

**ALAKOULUN OPPILASHUOLTOTYÖRYHMÄN
MONIAMMATILLINEN TOIMINTA**

Kohteena lastensuojeluasiat

MARIA SVETLOFF
Tampereen Yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
Sosiaalityön pro gradu –tutkielma
Maaliskuu 2006

Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos

SVETLOFF, MARIA: Alakoulun oppilashuoltotyöryhmän moniammatillinen toiminta. Kohteena lastensuojeluasiat.

Pro gradu –tutkielma, 100s., 2 liites.

Sosiaalityö

Maaliskuu 2006

Tutkielmassani tarkastelen alakoulun oppilashuoltotyöryhmän moniammatillista toimintaa. Oppilashuoltotyöryhmän toiminnassa keskityn lastensuojeluasioiden käsittelyyn ja niiden parissa toimimiseen. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata oppilashuoltotyöryhmien moniammatillisuutta sekä asiantuntijuuksien suhteita ja tarkastella miten ne toimivat lastensuojeluasioita käsiteltäessä.

Tutkimuksen yhteiskunnalliseksi taustaksi ymmärrän yhteiskunnan sektoroituneen palvelujärjestelmän, joka ei noudata ihmisen arkielämän kulkua. Palvelut eriytyvät, mutta ihmisen elämä ei noudata tätä jakoa. Ihminen ja hänen elämänsä on hahmotettava kokonaisuutena. Moniammatillista yhteistyötä eri asiantuntijoiden kesken tarvitaan, kun pyritään muodostamaan kokonaiskuvaa palveluja tarvitsevasta ihmisestä ja löytämään paras mahdollinen tapa edetä asioissa.

Tutkielman aineisto muodostuu viidestä oppilashuoltotyöryhmän haastattelusta, jota on kerätty yhdestä suuresta kaupungista. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina. Haastatteluaineisto on analysoitu sisällönanalyysiä mukaillen pitäen mielessä ryhmähaastattelua koskevat erityispiirteet.

Moniammatillinen yhteistyö oppilashuoltotyöryhmien sisällä on varsin toimivaa. Ongelmia on lähinnä eri hallintokuntien välisessä yhteistyössä. Eri asiantuntijoiden toiminta ja toiminta kentät oppilashuoltotyöryhmissä ovat varsin selkeät ja vakiintuneet. Lastensuojeluasioiden hoidossa päävastuu on koulukuraattoreilla ja erityisopettajilla. Koulukuraattorit toimivat linkkinä koulun ulkopuolelle, esimerkiksi sosiaalitoimistoon. Erityisopettaja on enemmänkin koulun sisäinen toimija, opettajien huolen väylä oppilashuoltotyöryhmään. Haasteena oppilashuoltotyöryhmissä nähtiin opettajien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämisen ohella oman oppilashuoltotyöryhmän työn kehittäminen.

Avainsanoja: moniammatillisuus, asiantuntijuus, lastensuojelu, oppilashuoltotyöryhmä, ryhmähaastattelu

1	JOHDANTO.....	5
2	MONIAMMATILLISUUS	7
2.1	MONIONGELMAISUUS JA –ASIAKKUUS HAASTEENA.....	7
2.2	MONIAMMATILLISUUDEN MONET MÄÄRITYKSET	7
2.3	MONIAMMATILLISUUS TUTKIMUKSISSA.....	9
2.4	MONIAMMATILLISTA PALVELUA KOKONAISKUVA HAHMOTTAEN	12
3	ASiantuntijuus.....	15
3.1	KOULUTUS JA KOKEMUS ASiantuntijuuden takeena.....	15
3.2	AVOIN ASiantuntijuus	16
3.3	PROFISSION JA ASiantuntijuus.....	17
3.4	ASiantuntijuus moniammatillisessa yhteistyössä.....	18
4	LASTENSUOJELU	21
4.1	LASTENSUOJELUN HAASTAVA TEHTÄVÄ.....	21
4.2	VERKOSTOIVAA JA PERHEKESKEISTÄ TYÖTÄ	22
4.3	LASTENSUOJELULAIN ILMOITUSVELVOLLISUUS	24
4.4	MONIAMMATILLISTA LASTENSUOJELUA	25
5	OPPILASHUOLTOTYÖ KOULUISSA.....	26
5.1	OPPILASHUOLTOTYÖN PERUSTA.....	26
5.2	OPPILASHUOLTOTYÖN KEHITYMINEN	27
5.3	OPPILASHUOLTOTYÖRYHMÄT OSANA KOULUN OPPILASHUOLTOA	30
5.4	OPPILASHUOLTORYHMÄ LASTENSUOJELUTYÖSSÄ.....	33
6	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSMENETELMÄ.....	34
6.1	TUTKIMUSONGELMA	34
6.2	RYHMÄHAASTATELUN HAASTATELUMENETELMÄNÄ.....	35
6.3	RYHMÄHAASTATELUN METODIVALINTANA.....	37
6.4	TEEMAHAASTATELURUNKO HAASTATELUIJEN TUKEKNA.....	39
7	AINEISTO JA ANALYYSI.....	42
7.1	AINEISTON HANKINNAN TOTEUTUS	42
7.2	ANALYYSIN ETENEMINEN	44
7.3	ANALYYSIVALINTANA SISÄLLÖNANALYYSI.....	47
8	ASiantuntijuuden analyysi.....	50
8.1	ASiantuntijuus oppilashuoltotyöryhmissä	50
8.1.1	Kouluterveydenhuolto	51
8.1.2	Koulupsykologi.....	53
8.1.3	Koulukuraattori	56
8.1.4	Erityisopettaja	60
8.1.5	Rehtori	62
8.2	KOHTI YHTEISTÄ JA AVOINTA ASiantuntijuutta.....	64
8.3	OPETTAJAT JA OPPILASHUOLTOTYÖRYHMÄ.....	66
8.4	ASiantuntijuuden päällekkäisyydet	67
8.5	YHTEENVETO.....	69

9	MONIAMMATILLISUUS OPPILASHUOLTOTYÖRYHMISSÄ.....	69
9.1	MONIAMMATILLISUUS AINEISTON KÄSITTELYÄ	69
9.2	MONIAMMATILLISEN TYÖSKENTELYN MÄÄRITTÄMINEN	71
9.3	SITOUTUMINEN JA AJANKÄYTTÖ	75
9.4	RYHMÄN ULKOPUOLELLE ULOTTUVA MONIAMMATILLISUUS.....	76
9.5	KOKEMUKSIA EPÄONNISTUNEESTA TYÖSKENTELYSTÄ.....	78
9.6	TOIMIVAN MONIAMMATILLISEN OPPILASHUOLTOTYÖRYHMÄN SALAISUUS	80
9.7	MONIAMMATILLISEN OPPILASHUOLTOTYÖRYHMÄN TYÖN KEHITTÄMINEN	81
9.8	YHTEENVETO.....	83
10	LASTENSUOJLEUASIAAT HAASTAVANA TOIMINTAKENTTÄNÄ	85
10.1	LASTENSUOJELUASIOIDEN ANALYYSI.....	85
10.2	LASTENSUOJELUASIANA OPPILASHUOLTOTYÖRYHMISSÄ.....	85
10.3	LASTENSUOJELUILMOITUKSEN TEKEMINEN	90
10.4	YHTEISTYÖ SOSIAALITOIMISTON KANSSA	92
10.5	HENKILÖKOHTAISET SUHTEET	94
10.6	YHTEENVETO.....	95
11	JOHTOPÄÄTÖKSET	96
12	LOPUKSI.....	102
13	L ÄHTEET.....	103
 LIITTEET		
	Teemahaastattelurunko, liite 1.....	110
	Taustatietolomake, liite 2.....	111
 KUVIOT		
	KUVIO 1. Hyvinvointipalvelujen työnjaollisen eriytymisen yksinkertaistettu malli..	13
	KUVIO 2. Oppilashuoltotyöryhmä hyvinvointipalvelujen kentässä.....	57

1 JOHDANTO

Lapsi viettää koulussa huomattavan osan elämästään oppivelvollisuusvuosinaan. Omalta koulu-uraltani muistan, kuinka ylä-astetta (nykyisin yläkoulu) meille esiteltiin koulun henkilökuntaan kuuluvaksi koulukuraattori. Tuolloin koulukuraattori ja hänen toimenkuvansa ja tarjoamat palvelut jäivät minulle hyvin epäselviksi. Opettajien lisäksi olin koulussa käyttänyt terveydenhoitajan palveluja ja nauttinut keittäjien valmistamaa ruokaa. Myöhemmin minulle on selvinnyt, että kaikki tämä muu ”palvelu” mitä koulussa on ollut tarjolla on kuulunut oppilashuoltoon.

Oppilashuoltotyöryhmän ja sen toiminta tuli minulle tutuksi sosiaalityön opintojen harjoittelun yhteydessä. Tällöin olin kuunteluoppilaana oppilashuoltotyöryhmän kokouksessa ja törmäsin jälleen koulukuraattoriin. Harjoittelun jälkeen huomasin pian olevani osaksi työelämässä ja jälleen istumassa oppilashuoltotyöryhmässä alueellisena sosiaalityöntekijänä. Itse paikalla istuessani hahmotin oppilashuoltotyöryhmän toimintaa ja paikkaa koulussa. Usein mieleeni hiipi ajatus, että oliko minunkin kouluaikana tällainen yhteistyöelin? Toimiikohan tällainen joka koulussa? Mitä täällä oikeasti tehdään ja miksi tällainen on olemassa?

Koulukuraattori, koulupsykologi, erityisopettaja, terveydenhoitaja ja rehtori miettimässä koululaisten asioita ja joskus joku opettajakin mukana kokouksessa.

Sosiaalityön opinnot imaisivat minut moniammatillisuuden verkostoon. Laitoksella oli tarjolla moniammatillisia kursseja, jotka kahlasin läpi. Hieman jo työkokemusta

omaavana sosiaalityön noviiisina tajusin, että sosiaalityö on varsin moniammatillista, sektorirajoja ylittävää toimintaa.

Koitti aika aloittaa graduaiheen miettiminen. Mielessäni oli kaksi asiaa: moniammatillisuus ja oppilashuoltotyöryhmät. Molemmat asiat olivat jääneet mieleeni teorian ja käytännön tasolla. Päätin yhdistää nämä kaksi asiaa pro gradu - tutkielmassani. Niinpä päädyin tutkimaan oppilashuoltotyöryhmien moniammatillista toimintaa. Lastensuojelutyöntekijän työkokemus suuntasi tutkimukseni mielenkiintoa lastensuojeluasioiden hoitoon.

Moniammatillisuus ja moniammatillinen yhteistyö ovat työelämässä ajankohtaisia alasta riippumatta. Yhteiskuntamme on pitkälle eriytynyt ja sektoroitunut, mutta ihmisen elämä ei noudata tätä sektorijakoa. Eri alojen välinen yhteistyö on välttämätöntä, jos ihmisten asioita pyritään hoitamaan kokonaisuus hahmottaen.

Tutkimuksellisesti moniammatillisuuteen on keskitytty lähinnä terveydenhuollossa. (mm. Isoherranen 1996, Ojuri 1995, Qvretveit 1995.) Tuoreimmat Suomalaiset moniammatillisuuden tutkimukset rajoittuvat pro gradu tasoisiin töihin, minne myös oma tutkimukseni sijoittuu. Oppilashuoltotyöryhmien pitkästä historiasta huolimatta niiden toimintaa moniammatillisuuden näkökulmasta ei ole aikaisemmin tutkittu. Oma tutkimukseni on kurkistus tälle koulumaailman kentälle sosiaalityöntekijän näkökulmasta.

2 MONIAMMATILLISUUS

2.1 Moniongelmaisuus ja –asiakkuus haasteena

Perheiden tilanteet ovat nykyään hyvin moniongelmaisia. Tietoa perheen tilanteesta saattaa olla hyvinkin paljon, mutta se on pirstaloituneena eri sektoreilla, eikä se ”kerry” mihinkään. (Oppilaan monet auttajat 1992, 54.) Palvelujärjestelmä on sektoroitunut ja erikoistunut. Sektoroitumisen voimavarana on se, että asiantuntijat tuntevat oman alansa paremmin kuin yleismies. Hintana tälle voidaan kuitenkin pitää sitä, että kokonaiskuva hajoaa. Arki ei noudata palvelujärjestelmän sektorijakoa, vaan ihmisen elämä on kokonaisvaltaista eikä sitä voida viipaloida eri lokeroihin. Lokerointi onnistuu, jos ongelmat ovat selvärajaisia, mutta ongelmien monitahoistuksessa työnjakokin hämärtyy; ei tiedetä mistä on kyse ja kenelle ongelma kuuluu. (Arnkil & Eriksson 1999, 73.) Moniammatillisuuden avulla pyritään vastaamaan tähän pirstaloituneeseen sektorijakoon ja käynnistämään uudelleen 1990-luvun lamaan kuihtuneet verkostoajatukset järjestelmän ongelmien ratkaisemiseksi. (Oppilaan monet auttajat 1992, 28-29.)

2.2 Moniammatillisuuden monet määritykset

John Qvretveit (1995, 29) määrittelee moniammatillisen tiimin ryhmäksi erilaisen koulutuksen saaneita ja eri tahojen palkkaamia ammatti-ihmisiä, jotka tapaavat toisensa säännöllisesti koordinoidakseen työtään palvelujen tarjoajina yhdelle tai useammalle asiakkaalle tietyllä alueella.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa moniammatillisuudesta käytetään muun muassa termejä multiprofessional co-operation ja interprofessional collaboration. Malcolm Payne (2000,9) määrittelee 'multi' - alkuisten yhteistyötä kuvaavien sanojen tarkoittavan tilannetta, jossa useat eri alan ammattilaiset työskentelevät yhdessä kunkin pysyessä omissa rooleissaan asiantuntijarajoja ylittämättä. 'Inter' - alkuisten sanojen yhteydessä Payne (2000,9) tuo esille roolien, tietojen, taitojen ja vastuiden mukauttamisen (adaptation). Kolmantena moniammatillisuutta kuvaavana terminä englannin kielessä on transdisciplinary teamwork . Tämän termin käyttö vaatii tiedon, osaamisen ja taitojen siirtämistä tieteiden välisten tavanomaisten rajojen yli. (Payne 2000,9) Suomen kielessä ei ole käytössä tällä hetkellä kuin yksi moniammatillisuuden käsite, joka ei erottele yhteistyön tasoa tai tapoja. Suomen moniammatillisuus-käsitettä voidaan pitää siis varsin laajana sateenvarjokäsitteenä (mm. Warpenius 2002), joka kätkee kaikki merkityssisällöt ja moniammatillisuuden tasot yhteen. Tämän vuoksi käsitteen määrittely moniammatillisen yhteistyön alkaessa olisikin aina tarpeellista.

Mahkonen (2003,109) määrittelee moniammatillisen yhteistyön, tiimityön ja verkostotyön positiivisen latauksen sisältämiksi uudissanoiksi, joilla ei ole täsmällistä merkityssisältöä. Mahkonen jatkaa edelleen, että näitä kolmea käsitettä voidaan pitää myös toistensa synonyymeina. Tiimityötä tehdään usein tietyn sektorin (esimerkiksi terveydenhuollon, sosiaalitoimen, poliisitoimen) sisällä tai ainakin samantyyppisen koulutus pohjan saaneiden kanssa yhteistyössä.

Moniammatillien yhteistyö puolestaan on monen eri ammatin edustajien keskenään tekemää työtä. Toiminnot voivat olla eriaikaisia: esimerkiksi lapsen seksuaalisen

hyväksikäytön tutkiminen, hoitaminen, sen aiheuttama lastensuojelutyö ja rikosoikeudellinen arviointi voivat jaksottua pitkällekin aikavälille.

Moniammatillinen yhteistyö on pääasiassa viranomaisten välillä tapahtuvaa, kun taas verkostotyö mielletään asianosaiset mukaan ottavaksi työmuodoksi.

Moniammatillista yhteistyötä ja verkostotyötä yhdistävänä tekijänä voidaan pitää ilmiöihin keskittymistä tai vaihtoehtoisesti yksilöiden henkilökohtaisiin ongelmiin paneutuvaa työskentelyä. (Mahkonen 2003,109-110.)

Termejä moniammatillisuus, moniammatillinen yhteistyö, tiimityö ja eri alan asiantuntijoiden yhteistyö käytetään usein toistensa synonyymeina. Näillä tarkoitetaan yleensä tilannetta, jossa eri alojen ammattilaiset työskentelevät yhdessä. Moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa voidaan käyttää monia eri termejä, mutta sisällöllisesti moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa eri asioita. Anna Metterin (1996, 10) mukaan moniammatillisuudella on kaksi toisistaan poikkeavaa merkitystä. Yhtäältä voidaan puhua moniammatillisesta ihmisestä, joka on useiden eri alojen asiantuntija, toisaalta taas voidaan tarkoittaa eri ammattiryhmiin kuuluvien ihmisten yhteistyötä.

