kouluvalmentajat hyödyntävät eri taitoja samankaltaisissa työtehtävissä, kuitenkin pyrkien samaan tavoitteeseen.

Negatiivisia taitojen arvioita on vähemmän kuin positiivisia taitojen arvioita. Seitsemän yhdeksästä kouluvalmentajasta arvioi taitojaan negatiivisesti. Mitään yksittäistä taitoa

ei ole kuvailtu enemmän kuin yhden kouluvalmentajan toimesta, jonka takia arviot eivät ole yleistettävissä, vaan kouluvalmentajakohtaisia huomioita.

Taulukko 7 Negatiivinen taitojen arviointi ulottuvuuksittain

Alaluokka Negatiivinen taitojen arviointi	Määrä	Pääluokka
Aamutuki (KV6)	1	Toiminnallinen
Altistus (KV9)	1	
Kaikille avoin oheistoiminta (KV2)	1	
Kohdennettu koulutyön tuki (KV3)	1	
	YHT: 4	
Keskusteluapu (KV5, KV7)	2	Informatiivinen
Tiedon jakaminen somessa (KV2)	1	
	YHT: 3	
Huoliperäinen (KV4)	1	Yhteistyö
Yhteisöllisyyteen pyrkivä (KV2)	1	
	YHT: 2	
Kohtaaminen (KV5)	1	Tunneperäinen
	YHT: 1	
	YHT: 0	Kognitiivinen

Negatiivisia arvioita oli eniten toiminnallisen ulottuvuuden tukemisesta.

Kouluvalmentaja 6 kuvaili haastavana toiminnanohjaukseen liittyviä taitoja.

Puutteellisena arvioitiin toiminnanohjauksen taito tilanteissa, joissa oppilas kieltäytyy aamuisin lähtemästä kouluun. Kouluvalmentaja 9 arvioi haastavana tunnistaa oppilaan todellisen tuen tarpeen sellaisessa tilanteessa, kun oppilas hakeutuu kouluvalmentajan luo oppitunnin sijaan:

se on tosi vaikea erottaa, että milloin oppilas oikeasti tarvitsisi sitä apua, että se ei pysty menemään tunnille, koska lähtökohta on se, että minun pitäisi saada kaikki kaikille oppitunneille. (KV9)

Kouluvalmentaja 3 arvioi informatiivisen ulottuvuuden tukemisessa haastavaksi sosiaalisen median käyttöönoton ja päivittämisen, koska se ei ole omasta arjesta opittu

taito. Kouluvalmentajan käsikirjassa Vilén on koonnut (2023, 16) yhteisöllistä työtä tukevia toimintamalleja ja tavoitteita, joista yksi on somen hyödyntäminen ongelmailmiöiden havainnoimiseksi ja tiedon välittämiseksi oppilaille. Informatiivisen ulottuvuuden tukeminen ilmenee usein neuvona tai ohjauksena (Cohen & Willis, 1985, 313; Martínez ym., 2010, 520; Väisänen ym., 2017, 42), joten sosiaalisen median hyödyntämättä jättäminen voi vaikeuttaa tämän ulottuvuuden tukemista.

Kouluvalmentajan käsikirjan mukaan (Vilén, 2023, 5) kouluvalmentajan tehtävänä on tukea oppilaan tunteiden sanoittamista. Kouluvalmentaja 7 arvioi vaikeina keskustelutilanteita, joissa ei pääse oppilaan kanssa syvemmälle luottamuksen tasolle, jolloin poissaolojen juurisyyn selvittäminen vaikeutuu. Samoin Kouluvalmentaja 5 kuvailee oppilaan tunteiden sanoittamisen tukemista vaikeana tilanteessa, jossa oppilas kokee kiusaamistilanteen eri tavalla, kuin se kouluvalmentajalle näyttäytyy.

ei haluaisi sille, joka kokee kiusaamista, niin semmoista oloa, että vaikka välillä tekisi mieli sanoa, että älä välitä ja ei se ole kaikki kiusaamista ja sä vaan tulkitset väärin. Enhän mä noin voi sanoa nuorelle, vaikka mä haluaisin hänet saada ymmärtämään sen asian kuitenkin. Ne on jotenkin, ja niistä jää vähän itselle semmoinen olo, että näitä oikein saada maaliin, mutta aika niissä auttaa. (KV5)

Kuten aiemmin tuloksissa on todettu, voi kouluvalmentajan työtä tehdä ja kouluun kiinnittymistä tukea monella tapaa. Tällä otannalla ei löytynyt yhtä yhdistävää taitoa, jonka useampi arvioisi haastavaksi. Kuitenkin huomattavaa on, että tunneperäisen ulottuvuuden tukemisen taitoja arvioitiin vain kerran negatiivisesti, vaikka siihen kytkeytyviä työtehtäviä kuvailtiin toiseksi eniten.

### **5.3 Millaisia arvoja esiintyy kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa?**

Kuten teoriassa esiteltiin, ohjaavat arvot kaikkea toimintaa. Tässä luvussa esitellään arvoja, joita kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa esiintyi. Kouluvalmentajien kuvauksissa eniten esiintyi itseohjautuvuuteen ja hyväntahtoisuuteen liittyviä arvoja.

Taulukko 8 Kouluvalmentajien työtehtävissä ilmenevät arvot arvotyypeittäin

<b>Alaluokka</b> <b>Kouluvalmentajien työtehtävissä</b> <b>ilmenevät arvot</b>	<b>Määrä</b>	<b>Pääluokka</b> <b>Arvotyyppi</b>
Valinnan vapaus (KV1 3x, KV5 3x, KV9)	7	Itseohjautuvuus
Työn rajausta (KV1 2x, KV9 4x)	6	
	YHT: 13	
Vastuullisuus (KV1, KV2, KV4, KV5, KV9)	5	Hyväntahtoisuus
Rehellisyys (KV1, KV2 2x)	3	
Avuliaisuus (KV1, KV3, KV4)	3	
Ylpeys (KV1)	1	
	YHT: 12	
Oikeudenmukaisuus (KV1, KV3, KV4)	3	Universalismi
Tasa-arvo (KV1, KV3)	2	
	YHT: 5	
Itsehillintä (KV1, KV3)	2	Yhdenmukaisuus
Sääntöjen noudattaminen (KV5, KV8)	2	
	YHT: 4	
Ahkeruus (KV1 2x, KV4)	3	Työ
Sinnikkyys (KV2)	1	
	YHT: 4	
Yhteisön turva (KV1 2x, KV5)	3	Turvallisuus
Oma turvallisuus (KV1)	1	
	YHT: 4	
Merkityksellisyys (KV1, KV9)	2	Suoriutuminen
Ammattitaito (KV4)	1	
	YHT: 3	
Työstä saatu kiitos (KV7)	1	Mielihyvä
Mukavuusalue (KV5)	1	
	YHT: 2	

Hyväntahtoisuuteen liittyviä arvoja esiintyy kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa neljää erilaista. Vastuullisuus on toiminnan taustalla päätöksenteon tilanteissa. Moni kouluvalmentaja kuvaa saavansa havainnoin ja kohtaamisen kautta oppilaista tietoa. Tällöin vastuullisuus ilmenee harkintana siitä, mikä ratkaisu on oppilaan tilanteen kannalta paras vaihtoehto. Hitlinin ja Piliavinin artikkelin (2004, 364) mukaan arvot tulevatkin esiin esimerkiksi arjen valinnoissa. Kouluvalmentaja 9 perustelee vastuullista päätöstään seuraavasti:

Että nyt joku on huonosti, niin tavallaan mä mieluummin soitan siinä kohtaa, kun mulla on se tunne, kuin että mä ootan, että jotain tapahtuu. Ja sitten mä aina jotenkin ajattelen sen sitä kautta, että haluaisinko mä itse äitinä tietää, niin kyllä mä nyt haluaisin pienimmistäkin asioista mieluummin tietää, niin se on ehkä se mun toimintatapa noissa, että soitan mieluummin, kun jää miettimään. (KV9)

Rehellisyyttä ja avuliaisuutta esiintyy arvojen kuvauksissa saman verran. Arvona avuliaisuus esiintyy kuvauksissa kollegoiden työtaakan helpottamisena. Tällöin kouluvalmentajat tekevät myös työnkuvansa ulkopuolisia tehtäviä. Avuliaisuus ohjaa toimintaa myös oppilaita varten tehdyssä työssä. Esimerkiksi Kouluvalmentajan 1 toimintaa avuliaisuus ohjaa siten, että hän omasta tahdostaan aloittaa työpäivän aamuisin jo kotoa, tukeakseen oppilaiden kouluun lähtöä viestein. Rehellisyys on ohjaavana arvona sellaisissa tilanteissa, joissa luottamussuhde oppilaaseen haluttiin pitää tai sitä haluttiin rakentaa. Kouluvalmentaja 2 on velvollisuuksistaan rehellinen oppilaalle:

Ja sitten kuitenkin mä sanon aina, että sun ei pakko kertoa, mitä sä et halua. Tietysti tilanteissa minulla on ilmoitusvelvollisuus, ja minun täytyy siitä sanoa eteenpäin. (KV2)