2.3 Moniammatillisuus tutkimuksissa

Moniammatillisuudesta puhutaan ja kirjoitetaan niillä työelämän alueilla, joilla tuotetaan yhteiskunnallisesti hyödyllisiä palveluja kansalaisille. Tällaisilla aloilla on myös eniten moniammatillisuuden tutkimusta, kuten päiväkotiympäristöstä (ks. esim. Karila & Nummenmaa 2001) ja terveydenhuollosta (ks. esim. Flink & Saarinen 2002; Isoherranen 1996; Olkkonen 2003). Terveydenhuollon tutkimus on

rajautunut hyvin pitkälle terveydenhuollon sisäiseen moniammatillisuuteen eikä juurikaan käsittele oman alan ulkopuolisiin tahoihin liittyvää moniammatillista yhteistyötä. Sosiaalityön puolelta moniammatillisuutta on tutkittu muun muassa päihdetyössä (ks. esim. Lehto 1991) ja sosiaalityön verkostoitumisen tutkimisen yhteydessä (ks. esim. Arnkil & Eriksson & Arnkil 2000) sekä sosiaalityön, työvoimahallinnon ja kansaneläkelaitoksen yhdistäessä voimavarojaan Työvoiman palvelukeskuksiksi (Arnkil ym. 2004).

Juhani Lehdon (1991) moniammatillisuuden näkökulmasta suomessa uraa uurtava tutkimus *Juoppojen professionaalinen auttaminen* tutki lääkärin, sosiaalityöntekijöiden ja poliisien välistä yhteistyötä juoppojen auttamiseksi. Lehto käytti työssään ekspertiisin käsitettä, mutta moniammatillisuus ei käsitteenä hänen työssään esiintynyt. Lehdon (em. 184) tutkimuksen tulosten mukaan, eri ammattikuntien välinen yhteistyö ei pahimmillaan laajennakaan asiakkaan auttamismahdollisuuksia vaan tarjoaa jollekin toimijalle mahdollisuuden vapautua vaikeasta asiakkaasta. Lehto korostaa myös, että monen ammattikunnan välinen yhteistyö ei vähennä tarvetta siihen, että jonkun on otettava päävastuu asiakkaan ongelmista ja niiden hoitamisesta. Vaikka Lehdon tutkimus onkin jo yli kymmenen vuoden takaa, siinä esille tuodut moniammatillisen työskentelyn pulmakohdat ovat myös nykyään todellisia. Vaikeassa asiakastilanteessa moniammatillisuus voidaan nähdä juuri vastuusta vapauttavana työmuotona, kun omat voimavarat on jo kulutettu loppuun.

Valtakunnallisen ehkäisevän päihdetyön yhdyshenkilöverkoston perustamisvaiheesta kertovan arviointitutkimuksen ”Kuka ottaisi vastuun ?”

(Warpenius, 2002) raportissa moniammatillinen työ on jaoteltu erilaisiksi muodoiksi. Atomistinen, ketjuuntunut, verkostoitunut ja organisoitunut moniammatillisuus määritellään moniammatillisen työn luonteen sekä organisoitumisen asteen mukaan. Kun eri toimijat ymmärtävät työnsä ennalta ehkäisevästä näkökulmasta, puhutaan atomistisesta moniammatillisuudesta. Työ on moneen ammattiin sisältyvää työtä, joka sinällään on monisektorista mutta ei välttämättä sektorien välistä. Moniammatillisuus nähdään enemmänkin yleisenä toimintaperiaatteena ja löyhänä sateenvarjoideologiana, jota voidaan toteuttaa, mutta lähinnä vain omassa työssä ajatuksen tasolla eikä konkreettisesti toimien. (Warpenius 2002, 117.)

Atomistinen moniammatillisuus liittyy lähinnä muiden työntekijäverkostojen tiedostamiseen ja tietoon siitä, että yhteistyö ennaltaehkäisevänä työnä on mahdollista. Konkreettisia yhteydenottoja ei kuitenkaan välttämättä tapahdu. Ketjuuntunut moniammatillisuus on vastakohtaisesti taas asiakaskeskeistä, joka mm. päihdekysymyksissä näkyi eritoten hoitoonohjaustilanteissa, jota pidettiin ketjuuntuneen moniammatillisuuden ydinkohtana. Viranomaisia liittämään hoitoonohjausvaiheessa yhteinen intressi asiakkaan edusta ja huolehtiminen hänen hyvinvoinnistaan. Tällöin huolehtimisvastuun siirtämiseen eri viranomaistahojen välillä liittyi myös kuin luonnostaan joustavuus tietojen välittämisessä sekä kokemusten vaihdossa. Asiakkaasta tuli näin ollen monia ammattikuntia yhteen sitova kohde. Ammattirajat ylittävät henkilökontaktit sekä tieto eri viranomaistahojen työstä olivat asioita, joita pidettiin ketjuuntumisen edellytyksinä. (Warpenius 2002, 118.)

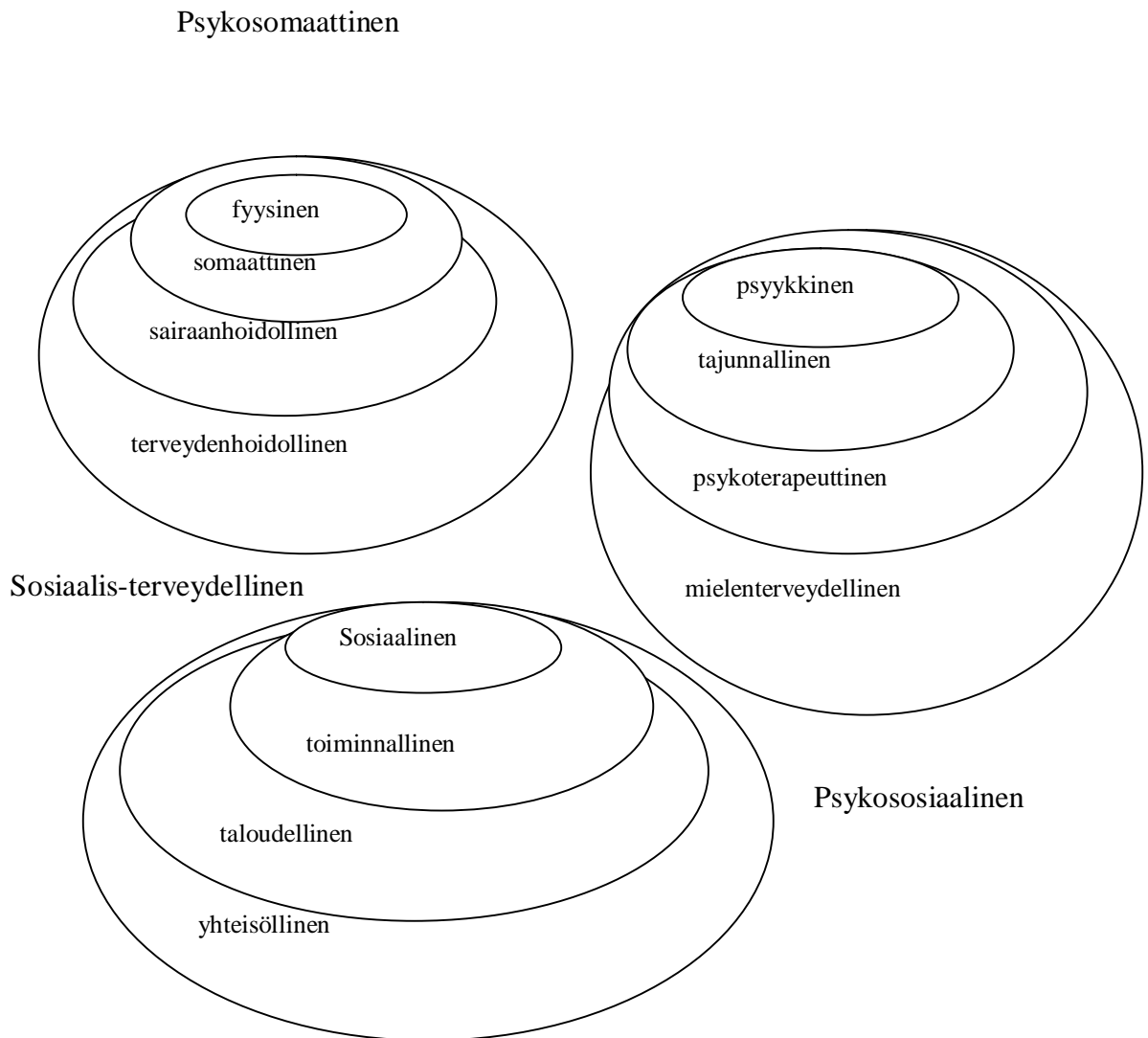
Epävirallisempänä yhteistyömuotona nähtiin verkostoitunut moniammatillisuus, jonka motiivina oli yhdessä tekemisen palkitsevuus yksin tekemisen puurtamisen sijaan. Erityisenä etuna verkostoitumisessa oli päällekkäisyyksien väheneminen, toiminnan koordinoinnin selkiintyminen sekä mahdollisten ristiriitaisten tavoitteiden yhdenmukaistaminen. Verkostoitunut moniammatillisuus nähtiin myös vapaana moniammatillisuuden muotona, johon ei kuulu kirjallisten suunnitelmien tai strategioiden tekeminen. Verkostoituneen moniammatillisen toimintatavan vastakohtana koettiin organisoitunut moniammatillisuus järjestäytyneenä työryhmänä, jossa määriteltiin eritahojen kanssa yhteiset tavoitteet kuntatasoisessa keskustelufoorumissa. Organisoituneeseen moniammatillisuuteen kuuluu kiinteästi suunnitelmallisuus ja tavoitteinen yhteistoiminta, sekä edellytetään sitoutumista määriteltyihin päämääriin ja toimintatapoihin. (Em.119-120.)

2.4 Moniammatillista palvelua kokonaiskuva hahmottaen

Hyvinvointipalvelumme ovat jakautuneet kolmelle eri sektorille: fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen. Karjalainen (1996,11) on luonut mukaillun mallin (ref Purola 1971,1972,1986) viitaten hyvinvointipalvelujen työnjaollisesta eriytymisestä (kuvio 1).

KUVIO 1. Hyvinvointipalvelujen työnjaollisen eriytymisen yksinkertaistettu malli

(Karjalainen 1996, 11.)



Ympyröiden sisimmistä renkaista löytyy kunkin osion eriytynein muoto (sairaanhoito, psykiatrinen hoito, sosiaalityö). Ydinalueesta on lähtenyt kehittymään kunkin sektorin ammatillinen eriytyminen, palvelujen tuotanto,

lainsäädännön ja hallinnon rakentuminen. Kehitystä on tapahtunut siis pääasiassa ydinalueiden sisällä, mutta myös vastakkaiseen suuntaan. Ydinalueiden kehittyessä ja erikoistuesssa ne lähenevät myös toisiaan. Ympyröiden välimaastoon jäävät ilmiöt ovat myös alkaneet käsitteellistyä. Puhutaan psykosomaattisista, psykososiaalisista ja sosiaaliterveydellisistä (hieman vakiintumattomampi käsite) näkökulmista.

Välimaastossa tapahtuva toiminta on asiantuntijuuksien yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta, moniammatillista yhteistyötä. (Karjalainen 1996, 11-12.) Kuten Karjalainen (1996, 12) toteaa, ihminen on nähtävä ontologisena kokonaisuutena; psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen, joten paluu jonkinasteiseen kokonaisuuteen on välttämätöntä. Kunkin ydinalueen välinen yhteistyö, tapahtui se sitten ydinalueen sisällä sisäisenä yhteistyönä tai eri ydinalueiden välillä, on moniammatillista.

Näiden kolmen ydinalueen välimaastoon sijoittuu suuri joukko ilmiöitä, esimerkiksi ihmisen työkykyisyys, jonka arvioiminen tarkoittaa jokaisen alueen asiantuntijoiden aktivoitumista ympyröiden ulkokaarien tuntumassa. (Em. 13.)

Moniammatillisessa yhteistyössä on Arnkilin ja Erikssonin (1999) mukaan ollut pulmallista yhteisen ongelman määrittely. Yhteisen ongelman määrittely ei kuitenkaan ole mahdollista, koska yhteistä ongelmaa ei ole. Kullakin on oma ongelmansa, jopa saman perheen sisäisesti. Yhden ongelman sijasta moniammatillinen verkosto kohtaakin monta ongelmaa, joita heidän kunkin tulee ratkoa omalta saralta ottaen huomioon muiden toimenpiteet omien ongelmiansa suhteen. (Em. 94-95.)

3 ASIANTUNTIJUUS

3.1 Koulutus ja kokemus asiantuntijuuden takeena

Asiantuntijuus määritellään helposti jonkin erityisalan taitavaksi henkilöksi, jolla on omalta alaltaan perusteellinen koulutus ja pitkä kokemus. Koulutuksen ja kokemuksen avulla asiantuntija pystyy antamaan hyvin yksityiskohtaisia selvityksiä ja vastauksia oman alansa erityiskysymyksiin. Kimmo Saaristo (2000,31) määrittelee asiantuntijuudelle kolme jalkaa: tiede, professioammatti ja instituutio. Tiede viittaa yliopistokoulutukseen ja sen avulla hankittuun tietoon. Professioammatti pitää sisällään pitkän koulutuksen ja erityistietämyksen. Instituutionaalinen määrittely perustuu siihen, että määrättyjen tehtävien suorittajia pidetään asiantuntijoina. (Em. 32.)

Asiantuntijuutta on tarkasteltu pääasiassa yksilöasiantuntijan kehittymisenä noviisista ekspertiksi. Yksilöasiantuntijuuden luonnetta määrittelevät esimerkiksi Chi ja Glaser (1988) teoksessa *The nature of expertise*. Heidän mukaansa asiantuntijan tiedot rajoittuvat tietylle rajoitetulle alueelle, eikä näitä tietoja voi siirtää toiselle alueelle. Asiantuntijan erottaa aloittelijasta muun muassa siitä, että asiantuntija tekee aloittelijaa vähemmän virheitä, kykenee tekemään ratkaisut nopeammin ja näkee alueensa ongelmat syvällisemmin. Sosiaalityössä tähän samaan viittaa puhe ns. hiljaisesta tiedosta (mm. Mutka 1998, 123-127), jota voidaan pitää myös tunnetietona tai näppituntumana (*tacit knowledge*). Hiljainen tieto kehittyy sosiaalityön asiantuntijalle vuosien kokemuksen myötä henkilökohtaiseksi kyvyksi tai ominaisuudeksi, osaksi asiantuntijuutta, ekspertiisiä.

Hiljaisesta tiedosta kirjoittaa myös Saaristo (2000,108-113), joka määrittelee hiljaisen tiedon toimintakeskeiseksi, konteksiin sidotuksi tiedoksi.

3.2 Avoin asiantuntijuus

Saaristo (2000,139) nostaa esille avoimen asiantuntijuuden käsitteen. Asiantuntija-ammattien rajoja ja ekspertiisiä on vartioitu hyvin tarkasti. Tämä käytäntö ei enää sovi moniammatillisuuteen tai verkostoitumiseen. Asiantuntijuus on kehittymässä moniulotteisemmaksi ja säröisemmäksi. Saaristo (Em. 141) avoin asiantuntijuus pitää sisällään asiantuntijoiden ja maallikoiden läheisemmän ja avoimemman kanssakäymisen, mahdollisuuden avoimempaan vuorovaikutukseen. Tärkeintä avoimen asiantuntijuuden näkökulmasta on saada erilaiset tietovarannot täydentämään toisiaan. Avoimeen asiantuntijuuteen kuuluu myös se, että asiantuntijuutta ei voi pitää tietystä ammatista, koulutuksesta tai asemasta suoraan johdettavana. Kaikki relevantti tieto, oli se kenen tahansa esittämää on yhtä tärkeää. Avoin asiantuntijuus on myös kontekstuaalista, vasta tilanne määrittelee asiantuntijuuden. Saarinen syventää avointa asiantuntijuutta erottamalla asiantuntijuuden asiantuntijoista ja heidän asiantuntemuksestaan. Tällöin asiantuntijuus voidaan nähdä jonain sellaisena, joka ei palaudu keneenkään asiantuntijaan sellaisenaan. Asiantuntijuutta olisi se, mitä yhteisen pöydän ääressä saadaan aikaan, se tieto joka keskustelussa tulee esiin. Tieto, joka on kaikkien eikä keneenkään. (Saaristo 2000, 148 - 149.)

Edellä käsittelemäni avoin asiantuntijuus Kimmo Saariston pohjalta nojautuu suurimmaksi osaksi ympäristökysymyksiin ja niiden ympärillä oleviin asiantuntija

verkostoihin sekä ympäristökysymysten asiantuntijuuteen. Mielestäsi Saariston avoimen asiantuntijuuden ajatus on kuitenkin sovellettavissa laajemmin koko asiantuntijuus ja professiokeskusteluun, joka näyttäytyy hyvin samanlaisena asiantuntijoiden alasta riippumatta.

3.3 Professiot ja asiantuntijuus

Professioiksi kutsutaan ammatteja tai ammattikuntia, joissa sovelletaan erikoistunutta tieteellistä tietoa työtehtäviin. Tyypillisiä professioita ovat lääkärit, opettajat, terveydenhoitajat ja sosiaalityöntekijät. Näitä professionaalistuneita ammattikuntia yhdistää myös se, että näiden ammattikuntien työ on yleisön palvelua. Professio nimitys antaa kuvan vankasta asiantuntijuudesta ja korkeasta koulutuksesta, tieteen soveltamisesta käytäntöön. (ks esim. Konttinen 1997,48; Saaristo 2000,32.) Konttinen (1997, 48-55) käyttää käsitteitä moderni professio ja modernin kauden professio. Professioiden modernisoituminen liittyy koko yhteiskunnan modernisoitumiseen, joka on alkanut jo 1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla, kestäen aina näihin päiviin asti. Ammattityön perustaksi on noussut tieteellisesti osoitettu tieto. Moderneilla professioilla on koulutukseen ja tutkintoon perustuva valtuutus tiettyyn tehtäväjoukkoon. Tämä on johtanut siihen, että asiantuntijuus on organisoitunut tietyiksi monopoleiksi. Professionalistiset ammatit toimivat myös etujensa ja ”valtansa” puolesta. Ammattikunnat pyrkivät kontrolloimaan ja vahvistamaan työtään koskevia valtuutuksia ja ammattikunnan statusta. Kaikella tällä on tarkoituksena muun muassa laajentaa sekä lujittaa työn suorittamiseen liittyvää autonomiaa.

Professiot ja professionalismiksi ovat modernilla kaudella tiukasti erityisalakeskeisiä (Konttinen 1997,55). Profioiden edustajat ovat erityisalujen asiantuntijoita. Ammatilliset ryhmät ovat tarkkoja revidistään ja rajamuureja pyritään rakentamaan, jotta muut ammattiryhmät eivät pääse tälle revidille. Nykypäivän haaste moderneille professionaalisille ammateille on siinä, että koko modernin kauden rakenteet ovat muuttumassa. Kiinteiden ja tarkkojen rakenteiden tilalle syntyy joustavampia ja muuntautumiskykyisempiä rakenteita. Profioidun ammattikuntien tulee omalta osaltaan vastata tähän kehitykseen. Uudenlaiseen yhteiskunnalliseen tilaan siirryttäessä, modernista myöhäismoderniin, professiot ovat muutospainessa. Yhteiskunnallinen kehitys vaatii rajojen ja revidiajattelun ylittämistä sekä asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. (Em. 55-58.) Konttinen (1997,57) toteaa myöhäismodernin professionalismin paikallistasoisen toiminnan vahvistuvan ja johtavan paikallisten asiantuntijaverkostojen kehittymiseen. Tiukasti rajatun spesialiteetin asemasta verkostoryppäistä voi tulla professionaalisten asiantuntijoiden tärkeitä samaistumisen kohteita .

3.4 Asiantuntijuus moniammatillisessa yhteistyössä

Moniammatillista asiantuntijuutta tarkasteltaessa on tärkeää asiantuntijuuden horisontaalinen tarkastelu. Siinä korostetaan vertikaalisen ”pystysuoran” asiantuntijuuden sijasta horisontaalista eli ”vaakatason” asiantuntijuutta. Horisontaalisuudella tarkoitetaan asiantuntemusten välisiä rajanylityksiä ja siihen liittyen hierarkisuuden ja osaamisen revidien purkamista. (Launis 1997,122-125.) Asiantuntijuus muodostuu tällöin yhä enemmän ryhmän, tiimin tai verkoston

toimintakokonaisuudeksi. Tärkeimmäksi elementiksi muodostuu se, mitä asiantuntijat saavat aikaan yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa.

Monialainen asiantuntijuus, joka muodostuu eri toimijoiden väliin, voi olla joidenkin professionien keskuudessa uhka omalle professionille ja se saatetaan nähdä jopa oman profession purkamiseksi. Asiakaslähtöisyys asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä ei ole aina toteutuva periaate. Yhteiseen tilanteeseen voi siirtyä ammatillisuuskiistoja ja työnjaollinen tehtävämäärittely- ja eriytyminen saattaa korostua. Hyvinvointipalvelumme ovat asiantuntijalähtöisesti suuntautuneita, sektoroituneesti tuotettuja, kuten moniammatillisuuttakin käsitellessä kävi ilmi. (Karjalainen 1996, 14-15.) Eri organisaatioiden tasot ovat hierarkisia, mikä aiheuttaa omat haasteensa moniammatilliselle asiantuntijatyölle. Toimiva yhteistyö edellyttää tasavertaista suhdetta toimijoiden kesken. Asiantuntijoiden on tunnustettava toisensa tasavertaisina asiantuntijarooleissaan sekä kunnioitettava toistensa ammattitaitoa ja erityisosaamista. Työntekijöiden on hyväksyttävä erilaiset todellisuustulkinnat sekä eri organisaatioiden erilaisuuden. Nämä on nähtävä voimavarana yhteistä moniammatillista asiantuntijuutta rakennettaessa. Eri asiantuntijat jäsentävät asioita erilaisista näkökulmista käsin. Yksi asiantuntija näkee sosiaalisen vuorovaikutuksen toimivuuden, toinen yksilökohtaiset piirteet ja kolmas arkielämässä selviytymisen kannalta tärkeät asiat. Ilmiö on koko ajan sama, mutta tulkinnat tilanteesta vaihtelevat näkökulman ja käytettävissä olevan ammattisanaston mukaan. (Pohjola 1999, 112, 120)

Aiemmin määrittämilläni psykososiaalisella, psykosomaattisella ja sosiaaliterveydellisellä alueella (kuvio 1.) liikuttaessa kaikki asiantuntijat ovat astuneet

ulos omalta alueeltaan ja tehneet rajan ylityksen ”harmaalle alueelle”. Yhdessä työskentelevän ryhmän vuorovaikutus vaikuttaa myös väistämättä moniammatillisen työskentelyn onnistumiseen. Rajojen ylitykset oman alueen yli ja ehkäpä vielä toisen asiantuntijan puolelle ei ole pitkälle professionaalistuneessa ammatissa (esimerkiksi lääkäri, opettaja) helppoa.

Tutkimuksista käy ilmi, että moniammatillinen yhteistyö ei työmuotona ole helpoimmasta päästä. Moniammatillisuus vaatii sekä rajojen ylityksiä että aikaa. Katriina Olkkosen (2003) pro gradu tutkielma mielenterveystyöntekijöiden käsityksistä moniammatillisuudesta ja asiantuntijuudesta kertoo eri asiantuntijoiden välisten rajojenylitysten olevan edelleen sanan helinää. Rajojen ylitykset vaativat hänen tutkimustulostensa mukaan paljon työtä, paneutumista ja opettelua, vaikka kyseessä olisi kauankin toiminut moniammatillinen työryhmä. Olkkosen (em. 71) mukaan ajanpuute on myös yksi syy siihen, ettei moniammatillista tiimiä voida hyödyntää niin paljon kuin tarve vaatisi. Kirsti Launis (1997) toteaa, että asioihin, jotka kuuluvat toisen reviirille ei oteta kantaa. Monitieteisessä asiantuntijaryhmässä osanottajat puhuvat oman tieteenalansa näkökulmasta puolustaen sen kysymyksen asetteluja ja menetelmiä. Yhteistyön ongelmana on tällöin myös yhteisen kielen puuttuminen. Yhteisen kielen puuttuminen on aina kuitenkin osoitus myös yhteisten ajattelumallien puuttumisesta. (Em.125-132.)

4 LASTENSUOJELU

4.1 Lastensuojelun haastava tehtävä

Kunnan velvollisuutena on järjestää lapsen tarpeisiin vastaavaa toimintaa, lastensuojelullisia toimenpiteitä. Tavoitteena on ennaltaehkäistä ongelmien syntyä ja niiden kasautumista, järjestää tarvittava apu, tuki, hoito ja kontrolli perheiden selviytymiseksi sekä lasten ja nuorten terveyden, kasvun ja kehityksen tueksi. (Mikkola & Helminen 1994, 104.) Lastensuojelun toimenpiteitä ohjaa lastensuojelulaki (LSL).

Lastensuojelu toimii viimesijaisena turvaverkkona sekä turvaa lasten edun. Lastensuojelun työkenttä ja työskentelyyn osallistujat tulevat varsin laajalta alueelta; yksittäiset lapset, nuoret, perheet. Lastensuojelun tehtävänä on myös kehittää palvelujärjestelmää ja lasten kasvuoloja. Lastensuojelun tehtävät heijastavat ihmisten elämässä tapahtuneita muutoksia sekä myös yhteiskunnassa, viranomaistoiminnassa ja palvelujärjestelmissä tapahtuneita muutoksia.

Lastensuojelutyössä erilaiset yhteistyökumppanit ovat lisääntyneet ja samalla monitahoistuneet. Muiden tahojen konsultointi ja erilaiset asiantuntijatehtävät ovat lisääntyneet. Lasten palvelujen osalta tapahtui radikaali muutos 1990-luvun laman jälkiseurauksena. Yleisiä, kaikille lapsille kohdennettuja palveluita leikattiin.

Tällaisia palveluita ovat esimerkiksi kouluopetus, iltapäiväkerhot, lasten leikkitoiminta, terveystarkastukset, lapsiperheiden kotipalvelu. Lasten ryhmäkoot suurenivat sekä päiväkodeissa että kouluissa ja yksilöllisen tuen ulkopuolelle jäi yhä enemmän lapsia. Lastensuojelun psykososiaaliset palvelut sijoittuvat

hallinnollisesti sekä sosiaali- ja terveydenhuoltoon sekä koulutoimeen. (Heino 2000, 55-59.)

4.2 Verkostoivaa ja perhekeskeistä työtä

Heino (2000, 59-60) on esittänyt jaon lastensuojelun psykososiaalisista palveluista jotka jakaantuvat peruspalveluihin sekä erityispalveluihin. Sosiaalityö, oppilashuolto, tukiopeetus ja erityisopeetus ovat tämän jaottelun puitteissa määritelty sosiaalihuollon peruspalveluihin. Terveystenhuollon peruspalveluiden piirissä ovat mm. terveyskeskuspsykologit, puheterapeutit sekä kouluterveydenhoito. (Em. 60, kuvio 1.) Lasten psykososiaaliset palvelut ovat riippuvaisia toisistaan. Jos peruspalveluissa on riittävästi sekä tarjontaa että erityisosaamista, erityispalveluiden kysyntä on vähäisempää. Jos kouluilla on riittävästi koulukuraattorin ja koulupsykologin palveluita käytössä, paine sosiaalitoimen lastensuojelutyöhön on pienempi. (Em. 60-61.)

Lastensuojelutyö verkostoi lapsen ja perheen ympärille monia toimijoita. Lastensuojelutarpeen taustalta löytyvät syyt liittyvät usein vanhempien päihdeongelmiin ja tähän kytkeytyneisiin perheen ristiriitoihin, lapsen hoidon laiminlyöntiin ja vanhempien mielenterveysongelmiin. (Mikkola & Helminen 1994, 101) Lapsen lastensuojelutarpeen taustalta löytyy usein yhteen nivoutunut vyyhti mitä erilaisempia syitä: päihteet, huumeet, rikokset, psyykkiset vaikeudet ja hankaluudet koulussa. Nämä erilaiset ongelmat yhdessä ovat pohjana moniasiakkuudelle ja haastavat viranomaiset verkostoitumaan lapsen tilanteen ja tarpeen mukaan sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti. Verkoston johtajan

määrittely jätetään usein avoimeksi kysymykseksi lastensuojeluasian käsittelyssä myös tapauskohtaisessa verkostoyhteistyössä. Lastensuojelun sosiaalityön tehtäväksi on määritelty lastensuojelun- ja huostaanottotarpeen selvittely, tutkiminen ja asiakaskohtainen palvelusuunnitelman laatiminen. (Heino 2000, 70.)

Lastensuojelun yksi tärkeimmistä ideologisista lähtökohdista on perhekeskeisyys (Pohjola 1999, 113). Lasten kanssa tehtävässä työssä tärkeää on perheen kokonaistilanteen hahmottaminen. Perhekeskeinen ajattelutapa tuo mukanaan lisää vaatimuksia. Perheessä on monta jäsentä, jolloin asiakkuuden painopisteet hajoavat moneen suuntaan; lapseen, äitiin, isään, vanhemmuuteen, vanhempien parisuhteeseen, perhettä ympäröiviin tahoihin. Lapsen etu on kuitenkin lastensuojelun tarkoitus ja päämäärä, lapsi pitää nostaa näkyväksi. Lapsi itse jää helposti kohteeksi tai tapaukseksi, jonka asiaa hoidetaan, mutta vain aikuisten kesken. (Pohjola 1999, 113-117, Mikkola & Helminen 1994, 114.)

Lastensuojelutyössä yhteistyö asiakkaan kanssa on tavanomaista haastavampaa. Käsiteltävät asiat ovat henkilökohtaisia ja ne ilmentävät usein epäonnistumista läheisissä ihmissuhteissa. Yhteistyötä koettelee myös lastensuojelutyöhön sisältyvä kontrolli, ja tarjottuun tukeen sisältyy valvonta. Asiantuntijat paikantavat lapsen asiakkaana erilaisten määritysten kautta. (Pohjola 1999,117-119.)

Yhteistyöhön lastensuojelussa haastavat asiakkaiden ongelmien leviäminen moneen suuntaan. Yhteistyö mielletään varsin usein viranomaisten väliseksi toiminnaksi. Lastensuojelutyössä asiat käsittelevät hyvin pitkälle asiakkaan yksityisyyttä, joten asiakkaan mukanaolo on useimmiten perusteltua. Yhteistyö asiakkaan kanssa

sisältää myös lapsen osallistumisen yhteiseen työskentelyyn. Toimivan vuorovaikutussuhteen luominen asiakkaan kanssa vaatii paljon, koska asiakassuhteeseen liittyy paljon vaikeiden asioiden käsittelyä.

Vuorovaikutussuhteen luominen asiakkaan ja kaikkien asiantuntijoiden kesken voidaan nähdä jatkumona. Vuorovaikutuksen toteutumisen aste voi vaihdella, mutta se sisältää myös mahdollisuuden päästä pitkälle. (Pohjola 1999, 124-126.)

4.3 Lastensuojelulain ilmoitusvelvollisuus

Lastensuojelulakiin on otettu mukaan ilmoitusvelvollisuutta koskeva säännös, jotta lapsiin kohdistuvat laiminlyönnit, vaarat ja heitteillejätöt voitaisiin havaita mahdollisimman varhain. (Mikkola & Helminen 1994, 110.)

” Jos sosiaali- ja terveydenhuollon, koulutoimen tai seurakunnan palveluksessa taikka luottamustoimessa oleva henkilö on virkaa tai tointa hoitaessaan saanut tietää ilmeisestä perhe- ja yksilökohtaisen lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta, hänen on ilmoitettava asiasta viipymättä sosiaalilautakunnalle.

Myös muu kuin 1 momentissa tarkoitettu henkilö voi tehdä tällaisen ilmoituksen.”
(LSL 40§)

Ilmoitusvelvollisuus asetetaan säännöksen ensimmäisen momentin mukaan kaikille niille, jotka virkaa tai tointa hoitaessaan joutuvat tekemisiin lastensuojelullisten ongelmien kanssa. Laissa käytetty ”ilmeisen tarpeen” käsite viittaa lastensuojelulain 12§:ään, jonka mukaan vakavaa vähäisempikin vaara lapsen terveydelle tai

kehitykselle edellyttää lastensuojeluilmoituksen tekemistä. Sanalla ”ilmeinen” ohjataan ilmoituksen tekemiseen, vaikkei täyttä näyttöä tai varmuutta vaaran olemassaolosta olisikaan. Lastensuojeluviranomaiset varmistavat tosiasiat ja arvioivat tukitoimien tarpeen ilmoituksen saatuaan. (Mikkola & Helminen 1994, 110-111.)

4.4 Moniammatillista lastensuojelua

Lastensuojelutyö nivoo yhteen moniammatillisuuden ja asiantuntijuuden.

Lastensuojelu on kenttä, jossa monet asiantuntijat kohtaavat toisensa, jopa ensimmäistä kertaa. Kaikilla on kuitenkin sama huoli ja päämäärä; lapsi.

Lastensuojelutyö yhdistää parhaimmillaan ja pahimmillaan monia ammattilaisia ja asiantuntijuuksia. Jotta toiminta lastensuojelun kentällä olisi tuloksellista ja tehokasta, toisiin asiantuntijoihin tulee voida luottaa ja heidän asiantuntemuksensa rajat tulee tiedostaa. Lastensuojeluasioissa törmäämme hyvin usein moniammatillisuuteen, monia asiantuntijoita koolla samaan aikaan samassa paikassa, yhteisenä tavoitteena lapsen etu. Horisontaalisen asiantuntijuuden (mm. Launis 1997) muodostuminen ja sen toimiminen lapsen edun mukaisesti on työntekijöille valtava haaste ja samalla mahdollisuus. Lastensuojelun kenttä on hyvin laaja ja lastensuojeluasiat tulevat esiin paikoissa, joissa ei ole välttämättä asiantuntijaa näihin asioihin käytettävissä. Lapsi viettää suuren osan elämäänsä koulussa. Koulussa lapsella on strukturoitu päiväjärjestys ja tuttu turvallinen opettaja, näin ainakin alakouluissa. Koulu on myös usein paikka, jossa lapsen hätä ja ongelmat ensimmäiseksi huomataan. Koulussa on omat asiantuntijansa ja auttajansa, mutta joskus tulee tilanteita, että koulun omat keinot eivät riitä. Lasten

asioita mietitään koulun oppilashuoltotyöryhmissä, jotka ovat moniammatillisia, asiantuntevia yhteistyöelimiä.