Itseohjautuvuus nähtiin tärkeänä arvona työnkuvan kontekstissa. Merkittävänä koettiin työnkuvan valinnanvapaus, jonka ansiosta esimerkiksi työtehtävät voidaan räätälöidä tilannekohtaisesti. Kouluvalmentajat 1 ja 5 pitivät työtään luontevana, kun siihen ei liity tarkkoja velvoitteita ja saa itse päättää miten työtään toteuttaa. Vaikka Kouluvalmentajan käsikirjassa on mainittu somen olevan hyväksi havaittu yhteisöllinen työmenetelmä (Vilén, 2023, 16), ei sen käyttö ole kouluvalmentajan työn tavoitteiden kannalta pakollista. Kouluvalmentaja 5 korostaa valinnan vapautta päätöksellään kieltäytyä somen käytöstä:

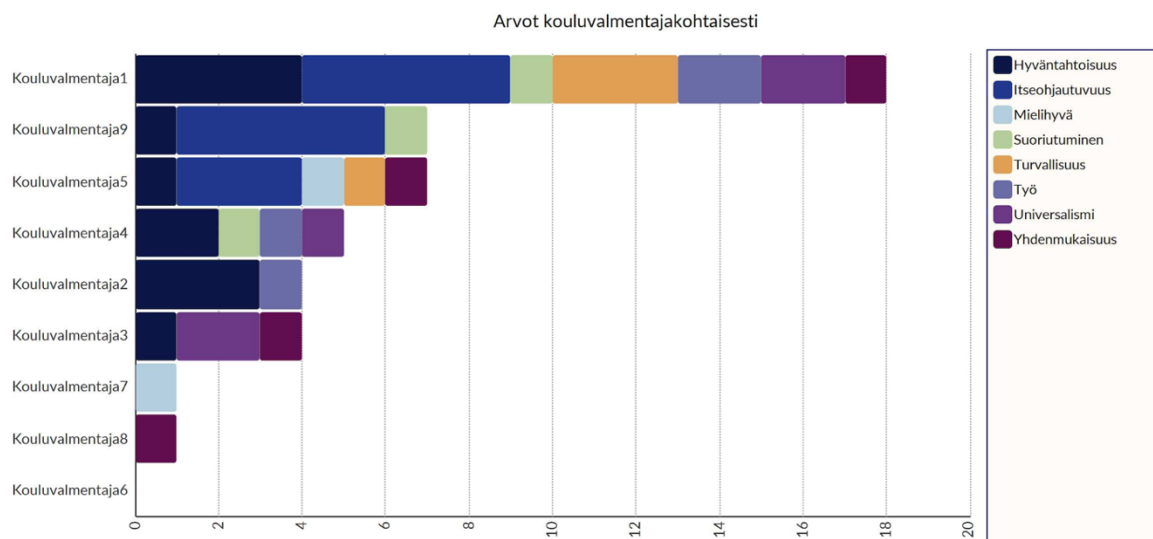
Snap ei ole itselle yhtään luontevaa minusta, niin on sitten vetänyt sen linjaa, että mun ei tarvitse siellä olla, jos mä en halua. (KV5)

Kolmen kouluvalmentajan vastauksissa korostuu tyytyväisyys työnkuvan valinnan vapauteen. Tämä on ristiriidassa Karvin raportin (Markkanen & Pusa, 2023b, 7) arviointituloksista muodostettujen suositusten kanssa, joiden perusteella kouluvalmentajien työnkuvaa tulisi ensisijaisesti täsmentää. Kouluvalmentaja 1 kuvaa rakentaneensa työnkuvansa täysin itse, jonka takia hän kokee työnsä hyvin mielekkääksi. Työn rajausta liitetään myös osittain valinnan vapauteen. Työnkuvan rajaamattomuuden varjopuolena voidaan nähdä myös jatkuva työn rajauksen reflektointi. Kouluvalmentaja 9 kuvaa työssään tarvittavaa jatkuvaa pohdintaa hänelle kuuluvista työtehtävistä:

mistä sitten kieltäytyy ja miksi. Ja -- jos mulla joskus on aikaa ottaa joku oppilas, vaikka tekee jotain koetta, niin miksi mä en voisi tehdä sitä. Mutta sitten se taas, pilaaks se sen mun linjan -- että yleensä tää kuuluu kyllä erityisopettajille, että sovitaan tämmöistä. Se on hirveän vaikeaa, kun itse mä oon kuitenkin joustava. (KV9)

Sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa, että kouluvalmentajien kuvauksissa mainitaan oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Oikeudenmukaisuutta edesautetaan omalla toiminnalla, mutta Kouluvalmentajat 1, 3 ja 4 tunnistavat myös sen, ettei omasta panoksesta huolimatta oikeudenmukaisuus aina toteudu. Syynä tälle on esimerkiksi resurssien puute. Tasa-arvo ilmenee Kouluvalmentajien 1 ja 3 kuvauksissa koulu yhteisön välisenä. Kouluvalmentaja 3 kuvaa tasa-arvoa POPS:n (2014, 16) mukaisesti, sillä hän pyrkii edesauttamaan alueellista tasa-arvoa:

mä ajattelin, että nyt mä haluan, että meidän koulusta pääsee sinne (nuorisovaltuustoon) tyyppisiä tai ees tyyppi, koska siellä ei ollut ketään. Ja että mä haluan, että meidän oppilaidenkin ja tämän alueen nuorten ääni tulee kuuluviin, niin -- mä olin sinne nuorisovaltuustoon yhteydessä ja mä pyysin, että voisiko he tulla jo keväällä tavallaan esittelemään sitä meidän oppilaille, niin kuin seiskoille ja kaseille, että mitä se nuorisovaltuusto on. (KV3)



Kuva 2 Arvotyypit kouluvalmentajakohtaisesti

Erot arvotyyppien esiintyvyyden määrässä kouluvalmentajien välillä vaihtelivat, kuten kaavio 1 esittää. Kaavio havainnollistaa useimmin (hyväntahtoisuus & itseohjautuvuus) ja harvemmin (suoriutuminen & mielihyvä) esiintyvät arvotyypit. Kaikki kouluvalmentajat, joiden kuvailuissa esiintyi ainakin yksi arvo, olivat korkeakoulutettuja. Eniten arvoja kuvaili Kouluvalmentaja 1, joka on koulutukseltaan sosionomi. Sen sijaan Kouluvalmentajan 6, jolla on toisen asteen koulutus, kuvailuissa arvoja ei esiintynyt.

#### 5.4 Miten sivistystoimi perustelee kunnan ratkaisuja kouluun kiinnittymisen tukemiseksi?

Kuntien kehittämiä ratkaisuja kouluun kiinnittymisen tukemiseksi esitellään ulottuvuuksittain ja peilaten kouluvalmentajien toimintaan. Aineistona on sivistysjohtajien haastattelut.

Taulukko 9 Sivistysjohtajien kuvaamat ratkaisut ulottuvuuksittain

Alaluokka	Määrä	Pääluokka
<b>Kuntien ratkaisut kouluun kiinnittymisen tukemiseksi</b>		
Poissaolojen juurisyiden selvittäminen (SJ1, SJ2 2x)	3	Tunneperäinen
Turvallisen ilmapiirin luominen (SJ1 3x)	3	
Kohtaamismahdollisuuksien lisääminen (SJ1, SJ2)	2	
	YHT:8	
Poissaolojen seuranta (SJ1 2x, SJ2, SJ3)	4	

Alaluokka	Määrä	Pääluokka
<b>Kuntien ratkaisut kouluun kiinnittymisen tukemiseksi</b>		
Opetusjärjestelyiden räätälöinti (SJ1 2x)	2	Toiminnallinen
Isojen iltapäivätoiminta (SJ3)	1	
	YHT: 7	
Henkilökunnan lisäkoulutus (SJ1 2x, SJ2)	3	Informatiivinen
Toimintamallien selkeyttäminen (SJ2, SJ3)	2	
	YHT: 5	
Oikean tasoinen opetus (SJ1 2x, SJ2)	3	Kognitiivinen
Koulutuksen merkityksellisyys (SJ1)	1	
	YHT:4	

Kunnissa on kehitetty kouluun kiinnittymisen tukemiseksi ratkaisuja, jotka painottuvat eniten tunneperäiseen ulottuvuuteen. Poissaolojen juurisyiden selvittäminen nähdään ratkaisuna lisääntyvään poissaoloilmiöön. Syvälinen perehtyminen siihen, miksi koulussa oireillaan poissaolojen muodossa, on alkanut Sivistysjohtaja 1 kunnassa suuremman poissaolo-ongelman ilmetessä. Tarkemman selvityksen seurauksena löytyi poissaoloja selittäviä tekijöitä:

me tutkittiin yhden kouluun, jossa oli eniten poissaoloja meillä viime vuonna, niin me tutkittiin vähän tarkemmin sitä, niin neljä sen koulun ysiluokkalaista oppilasta tuotti 44 prosenttia sen koulun kaikista luvattomista poissaoloista. Siellä on 420 oppilasta. Eli tavallaan poissaolot vaikuttaa lisääntyvän, niitä on yhä nuoremmilla ja sitten tavallaan siellä on taustalla tämmöisiä aika isoja ahdistuneisuusongelmia ja mielenterveyteen liittyviä asioita ja jotenkin siihen perheen kokonaistilanteeseen liittyviä asioita. (SJ1)

Sivistysjohtajien huomiot poissaolojen syistä ovat linjassa Gubbelsin ja kumppaneiden (2019, 1637–1667) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan erityisesti mielenterveysongelmat ovat koulupoissaolojen taustalla. Ratkaisuksi mielenterveydellisten poissaolojen ehkäisyyn, ovat kunnat panostaneet kaveri- sekä tunnetaitojen opetukseen kouluissa. Yhteen kuntaan on vuosiluokkaistettu tunne- ja turvataitojen oppimiskokonaisuus, joka on luotu ratkaisuksi luomaan turvallisempaa ilmapiiriä. Sivistysjohtaja 2 mainitsee hyvät tunnetaidot edellytyksenä sille, että oppilas

osaa myös itse sanoittaa poissaolon syitä, niiden arkaluontoisuudesta huolimatta. Sekä kuntatasolla, että kouluvalmentajien toimesta oppilaiden ahdistus ja mielenterveysongelmat on havaittu vaikuttavan koulussa käyntiin ja siten myös kouluun kiinnittymiseen. Avun saantia haastaa Sivistysjohtaja 3 mukaan hyvinvointialueen resurssipula mielenterveys- ja päihdeongelmien palveluiden osalta.