5 OPPILASHUOLTOTYÖ KOULUISSA

5.1 Oppilashuoltotyön perusta

Oppilashuolto on kokonaisuudessaan alue, jossa useampi yhteiskunnan sektori kohtaa. Koulu-, sosiaali- sekä terveystoimen lainsäädännöstä löytyy sitä koskevia säädöksiä. Perusopetuslain (447/2003, 31a§) mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumiseen edellyttämä tarvittava oppilashuolto.

Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan koulunkäynnin tukemista ja sen avulla pyritään pitämään yllä tai parantamaan oppilaan fyysistä sekä psyykkistä kuntoa ja sosiaalista hyvinvointia. Oppilashuolto sisältää palvelut, jotka on määritelty jokaisen koulun opetussuunnitelmassa. Näitä ovat myös kansanterveyslaissa (66/1972) kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa (683/1983) tarkoitettu kasvatuksen tukeminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POP 2004) noudattaa oppilashuoltoa käsittelevässä osuudessaan edelleen kokonaisvaltaista ja laajasisältöistä linjaa kuten ensimmäisessä vuoden 1973 oppilashuoltokomitean mietinnössä. Uusi opetussuunnitelma korostaa varhaista puuttumista ilmeneviin ongelmiin sekä yhteistyötä oppilaiden koteihin ja muihin koulun ulkopuolisiin tahoihin. Koulujen tulee laatia opetussuunnitelmiinsa oppilashuollon järjestämistä koskeva suunnitelma yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. (POP 2004,22.) Suunnitelmaan tulee sisällyttää

oppilashuollon tavoitteet sekä toiminnan keskeiset periaatteet varsin yksityiskohtaisesti huomioimalla myös paikalliset tukiverkostot ja oppilashuollon palvelut.

5.2 Oppilashuoltotyön kehittyminen

Kuvaan koulun oppilashuoltotyötä lyhyesti sen historiallisen kehittymisen kautta tukeutuen Arto Jauhiaisen (1993) kasvatustieteen väitöskirjaan, joka käsittelee suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutumista 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Oppilashuollosta ja sen kehityksestä ei ole juurikaan tehty tutkimuksia. Jauhiaisen (em.) tutkimus on kattava kuvaus oppilashuollon historiasta ja sen kehittymisestä koululaitoksen kehittymisen rinnalla. Jauhiaisen tutkimus ei kuitenkaan käsittele itse oppilashuoltotyöryhmän työtä ja sen kehittymistä, vaan pysyttelee oppilashuoltotoiminnan kehittymisen tarkastelussa ja eri ammattikuntien kasvamisesta osaksi oppilashuoltoa. Tämä historiallinen katsaus oppilashuollon kehitykseen on mielestäni mielenkiintoinen oppilashuollon yhä kehittyessä. Tämän päivän oppilashuoltotyöstä löytyy yhä samoja perushuolia, joita varten oppilashuoltotyö alunperinkin kehitettiin. Omassa tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena on psykososiaalisen oppilashuolto, tämän päivän oppilashuoltotyön ydin.

Oppilashuoltotyö on Jauhiaisen (1993) mukaan käynyt läpi kolme kehitysvaihetta: nälkä- ja tautipolitiikan kausi 1865-1920, rakentamiskausi 1920-1960 sekä psykososiaalinen kausi 1990- . Ensimmäisen kauden loppupuolella kansakoulunkäynti yleistyi voimakkaasti ja oppivelvollisuuden säätäminen oli

edennyt pitkälle. Yhä suuremman osan lapsista tullessa opetuksen piiriin, myös vaivat ja puutteet seurasivat mukana; köyhyys, nälkä ja taudit näkyivät luokkahuoneissa. Tänä oppivelvollisuutta edeltävänä aikana oppilashuolto oli enemmänkin fyysisiä ja materiaalisia edellytyksiä tukeva avustus- ja tukimuoto. Ensimmäiset kouluasuntolat, -keittolat ja kesäsiirtolat olivat puhdasta sosiaalihuoltoa. Kouluterveydenhuollon synnyn taustalla olivat myös ratkaisuyritykset ajan konkreettisiin terveydellisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Suomen kouluterveydenhuolto sai alkunsa koululääkäritoiminnasta. Kouluterveydenhuolto olikin ainut oppilashuollon osa-alue, johon valtio tässä ensivaiheessa osallistui. Muu oppilashuolto perustui yksityiseen hyväntekeväisyyteen sekä kuntien aktiivisuuteen. (Jauhiainen 1993, 242-243.)

Oppilashuollon toisen kauden aikana kansakoulu täydellistyi oppivelvollisuuden saattelemana koskemaan koko ikäluokkaa. Oppilashuollossa kouluterveydenhuolto täydellistyi sekä valtiollistui. Myös miltei kaikki psykososiaalisten asiantuntijajärjestelmien alkumuodot syntyivät. Kaikki toimintamuodot niin kouluterveydenhuolto kuin koulupsykologisen ja –sosiaalisen työn alkeismuodot saivat alkunsa kaupungeista, kuten kouluterveydenhuoltokin aikanaan. Koulupsykologinen työ lähti liikkeelle älykkyysmittauksista, joita ruvettiin vähitellen käyttämään poikkeavien oppilaiden luokitteluksi erityisopetussiirtoja varten. Oppilashuollon kehittymisen toisella kaudella sai alkunsa myös kasvatuseuvolatoiminta, joka organisoitiin lastensuojelun ja koulun välimaastoon, suuntautuen kuitenkin vankasti koululaitoksen puoleen. Kasvatuseuvolatoiminnan keskeiseksi koulupsykologiseksi työksi muodostui koulupoikkeavuuden toteaminen. Koulukuraattoritoiminnan juuret löytyvät myös oppilashuollon

kehittymisen toiselta kaudelta, jolloin ryhdyttiin harjoittamaan apukouluoppilaiden jälkihuoltotyötä jonka tavoitteena oli poikkeavan koulu-uran käyneiden integroiminen yhteiskuntaan. Nämä uudet oppilashuollon asiantuntijajärjestelmät rajoittuivat tässä vaiheessa kaupunkeihin, joista ne varsin hitaasti olivat leviittäytymässä maaseudulle. (Jauhiainen 1993, 244-247.)

Oppilashuollon kehitykseen vaikutti ratkaisevasti peruskoulu-uudistus. Tämän uudistuksen suunnittelu- tai toteutumisvaiheessa muotoutuivat kouluorganisaation omat psykologit, kuraattori, opinto-ohjaajat, oppilashuoltotyöryhmät ja tukioppilastoiminta. Psykososiaalisen kauden merkittävin kehityspiirre on ollut psykologien ja kuraattoreiden tulo kouluorganisaation sisälle. Nämä palvelut olivat kuitenkin vielä pitkään kaupunkikoulujen erityispalveluja ennen kuin ne sisällytettiin lastensuojelulainsäädäntöön. Oppilashuollon kolmannen vaiheen aikana erityyppiset moniasiantuntijajärjestelmät ovat yleistyneet voimakkaasti sosiaali- ja terveystyössä. Tämä on näkynyt kouluissa oppilashuoltotyöryhmine muodossa. (Jauhiainen 1993, 247-250.)

Tämänhetkinen oppilashuoltotyö ja erityisesti psykososiaalinen oppilashuoltotyö painottuu edelleen samantyyliisiin ongelmiin kuin oppilashuoltotyön alkuvaiheessa. Köyhyys on hieman modernisoitunut, sillä tällä hetkellä puhumme lamasta ja sen vaikutuksista lapsiin, lapsuuteen sekä koko koululaitokseen. Nälkä ei enää näyttäydy yhtä laajana ongelmana kuin oppilashuollon ja kouluruokailujen kehitysvaiheessa, mutta edelleen peruskoulussa käy lapsia, joidenka päivän lämmin ateria nautitaan koulussa. Taudit eivät ole väestömme riesana kehittyneen terveydenhuollon ansiosta, mutta näiden tautien rinnalle tai oikeastaan tilalle ovat

tulleet erilaiset oppimisvaikeudet ja käytöshäiriöt, joidenka haasteisiin tämän hetkinen psykososiaalinen oppilashuolto vastaa.

Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004) väitöskirja ”Hirveesti tekijänsä näköstä” käsittelee yläkoulujen koulukuraattorien työtä ennen ja nyt. Tämän väitöskirjan lisäksi tutkimusta oppilashuoltotyöstä on kovin vähän. Ari Suhonen (2002) on omassa pro gradu- työssään ”Sosiaalityö koulussa” tarkastellut koulun sosiaalityötä alueellisen sosiaalityön osana.

5.3 Oppilashuoltotyöryhmät osana koulun oppilashuoltoa

Opettajan rinnalle koulumaailmaan on pitkän ajanjakson kuluessa tullut kattava kokoonpano erilaisia asiantuntijoita: kouluterveydenhoitaja, -psykologi, -kuraattori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja sekä kouluissa toimiva oppilashuoltotyöryhmä (Jauhiainen 1993, 3). Kouluilla toimivat oppilashuoltoryhmät ovat koulujen sisäisiä moniammatillisia tiimejä, jonka perusteet löytyvät perusopetus-, lastensuojelu- ja kansanterveyslaeista. (Lastensuojelulain muutos 139/1990 ja asetusmuutokset 546/1990 ja 491/1990.) Vuonna 2003 annettiin laki perusopetuslain muuttamisesta (477/2003), missä kunnat velvoitetaan tekemään oppilashuoltotyötä.

Psykososiaalisen oppilashuollon käsitettä käytetään silloin, kun tarkoitetaan kokoonpanoa, johon kuuluvat myös koulupsykologi sekä koulukuraattori ja keskitytään oppilaan psykososiaalisiin ongelmiin. (mm. Laaksonen & Wiegand 1990, 11-12.) Jatkossa käytän nimitystä oppilashuoltoryhmä (myöhemmin lyhennettä OHR), jolla tarkoitan nimenomaista psykososiaalista oppilashuoltoryhmää. Opetussuunnitelmassa määrätään oppilashuollon

järjestämisestä. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa on määriteltävä oppilashuoltoryhmän toimintaperiaatteet ja –suunnitelmat, oppilashuoltoryhmän jäsenten perustehtävät ja toimenkuvat. (Tilus 2004, 153.)

Oppilashuoltoryhmät ovat vakiinnuttaneet paikkansa kouluissa osaksi koko koulun toiminnallista järjestelmää. Oppilashuoltoryhmän toimintatavat määrittyvät sen kautta, miten ryhmä on tiimiytynyt, mitkä asiantuntijuuskäsitykset ryhmässä vallitsevat sekä miten ryhmän viitekehys on muotoutunut. Ryhmän identiteetti muodostuu sitä kautta, mitä päätöksiä ryhmä tekee, tai jättää tekemättä. Tämä antaa myös rajauksen oppilashuoltoryhmän toiminnalle ja sille, mitä asioita oppilashuoltoryhmissä käsitellään. (Oppilaan monet auttajat 1992, 14-15.) Tilus (2004,153) määrittää oppilashuoltoryhmän roolin vaikeuksia ennaltaehkäiseväksi, moniammatilliseksi ja kouluyhteisöä tukevaksi. Meriläinen (1996,51) viittaa Uudenmaan, Hämeen, Mikkelin ja Lapin lääninhallitusten vuonna 1994 tehtyyn selvitykseen alueidensa oppilashuollosta, jonka mukaan oppilashuollossa tavallisimmin käsiteltäviä asioita olivat oppimisvaikeudet, käytöshäiriöt, kotiongelmät, kiusaaminen sekä poissaolot. Asiat tulevat oppilashuoltoryhmien käsiteltäviksi useimmiten opettajien kautta. Luokanopettaja voi hakea ongelmallisissa tilanteissa tukea oppilashuoltoryhmältä tai ohjata oppilaan ja perheen tarvittaessa oppilashuollon henkilöstön (kuten esim. kuraattorin, koulupsykologin tai terveydenhoitajan) palvelujen piiriin. Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on edelleen ohjata oppilas tarvittaessa koulun ulkopuolisten asiantuntijapalvelujen piiriin, joita ovat esimerkiksi perheneuvola, perhetutkimuskeskus, lasten- ja nuorisopsykiatrian palvelut tai oppimisvaikeustutkimukset. (Tilus 2004, 156.)

Oppilashuoltoryhmä koordinoi koulun erialaisia toimintoja, valmistelee ja tekee ehdotuksia koko koulu yhteisöä koskevissa asioissa. Käsiteltävät asiat jakaantuvat pääosin kolmelle tasolle: koko koulu yhteisöä koskevat asiat, luokkakohtaiset asiat ja oppilaskohtaiset asiat. Pääosin oppilashuoltoryhmän aika kuluu yksittäisten oppilaiden ongelmien selvittelyyn ja ratkaisemiseen. (Sydänmaalakka 1984, 28, 59.)

Oppilashuoltoryhmän kokoonpano vaihtelee miltei koulu kohtaisesti. Pääsääntöisesti oppilashuoltoryhmän muodostavat koulun rehtori / johtava opettaja, erityisopettaja, koulukuraattori ja psykologi. Tarvittaessa OHR:n kokouksiin osallistuu myös terveydenhoitaja, lääkäri, opettaja, oppilas ja oppilaan vanhemmat. Myös ulkopuolisten asiantuntijoiden apuun turvaudutaan tarvittaessa. Tällaisia yhteistyötahoja voivat olla mm. perheneuvola, poliisi, nuorisotoimisto, alueellinen sosiaalityö. (mm. Oppilaan monet auttajat 1992, 14 ; Liimatainen-Lamberg toim. 1996, 51.)

Opetusministeriön teettämän selvityksen perusteella oppilashuollon palveluiden saatavuus ja riittävyys poikkeavat kunnittain, kouluittain, luokka-asteittain, koulun koon ja kuntaryhmän mukaan. Myös palvelujen tarve ja kysyntä kasvavat suhteessa koulun kokon, oppilaiden ongelmiin ja elinolosuhteisiin (maaseutu, kaupunki) verraten. Psykologin ja sosiaalityöntekijän tarve kouluissa on kasvanut läänistä, maakunnasta tai kuntaryhmästä riippumatta. Alueellisia eroja on nähtävissä myös oppilashuoltoryhmien kokoonpanossa. Pääsääntö kuitenkin on, että ryhmät ovat moniammatillisia. Oppilashuoltoryhmä toimii käytännössä kaikissa yli 300

oppilaan kouluissa sekä useimmissa yli 100 oppilaan kouluissa. Pienemmissä oppilashuoltotyöryhmiä on harvemmin, koska opettajien on mahdollista hoitaa oppilashuollolliset asiat ilman ryhmää. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 25-26.)

5.4 Oppilashuoltoryhmä lastensuojelutyössä

Opettajat ovat yleensä niitä, jotka tunnistavat ensimmäisenä lasten pulmatilanteet.

Kun oppilas ei voi hyvin, on oppilashuollon tehtävänä perehtyä

yksityiskohtaisemmin lapsen tilanteeseen ja selvittää, tarvitaanko oppilaan tueksi jatkotoimenpiteitä. Lasten hyvinvointi ja myös pahoinvointi riippuu paljon mm.

perheoloista, elinoloista, kehityksestä ennen kouluikää ja kouluyhteisöstä.

Myöhemmin myös lapsen oma elämäntyyli vaikuttaa lapsen hyvin / pahoin vointiin.

Lasten pahoinvoinnin taustalta löytyy myös varsin usein vanhempien pahoinvointia.

Vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat, perhekriisit, työttömyys ja

työelämän kohtuuton kuormitus ovat asioita, jotka aiheuttavat sekä lapselle että

aikuiselle erityisen tuen tarvetta. Koulun tehtäviin kuuluu myös tiivis yhteistyö

vanhempien kanssa , jolloin oppilashuolto voi joutua tilannetta selvittäessään

ratkomaan mielen, vuorovaikutuksen ja vanhemmuuden ongelmia.

(Kouluterveydenhuolto 2002, 22,24.)

Koulukuraattoria pidetään oppilashuollon sosiaalialan ammattilaisena. Osa

koulukuraattoreista työskentelee sosiaalitoimen alaisuudessa. Kaikilla kouluilla ei

kuitenkaan ole koulukuraattoria, jolloin koulujen täytyy rakentaa tiivis yhteistyö

alueen sosiaalitoimiston lastensuojeluviranomaisiin. Joissain koulussa

lastensuojelun työntekijä on oppilashuoltoryhmän jäsen tai osallistuu määräajoin oppilashuoltoryhmän kokouksiin. Yhteistyö lastensuojeluviranomaisten kanssa on aiheellinen silloin, kun puutteet lapsen hoidossa ja kasvatuksessa tai muut kodin olosuhteet uhkaavat vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä. Lastensuojeluilmoitus tulisi nähdä yhteistyöaloitteena, joka mahdollistaa lastensuojelun ja muiden tarvittavien tahojen osallistumisen lapsen tilanteen ja tuen tarpeen selvittämiseen ja tukitoimien kartoittamiseen. (Kouluterveydenhuolto 2002, 25.)

6 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Tutkimusongelma

Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan alakoulun oppilashuoltotyöryhmiä ja niiden moniammatillista työskentelyä. Oletukseni niin kirjallisuuden kuin oman kokemuksenikin perusteella on, että oppilashuoltotyöryhmien moniammatillinen toiminta on varsin kirjavaa. Oppilashuoltotyöryhmien työ on lakisääteistä ja se on osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Koulujen omat opetussuunnitelmat määrittävät niiden oppilashuoltotyöryhmien työnkuvan ja tavat. Lain asettamista reunaehdoista huolimatta oppilashuoltotyöryhmillä on hyvin erilaisia kokoonpanoja sekä toimintatapoja. Koulujen oppilashuoltotyöryhmien toimintatiheys ja toimintatavat riippuvat hyvin pitkälti koulun oppilasmäärästä sekä koulun sijainnista (maalaiskoulu/lähiökoulu).

Oppilashuoltotyöryhmät ovat olleet moniammatillisia aina oppilashuoltotyöryhmien psykososiaaliselta kehittymiskaudelta 1990 – luvulta asti. (Jauhiainen 1993, 247-250.) Tutkimusongelmani on, miten moniammatillisuus toimii

oppilashuoltotyöryhmissä. Millaisena näyttäytyvät eri asiantuntijuudet oppilashuoltotyöryhmän moniammatillisessa työssä. Tutkin millaisena ja miten moniammatillisuutta ja asiantuntijuutta määritellään oppilashuoltotyöryhmissä. Oppilashuoltotyöryhmissä käsitellään pääosin kolmenlaisia asioita; koulun yleisiä asioita, luokkakohtaisia asioita sekä yksittäisiä oppilasasioita. (Sydänmaalakka 1984, 28, 59.) Tutkimuksen pääpaino oppilashuoltotyöryhmissä käsiteltävien asioiden suhteen on yksittäisissä oppilasasioissa, jotka on luokiteltu lastensuojeluasioiksi. Oletan, että lastensuojeluasiat oppilashuoltotyöryhmien käsiteltävinä asioina vaativat moniammatillista toimintaa sekä asiantuntijoiden yhteispeliä. Tämän vuoksi oletan lastensuojeluasioiden käsittely tuovan konkreettisesti esiin moniammatillisen toiminnan ja asiantuntijoiden yhteistyön. Asiantuntijuutta tarkastelen horisontaalisuuden näkökulmasta, lastensuojeluasioissa näkökulmani nivoutuu moniammatillisuuteen sekä asiantuntijuuden horisontaalisuuteen..

6.2 Ryhmähaastattelu haastattelumenetelmänä

Ryhmähaastattelua käytetään laadullisen aineiston hankintamenetelmänä etenkin sellaisissa tutkimuksissa, joissa yksilöhaastattelut tai osallistuva havainnointi eivät tuota toivottua materiaalia. Kun laadullisen aineiston keruumenetelmää valitaan, tulee tiedostaa ryhmähaastattelun heikkoudet ja vahvuudet yksilöhaastatteluun ja osallistuvaan havainnointiin verrattuna. (Morgan 1997, 8.)

Ryhmähaastatteluja tehdessä kolmesta viiteen ryhmää antavat tutkimuksellisesti sen tiedon, mikä on tutkimuksen kannalta merkityksellistä. Uutta tietoa ei useamman ryhmän haastattelun avulla enää kerry, eli tutkimusaineiston kannalta saturaatiopiste

on saavutettu. Haastateltavien ryhmien määrää ehkäpä jopa tärkeämpää on ryhmähaastatteluihin osallistuvien haastateltavien monipuolisuus sekä ryhmien sisäisesti että ryhmien välillä. Tyypillisin haastateltavan ryhmän koko on kuudesta kymmeneen osallistujaa. Alle kuuden henkilön ryhmät ovat joidenkin aiheiden kannalta liian pieniä ja yli kymmenen ihmisen ryhmät voivat vastaavasti olla liian isoja. Pienen ja suuren haastatteluryhmän välillä on käyttäytymiseroja haastattelutilanteen suhteen. Pienet ryhmät toimivat parhaiten, kun osallistujat ovat sekä kiinnostuneita käsiteltävästä aiheesta että kunnioittavat toistensa mielipiteitä. Suurien ryhmien keskustelua haastattelijan on vaikeampi hallita, varsinkin jos osallistujat ovat kovin innostuneita puhumaan aiheesta. (Morgan 1997, 42- 43,67.)

Itse ryhmähaastattelutilanteeseen tulee valmistautua huolella. Ryhmähaastattelu kannattaa aloittaa esittelemällä käsiteltävä aihe osallistujille sekä kertoa haastattelun kulusta. Muutamia käytännön asioita haastattelun suhteen kannattaa myös kertoa ryhmälle, kuten esimerkiksi vuorotellen puhuminen haastattelutilanteessa ja vierustoverin kanssa puhumisen välttäminen haastattelun nauhoituksen onnistumiseksi. Paras johdattelu ryhmän haastatteluun lienee kuitenkin se, että tutkija kertoo olevansa paikalla oppiakseen haasteltaviltaan. Haastattelutilanteen alkuun on hyvä miettiä jokin ”ice-breaker” sekä todellisen keskustelun aloittava kysymys. Jäänsärkijänä voi toimia vaikka jokaisen haastateltavan lyhyt esittäytyminen haastattelutilanteen aluksi. Ensimmäisen haastattelukysymyksen tulee olla myös sellainen, mikä kiinnostaa kaikkia osallistujia. (Morgan 1997, 49.)

Ryhmähaastattelutilanteissa on otettava huomioon, että se mitä yksilöt sanovat ja miten ne käyttäytyvät johtuu ryhmän kontekstin ohella myös siitä, mitä ryhmässä

tapahtuu. Ryhmän keskusteluun vaikuttavat ryhmässä olevat yksilöt sekä ryhmän dynamiikka. (Morgan 1997, 60.)

6.3 Ryhmähaastattelu metodivalintana

Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla alakoulun oppilashuoltotyöryhmiä.

Haastattelemisen tuntui luontevimmalta aineiston keruutavalta tutkimustani ajatellen, koska halusin tietää oppilashuoltotyöryhmien tulkinnoista ja toimintatavoista moniammatillisuuden, asiantuntijuuden ja lastensuojeluasioiden suhteen. Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessä.

Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2000, 85.)

Päädyin tekemään haastattelut ryhmähaastatteluina, koska oppilashuoltoryhmät tekevät töitä yhdessä juuri tietyllä kokoonpanolla. Ryhmähaastattelun valintaan vaikuttivat myös aikataululliset seikat. Yksilöhaastatteluun olisin pystynyt perehtymään yhden oppilashuoltotyöryhmän toimintaan, ryhmähaastattelun avulla pystyin haastattelemaan useamman oppilashuoltotyöryhmän. Useamman oppilashuoltotyöryhmän haastattelu antaa kokonaisvaltaisemman kuvan oppilashuoltotyöryhmien toiminnasta. Haastateltavia ryhmiä oli viisi, joten tutkimuksellisen tiedon saturaatiopiste voidaan katsoa saavutetuksi ainakin sen kaupungin kohdalla, missä haastattelut toteutettiin. (vrt. Morgan 1997, 43.)

Ryhmähaastatteluja tehdessä ryhmän vuorovaikutus on aina haastattelijan kontrollin alla, joten tilanteen luonnollisuudesta ei voi koskaan olla varma. (Morgan 1997, 9.)

Oppilashuoltotyöryhmä haastateltavana ryhmänä eroaa tavallisesta ryhmähaastattelusta mielestäni siinä, että se on ryhmänä kaikille osallistujille luonnollinen toimintaympäristö. Tällöin voidaan nähdäkseni myös olettaa, että ryhmä noudattaa haastattelutilanteessa sen normaalia vuorovaikutustilanteen kehystä. Oppilashuoltotyöryhmän luonnollisuus poistaa myös ryhmähaastattelujen heikkoutena pidetyn teennäisyyden. (katso esim. Em.14) Haastattelutilanteissa tosin huomasin, että pöydällä oleva nauhuri loi alussa hieman jännittyneisyyttä, mutta keskustelun edetessä nauhuri jo unohdettiin. Tästä oli mielestäni osoituksena vilkas keskustelu haastateltavien kesken. Luonnollisen ryhmäkoonpanon etuna on myös se, että ryhmän keskustelu kiertyy sen ympärille mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäseninä. Kysymykset alkavat myös elää niin sanottua omaa elämäänsä osallistujien kesken, kun ryhmäläiset alkavat pohtia omia toimintatapojaan ja kyselemään asioita toisiltaan. (mm. Alasuutari 1999, 152.)

Se, miten hyvin ryhmähaastatteluun osallistujat tuntevat aiheen eli tuntevat itsensä osallisiksi käsiteltävään aiheeseen määrittää heidän osallistumistaan haastatteluun (Morgan 1997,15). Aihealueinani olivat moniammatillisuus, asiantuntijuus ja lastensuojelu. Moniammatillisuuteen ja asiantuntijuuteen jokaisella osallistujalla oli jotain kommentoitavaa omasta näkökulmastaan käsin. Lastensuojelua käsiteltäessä tilanne oli hivenen toinen. Kaikilla oppilashuoltotyöryhmän toimintaan osallistujilla ei ollut kosketusta lastensuojeluasioihin. Lastensuojeluasioita oli ryhmässä käsitelty ja pohdittu, mutta oma osallisuus asioihin ei ollut vahva, joten myöskin kommentit tällä alueella jäivät usealla osallistujalla ohuiksi. Eniten lastensuojeluasioita

koskeviin kysymyksiin vastasivat koulukuraattorit, koulupsykologit ja erityisopettajat.

Ryhmähaastattelutilanteissa, kuten haastattelutilanteissa yleensäkin, haastattelijan rooli ei ole lopputuloksen kannalta se vähäpätöisin. Haastattelijajoutuu haasteen eteen muun muassa silloin, jos käsiteltävä aihe ei ole haastateltaville kovin tuttu. Tällöin haastattelijajoutuu työskentelemään keskustelun aikaansaamiseksi. Jos aihe taas on hyvin tuttu ja ajankohtainen, haastattelijajoutuu kontrolloimaan keskustelua aiheessa pysymiseksi. (Morgan 1997, 15.) Nämä kummatkin ilmiöt kohtasivat minua oppilashuoltotyöryhmien haastattelujen aikana. Haastattelijana jouduin pitämään huolen siitä, että myös ”huonosti” asiaa tuntevat osallistujat osallistuisivat jollain tasolla keskusteluun ja kaikkien osallistujien ja ammattiryhmien ääni saatiin kuuluviin. Muutamissa ryhmissä jouduin myös kontrolloimaan keskustelua, kun moniammatillisuus käsiteltävänä aiheena oli miltei viedä koko haastatteluajan. Suurin vaihtelu haastatteluun osallistumisessa oli terveydenhoitajien kohdalla. Niissä ryhmissä, missä sama terveydenhoitaja oli kuulunut useita vuosia oppilashuoltoryhmään, hänen osallistumisensa haastatteluun oli hyvin aktiivista. Jos terveydenhoitaja oli aloittanut oppilashuoltotyöryhmässä uutena jäsenenä, ei kommentoitavaa käsiteltäviin aiheisiin juuri ollut tai hän ei osallistunut haastattelutilanteeseen. Myös se, oliko haastateltava osallistunut aikaisemmin oppilashuoltotyöryhmän toimintaan vaikutti keskusteluun osallistumiseen.

6.4 Teemahaastattelurunko haastattelujen tukena

Valitsin haastatteluja ohjaamaan teemahaastattelurungon, jonka eduiksi on nähty joustavuus ja täsmennysten sallivuus. Sekä haastattelijalla että haastateltavalla on

mahdollisuus esittää täsmentäviä kysymyksiä tulkinnoistaan. Teemahaastattelun avulla voidaan saada kuvaavia esimerkkejä tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35.)

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelijan tehtävänä on huolehtia, että kaikki etukäteen päätetyt teemat käydään haastattelussa läpi. Teema-alueiden järjestys ja laajuus voi vaihdella haastattelusta toiseen. Teemahaastattelussa on siirrytty perinteisestä kysymys-vastaus- haastattelusta enemmän keskustelunomaisempiin haastattelutyyppeihin, jossa haastateltavan annetaan puhua asiasta vapaasti. (Eskola & Suoranta 2000, 86.) Valmiit teema-alueet voivat olla myös ongelmallisia, sillä ne voivat estää haastateltavia etenemästä heille tärkeisiin aiheisiin. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Ryhmähaastattelujen runkona käytettiin teemahaastattelurunkoa (liite 1.), jonka haastateltavat saivat etukäteen. Tavoitteenani oli saada haastattelutilanteista oppilashuoltotyöryhmän henkilöstön välisiä keskustelutilanteita, joten teemahaastattelurunko tuntui varsin sopivalta vaihtoehdolta.

Teemahaastattelurungossa oli kolme pääteemaa käsittelyjärjestyksessä lueteltuina; moniammatillisuus, asiantuntijuus ja lastensuojeluasiat oppilashuoltotyöryhmässä. Ensimmäiseksi haastattelukysymykseksi moniammatillisuus oli varsin sopiva, koska aihetta käsitellessä kaikki pääsivät ääneen ja keskustelu vapautui nopeasti eikä nauhuria muistettu enää jännittää. Osittain saman tyylistä teemahaastattelurunkoa olin käyttänyt tutkimusprojektioinnossani.

Teemahaastattelurungon toimivuus oli täten jo testattu kertaalleen käytännön ryhmähaastattelutilanteessa.

Teemahaastattelurungossani käytin kolmea pääotsikkoa; moniammatillinen työskentelytapa, oppilashuoltotyöryhmän jäsenten asiantuntijuus suhteessa moniammatilliseen työtapaan ja lastensuojeluasiat oppilashuoltotyöryhmässä. Haastattelurungossa pääteemojen alla on tarkentavia kysymyksiä, jotka toimivat haastatteluissa helpottavina apukysymyksinä. Teemahaastattelumenetelmä mahdollisti keskustelun sellaisistakin asioista, joihin tutkijana en ollut osannut aiemmin varautua.

Ensimmäisen kysymys koski moniammatillisuutta. Tämän kysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää ryhmän toimintatapoja. Tämä kiinnosti minua siksi, että oppilashuoltotyöryhmään kuuluu koulun oman ammattikunnan lisäksi ammattilaisia koulun ulkopuolelta. Omien kokemusteni perusteella koulumaailma on hyvin tiivis oma yksikkönsä, joten halusin selvittää miten moniammatillisuus toimii koulun sisällä kokoontuvassa ryhmässä, johon kuuluu myös koulun ulkopuolisia ammattilaisia. Asiantuntijuuden käsittely liittyi olennaisena osana moniammatillisuuteen, mutta halusin erottaa sen omaksi kokonaisuudekseen.

Moniammatillinen toiminta on aina myös eri asiantuntijoiden välistä työskentelyä, joka on samalla myös eri hallintokunnista olevin ammattilaisten välistä.

Lastensuojeluasioiden käsittely oppilashuoltotyöryhmässä ei ole jokaisen oppilashuoltotyöryhmän kokoontumisen rutiinia. Sosiaalityöntekijänä minua kiinnosti, miten oppilashuoltotyöryhmä käsittelee lastensuojeluasioita varsinaisen

lastensuojelun asiantuntijan puuttuessa ryhmästä. Koulu on kuitenkin paikka, jossa lapsi käy päivittäin, joten lastensuojelullinen huoli herää usein myös koulun kautta.

7 AINEISTO JA ANALYYSI

7.1 Aineiston hankinnan toteutus

Aineisto on kerätty viittä suuren kaupungin oppilashuoltotyöryhmää haastatteleamalla. Haastattelut olivat ryhmähaastatteluja, jolloin kukin oppilashuoltotyöryhmä oli tavattavissa juuri siinä kokoonpanossa jossa he myös työskentelivät. Haastattelujen sopiminen onnistui yllättävänkin helposti ottaen huomioon, että oppilashuoltotyöryhmään osallistuu paljon eri alojen ammattilaisia. Omasta kokemuksestani myös tiedän, että oppilashuoltotyöryhmillä riittää käsiteltäviä asioita eikä ylimääräistä aikaa ole helppoa järjestää. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelut toteutettiin oppilashuoltotyöryhmän kokoontumisaikana eli ryhmä oli varannut yhden kokoontumiskerran haastattelulle. Yksi ryhmä oli varannut kokonaan toisen ajan haastattelua varten.

Oppilashuoltotyöryhmät valikoituivat täysin sattumanvaraisesti siten, että esitin haastattelupyyntöni ensin suuren kaupungin koulujen erityispalveluista vastaavalle henkilölle, joka välitti edelleen tiedon koulukuraattorien tiimeille.

Koulukuraattorien tiimit pohtivat keskuudessaan mitkä oppilashuoltotyöryhmät olisivat halukkaita lähtemään mukaan. Saatua viiden koulun oppilashuoltotyöryhmien yhteystiedot sovimme haastatteluajat kunkin ryhmän kanssa erikseen joko erityisopettajan, koulukuraattorin tai rehtorin välityksellä.