Kunnissa yhtenä ratkaisuna tunneperäisen ulottuvuuden tukemiseen on kouluvalmentajien palkkaaminen kohtaamismahdollisuuksien lisäämiseksi.

Sivistysjohtajien kuvauksissa kouluvalmentajan merkitys tunneperäisen ulottuvuuden tukemisessa perustuu kohtaamisiin, joka on aikaisempien tulosten mukaan kouluvalmentajien yksi yleisimmistä työtehtävistä. Sivistysjohtaja 2 korostaa välittävän aikuisen merkitystä kouluun kiinnittymisessä. Sekä kouluvalmentajat, että Sivistysjohtaja 2 näkevät viestien olevan tehokas väylä tuen antamiseen:

Nykyään on tekstarit ja kaikkea muuta, minkä kautta -- näppää Messengerin somen kautta. Ihan mitä nyt vaan, mutta pitää yrittää. Pitää olla sinnikäs. Että se voi olla se lapselle se, että se sinnikkyys just todistaa, että oikeasti välitetään. Joku aikuinen, yksikin riittää, mutta joku. (SJ2)

Kunnissa toiminnallisen ulottuvuuden tukemisen yleisimpänä ratkaisuna on poissaolojen seuranta. Poissaolojen seurannan tapoja ovat kaikissa tutkituissa kunnissa Wilma- ja Primus-järjestelmiin asetetut hälytysrajat. Rajan ylittymisestä tulee tieto sekä koululle, että oppilaan kotiin. Sivistysjohtaja 1 mainitsee myös, että kunnassa ajatellaan toimivan seurantajärjestelmän mahdollistavan reagoinnin heti poissaolomäärien kasvaessa. Näitä järjestelmiä hyödyntävät myös osa kouluvalmentajista, jotka tarkkailevat oppilaiden poissaolomääriä, tarjotakseen tukeaan tarvittaessa.

Sivistysjohtajan 1 kunnassa on päädytty tukemaan toiminnallista ulottuvuutta myös räätälöimällä opetusjärjestelyjä. Koulupoissaolijoille on omia malleja, ja lisäksi erityiskoulusta löytyy oma heille räätälöity ryhmä. Kouluvalmentajat toteuttavat vastaavia malleja, esimerkiksi altistustyön muodossa. Kunnassa on kuitenkin käyty keskustelua siitä, kuinka pitkälle räätälöinnissä tulisi mennä:

Mutta totta kai koulutuksen ammattilaiset ja varsinkin meidän erkkakenttä on sitä mieltä, että sitten vaan räätälöidään ja tehdään loputtomiin. Joku

muu voi olla, vaikka päättäjäporukassa vähän sitä mieltä, että ei tarvitse ihan niin pitkälle räätälöidä. Mutta kyllä nyt meidän kunnassa yhteinen näkemys on se, että se on niin tärkeä asia, että se peruskoulu saadaan kaikille suoritettua. Ei meillä ole varaa niitä hukata. Tämä on aika kestoteema tuossa vaikka meidän rehtorikokouksissa nämä poissaolot ja tuossa hyvinvointi-just siinä opiskeluhuollon ohjausryhmässä. (SJ1)

Isojen iltapäivätoimina on Sivistysjohtajan 3 kunnassa yksi toimivista ratkaisuisista toiminnallisen ulottuvuuden tukemiseksi. Toiminnalla tarkoitetaan alakoulun järjestämää iltapäiväkerhoa, joka on suunnattu vanhemmille oppilaille kuudenteen luokkaan asti. Toiminnassa on mukana urheiluseuroja ja muita toimijoita, joka pienessä kunnassa on lähes edellytys toiminnan mahdollistamiselle. Tärkeää on siis myös eri toimijoiden välinen yhteistyö kouluun kiinnittymisen tukemisessa. Vaikka Sivistysjohtajan 3 kuvaamassa ratkaisussa kouluvalmentaja ei ole mukana, toteuttavat myös kouluvalmentajat aiempien tulosten mukaan avointa oheistoimintaa toiminnallisen ulottuvuuden tukemiseksi. Mielekkään oheistoiminnan järjestäminen mahdollistaa oppilaille aktiivisen osallistumisen koulun toimintoihin, joka tukee toiminnallista kiinnittymistä (Virtanen, n.d.).

Informatiivisen kiinnittymisen tukemista on ratkaistu tutkituissa kunnissa lisäkouluttamalla henkilöstöä ja selkeyttämällä toimintamalleja. Sivistysjohtajat 1 ja 2 kuvailevat kuntiensa laatimaa ohjevihkoa, jonka avulla luokanohjaaja tai -opettaja osaa toimia poissaolotilanteissa ja ohjata oppilaan oikean tuen pariin. Sivistysjohtaja 2 painottaa myös, että siitä hyötyvät myös oppilashuollon toimijat, kaikkien toimiessa yhdenmukaisesti tavoitetta kohti. Ohjevihon tarvetta puoltaa myös Almin ja Ekbergin tutkimustulos (2022, 4) kouluvalmentajatoiminnan työnkuvan rajaamisen haasteista, suhteessa muihin ammattilaisiin. Toisaalta Sivistysjohtajat 2 ja 3 mainitsevat hyvinvointialueen resurssipulan johtavan välillä siihen, että koulun työntekijöiden on tehtävä omaan työnkuvaan kuulumattomia töitä oppilaan tilanteen edistämiseksi.

Sivistysjohtajan 3 kunnassa ratkaisuna toimintamallien selkeyttämiseksi on ollut kouluvalmentajan ammattitaidon hyödyntäminen. Kouluvalmentajatoiminnan aikana kehitettyjä toimintamalleja hyödynnetään jatkossa siitä huolimatta, että kouluvalmentajan työ kunnassa päättyy. Toimintamalleja oppilaan ohjaamiseksi ja tuen tarpeen kartoittamiseksi selvennetään ja pidetään yllä jatkossa koulun omin resurssein.

Sivistysjohtaja 3 painottaa, että kouluvalmentajan työ on ollut arvokasta ja poissaolot ovat laskeneet, mutta kunnalla ei ole taloudellista resurssia jatkaa toimintaa, mutta samaa kehitystä koitetaan jatkaa jatkossa muuta kautta.

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuus, jonka tukeminen ilmeni ainoastaan sivistysjohtajien kuvauksissa, oli kognitiivinen ulottuvuus. Kognitiivisen kiinnittymisen edellytyksiä ovat Virtasen ja Pelkosen teoksen (2023, 20–21) mukaan esimerkiksi koulutuksen pitäminen merkityksellisenä, halu oppia ja opetuksellisten haasteiden vastaanottaminen. Oppimisen vaikeudet mainittiin merkittävänä haasteena nykypäivän kouluissa, jolloin liian haastavaksi koettu koulu laskee halua oppia, ehkäisten kognitiivisen kiinnittymisen. Oikeantasoinen opetus ja siihen tarvittavan tuen tuominen kaikille oppilaille kuvautuu ratkaisuna kognitiivisen ulottuvuuden tukemiseen. Vahva pedagoginen tuki on tärkeää erityisesti silloin, kun oppilaan kognitiivinen kiinnittyminen on heikkoa. ja kouluterveyskyselyn tuloksia:

sellainen havainto meillä on, että yhdessä koulussa poikien ja tyttöjen poissaolomäärät eriytyvät, että pojilla ne kasvaa, tyttöjen pysyy aika ennallaan. Sitten kun sitä katsottiin kouluterveyskyselyn kautta, niin siellä ne pojat koki, että se koulu on niin vaikeaa, että tavallaan se heijastuu siihen. Kyllä se erkkojen rooli sitten semmoisena, että pohditaan niitä opetusjärjestelyitä ja muita on tärkeää. Eikä se silti tarkoita sitä, että eihän me voida dipata niitä vaatimuksia alas, mutta jotenkin meidän pitää sitä tukea sinne tuoda. (SJ1)

Päätäjätasolla käydyissä keskusteluissa korostuu Sivistysjohtajan 1 mukaan koulutuksen merkityksellisyyden lasku. Osa perheistä ja lapsista ei pidä koulua yhtä merkityksellisenä kuin 20 vuotta sitten. Tämä tunnistetaan yhtenä syynä selkeään koulunkäynnin motivaation laskuun, johon on ollut vaikeampi löytää ratkaisua.