Haastateltavat oppilashuoltotyöryhmät jakaantuivat sopivasti ympäri suurta kaupunkia, vaikka en ollutkaan esittänyt mitään toivetta haastateltavien ryhmien sijainnin suhteen. Haastateltavana oli sekä keskustan tuntumassa sijaitsevien alakoulujen, että suurten lähiöiden alakoulujen oppilashuoltotyöryhmiä. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat noin 140 ja X oppilaan välillä.

Oppilashuoltotyöryhmissä on luonnostaan hyvin vaihtelevia kokoonpanoja, koska niihin kuuluu monen ammattialan edustajia. Valtaosa oppilashuoltotyöryhmän, kuten koko koulun ja sosiaalialan ammattien edustajista on naisia, joten haastateltavien sukupuolijakauma ei ollut aivan tasapuolinen, mutta tämä oli asia, johon minulla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa. Haastateltujen ryhmien koko vaihteli kolmesta kahdeksaan henkilöön. Oppilashuoltotyöryhmien luonteen huomioon ottaen ryhmissä oli haastattelujen kannalta riittävästi osallistujia ja ryhmät olivat pienestä osallistujamäärästä huolimatta heterogeenisiä.

Haastattelut toteutettiin tammikuun 2005 – huhtikuun 2005 välisenä aikana.

Haastateltavat saivat etukäteen tutustua temahaastattelurunkoon sekä täytettäväkseen taustatietolomakkeen (liite 2.). Taustatietolomakkeen tietoja olen käyttänyt hyväkseni muun muassa analysoidessani oppilashuoltotyöryhmäläisten asiantuntijuutta sekä kokemuksia moniammatillisesta työskentelystä. Useimmilla kouluilla oli kattavat kotisivut, joista sain etukäteistietoa oppilashuoltotyöryhmästä ja sen toiminnasta. Koulukohtaiset kotisivujen päivitykset tarkistin haastattelujen yhteydessä. Suuren kaupungin kotisivuilla oli myös esillä kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, jota käytin hyväkseni tutustuessani kaupungin oppilashuoltotoiminnan reunaehtoihin valmistautuessani haastattelujen tekoon.

Haastatelluissa oppilashuoltotyöryhmissä oli kolmesta kahdeksaan henkilöä. Yhteensä haastatteluihin osallistui 26 henkilöä, joista kolme oli miehiä ja loput 23 naisia. Koulupsykologi, koulukuraattori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, rehtori ja lääkäri olivat ammattiryhmiä, joita oli mukana haastatelluissa oppilashuoltotyöryhmissä. Osallistujien koulutustaustat olivat varsin monipuoliset; psykologian-, kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden maisteri, lääketieteen lisensiaatti, kasvatustieteiden kandidaatti, luokanopettaja, erityisopettaja, sosiaalihuoltaja, terveydenhoitaja, sairaanhoitaja ja diakonissa. Työskentely aika kyseisessä oppilashuoltotyöryhmässä vaihteli kolmesta viikosta kymmeneen vuoteen. Joukossa oli sekä oppilashuoltotyön noviiseja että konkareitakin. Aikaisempaa moniammatillista työkokemusta oli noin puolella osallistujista. Kokemusta moniammatillisesta työssä oli saatu psykiatrisessa sairaalassa, neuvolassa, erityiskoulussa, konsulttiyrityksessä, sosiaalitoimistossa, ulkomaalaisvirastossa sekä ensi- ja turvakodissa.

Oppilashuoltotyöryhmien haastattelut kestivät puolestatoista kahteen tuntiin. Haastatellut oppilashuoltotyöryhmät kokivat haastattelutilanteen osaltaan myös hyvin työnohjauksellisena, kun kuulivat toistensa ajatuksia sekä määrittäviä ryhmän toiminnasta. Tällaiseen pohdintaan ja ajatusten vaihtoon ei tavallisessa oppilashuoltotyössä jää aikaa.

7.2 Analyysin eteneminen

Laadullisen aineiston analyysi pyrkii luomaan selkeyttä aineistoon ja tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin tarkoituksena on tiivistää aineistoa

ilman että sen sisältämä informaatio katoaa. Tarkoituksena on päinvastoin kasvattaa informaatioarvoa luomalla aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Aineiston analyysi ei ole tutkimuksessa mitenkään erillinen vaihe, vaan se on reflektiivistä toimintaa, jonka tulee olla yhteydessä tutkimuksen muihin osiin kuten tutkimusongelman asettamiseen, aineiston keruuseen, teoriaan ja kirjoittamiseen (Coffey & Atkinson 1996, 6).

Laadullisessa analyysissä aineiston jäsentäminen ja tulkinta tapahtuu aina useassa vaiheessa. Laadullisen aineiston analyysitekniikoita on olemassa useita ja niiden soveltaminen riippuu ainakin jossain määrin aineiston laadusta. Aineisto on tärkeää tuntea perinpohjaisesti, jonka vuoksi se on syytä lukea useampaan kertaan.

Ensimmäinen tehtävä laadullisessa analyysissä on aineiston järjestäminen. Tämä tapahtuu sen jälkeen, kun aineisto on kerätty, purettu tekstiksi ja valmisteltu teknisesti käsiteltävään muotoon. Haastatteluaineiston analyysiin on ainakin kolme tietä. Yksi tapa on purkaa aineisto ja edetä siitä suoraan analyysiin. Kolmannessa tavassa yhdistetään purkamis- ja koodaamisvaiheet, minkä jälkeen siirrytään analyysiin. Teemahaastattelun teemat muodostavat jo sinänsä eräänlaisen aineiston järjestyksen, josta voi lähteä liikkeelle. Tällä tavoin tulee ensin käydyksi läpi koko aineisto. (Eskola & Suoranta 2000, 150-151.)

Ryhmähaastatteluun kerätyn aineiston analyysissä tulee huomioida muutamia erityisasioita. Ryhmähaastatteluissa ryhmä käsitellään yksikkönä yksilöiden sijaan. Ryhmähaastattelujen koodaamisessa on kolme tavallisinta tapaa; kaikille merkittävillä asioilla annetaan koodaus, jokaisen yksilön maininta koodataan tai jokaisen keskustelun sisällölle annetaan oma koodaus. (Morgan 1997, 60.) Itse

käytin tapaa, jossa jokaisen yksilön maininta koodattiin ammattinimikkeellä ja haastatteluryhmän numerolla.

Ryhmähaastatteluja analysoitaessa aineiston tulkinnassa on tärkeää erottaa se mitä osallistujat näkivät kiinnostavana ja mikä heistä oli tärkeää. Pitkissä keskusteluissa tämä ero korostuu. Lyhyt keskustelu käsiteltävästä aiheesta tarkoittaa yleensä sitä, että osallistujat eivät ole olleet aiheesta kiinnostuneita eivätkä pitäneet sitä tärkeänä. (Morgan 1997, 62.)

Kiviniemi (2001, 68,77) kehottaa aloittamaan aineiston käsittelyn jo kenttävaiheen kuluessa. Teinkin haastattelujen edetessä muistiinpanoja ja laitoin itselleni ylös tarkentavia lisäkysymyksiä seuraavia haastatteluja varten. Näin pystyin tarkentamaan tiettyjä oppilashuoltotyöryhmien käytäntöjä kaikkien ryhmien osalta. Myös teemahaastattelurunko antoi tämän liikkumavaran haastatteluja tehdessä.

Aloitin aineistoni purkamisen litteroinnilla. Tutkimustehtäväni kannalta ei ollut välttämätöntä suorittaa tarkinta litterointia. Pysin purkamaan haastattelut sana sanalta, mutta tutkimukseni kannalta taukojen, huokauksien tai äänenpainotuksien erittelyn jätin pois. Haastattelujen purkaminen ei tapahtunut aivan suunnitellut aikataulun mukaisesti. Viimeisen haastattelunauhan sain purettua tammikuussa 2006, joten joistain haastatteluista oli päässyt kulumaan hyvin runsaastikin aikaa ennen niiden purkamista. Hyvän näkömuistini avulla pystyin kuitenkin yhdistämään nauhalta kuuluvat äänet oikeisiin henkilöihin. Haastattelujen purkaminen osoittautuikin minulle haastavimmaksi vaiheeksi aineistoon liittyviä toimia ajatellen. Kunkin haastattelun alussa jokainen haastateltava esittäytyi sanoen

nimensä ja ammattinsa, joten jokaisesta oli ääninäyte käytettävissä. Jo aineiston purkuvaiheessa tein joitain merkintöjä lihavoitua ja alleviivausta käyttäen aineistooni. Kun ryhmähaastattelut oli purettu kirjalliseen muotoon rivinvälillä 1, minulla oli yhteensä 69 sivua tiivistä haastatteluaineistoa.

7.3 Analyysivalintana sisällönanalyysi

Valitsin aineistoni analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, joka on yksi laadullisen tutkimuksen peruselementeistä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93.)

Sisällönanalyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (em. 105). Sisällön analyysi on tekstianalyysia, jonka pyrkimyksenä on kuvata

dokumentin sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysia kritisoidaan usein siitä, että se jättää analyysin keskeneräiseksi, koska sisällönanalyysin avulla aineisto saadaan järjestettyä vain johtopäätösten tekoa varten. Vaarana sisällönanalyysissä on myöskin se, että tutkimustulosten esittely saattaa jäädä analyysin kuvaamisen varjoon. (em. 105-106) Sisällönanalyysin tekemisestä kertova kirjallisuus (mm. Tuomi & Sarajärvi 2003) antaa ohjeeksi, että ensimmäiseksi tulisi tehdä vahva päätös siitä, mikä kiinnostaa. Kaikki muu on unohdettava. Tavoitteenani oli selvittää oppilashuoltotyöryhmien moniammatillista toimintaa ja määrittelyä, asiantuntijuuden määrittämistä sekä toimimista lastensuojeluasioissa.

Pyrkimyksenäni on siis luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, eli viiden oppilashuoltotyöryhmän moniammatillisesta työskentelystä, kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Jotta aineiston saisi elämään, tulee se

teemoitella. Teemoittelulla tarkoitetaan sellaisten piirteiden etsimistä aineistosta, jota ovat yhteisiä usealle haastateltavalle ryhmälle. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 173.)

Kaiken aineiston ollessa paperilla aloitin aineiston lukemisella teemoittain (moniammatillisuus, asiantuntijuus, lastensuojelu). Haastattelujen yhdistämisen aloitin jo tässä vaiheessa, aloittaen moniammatillisuuden käsittelyllä. Luin eri haastattelujen moniammatillisuus osioita rinnakkain ja kokosin kustakin haastattelusta moniammatillisuuteen liittyvät kommentit yhteen säilyttäen kuitenkin omien merkintöjeni avulla tiedon itselläni siitä, mistä haastattelusta ja kenen sanomana kommentti oli peräisin. Numeroin haastatellut oppilashuoltotyöryhmät sattumanvaraisesti numeroin 1-5. Haastatteluihin osallistuneet koodasin ammattinimikkeellä ja ryhmänumerolla, esimerkiksi koulupsykologi 5, on haastatteluryhmässä viisi paikalla ollut koulupsykologi. Lähestyin aineistoani siis koodaamalla, tuottamalla aineistosta käsitteitä ja kategorioita tiettyjen teemojen ympärille ja yhdistelemällä niitä. Ensin lähestyin aineistoa kokonaisuus kerrallaan ja sen jälkeen pyrin teemoittelemaan kunkin kokonaisuuden. Tein siis hyvin paljon laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien alle.

Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan aineiston ydin. Tutkimuksessani lähdin liikkeelle aineistolähtöisesti, jolloin tekstiä lähestytään kokonaisuutena ja samalla pyritään rakentamaan sen oma sisällöllinen logiikka. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii aineistosta teemoja, joista tutkittavat puhuvat. (Moilanen & Rähkä 2001, 45.) Analyysia rakensin etsimällä aineistosta muun muassa moniammatillisuuden määrittämistä kuvaavia käsitteitä ja

moniammatillisuutta koskevia teemoja. Samoin toimin lastensuojelukysymysten kohdalla. Keskityin näiden teemojen kohdalla ryhmien antamiin kuvauksiin. Asiantuntijuutta koskevan aineiston kanssa menettelin hieman toisin, koska sen kohdalla analyysissä tuli ottaa huomioon asiantuntijuuttaan määrittelevän ammattiryhmä. Asiantuntijuuden kohdalla tutkimukseni kannalta oli tärkeää saada muodostettua kuva siitä, miten asiantuntijat itse määrittävät omaa asiantuntijuuttaan.

Ryhmähaastatteluja analysoitaessa on päätettävä miten määritellään ne asiat joita pidetään tärkeänä. Ryhmähaastatteluja analysoitaessa on valittavana kolme eri vaihtoehtoa; kuinka monta ryhmää mainitsee kyseisen teeman/aiheen, kuinka monta yksilöä kustakin ryhmästä mainitsee teeman/aiheen tai kuinka paljon kiinnostusta aihe herätti muissa osallistujissa. (Morgan 1997, 63.) Tutkimuksessani olen keskittynyt vaihtoehtoon, jossa pidetään tärkeänä sellaisia teemoja, jotka mainittiin monessa ryhmässä. Tämä pitää sisällään myös sen, kuinka monta yksilöä on tuonut asian esille. Nämä kaksi määrettä kulkevat tutkimuksessani rinnakkain, koska olen koodannut haastattelut antaen jokaiselle yksilön maininnalle oman koodauksen.

Laadullisessa tutkimuksessa yleistäminen on usein pulmallinen kysymys. Eskola & Suoranta (2000,67) korostavat, että vaikka aika, paikka ja tutkimuskohteen ominaisuudet saattavat erota toisistaan paljonkin voi tiheällä kvalitatiivisella analyysillä olla merkitystä näistä huolimatta. Tutkimusaineistoni on kerätty haastatteleamalla vain yhden kaupungin oppilashuoltotyöryhmiä. Tämä täytyy ottaa huomioon tutkimuksessani tutkimustuloksia yleistettäessä. Yleistämiseen laajempaan kontekstiin liittyy ongelmia, mutta toisaalta en ajattele, että se olisi

mahdotonta. Yleistämisessä täytyy ottaa huomioon aineiston paikallisuus eli se, että haastattelemani oppilashuoltotyöryhmät ovat kaikki samasta kaupungista ja tulokset voivat heijastaa paikallista toimintakulttuuria. Tulosten yleistettävyys paikallisesti on mahdollista, mutta niiden yleistettävyys laajempaan kontekstiin on rajallista.

Tutkimusraportissani käytän tekstikatkelmia haastatteluaineistosta.

Tekstikatkelmien tehtävänä on paitsi perustella tekemääni tulkintaa, mutta olla myös aineistoa kuvaavina esimerkkeinä ja elävöittämässä tekstiä.

8 ASIANTUNTIJUUDEN ANALYYSI

8.1 Asiantuntijuus oppilashuoltotyöryhmissä

Kunkin oppilashuoltotyöryhmän jäsenet määrittivät oman asiantuntijuutensa. Oman asiantuntijuuden ohella keskusteltiin myös yhteisestä asiantuntijuudesta, rajojen ylityksestä sekä reviirirajoista. Oman asiantuntijuuden määrittäminen oli hyvin selkeää, vaikka päällekkäisyyksiäkin todettiin olevan. Etenen asiantuntijuuden käsittelyssä siten, että käsittelen ammattialat yksitellen. Ensin kustakin ammatista on lyhyt ammattikuvaus sekä katsaus ammatin historiasta oppilashuollossa. Tämän jälkeen on varsinainen analyysiosa pohjautuen haastattelumateriaaliin. Asiantuntijuuden analyysissä esille nousivat seuraavat teemat; yhteinen ja avoin asiantuntijuus, opettajien ja oppilashuoltotyöryhmän väliset suhteet sekä asiantuntijuuden päällekkäisyydet.

Analyysi eteni asiantuntijuuden kohdalla seuraavasti. Jokainen haastattelussa mukana ollut määritteli oman asiantuntijuutensa. Analyysia tehdessä kokosin nämä

määritelmät kunkin ammattialan osalta yhteen. Vastauksissa säilytin alkuperäisen lähteen omien koodausteni avulla. Kukin asiantuntija määritteli ammattinsa ja asiantuntemuksensa hyvin samalla tavalla, joten oman asiantuntemuksen kuvaaminen ammattialoittain oli hyvin yhteneväistä.

8.1.1 Kouluterveydenhuolto

Terveydenhuolto on ollut ensimmäisiä koulun ulkopuolisia tahoja, joita on liitetty oppilashuoltotoimintaan. Kuten Jauhaisen (1993,90) tutkimuksesta käy ilmi, on kouluterveydenhuolto tullut oppilashuoltotoiminnan osaksi julkisen kouluterveydenhuoltojärjestelmän myötä. Kouluterveydenhuolto on kehittynyt pitkällä aikavälillä oppilashuoltotyön osaksi. (em. 107-125.) Kouluterveydenhoitaja on määritelty koulu yhteisön terveyden edistämisen asiantuntijaksi ja erityisesti oppilaan ja hänen vanhempiansa tukijaksi sekä ongelmien havaitsijaksi että jatkotutkimuksiin tai hoitoon ohjaajaksi (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 31).

Terveydenhoitajia osallistui haastatteluihin kolme kappaletta, yhdellä koululla terveydenhuollon edustajana oli mukana haastattelussa lääkäri. Saman terveydenhoitajan toimiminen oppilashuoltotyöryhmässä, ja samalla koko koulussa, vaihteli kolmesta viikosta kymmeneen vuoteen. Kaikki haastatteluihin osallistuneet terveydenhoitajat pitivät oppilashuoltotyöryhmää tärkeänä työmuotona myös oman työnsä kannalta. Terveydenhoitajat tekevät työtään yksin, lääkäri on usein lähin oman alan ammattilainen, jota kuitenkin tavataan varsin harvoin. Terveydenhoitajat työskentelevät omissa tiloissaan kouluilla ja he olivat kouluilla päivittäin paikalla. Ammatillista tukea terveydenhoitajat saivat, jos soittivat toisen työyksikön

kollegalle. Yhteisiä tapaamisia tai tiimejä terveydenhoitajien kesken ei oltu järjestetty. Terveydenhoitajat ovat hyvin yksinäinen ja erillinen ammattikunta kouluilla. Tämän seikan yhteyttä kouluterveydenhoitajan työssä pysyvyyteen ei tämän tutkimuksen otannan valossa voi yleistää, mutta haastatteluun osallistuneiden kouluterveydenhoitajien työhistoriat samassa koulussa kertovat omaa kieltään. Yksi terveydenhoitaja oli ollut työssään kymmenen vuotta, toinen kolme viikkoa ja kolmas noin neljä kuukautta.

Terveydenhoitajat määrittivät kuuluvaksi omaan asiantuntijuuteensa oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin. Myös terveystiedon ja terveyden edistämistä pidettiin tärkeänä. Terveydenhoitajan työ nähtiin kokonaisvaltaisena asiana, jossa tulisi huomioida koko lapsen elinympäristö ja siihen kuuluvat asiat.

” Äkkiseltään aatellen se olis vaan se fyysinen hyvinvointi, mutta en osaa sitä sillai aatella vaan joten mä nään sen laajemmasti, että siihen kuuluu tää psyykkinen, sosiaalinen ja emotionaalinen puoli eikä sitten pelkästään tän lapsen vaan sen lähiympäristön vaan se perhe, et yritän sitä kattella vähä sillai laajemmastikin, toki niin että se fyysinen puoli on se, mihin koulutuksen mukana on tullut eniten sitä tietoa ja näin, mutta tää kokonaisuus, lapsen lähipiiri .”(Terveydenhoitaja1)

Samanlaiseen toimintatapaan ohjeistaa Sosiaali- ja terveysministeriön ja Stakesin yhdessä julkaisema opas Kouluterveydenhuolto 2002 (22), joka kehottaa kiinnittämään huomiota lapsen kokonaistilanteeseen lapsen elinolot sekä perheolot huomioiden . Samainen opas sisältää koulun hyvinvointiohjelman, johon kuuluu merkittävänä osana kouluterveydenhuolto sekä kokonaisvaltainen terveystiedon opetussuunnitelma. (Em. 16-18.) Terveydenhoitajan suorittamien mittausten ja punnitusten ohella terveydenhoitajat kertoivat pyrkivänsä tarkkailemaan myös

lapsen mielialaa. Tarpeen tullen lapsi ohjataan eteenpäin koulukuraattorille tai koulupsykologille tai otetaan yhteyttä muuhun hoitavaan tahoon.

8.1.2 Koulupsykologi

Koulupsykologinen työ osana oppilashuoltotyötä lähti liikkeelle älykkyysmittauksista, joita ruvettiin vähitellen käyttämään poikkeavien oppilaiden luokittelemiseksi erityisopetussiirtoja varten. Tämä tapahtui oppilashuollon kehittymisen toisella kaudella. Peruskoulu uudistuksen myötä psykologipalvelut tulivat kouluihin, uudistuksen levitessä vähitellen kaupungeista maaseudulle. (Jauhiainen 1993, 244-250.) Koulupsykologin työ virallistettiin lastensuojelulain ja -asetuksen muutoksessa 1990. Koulupsykologin työstä tuli lakisääteistä ja valtionapuun oikeuttavaa toimintaa. Kunnat velvoitettiin lain mukaan järjestämään riittävät palvelut oppilaalle ja tämän vanhemmille koulunkäynnin vaikeuksien selvittämiseksi ja hoitamiseksi kouluyhteisössä. Samalla koulupsykologit velvoitettiin osallistumaan koulujen suunnittelu- ja kehittämistyöhön. (Lastensuojelulain muutos 139/1990 ja asetusmuutokset 546/1990 ja 491/1990.)

Koulupsykologin työkenttänä ovat kouluissa ilmenevät oppimis- ja sopeutumisongelmat. Koulu- ja ihmissuhdevaikeuksissa olevan oppilaan elämäntilanteen kartoittaminen ja näiden olosuhteiden parantaminen yhteistyössä opettajien, lapsen vanhempien ja oppilaan itsensä kanssa kuuluvat koulupsykologin tehtäviin. Työskentelyn tavoitteena on löytää vaikeuksiin johtaneet syyt ja tukea oppilasta henkisesti sekä tarvittaessa luokkasiirtoin, erityistoimenpitein, tukiovetusta järjestämällä jne. Koulupsykologin työnkuvan keskeisin elementti on

toimiminen yhteistyössä oppilashuollon kanssa. (Työministeriön ammatin kuvaus 24.7.2003.)

Koulupsykologeja osallistui haastatteluun viisi kappaletta eli jokaisessa haastattelussa oppilashuoltotyöryhmässä oli koulupsykologi paikalla. Koulupsykologien työskentely-aika samassa oppilashuoltotyöryhmässä vaihteli neljästä kuukaudesta kahteen ja puoleen vuoteen. Kaikki olivat koulutukseltaan psykologian maistereita, mikä on virkaan myös pätevyysvaatimuksena. Keskeiset koulupsykologin työmenetelmät Työministeriön ammattikuvausten (24.7.2003) mukaan ovat keskustelu ja havainnointi sekä erilaiset testit, kuten esim. persoonallisuus- ja suorituskkytestit. Nämä työmuodot nousivat myös haastatteluissa esiin koulupsykologien määrittäessään työtään.

*”... kyllä mulla sitten painottuu noihin tutkimuksiin...”
(Koulupsykologi 2)*

”Mikä mulla on se erityinen juttu, on ne tutkimukset, joita muuta ei saa tehdä ja mitä monta kertaa pyydetään tekemään.” (Koulupsykologi 1)

”Musta tuntuu, että nää on niin monet tapaukset jotka mulle saakka tulee niin moniongelmaisia, tai tavallaan, että sitä ei voi aatella vaan omaa asiantuntijuuttaan että mä oon vaan joku testiautomaatti joka oppimista testaa...” (Koulupsykologi 4)

Kuten koulupsykologi 4:n vastauksesta on nähtävissä, työ nähtiin laajempänä kokonaisuutena, vaikka testit siihen oleellisesti kuuluivatkin.

Työministeriön ammattikuvaus (em.) jakaa koulupsykologin tehtävät edelleen ongelmien määrittämiseen, hoitoon ja ennaltaehkäisyyn sekä opettajien konsultointiin. Haastateltavat näkivät tärkeänä myös lasten mielenterveyteen

liittyvät kysymykset sekä jatkohoidon tarpeen arvioinnin ja siihen liittyvän ohjauksen.

*”Ja sit osaltaan lasten mielenterveyteen liittyvät kysymykset...”
(Koulupsykologi 4)*

”Mutta kyllähän selkeesti mun työhön kuuluu psyykkisen tilan arviointia ja tñn tyyppisiä asioita...jatkohoidon tarpeen arviointi ja siihen ohjaus, jos sitä on.” (Koulupsykologi 2)

Työmäärä oli suuri kaikilla koulupsykologeilla ja oman työn kehittämissuunnitelmat olivat myös mielessä.

” Mä haluaisin sitä omaa asiantuntijuuttani laajentaakin, että nyt se on enemmänkin oppimisasiossa ja konsultointia tai jotain ihan yksilötyötä, mutta enemmän haluaisin sitä laajentaa tänne yksilön psyykkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten pulmien suuntaan.” (Koulupsykologi 4)

Koulupsykologit toimivat monella eri kouluilla ja yhdessä koulussa vietetty aika vaihteli suuresti. Tämän vaikutusta työntekoon pohdittiin seuraavasti;

”Mietin miten se psykologia palvelee, ainakin tässä koulun toiminnassa, tässä viikossa tapahtuu niin paljon, kun juoksee niin monella koululla että tästä on ihan pihalla.” (Koulupsykologi 4)

Koulupsykologin työnkuva oli selkeä testien osalta, koska muilla ei ole oikeutta kyseisiä testejä tehdä. Koulupsykologi on selkeästi oppilashuoltotyöryhmässä oman alansa asiantuntija koulutuksensa ja kokemuksensa myötä ja hän pystyy antamaan selvityksiä ja vastauksia oman alansa erityiskysymyksiin, jotka painottuvat lapsen psyykkisiin asioihin.

8.1.3 *Koulukuraattori*

Koulukuraattorien tulo oppilashuoltotyöryhmiin sijoittuu oppilashuoltotyön psykososiaaliselle kaudelle. Tällöin merkittävin kehityspiirre on ollut psykologien ja kuraattoreiden tulo kouluorganisaation sisälle. Nämä palvelut olivat kuitenkin vielä pitkään kaupunkikoulujen erityispalveluja ennen kuin ne sisällytettiin lastensuojelulainsäädäntöön. (Jauhiainen 1993, 247-250.)

Työministeriön ammattialojen kuvauksissa (3.5.2005) koulukuraattorin työ määritellään oppilaiden auttajiksi, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä tai kasvuun ja kehitykseen liittyviä ongelmia. Tyypillisiä tilanteita, joissa koulukuraattori tulee oppilaan ja kouluyhteisön avuksi ovat mm. koulupinnaus, kiusaaminen sekä koulun tai luokan vaihtumisesta syntyvät ongelmat. (Työministeriön ammatin kuvaus 3.5.2005)

Koulukuraattoreiden oma yhdistys (Koulukuraattorien yhdistys, [www-linkki](#)) määrittelee ammattia mm. näin: ”Koulukuraattori on koulun sosiaalityöntekijä. Koulukuraattorin asiakkaana ovat oppilaat, oppilasryhmät, huoltajat ja kouluyhteisö. Koulukuraattori pyrkii ehkäisemään oppilaiden ongelmia tukemalla heidän psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä.. Koulukuraattorin työ on myös konsultaatiotyötä, sekä yksilö- ja perhetyötä. Koulukuraattorin keskeisimpiä yhteistyökumppaneita koulussa ovat rehtori, opettajat, kouluterveydenhoitaja ja koulupsykologi.” Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004, 170) tutkimuksen mukaan kuraattorit pitävät omaa työtään vielä melko uutena ja tuntemattomana.

Koulukuraattoreja osallistui haastatteluihin viisi kappaletta, joten jokaisella koululla oli käytössään koulukuraattori. Kaikkien viiden kuraattorin toimintakenttään kuului useita kouluja. Yhdessä koulussa vakituinen kuraattoritoiminta oli alkanut meneillään olevan lukuvuoden (2004-2005) aikana eli koulukohtainen kuraattori oli toiminut tällä koululla seitsemän kuukauden ajan. Koulukuraattoreista neljä ilmoitti koulutukseen yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinnon ja pääaineekseen sosiaalityön. Yksi kuraattori oli koulutukseltaan sosiaalihuoltaja.

Kuraattorin työskentelylle on luonteenomaista tiivis yhteistyö koulun johtajien, opettajien, erityisopettajien sekä muun henkilöstön kanssa unohtamatta itse oppilasta ja hänen vanhempiaan. Koulukuraattorin tehtävänä on erityisesti kehittää ja koordinoida kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Keskeisinä työmenetelminä ovat neuvottelut, konsultaatiot, oppilaan kokonaiskehitykseen ja koulunkäyntiin liittyvät tutkimukset sekä selvitykset ja vanhempien ja oppilaiden ohjaus ja neuvonta.

(Oppilaan monet auttajat, 12-14; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 159, 161)

Koulukuraattorien asiantuntijuus ulottuu monelle eri taholle. Tämä monitahoisuus on aistittavissa seuraavassa haastattelulainauksessa.

”Mä olen joskus sanonut oppilaalle, kun minä olen kertonut mitä teen työkseni, että minä en opeta, että se on ainut mitä minä en tee, minä en opeta ketään, minä teen kaikkea muuta!” (Koulukuraattori 4)

Merkittävä osa koulukuraattorin työstä on koulujen sisäisten ja ulkoisten verkostojen moniammatillista kehittämistä (Koulukuraattorien yhdistys [www-linkki](#)). Nämä asiat nousivat myös esiin koulukuraattoreiden kertoessa omasta työstään ja asiantuntijuudestaan.

*”Varmaan se verkosto homma on enemmänkin ollut kuraattorin.”
(Koulukuraattori 3)*

”Mä sosiaalityöntekijänä ajattelen, että mun työni on pääsääntöisesti sitä mitä minä teen verkostossa, mä teen jonkun kanssa, että aika vähän teen ihan yksin...se on sitä yhdessä tekemistä.” (Koulukuraattori 4)

”Mä voisin aatella, että tavallaan se koulumaailman ulkopuolinen paikka, tavallaan se perhe, mikä mitä aika paljon minä kyselen ja kartotan ja tuon sen tiedon tänne, koska se kuitenkin vaikuttaa paljon koulunkäyntiin.” (Koulukuraattori 1)

Verkostomaisesta työstä huolimatta kuraattorit toimivat varsin itsenäisesti.

Kuraattorin työpari löytyi toisesta oppilashuoltotyöryhmän toimijasta tai ryhmän ulkopuolelta, toisen ammattiryhmän edustajasta. (vrt. Sipilä-Lähdekorpi 2004, 161.)

Kuten koulupsykologitkin, myös kuraattorit kulkivat koululta toiselle. Kaikilla kuraattoreilla ei ollut omaa toimipistettä isoimpia kouluja lukuunottamatta.

Kuraattorit saivat ammatillista tukea kuukausittain kokoontuvista kuraattorien tiimeistä sekä aluetiimeistä.

*”Niin, se on tässä ehkä semmonen, ehkä kuraattoreilla että psykologeilla, meillä erityispalveluiden työntekijöillä, ett me ollaan niitä ainokaisia työntekijöitä siellä koululla, että ei ole sitä kollegaa siinä vierellä, sellainen yksinäinen puurtaja niin kuin terveydenhoitajakin.”
(Koulukuraattori 1)*

Sipilä-Lähdekorven (2004, 162) mukaan kuraattori pitävät tärkeimpänä työnsä taustalla olevana tietona ja taitona sosiaalityön/alan tietopohjaa. Tälle alueelle haastatellut kuraattorit kokivat oman työnsä myös sijoittuvan, lastensuojeluasioiden ja sosiaalipuolen asioiden tuntemus koettiin vahvaksi.

*”Kuraattorien kesken on paljon keskustelua siitä mikä on kuraattorien työtä. Varmaan puhtaimmillaan se on sitä lastensuojelu asiaa.”
(Koulukuraattori 2)*

”Sosiaalisen kasvun liittyvät asiat, joiltain osin mitä lastensuojelun kentässä on tai sosiaalityön kentässä on ja sitä tietoa koitan tuoda ja pysyä mukana kun muutoksia on.” (Koulukuraattori 5)

Lastensuojeluasioissa kuraattorin ammattitaitoon nojattiin myös muiden oppilashuoltotyöryhmäläisten taholta.

”Kyl mä ajattelen noita sosiaalihuollon asioita, että kyllä minä mieluummin ne tuolle kuraattorille ilmoitan ja sitte se vie niitä asioita eteenpäin.” (Erityisopettaja 4)

Kuraattorien keskuudessa oli kuitenkin erilaisia näkökantoja mahdollisen lastensuojeluilmoituksen viemisessä eteenpäin sosiaalitoimelle. Toiset kuraattorit katsoivat sen automaattisesti kuuluvaksi hänelle ja toiset ryhmät olivat jo ryhmänä sitä mieltä, että se kuka tietää asiasta eniten ottaa yhteyttä sosiaalitoimeen.

”Varmaan on lähes ilmiselvää, että jos sosiaalitoimeen pitää tehdä lastensuojeluilmoitus, niin varmaan vois kuvitella että se on mun.” (Kuraattori 2)

”Sen haluan kuraattorina sanoa, et se tulee, haluan ihan kokonaisuutena sanoa, en puhu vaan tästä koulusta, et kun on kuraattori ni soitatko sää sinne, et voi olla et odotetaan että se menee saman tien ja soittaa, et musta itestä tuntuu että asiasta josta minä kauheen vähän tiedän, et toivon kun puhutaan vakiintuneista menettelytavoista, et tavaksi tulisi et se joka asiasta eniten tietää soittaisi, eikä niin että kun sää kerran olet sosiaalityöntekijä koulutukseltasi soita sää, toki mä voin soittaa, jos mä olen alusta asti mukana ja tiedän siitä asiasta, mutta jos mut otetaan kehiin vaan sen takia että soita sossuun niin.” (Kuraattori 1)

Kuraattorit toimivat samaan aikaan sekä yläkoulun että alakoulun kuraattoreina.