Kuntien ratkaisut kouluun kiinnittymisen tukemiseksi perustuvat lähtökohtaisesti poissaolojen ehkäisyyn ja juurisyiden selvittämiseen. Poissaoloja kartoitetaan systemaattisella seurannalla, joka mahdollistaa niihin nopean reagoinnin. Koulusta pyritään tekemään turvallinen paikka, jossa oppilas saa oikeantasoisesta opetusta. Henkilökunnan lisäkoulutuksella ja yhteisten toimintamallien selkeyttämisellä varmistetaan oppilaan pääsy oikean tuen pariin. Haasteina sivistysjohtajat näkevät

resurssipulan, niin kunnan omissa varoissa kuin riittävänä henkilöresurssina hyvinvointialueilta.

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa tehdään yhteenvetoja ja johtopäätöksiä tutkimustuloksista. Luvussa pohditaan myös tutkimuksen kulkua, luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulokset osoittavat, että kouluvalmentajan työ painottuu erityisesti toiminnallisen, tunneperäisen ja informatiivisen ulottuvuuden tukemiseen. Tämä näkyy konkreettisina arjen tukitoimina, kuten läsnäolon vahvistamisena, kohtaamisina sekä oppilaiden ohjaamisena oikean tuen piiriin. Tulosten perusteella kouluvalmentajan työ kohdistuu ensisijaisesti niihin perusedellytyksiin, joiden varaan kouluun kiinnittyminen ja oppiminen rakentuvat. Tämä korostaa erityisesti toiminnallisen ulottuvuuden merkitystä, sillä ilman fyysistä läsnäoloa, koulussa kiinnittymisen muut ulottuvuudet eivät pääse toteutumaan.

Tunneperäisen ulottuvuuden osalta tulokset syventävät ymmärrystä siitä, että kouluun kiinnittyminen ei rakennu pelkästään koulunkäynnin sujumisesta, vaan myös siitä, millaisena oppilas kokee koulun sosiaalisen ja emotionaalisen ympäristön. Kohtaaminen, kuunteleminen ja turvallisen aikuisen läsnäolo näyttävät keskeisinä tekijöinä kiinnittymisen vahvistamisessa. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan oppilaat kaipaavat kouluihin aikuisia, joilla on aikaa kohdata ja kuunnella (Markkanen & Pusa, 2023b, 5). Myös sivistysjohtajat perustelevat kouluvalmentajien palkkaamista kohtaamismahdollisuuksien lisäämiseksi. Sivistysjohtajien käsitys tarvittavasta tuesta kouluun kiinnittymisen edistämiseksi näyttää yhteneväisenä sekä käytännön tarpeiden, että aiheesta esitetyn tutkimustiedon kanssa. Tulokset osoittavat, että kouluvalmentajat vastaavat tähän tarpeeseen päivittäin monien työtehtävien kautta. Samalla voidaan tulkita, että pelkkä läsnäolon tukeminen ei riitä, mikäli oppilaalta puuttuu kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisesta vuorovaikutussuhteesta. Näin tunneperäinen ulottuvuus näyttää toiminnallisen rinnalla keskeisenä kiinnittymistä rakentavana tekijänä.

Informatiivisen ja tunneperäisen ulottuvuuden tukeminen ilmeni usein samanaikaisesti. Palveluihin ohjaamisen korostuminen viittaa siihen, että kouluvalmentaja toimii linkkinä oppilaan ja laajemman tukiverkoston välillä. Ulmanen (2017, 70) korostaa väitöskirjassaan, että myönteinen koulusuhde rakentuu tunneperäisen ja informatiivisen tuen yhteisvaikutuksesta, mikä saa vahvistusta myös tämän tutkimuksen tuloksista. Kouluvalmentajat eivät ainoastaan tarjoa tukea tunneperäiseen ulottuvuuteen, vaan myös konkreettisia ratkaisuja oppilaan tilanteisiin ja huoliin. Tämä korostuu erityisesti tilanteissa, joissa oppilaan tuen tarve ylittää kouluvalmentajan oman asiantuntijuuden rajat.

Yhteistyö näyttäytyy tulosten perusteella koko kouluvalmentajatyön läpileikkaavana tekijänä. Se mahdollistaa eri ulottuvuuksien samanaikaisen tukemisen ja yhdistää yksittäisen oppilaan tilanteen laajempiin tukirakenteisiin. Tämä on linjassa Karvin SKY-hankkeen suositusten kanssa, joissa korostetaan kokonaisvaltaisten toimintamallien merkitystä yksittäisten toimenpiteiden sijaan (Markkanen & Pusa, 2023b, 103). Tulokset kuitenkin osoittavat, että yhteistyön toimivuus ei ole itsestäänselvyys, vaan siihen liittyy myös haasteita. Näin ollen yhteistyö voidaan nähdä sekä kiinnittymisen tukemisen edellytyksenä että mahdollisena rajoittajana.

Kognitiivisen ulottuvuuden puuttuminen kouluvalmentajien kuvauksista tuo esiin merkittävän näkökulman työnjaosta koulun eri toimijoiden välillä. Kognitiivinen kiinnittyminen, joka liittyy oppimiseen, opiskeluun panostamiseen ja opetuksellisten haasteiden vastaanottamiseen (Virtanen & Pelkonen, 2023, 20–21), näyttäytyy ensisijaisesti oppitunneilla rakentuvana ilmiönä. Koska kouluvalmentajat eivät pääsääntöisesti työskentele oppitunneilla, on ymmärrettävää, ettei tämä ulottuvuus korostu heidän kuvauksissaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö heidän työnsä tukisi kognitiivista kiinnittymistä epäsuorasti. Pikemminkin heidän työnsä kohdistuu niihin edellytyksiin, jotka mahdollistavat oppimisen. Sivistysjohtajien kuvauksissa kognitiivisen ulottuvuuden tukijat ovat erityisopettajat. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että vaikka kognitiivinen ulottuvuus on osa kiinnittymistä, ei sitä nähdä kouluvalmentajan vastuuna. Sivistysjohtajien mukaan kognitiivista kiinnittymistä haastaa koulutuksen merkityksellisyyden lasku, jonka ratkaisu vaatii laajemman tason muutosta.

Kouluvalmentajien osaaminen kohdentuu erityisesti vuorovaikutukseen, oppilaantuntemukseen ja tilannetajuun. Kohtaamiseen liittyvät taidot korostuivat vahvimpina, mikä on linjassa kouluvalmentajatyölle asetettujen tavoitteiden kanssa (OKM, 2023a, 56). Kouluvalmentajat arvioivat osaavansa taitoja, joita esimerkiksi tällä hetkellä auki olevassa työilmoituksessa (Kuntarekry, 2026) kouluvalmentajalta edellytetään. Toiminnallisen ulottuvuuden tukemisessa korostuu pitkäjänteisyys ja tavoitteellisuus kouluvalmentajien kuvauksissa. Informatiivisen ulottuvuuden tukeminen vaatii oma-aloitteisuutta tiedon hankinnassa. Negatiivisten taitojen arvioiden vähäisyys viittaa siihen, että haasteet ovat yksilöllisiä eikä yksittäistä heikkoa osa-aluetta nouse esiin. Kuitenkin negatiivisten taitojen arvioiden vähäisyys voi selittyä myös aineistonkeruumenetelmällä. Haastattelussa ihminen kuvaa itse omaa toimintaansa, jolloin asioita ei välttämättä kerrota niin kuin ne todella ovat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006a). Esimerkiksi pitkäjaksoisella havainnoinnilla olisi voitu saada enemmän huomioita negatiivisista taidoista.

Kouluvalmentajat määrittivät hyvántahtoisuuden työssään vastuullisuutena, rehellisyytenä ja avuliaisuutena. Hyvántahtoisuus vaikuttaa merkitsevän kouluvalmentajille oppilaan edun huomioimista ja sen edistämistä kouluyhteisössä. Puolimatkan kirjan (2010, 28–29) mukaan kasvatustyö saa syvyyttä silloin, kun kasvattaja itse tiedostaa oman toimintansa kytkökset ja filosofiset taustat. Tulokset osoittavat, että työtehtävien kuvauksissa esiintyneet arvot ovat monesti päätösten ja toimintamallien taustalla. Samalla itseohjautuvuuden korostuminen kertoo kouluvalmentajan arvostavan työn joustavaa luonnetta, jolloin kouluvalmentaja tekee jatkuvasti tilannekohtaisia ratkaisuja ilman tarkasti rajattua työnkuvaa. Työnkuvan valinnanvapauden arvostus osan kouluvalmentajien näkemyksissä on huomionarvoinen ja osin yllättävä tulos, sillä Karvin raportin (Markkanen & Pusa, 2023b, 7) pohjalta luoduissa suosituksissa työnkuvaa vaaditaan täsmennettäväksi. Tulosten perusteella valinnanvapautta arvostetaan erityisesti siksi, että se mahdollistaa työtehtävien joustavan valinnan ja oman työn rajaamisen tilannekohtaisesti. Tämä herättää kysymyksen siitä, rajoittaisivatko tarkemmin määritellyt työnkuvat kouluvalmentajan mahdollisuuksia vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, vai voisivatko ne puolestaan tukea toiminnan yhdenvertaisuutta ja yhtenäisiä käytänteitä

eri kouluissa. Toisaalta OKM:n käsikirjan (2023b, 57) mukaan kouluvalmentajan toimintaa ohjaavat ensisijaisesti koulun tarpeet, joita varten tehtävä on perustettu. Koska nämä tarpeet vaihtelevat koulukohtaisesti, saattaisi liian tarkka työnkuvan rajausta heikentää toiminnan tarkoituksenmukaisuutta.

Arvojen kuvailun puuttuminen yhdeltä kouluvalmentajalta saattaa selittyä koulutustaustalla. Kyseinen kouluvalmentaja oli haastateltavista ainut, kenellä ei ollut korkeakoulututkintoa. Korkeakoulutuksessa saatetaan usein korostaa esimerkiksi oman toiminnan reflektointia, jolloin arvot voivat tulla helpommin esiin myös työtehtävien kuvauksissa. Toisaalta kyse voi olla myös yksilöllisistä eroista ilmaisutavassa tai haastattelutilanteessa. Arvot eivät välttämättä puutu toiminnasta, vaan ne jäävät sanallistamatta. Lisäksi aineiston rajallisuus voi vaikuttaa havaintoon, eikä yksittäisen vastaajan perusteella voida tehdä laajoja yleistyksiä. Tämä tulos kuitenkin viittaa siihen, että koulutustausta saattaa vaikuttaa siihen, miten omaa työtä jäsennetään ja kuvataan.

Sivistysjohtajien tulokset täydentävät kokonaiskuvaa tuomalla esiin kouluun kiinnittymisen rakenteellisen ulottuvuuden. Heidän kuvauksissaan kiinnittyminen hahmottuu laajempaan kokonaisuuteen, joka sisältää myös kognitiivisen ulottuvuuden. Kouluvalmentajien ja sivistysjohtajien kuvauksissa ilmeni kuitenkin samansuuntaisia ratkaisuja kiinnittymisen tukemiseksi, vaikka he eivät toimineet samoissa kunnissa. Tämä viittaa siihen, että ilmiö tunnistetaan laajasti ja siihen pyritään vastaamaan systemaattisesti. Samalla kuntatasolla korostuvat resurssit osoittavat, että kiinnittymisen tukeminen ei ole ainoastaan yksittäisten toimijoiden varassa, vaan riippuu myös rakenteellisista edellytyksistä.

Kokonaisuutena tutkimus osoittaa, että kouluvalmentajat pyrkivät tukemaan oppilaan kouluun kiinnittymistä toiminnallisen, tunneperäisen ja informatiivisen ulottuvuuden kautta. Työ kohdistuu arjen kohtaamisiin, läsnäolon tukemiseen, sekä oppilaiden ohjaamiseen oikean tuen piiriin. Kouluvalmentajien taitojen arvioissa erityisesti korostuvat vuorovaikutus, oppilaantuntemus ja tilannetaju. Nämä taidot ovat linjassa niiden edellytysten kanssa, mitä kouluvalmentajan työilmoituksessa, sekä työn tavoitteissa on mainittu. Kouluvalmentajien työtehtävien kuvauksissa hyväntahtoisuus

korostui keskeisimpänä arvona. Arvot kuvastavat Schwartzin (2012, 3) mukaan sitä, mitä yksilö pitää itselleen merkityksellisenä, joten voidaan päätellä, että hyväntahtoisuus on kouluvalmentajille työn kannalta keskeinen lähtökohta. Koska arvojen on todettu ohjaavan käytöstä (Schwartz, 2015, 80; Puohiniemi, 2002, 5; Helkama, 2015, 8), tämä näkyy myös heidän työssään avuliaisuutena, rehellisyytenä ja vastuullisuutena. Näitä voidaan pitää perusteltuina ja tarkoituksenmukaisina piirteinä erityisesti oppilaiden kohtaamisessa, jossa luottamuksellinen ja turvallinen vuorovaikutus on keskeistä.

Sivistystoimi perustelee kouluvalmentajan palkkaamista tarpeella lisätä kohtaamista ja vahvistaa tunneperäistä tukea. Kouluvalmentajat nähdään sivistysjohtajien toimesta tunneperäisen ulottuvuuden tukijoina. Sivistysjohtajat korostavat myös resurssien ja yhteistyön merkitystä kouluun kiinnittymisen tukemisessa. Kokonaisuutena tulokset osoittavat, että kouluvalmentajatyö vastaa tunnistettuihin tarpeisiin, mutta herättää myös kysymyksiä työnkuvan rajauksesta ja vastuunjaon selkeydestä.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tässä tutkimuksessa on pyritty huomioimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määrittelemän tutkimuseettisen ohjeistuksen hyvän tieteellisen käytännön toteutuminen. Sen peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023, 11). Tähän tutkimukseen osallistujille ilmoitettiin oikeuksistaan ja henkilötietojen käsittelystä sekä kirjallisesti, että suullisesti. Näin pyrittiin varmistamaan, että osallistujien oikeudet olivat heille itselleen selvät, kuten Kuula-Luumi (2006, 60) oppaassaan ohjeistavat. Myös TENK kiinnittää ihmistieteitä koskevassa ohjeistuksessaan (2019, 8–9) huomiota tutkittavien kohteluun ja oikeuksiin. Näitä ovat esimerkiksi tutkittavan oikeus osallistua vapaaehtoisesti, keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tahansa ja saada tietoa tutkimuksen sisällöstä.

Tässä tutkimuksessa onkin pyritty perustelemaan eri tutkimuksen vaiheissa valittujen ratkaisujen sopivuutta, esimerkiksi tutkimusmenetelmien osalta. Myös aineiston käsittely sekä säilyttäminen on pyritty kuvaamaan perusteellisesti luotettavuuden lisäämiseksi. Aaltio ja Puusa (2020, 177–178) mainitsevatkin hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluvan omien valintojen arvioivan tarkastelun. He mainitsevat

luotettavaan tutkimuskäytäntöön sisältyvän myös perustelut syistä, miksi tutkimusta voidaan pitää luotettavana.

Luotettavuutta tutkimuksessa lisää tutkijatriangulaatio, joka mahdollistuu Eskolan ja Suorannan teoksen (1998, 69) mukaan silloin, kun ilmiötä tutkii useampi tutkija.

Tutkijatriangulaatio toteutui tässä tutkimuksessa koko prosessin ajan tutkijoiden neuvotellessa havainnoistaan, tutkimuksen ratkaisuista ja näkemyksistään. Eriävistä käsityksistä tai ratkaisuista neuvottelu mahdollisti näkökulmien laajenemisen.

Eriyisesti aineiston analyysissä oleelliseksi osoittautui kahden tutkijan merkitys, jolloin toiselta huomaamatta jääneet yksityiskohdat oli kuitenkin huomattu toisen tutkijan toimesta.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentävät tekijät on myös Aaltion ja Puusan (2020, 179) mukaan tuotava esiin lukijalle puolueettomasti ja pyrkien rehellisyyteen. Aineistoa kerätessä kaksi haastateltavista ei saanut kameraa toimimaan, aiheuttaen erilaisen haastatteluasetelman kuin muiden haastateltavien kanssa. Jokaisessa haastattelussa pyrittiin mahdollisimman keskustelemaan haastattelutyylillä kysyen tarvittaessa lisäkysymyksiä. Haastateltavien ilmeiden ja eleiden näkemisen puute on saattanut vaikuttaa esimerkiksi lisäkysymysten määrään, sekä hiljaisuuksien erilaiseen tulkintaan.

Tutkimuksen alkaessa tutkijalla on aiheesta jonkin tasoinen esiyymmärrys, joka on Aaltion ja Puusan (2020, 181–182) mukaan otettava huomioon. He kertovat esiyymmärryksen ohjaavan tutkijaa tiedonhankinnassa ja suuntaavan ajatuksia, joten se saattaa olla myös luotettavuutta heikentävä tekijä. Tutkijoiden esiyymmärrys kouluvalmentajista tai kouluun kiinnittymisestä oli hyvin rajallinen. Toiselle tutkijalle kouluvalmentaja oli käsitteenä täysin vieras tutkimuksen alussa, kun taas toisella oli hyvin pinnallinen tieto heidän tekemästään työstä. Kouluun kiinnittymisen käsitteestä tutkijoilla oli esiyymmärrys lähinnä aiheen ajankohtaisuuden kontekstissa. Molemmat ymmärsivät aiheen puhututtavan nykykoulussa, tietämättä sen syvemmin käsitteen merkityksiä. Tutkimuksen edetessä ja aiempaan tutkimustietoon perehtyessä tutkijoiden ymmärrys aiheesta luonnollisesti syventyi. Objektiivisuuden kerrotaan muodostuvan Eskolan ja Suorannan teoksessa (1998, 17–18) silloin, kun tutkijat

tiedostavat omat subjektiivisuutensa. Tutkijoiden ollessa opettajaksi opiskelevia ja peruskoulun käyneitä, oli heidän ensin tunnistettava ja sitten sivuutettava omat kokemuksensa kouluun kiinnittymisestä. Molemmat tutkijat tunnistivat olleensa ja olevansa edelleen hyvin kouluun kiinnittyneitä, mikä saattoi vaikuttaa heidän tulkintoihinsa ilmiöstä. Tutkimuksessa pyrittiin tämän subjektiivisuuden sivuuttamiseen, jotta kouluun kiinnittymisen haasteita koskeva ymmärrys ei vääristyisi.

Generatiivista tekoälyä (ChatGPT ja Copilot) on hyödynnetty tutkimuksessa Turun yliopiston linjausten (Turun yliopisto, 2023) mukaisesti. Tutkimusprosessin aikana tekoälyä on käytetty työkaluna lähteiden hakutermien etsimisessä sekä tukena tekstin muotoilussa. Tekoälyä hyödyntäessä Turun yliopiston linjaus (2023, 2) korostaa sen olevan työkalu, eikä tieteellisen tuotoksen tekijä. Vaikka tekoälyä on käytetty tutkimuksessa vain työkaluna, on kaikkeen sen tuottamaan suhtauduttu silti kriittisesti.

### **6.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä tarkastella kouluvalmentajien työn vaikuttavuutta oppilaiden näkökulmasta. Erityisen tärkeää olisi tutkia, miten oppilaat itse kokevat kouluvalmentajan merkityksen kouluun kiinnittymisessään. Haastattelujen ja pitkäjäksoisen havainnoinnin yhdistämisellä olisi mahdollista saada syvempää ja moniulotteisempaa tietoa kouluun kiinnittymisen tukitoimien vaikuttavuudesta. Merkityksellistä olisi tutkia, mitkä tukitoimet todella ehkäisevät koulupoissaoloja ja edesauttavat kouluun kiinnittymistä. Näin saataisiin arvokasta tietoa siitä, mihin ratkaisuihin on järkevää jakaa resursseja.

Lisäksi jatkossa olisi tarpeen selvittää tarkemmin, miten kognitiivisen ulottuvuuden tukeminen jakautuu eri ammattiryhmien välillä. Tässä tutkimuksessa ilmeni sivistystoimelta huoli koulutuksen merkityksellisyyden laskusta, jolla nähtiin olevan suora vaikutus koulumotivaatioon ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Koulutuksen merkityksellisyyden palauttamiseksi tarvittaisiin tutkimusta sitä heikentävistä tekijöistä.

Yhteistyön näyttäytyessä kiinnittymisen edesauttamisessa tärkeänä, olisi myös hyvä perehtyä siihen, millaisin muutoksin koulu-, kunta- ja hyvinvointialueetasolla voitaisiin vahvistaa eri toimijoiden välistä yhteistyötä kouluun kiinnittymisen tukemisessa. Sujuva

ja kokonaisvaltainen kouluun kiinnittymisen tukeminen ei tapahdu yhden henkilön toimesta, jonka takia oppilaan laajan tukiverkon yhteistyöhön tulisi perehtyä. Tämä voisi johtaa tarkasteluun myös kotiväen vaikutuksesta kouluun kiinnittymisessä, erityisesti siitä, miten heidän tuki ja asenteet vaikuttavat oppilaan kouluun kiinnittymisen.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 177–179, 181–182. Gaudeamus.
- Alm, M. & Ekberg, M. (2022). *Kompletterande yrkesgrupper i skolan: Socialpedagogens roll och uppdrag*. 4. Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1650441/FULLTEXT01.pdf>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). 71. SAGE.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (Third edition.). 131. Sage Publications.
- Brunello, G., Paola, M.D. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA J Labor Policy* 3, (22). 3–5 <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>
- Centria. (7.3.2025). *Varaa paikkasi kouluvalmentajan koulutukseen*. Viitattu 10.10.2025. <https://net.centria.fi/varaa-paikkasi-kouluvalmentajan-koulutukseen/>
- Chuah, J.S.C., & Singh, M.K.M. (2016). International Student' Perspectives on the Importance of Obtaining Social Support from Host National Students. *International Education Studies* 9 (4). 137. [10.5539/ies.v9n4p132](https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p132)
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2). 313. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Duunitori. (n.d.). *Kouluvalmentaja*. Viitattu 17.3.2026. <https://duunitori.fi/tyopaikat/tyo/kouluvalmentaja-stsyo-19564904>
- Eskelä-Haapanen, S. (2020). *Nuorten odotukset ja huolet yläkouluun siirtymisessä*. Ruusuipuiston kärkiuutiset, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 1.4.2026 <https://peda.net/jyu/ruusuipuisto/uutisarkisto/4-2020/1>

- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M. K. (2021). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7). 1263.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018) Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. (toim.) Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (5., uudistettu painos.). 31–32, 37, 41, 42. PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 64. Lapin yliopisto.
- Eskola, J., Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 17–18, 69, 86. Vastapaino.
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408–1409.
- Green-Hennessy, S., & Mariotti, E. C. (2023). The decision to homeschool: potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational Review (Birmingham)*, 75(4). 627. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolain sekä eräiden siihen liittyvien lakien muuttamisesta (HE 162/2022 vp). (2022). Finlex.  
<https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2022/162>
- Harju, H.-M., & Rautanen, P. (2025, 28.7.). *Lähes 900 lasta käy kotikoulua – opetusneuvos muistuttaa, että kotiopetus ei ole etäilyä aurinkorannalla*. Yle. <https://yle.fi/a/74-20173571>
- Hatanpään kouluvalmentajat. [@kova\_hatanpaa]. (n.d.). *Instagram-profiili*. Instagram. Viitattu 14.4.2025. [https://www.instagram.com/kova\\_hatanpaa/](https://www.instagram.com/kova_hatanpaa/)
- Helkama, K (2015). *Suomalaisten arvot: mikä meille on oikeasti tärkeää?* 8, 89, 258–259. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hiljanen, I. (16.3.2023). *Puheenvuoro: Nuorten syrjäytymistä pitää ehkäistä yhdessä*. Kansaneläkelaitos. Viitattu 4.2.2026. <https://www.kela.fi/ajankohtaista/puheenvuoro-nuorten-syrjaytymista-pitaa-ehkaista-yhdessa>
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. 73. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos.). 195. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*, 30(1). 364. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110640>
- HUS. (2024). *Miksi lapsi ei käy koulua?* Mielenterveystalo. Viitattu 20.10.2025. <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/omahoito-ohjelma-kouluakaymattoman-lapsen-vanhemmalle/miksi-lapsi-ei-kay-koulua>
- Hyvärinen, M. (2017). *Haastattelun maailma*. (toim.) Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 37. Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). *Haastattelut*. (toim.) Vuori, J. *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 2.2.2026. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Hyvärinen, M., Suoninen, E., & Vuori, J. (n.d.). *Haastattelut*. Tietoaarkisto. Viitattu 1.4.2026. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut>
- Jyväskylän kaupunki. (2024). *Perusopetuksen poissaoloihin puuttumisen toimintamalli* 1.8.2024. <https://peda.net/jyvaskyla/poske/opspedagogisetmateriaalit/koulupoissaolomalli/jkl-poissaoloihin-puuttumisen-toimintamalli-1.8.2024.pdf:file/download/49cfc5b2d21cf0a5e50030ec3e5dec4dcdabc5ec/Poissaolomalli%201.8.2025%20Jyv%C3%A4skyl%C3%A4.pdf>
- Kallinen, K., Pirskanen, H., & Rautio, S. (2015). *Sensitiivinen tutkimuksessa: menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. 36. United Press Global.

- Kansalaisaloite. (21.4.2025). *Auta lapsia ja nuoria allekirjoituksellasi – tehdään kouluvalmentajasta laki*. Viitattu 2.10.2025.  
<https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/15205>
- KT Kuntatyönantajat. (2015). *Kunnallisen esimiehen virkasuhdeopas* (5. uud. painos). 12. KT Kuntatyönantajat. <https://www.lapinliitto.fi/wp-content/uploads/2023/10/Kunnallisen-esimiehen-virkasuhdeopas.pdf>
- KouluKunnossa-hanke. (2023). *Miksi lapsi tai nuori on poissa koulusta? Opas koulupoissaolotilanteiden kartoitukseen ja taustasyiden selvittämiseen*. 6. [https://www.koulukunnossa.fi/wp-content/uploads/2023/09/KouluKunnossa\\_opas\\_kartoitukseen\\_9\\_2023.pdf](https://www.koulukunnossa.fi/wp-content/uploads/2023/09/KouluKunnossa_opas_kartoitukseen_9_2023.pdf)
- Krouwel, M., Jolly, K., & Greenfield, S. (2019). Comparing Skype (video calling) and in-person qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome: An exploratory comparative analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 19, 219. 7. <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0867-9>
- Kuntaliitto. (2026). *Työttömyys kuritti kuntien taloutta vuonna 2025*. Viitattu 4.2.2026. <https://www.kuntaliitto.fi/tiedotteet/2026/tyottomyys-kuritti-kuntien-taloutta-vuonna-2025>
- Kuntarekry. (2026). *Kouluvalmentaja, Vuoniityn peruskoulu*. Viitattu 2.5.2026. <https://www.kuntarekry.fi/fi/tyopaikat/kouluvalmentaja-vuoniityn-peruskoulu-kasko-01-247-26/>
- Kuula-Luumi, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 60. Vastapaino.
- Laine, V. [@kouluvalmentaja\_vilhelmiina]. (n.d.). *Instagram-profiili*. Instagram. [https://www.instagram.com/kouluvalmentaja\\_vilhelmiina/](https://www.instagram.com/kouluvalmentaja_vilhelmiina/) Viitattu 14.4.2025.
- Lampi, M. (11.2.2026). ”Ei lakisäätäinen palvelu”. *Tyrvään Sanomat*, A8.
- Lapuan kaupunki. (28.10.2025). *Sähköpostiviesti tekijälle*.
- Lapuan kaupunki. (n.d.). *Perusopetus*. Viitattu 17.3.2026. <https://lapua.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/perusopetus-1-6-luokat/>
- Markkanen, E.-L., & Pusa, A.-M. (2023a). *Kouluun kiinnittymisen tukeminen ja poissaoloihin puuttuminen oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilöstön näkökulmasta* (Tiivistelmät 27:2023). 34. Kansallinen koulutuksen

- arviointikeskus. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_T2723.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T2723.pdf)
- Markkanen, E.-L., & Pusa, A.-M. (2023b). *Koulutuksen arvioinnin vuosikirja 2023*. 5, 7, 26, 69, 70, 100–103. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2023\\_0.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2023_0.pdf)
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment Across the Elementary to Junior High School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5). 520. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9572-z>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). 101, 107. SAGE Publications.
- Mieli ry. (2021). *Yleistä mielenterveyden häiriöistä*. <https://mieli.fi/mielenterveys-koetuksella/mielenterveyden-hairiot/> Viitattu 21.4.2026.
- MYK vanhempainyhdistys. (4.2.2026). Kouluvalmentajasta ei ole varaa luopua. *Tyrvään Sanomat*, A3.
- Mäenpää, T. (7.8.2023). *Kouluvalmentajat auttavat oppilasta tulemaan kouluun ja pärjäämään siellä – heitä palkataan nyt lisää, sillä poissaolot halutaan kuriin*. Yle. <https://yle.fi/a/74-20043204>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020a). *Kouluakäymättömyys Suomessa*. Opetushallitus. 6. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys\\_suomessa\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf)
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020b). *Verkkoliitteet raporttiin Kouluakäymättömyys Suomessa*. Opetushallitus. 81. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/verkkoliitteet\\_kouluakaymattomyys\\_suomessa\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/verkkoliitteet_kouluakaymattomyys_suomessa_1.pdf)
- Nenonen, P., Waltzer, K., Äikäs, A., & Viljaranta, J. (2026). Vuosiluokkiin sitomaton opetus kouluun kiinnittymisen tukena. *Kasvatus*, 57(1). 25. <https://doi.org/10.33348/kvt.148566>
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. (2014). *Kehittämistyön menetelmät: uudenlaista osaamista liiketoimintaan* (3. uud. p.). 41, 108. Sanoma Pro.

- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2024). *Koulutus on kuntavaalien pääasia*. Viitattu 4.2.2026. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2024/koulutus-on-kuntavaalien-paaasia/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023a). *Yhteisellä koulutiellä: Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen*. OKM 2023:27. 24–25, 40, 56–57, 93. Valtioneuvoston julkaisuja. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165025/OKM\\_2023\\_2\\_7.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165025/OKM_2023_2_7.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023b). *Sitouttava koulu yhteisötyö*. <https://okm.fi/sitouttava-koulu-yhteisotyö>
- Opetushallitus. (n.d.). *Perusopetuksen oppilaiden poissaolot*. Viitattu 19.5.2025. <https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/perusopetuksen-oppilaiden-poissaolot>
- Opetushallitus. (14.4.2026). *Kotiopetus*. Viitattu 21.4.2026. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kotiopetus>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 15–16, 18, 27, 45. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9959715>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, § 4, § 6, § 11, § 16. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, § 9. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2020/1214#OTO>
- Palonen, M., & Kylmä, J. (2022). Avoin haastattelu ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelminä laadullisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 34(4). 286. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128992/78035?acceptCookies=1>
- Pelkonen, J., Kiuru, N., & Virtanen, T. (2022). Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä. *Kasvatus*, 53(3). 288. <https://doi.org/10.33348/kvt.120236>
- Perusopetuslaki 628/1998, §2, § 3, §4, § 26, §37, § 40, § 47a. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puohiniemi, M. (2002). *Arvot, asenteet ja ajankuva* (1. p.). 5. Limor.

- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia* (2.p.). 12, 28–29. Kirjayhtymä.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 112. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 151–152. Gaudeamus.
- Raision kaupunki. (9.6.2025). *Kaupunginhallituksen pöytäkirja*.  
<https://julkaisut.raisio.fi/dynasty10/cgi/DREQUEST.PHP?page=meetingitem&id=2025569-5>
- Raision kaupunki. (n.d.). *Kouluvalmentaja*. <https://raisio.fi/fi/koulutus-ja-varhaiskasvatus/perusopetus/tiedonpuiston-koulu/oppilashuolto-tiedonpuiston-koulussa/kouluvalmentaja> Viitattu 17.3.2026.
- Ranta, J., Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. (toim.) Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 417. Vastapaino.
- Rauman kaupunki. (2023). *Opiskeluhooltosuunnitelma 2023*. <https://www.rauma.fi/wp-content/uploads/2024/09/opiskeluhooltosuunnitelma-2023.pdf>
- Ristolainen, H., Varjonen, S., & Vuori, J. (2013). *Mitä tiedämme politiikkatoimien vaikuttavuudesta lasten ja nuorten syrjäytymisen sekä hyvinvointierojen vähentämisessä? Poliittikkatoimien vaikuttavuuden tieto- ja arviointikatsaus*. Valtioneuvoston kanslia. 17–18.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/230a9181-6200-4b95-94e9-5887dd4c2f0c/content>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2004). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2nd ed.) 135. SAGE.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto – 6.3 Haastattelu*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3.html) Viitattu 8.4.2026.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). *KvaliMOTV–Menetelmäopetuksen tietovaranto – 6.4 Havainnointi*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4.html) Viitattu 8.4.2026.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006c). *KvaliMOTV – 6.3.2 Teemahaastattelu*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_2.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html). Viitattu 30.01.2026.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006d). *KvaliMOTV – 6.3.3 Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html) . Viitattu 12.3.2026
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006e). *KvaliMOTV–Aineisto ja teorialähtöisyys*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html) Viitattu 1.4.2026.
- Saldaña, J. (2025). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (Fifth edition). 6, 152. SAGE Publications, Ltd. UK. <https://resolver.vitalsource.com/9781036202187>
- Sastamalan kaupunki. (24.6.2025). *Henkilöstöjaoston pöytäkirja*. <https://sastamalad10.oncloudos.com/kokous/2025711-9.PDF>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 3–4, 5–7.
- Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: sources and consequences. In T. Brosch & D. Sander (Eds.), *Handbook of Value*. 80. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716600.003.0004>
- Smyth, E. (2016). Social relationships and the transition to secondary education. *The Economic and Social Review*, 47(4). 453.
- Suomen Kotikoulu yhdistys ry. (2018). *Kotikoulun ABC*. <https://www.suomenkotikoulu yhdistys.fi/wp-content/uploads/2018/06/SuKo-esite.pdf>
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005) Johdanto. (toim.) Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 17. Vastapaino.
- Tilastokeskus. (2025). *Opiskelijat koulutusasteen, koulutussektorin, koulutusasteen ja sukupuolen mukaan, 2000–2024*. StatFin. Viitattu 27.10.2025

[https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_\\_opiskt/statfin\\_opiskt\\_pxt\\_13jk.px/table/tableViewLayout1/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__opiskt/statfin_opiskt_pxt_13jk.px/table/tableViewLayout1/)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.) 97–98, 123. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.) 88. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto. (2023). *Vararehtorin linjaus: Tekoälyn käyttö tutkimuksessa. 2.*  
[https://intranet.utu.fi/fi/Yksikko/tutkimusentoimiala/Documents/Vararehtorin%20linjaus\\_tekoäly%20tutkimuksessa\\_final\\_signed.pdf](https://intranet.utu.fi/fi/Yksikko/tutkimusentoimiala/Documents/Vararehtorin%20linjaus_tekoäly%20tutkimuksessa_final_signed.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.  
*Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3.* 8–9.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2.* 11.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita.* Turun yliopisto, 13, 18, 21.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun?: oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin.* 70. Tampere University Press & Tampereen yliopisto.
- Vantaan kaupunki. (28.7.2025a). *Kouluvalmentajien työn tulokset näkyvät Vantaalla koulujen arjessa- oppilaat voivat paremmin.* Viitattu 1.10.2025.  
<https://www.vantaa.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/kouluvalmentajien-tyon-tulokset-nakyvat-vantaan-koulujen-arjessa-oppilaat-voivat-paremmin>
- Vantaan kaupunki. (2025b). *Kyselytulokset Vantaan kouluvalmentajakyselystä 2025* [PowerPoint-diaesitys]. Vantaan kaupunki.  
<https://www.vantaa.fi/sites/default/files/document/Kyselytulokset%20Vantaan%20kouluvalmentajakyselyst%C3%A4%202025.pptx>
- Vesanummi, M., Saravirta, T., Kemppinen, I., Harju, H-M., Julkunen, P., Tuovinen, R., Pesu, I., Kossila, E., Ikonen, T. & Leiwo, H. (7.11.2025). Koulujen välillä dramaattisia eroja luvattomissa poissaoloissa – katso oman alueesi tilanne. *Yle.*  
<https://yle.fi/a/74-20192565>

- Vilén, T. (toim.). (2023). *Kouluvalmentajatyön käsikirja: Opas opetukseen sitomattoman toimijan työskentelyyn koulussa*. Sitouttavan kouluuyhteisötyön kehittämishanke. 3, 5, 11, 16.  
<https://static.eeventti.fi/1/pages/c1901ad5b8409d64b061cced51234d6a.pdf>
- Virtanen, T., Pelkonen, J., (2023). *Poissa porukasta: vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. 18–21. PS-kustannus.
- Virtanen, T. (n.d.). *Kouluun kiinnittymistä tukemassa*. Opetushallitus.  
<https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/kouluun-kiinnittymista-tukemassa>  
Viitattu 17.4.2026.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32(1). 42. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643>
- Värri, V.-M. (2004). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu esitysisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (5. p.). 22. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28. 13.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wrede-Jäntti, M. & Silin, C. (2025). Millaisia työorientaatioita on tunnistettavissa kouluvalmentajien työssä? *Sosiaalipedagogiikka*, (26). 77–78.  
<https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/157508/120320>
- Yeesi ry. (n.d.). *Stressi ja kuormitus*. <https://yeesi.fi/tietoa/mielenterveyden-aakkoset/stressi-ja-kuormitus/> Viitattu 13.4.2026.

## **Liitteet**

### **Liite 1 Haastattelurunko kouluvalmentajille**

Lämmittelykysymykset:

- Mikä on koulutustaustasi?
- Kauanko olet työskennellyt kouluvalmentajana?

Kouluvalmentajan työpäivä

- Tyypillisen työpäivän rakenne
- Kohtaamiset oppilaiden kanssa
- Toimintamallit
- Yhteys oppilaisiin, miten tavoitatte toisenne?
- Yhteys koteihin

Kouluvalmentaja työyhteisössä

- Moniammatillinen yhteistyö
- Omat tehtävät, erot muihin (esim. kuraattori)
- Mahdollisuudet vs. realiteetit
- Paikka yhteisössä

Kouluvalmentajan kokemukset

- Haastavat tilanteet
- Onnistumiset
- Tilanteet, joissa on koettu ylpeyttä
- Ristiriitaiset tilanteet

## Liite 2 Haastattelurunko sivistysjohtajille

1. Miten kuntanne kouluissa seurataan oppilaiden poissaoloja?
2. Miten kuntanne kouluissa ennaltaehkäistään oppilaiden poissaoloja?
3. Millaisia haasteita kuntanne kouluissa on?
4. Mistä nämä haasteet johtuvat?
5. Mitä näiden haasteiden ratkaisemiseksi voitaisiin tehdä? Mitä teidän kunnassanne on niille tehty?
6. Millaista keskustelua näistä haasteista ja mahdollisista ratkaisuista on käyty? Kunnassa ja korkeammilla tasoilla?
7. Mitkä asiat johtivat päätökseen kouluvalmentajan tehtävän avaamisesta? Millaista keskustelua asiasta kunnassa käytiin ennen avauspäätöstä?
8. Onko kouluvalmentajatoiminnan vaikutuksia seurattu kunnassa? Miten?
9. Kuvaile kouluvalmentajatoiminnan tulevaisuutta kunnassanne. Onko päätös pysyvä? Ovatko paikat vakinaisia, avataanko niitä lisää?

### **Liite 3 Sivistysjohtajien haastattelupyyntö**

Hei!

Teemme pro gradu –tutkielmaa Turun yliopistossa Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Tutkielmamme käsittelee koulupoissaoloihin liittyviä haasteita ja ratkaisuja, erityisesti kouluun kiinnittymistä. Tutkimuksessamme yhtenä tavoitteena on syventyä kuntien hallinnon, erityisesti sivistysjohtajien näkökulmiin aiheesta.

Tästä syystä lähestymmekin teitä haastattelupyyntöllä. Valmiissa tutkielmassa ei tulla mainitsemaan nimeä, kuntaa, eikä muitakaan tunnistettavia tekijöitä haastateltavasta. Haastattelut suoritetaan Zoomissa tammikuussa 2026 ja haastattelun kesto on maksimissaan tunti.

Arvostamme kovasti, jos löydätte aikataulustanne aikaa osallistua tutkimukseemme. Vastaamme mielellämme heränneisiin kysymyksiin ja odotamme innolla vastaustanne!

Ystävällisin terveisin,

Venla Ryyppä ja Saana Syrjämäki

#### **Liite 4 Kouluvalmentajien haastattelupyyntö**

Hei!

Teemme pro gradu –tutkielmaa Turun yliopistossa Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Tutkielmamme käsittelee kouluopissaoloihin liittyviä haasteita ja ratkaisuja, erityisesti kouluun kiinnittymistä. Tutkimuksessamme yhtenä tavoitteena on syventyä koulun työntekijöiden, erityisesti kouluvalmentajien näkökulmiin aiheesta.

Tästä syystä lähestymmekin teitä haastattelupyyntöillä. Valmiissa tutkielmassa ei tulla mainitsemaan nimeä, kuntaa, eikä muitakaan tunnistettavia tekijöitä haastateltavasta. Haastattelut suoritetaan Zoomissa tammikuussa 2026 ja haastattelun kesto on maksimissaan tunti.

Arvostamme kovasti, jos löydätte aikataulustanne aikaa osallistua tutkimukseemme. Vastaaamme mielellämme heränneisiin kysymyksiin ja odotamme innolla vastaustanne!

Ystävällisin terveisin,

Venla Ryyppä ja Saana Syrjämäki

## Liite 5 Esimerkki luokittelusta, tutkimuskysymys 2

AINEISTO KOULUVALMENTAJAT, TUTKIMUSKYSYMYS 2. AINEISTOSITAATTI	PELKISTYS	1. LUOKITTELUKIERROS TEORIAOHJAAVAT PÄÄLUOKAT	2. LUOKITTELUKIERROS AINEISTOLÄHTÖISET ALALUOKAT
”nämä, jotka kieltäytyvät tulemasta kouluun, niin siinä on aika kädetönkin välillä, kun ei sieltä sängystä voi repiä ja nostaa.” KV6	Keinottomuus kieltäytymis-tilanteessa	Toiminnallinen ulottuvuus	Negatiivinen taitojen kuvailu
”se on tosi vaikea erottaa, että milloin oppilas oikeasti tarvitsisi sitä apua, että se ei pysty menemään tunnille, koska lähtökohta on sen, että minun pitäisi saada kaikki kaikille oppitunneille.” KV9	Haasteet tunnistaa avuntarve	Toiminnallinen ulottuvuus	Negatiivinen taitojen kuvailu

## Liite 6 Esimerkki luokittelusta, tutkimuskysymys 4

AINEISTO SIVISTYSJOHTAJAT, TUTKIMUSKYSYMYS 4. AINEISTOSITAATTI	PELKISTYS	1. LUOKITTELUKIERROS TEORIAOHJAAVAT PÄÄLUOKAT	2. LUOKITTELUKIERROS AINEISTOLÄHTÖISET ALALUOKAT
<p>”se liittyy oppimisen tukeen, eli opitaan tietenkin antamaan niitä tukitoimenpiteitä. Usein tällaisen poissaolon taustalla voi olla hyvin moninaiset syyt. Usein voi olla myös oppimisen vaikeuksiin liittyvää.” SJ2</p>	<p>Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen</p>	<p>Kognitiivinen ulottuvuus</p>	<p>Oikean tasoinen opetus</p>
<p>”Mutta semmoinen havainto, kun mä muutaman reksin kanssa olen tuossa jutellut, että osa perheistä ja lapsista kokee sen koulun aika vähän merkitykselliseksi nykyään verrattuna, vaikka siihen, mitä se oli 20 vuotta sitten. Eli tavallaan semmoinen tulevaisuusnäkyminen ja koulutuksen yhteys siihen ei ole kaikilla ihan sitä tasoa, mitä se on Suomessa aikaisemmin ollut. Ja se on ehkä semmoinen iso juttu, että kyllä siinä on sitten vaikea motivoida käydä koulua.” SJ1</p>	<p>Koulunkäynnin merkityksen lasku ja motivaation haaste</p>	<p>Kognitiivinen ulottuvuus</p>	<p>Koulutuksen merkityksellisyys</p>