Ero eri kouluasteiden kesken kuraattorin työtä ajatellen oli huomattava. Alakoululla kuraattorin työ nähtiin enemmänkin konsultoivana ja palvelujen etsimisenä perheille, kun taas yläkoulun puolella kuraattorityö oli enemmänkin oppilaskeskeistä.

8.1.4 *Erityisopettaja*

Erityisopetuksen reunaehdot tulevat perusopetuslain 17§:stä. Oppilaan, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 17§.)

Erityisopettajia osallistui haastatteluihin seitsemän kappaletta. Isoimmissa kouluissa erityisopettajia oli käytössä kaksi, toinen saattoi toimia osa-aikaisesti tai vastata pääosin pienryhmäopetuksesta. Erityisopettajien osallistuminen haastatteluihin oli kuitenkin varsin kattavaa. Erityisopettajien kategoriaan katsontuon kuuluvaksi yhdeksän haastateltavaa. Erityisopettajiksi olen koodannut myös ne henkilöt, jotka toimivat erityisopettajan toimen lisäksi myös muissa tehtävissä kouluilla. Olen tehnyt tämän ”tiivistyksen” siksi, että erityisopettajien henkilöllisyys ei olisi tunnistettavissa.

Erityisopettajat olivat koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita tai kandinaatteja, jotka olivat suorittaneet erityisopettajan tutkinnon. Erityisopettajien ammatillisuus ja professionaalisuus oli näkyvissä jo koulutuksen kautta. (kts. mm. Konttinen 1997,55-58.)

Erityisopettaja tehtäviin kuuluu niiden lapsien ja nuorien opettaminen, jotka psyykkisestä, fyysisestä tai jostain muusta syystä tarvitsevat yleisopetuksen lisäksi erityisopetusta. Erityisopetuksen tarve voi muodostua monesta eri syystä, kuten esim. vammaisuudesta, sairaudesta, tunne elämän häiriöistä, kehityksen viivästyästä, sosiaalisesta sopeutumattomuudesta tai muusta vastaavasta syystä.

(Työministeriön ammatin kuvaus 31.8.2004.) Erityisopettajien työn määrittäminen kiteytyi hyvin ammattikuvausta vastaavaksi yhdessä haastatteluvastauksessa:

” Erityisopettajien kontolla on erityispedagoginen asiantuntijuus, oppimisvaikeuksiin tai muihin oppimisen esteisiin liittyvät asiat, kaiken kaikkiaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden järjestelyt, yksityisten oppilaiden hoj:sit tai oppimissuunnitelmat ja niistä sopiminen. Oppimisen agentti varmaan aika pitkälle.” (Erityisopettaja 5)

”Mulla on ehkä jus toi opettaminen, erityisopettajana, miettii niitä opetusjärjestelyjä siellä luokassa, yksilöllisiä ja ehkä opetussuunnitelmallisia asioita opettajan kanssa yhdessä ja niitä apuvälineitä ja keinoja, joilla päästään parempaan oppimistulokseen.” (Erityisopettaja 2)

Erityisopettajat kokivat työnsä myös hyvin yhteisölliseksi ja heidän roolinsa kouluyhteisössä oli hyvin monipuolinen sekä oppilaiden että opettajien suhteen. Työministeriön ammatin kuvaus (31.8.2004) määrittää erityisopettajan työn olevan toimimista yksilöllisesti oppilaan kanssa, opettaa pienryhmää ja opettaa samanaikaisopettajana toisen opettajan kanssa. Oleellinen osa erityisopettajan työtä on myös yhteistyö oppilaan, huoltajien sekä muiden yhteistyötahojen kanssa. (Työministeriön ammatin kuvaus 31.8.2004.) Tämä kuva tuli hyvin esille myös haastatteluvastauksista.

”Niiden lasten löytäminen , niitten opettaminen ja tukeminen ja yhteistyö opettajien kanssa , yhteistyö kaikkien kanssa jotka tässä koulussa on töissä.” (Erityisopettaja 3)

”Enemmän mulla on kuitenkin tätä perusopetukseen liittyvää problematiikkaa ja miettii niitä sitten. Ohjata eteenpäin, se on toinen. Olla sellanen kuuntelija opettajille, vahvistaa niitä ratkaisuja joita opettaja on jo sitten siellä luokassa jo huomannutkin tehdä. Se minun mielestäni aika oleellista.” (Erityisopettaja 2)

”Tärkeänä on toimia linkkinä opettajien välillä, opettajien ja sitten kaikkien näitten tukitoimien välillä.” (Erityisopettaja 5)

Monella erityisopettajalla oli tärkeä rooli myös oppilashuoltotyöryhmän toimimisen kannalta. Kaksi haastatelluista ryhmistä kokoontui erityisopettajan tiloissa, yhdessä ryhmässä erityisopettajalla oli tärkeä rooli oppilashuoltotyöryhmän muistioiden ja erityislistojen tekijänä. Erityisopettajan tärkeä rooli ryhmän toiminnan kannalta on hyvin näkyvissä seuraavista lainauksista.

”Erityisopettajalla keinot hyppysissä, esim. pitämällä listaa yllä listaa käsiteltävistä asioista, asioita olisi vaikka kuinka paljon käsiteltäviksi, ylläpito ja huolto.”
(Rehtori 5)

”Mutta paljon se on koulun erityisopettajasta kiinni millaista se on, että kyllä olen huomannut että sillä on niin keskeinen rooli siinä.”
(Koulukuraattori 3 erityisopettajan roolista oppilashuoltotyöryhmässä)

Erityisopettajan ammatillisuus, asiantuntijuus ja rooli oppilashuoltotyöryhmässä on tärkeässä osassa. Erityisopettaja on ainut erityistyöntekijä, joka on koululla joka päivä. Kuraattori ja koulupsykologi ovat kiertäviä ja osa-aikaisia kunkin koulun kohdalla muutamia isompia kouluja lukuun ottamatta. Erityisopettaja on aina oppilaiden ja opettajien saatavilla ja toimii tärkeänä linkkinä oppilashuoltotyöryhmään päin.

8.1.5 Rehtori

Rehtorin rooli koulussa on suurimmaksi osaksi hallinnollinen, varsinaisen opetustyön osuus on vähäinen. Rehtoreita osallistui haastatteluihin neljä kappaletta. Rehtori edustaa koulun johtoa ja esimiestä. Koulutukseltaan rehtorit olivat kasvatustieteen maistereita. Rehtoreista kolme oli miehiä ja yksi nainen. Rehtorit olivat ammattiryhmä, jotka olivat pisimpään toimineet saman koulun oppilashuoltotyöryhmässä eli olleet saman koulun rehtoreina.

Rehtorit määrittivät asiantuntijuuttaan hyvin pitkälle hallinnollisten asioiden kautta ja koulun toiminnan kokonaisvastuun kantajana.

”Hallinto asioita etupäässä, päätösten tekoa. Kyllä se on suureksi osaksi on yhteistyötä opettajien kanssa ja muun koulun henkilökunnan kanssa ja se pedagoginen johtajuus niin kyl se kuuluu rehtorille myöskin.” (Rehtori 3)

”Olen täällä koululla semmonen monen homman hanslankari, mukana monessa asiassa. Koko koulun henkilökunta, oppilaiden aktiivinen henkilötuntemus, myös opettajien tuntemus. Koulun opetussuunnitelma.” (Rehtori 5)

Rehtorin asema kouluissa perustuu selkeään profession ja eksperttisyteen. (vrt Saaristo 2000, 31.) Rehtori ei kuitenkaan noussut vahvasta asemastaan huolimatta oppilashuoltotyöryhmien ”päähenkilöksi”, vaan asioista kertoivat ne ihmiset, joiden asiantuntemukseen asia kuului. Tämä näkyi muun muassa siinä, että lastensuojeluasioita käsiteltäessä eniten äänessä olivat koulukuraattori, erityisopettaja sekä koulupsykologi.

Oppilashuoltotyöryhmien valta, vastuu ja hierarkiakysymykset jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta näen rehtorin roolin oppilashuoltotyössä linkittyvän juuri tälle alueelle. Sipilä-Lähdekorven (2004, 168) tutkimuksessa tulee selkeästi esille rehtorin tärkeä rooli koulukuraattori toiminnan, mutta myös koko oppilashuoltotyön toiminnan suhteen. Oppilashuoltotyöryhmän tärkein jäsen on rehtori, sillä ilman hänen osallistumistaan työ jää irralliseksi koulun muuta toimintaa sivuavaksi eikä koulun toimintaan vaikuttavaksi tekijäksi. (Suhonen 2002, 27.)

*”...meillä on johtaja, joka näkee työskentelyn tarpeelliseksi ja tekee sille tilan ja pitää siitä huolta, niin mikä tässä on tehdessä töitä!”
(Koulupsykologi 3)*

*”...rehtori on aika olennainen ihminen mukana näissä kokouksissa...”
(Koulukuraattori 2)*

Edellisistä lainauksista on nähtävissä myös se, että rehtorin läsnäoloa ja vaikuttavuutta ryhmän toimintaan arvostavat ne työntekijät, jotka eivät olleet vakituisesti koululla. Koulupsykologit ja koulukuraattorit osallistuvat monen koulun oppilashuoltotyöryhmien kokouksiin, joten he myös parhaiten huomaavat rehtorin merkityksen oppilashuoltotyöryhmässä. Rehtorin asemaa ei erikseen kysytty haastattelutilanteissa, vaan aihe nousi keskustelussa muuten esiin. Kahdessa eri ryhmässä esiintynyt samansuuntainen viittaus ei vielä ole kovin yleistettävissä, mutta uskon sillä olevan kuitenkin merkittävää painoarvoa, jos lähdetään syvemmin tarkastelemaan koulun hierarkiaa ja toimintakulttuuria ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Siihen en kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa lähde.

8.2 Kohti yhteistä ja avointa asiantuntijuutta

Oppilashuoltotyöryhmissä käsiteltiin ryhmän yhteistä asiantuntijuutta. Selkeä yhteinen asia oli lapsen hyvinvointi ja siihen liittyvät asiat.

Oppilashuoltotyöryhmän toimintakenttä määritellään jo perusopetuslaissa 447/2003, 31a§, mikä osaltaan selkeyttää oppilashuoltotyöryhmän toimintaa.

”Selkeä tavoite, mihin me tällä (oppilashuoltotyöryhmätoiminnalla) on lasten hyvinvoinnin ja koulunkäynnin edistäminen.” (Rehtori 4)

Ryhmillä oli selkeä yhteisymmärrys ryhmän toiminnan tarkoituksesta, mikä onkin ensimmäinen edellytys eri ammattiryhmien asiantuntijoiden yhteistyöskentelylle. (mm. Ojuri 1995; Qvretveit 1995) Oppilashuoltotyöryhmillä on olemassa yhteinen näkemys, joka toimii jäsenten välisenä sosiaalisena kittinä, ”social glue” kuten

Baker (1980) asian ilmaisee. Oppilashuoltotyöryhmät ovat matkalla kohti Saariston (2000) perään kuuluttamaan avointa asiantuntijutta. Saariston (em. 148-149) mukaan tärkeintä avoimen asiantuntijuuden näkökulmasta on saada erilaiset tietovarannot täydentämään toisiaan. Avoimeen asiantuntijuuteen kuuluu myös se, että asiantuntijutta ei voi pitää tietystä ammatista, koulutuksesta tai asemasta suoraan johdettavana. Kaikki relevantti tieto, oli se kenen tahansa esittämää on yhtä tärkeää. Ryhmien avoimesta asiantuntijuudesta kertovat seuraavat lainaukset.

”Mun mielestä tää on justiin sillai että ollaan limittäin ja lomittain ja kuka tuntee paremmin ja kysellään mitä mieltä oot, joka tuntee asian paremmin kysytään mitä mieltä oot, tarttetaanko mua siinä. Ja sitten joku voi sanoo, että just sua tarttetaan siinä. Se luottamus niin ku toinen toiseen ja arviointikykyyn ja siihen että kukin tekee sen homman parhaansa mukaan ja varmasti omalla ammattitaidolla.”
(Koulukuraattori 3)

”Kun yksittäisen oppilaan asioita käsitellään, niin viis koulutuksesta tai ammatista niin kyllähän me silti jokainen sanotaan oma asiantuntija näkemyksemme niin sen sosiaalisen kuin sen psyykkisen kehityksen kuin oppimiseenkin, että siinä mun mielestä on jo niinku, että ei me siinä varmaan rajata, että en sano tosta asiasta mitään.”(Koulupsykologi 4)

Lainauksista on nähtävissä, että asioita ei ajatella hoidettavan yksin, vaan vaikeaan asiaan ollaan valmiita kuulemaan toistenkin asiantuntijoiden mielipide. Jokaisella ryhmäläisellä on vapaus sanoa mielipiteensä, liittyi käsiteltävä asia sitten mille osa-alueelle tahansa. Hyvän yhteistyön edellytyksenä on myös se, että työntekijät tuntevat toistensa ammatit ja työtehtävät riittävän hyvin. (Ojuri 1995; Qvretveit 1995.) Tämä on monen yhteistyömuodon kompastuskivi, kuten Ojuri (1995) on tutkimuksessaan havainnut. Oppilashuoltotyöryhmässä toisten työtehtävät ja ammattitaidon osa-alueet olivat hyvin tiedostettuina.

”Ja kaikki suurin piirtein tietävät mikä osa-alue kellekin kuuluu, psykologille mitkä jutut ohjataan ja mitkä kuraattorille mitkä hommat ja oppimisvaikeudet erityisopettajille . Se on se perusta tietenkin, jokainen tietää kenelle ohjataan.”(Erityisopettaja 4)

Tähän on varmasti monia eri syitä, mutta yksi lienee oppilashuoltotyöryhmän toimiminen koulun tiiviissä kentässä ja sen suhteellisen pitkä toiminta historia.

8.3 Opettajat ja oppilashuoltotyöryhmä

Oppilashuoltotyöryhmien jäsenet tunsivat hyvin toisensa ammatit ja toimintatavat, mutta opettajien tietämys oppilashuoltotyöryhmien toiminnasta, toimintatavasta ja asiantuntemuksesta oli neljän ryhmän mielestä häilyvää.

”Sitä joskus miettii, miten opettajat sen näkee, miten he ajattelee, että mitkä asiat kuuluu psykologeille ja mikä vois olla kuraattorin aluetta, musta tuntuu, että se ei ole opettajille aina kovin selvä kuka meistä mitäkin tekee oikein , että. Ehkä täällä se on toiminut, mutta se tiedon puute siitä mitä me oikein tehdään ja mitä se meidän työkenttä oikein on.”(Koulupsykologi 2)

”Ne (opettajat) luulee että tää on joku salaseura.” (Rehtori 3)

Yhden ryhmän kohdalla todettiin, että oppilashuoltotyöryhmän toiminta ja kulttuuri oli niin vakiintunut koulun työskentelytapa, että opettajat olivat sen toiminnasta tietoisia ja osasivat käyttää sitä oman työnsä tukena.

”Toiminta on avoimempaa kuin aikoinaan, että oli aikoja jolloin opettajat ihmetteli, että mikä oppilashuoltotyöryhmä? Ketä siinä on ja mitä ne tekee? Nyt tää kulttuuri ei ihmetytä ketään, kaikki tietää mikä tää on. (Erityisopettaja 4)

Opettajien tietoisuuden lisäämiseksi yhden oppilashuoltotyöryhmän

koulupsykologi ja koulukuraattori kertoivat käyneensä esittäytymässä syksyn

ensimmäisessä opettajankokouksessa. Muissakin ryhmissä oli käytetty opettajien kokouksia tiedotusväylänä sekä opettajanhuoneen ilmoitustaulua, jolla olevaan lappuun sai vapaasti laittaa oppilashuoltotyöryhmän kokoukseen tuotavia asioita. Opettajat koettiin tärkeiksi linkeiksi luokkiin, koska heillä on päivittäinen yhteys oppilaisiin.

”Että opettajana voi olla oikeestaan se kanava, mitä kautta ne niinkun puhuu, kun on kiinteesti niitten kanssa tekemisissä. Tietysti aineenopettaja voi olla, aika vähänkin, mutta luokanopettaja on eniten, äidin jälkeen ihan eniten, tai jossain ei edes äiti ole niin paljon kuin luokanopettaja.” (Erityisopettaja 5)

Opettajia vieraili satunnaisesti oppilashuoltotyöryhmien kokouksissa. Joissain kouluissa oli tapana, että opettajat kutsuttiin kokouksiin ja käytiin jonkin luokka-asteen oppilaat näin läpi, mutta tämä ei ollut käytäntö kaikissa kouluissa jo suurien oppilasmäärien vuoksi. Yhteistyön tekeminen oppilaita lähempänä olevan tahon, opettajan, kanssa oli yllättävän kaukaista. Oppilashuoltotyöryhmän toiminnan kannalta se olisi kuitenkin kehittämisen arvoinen asia.

8.4 Asiantuntijuuden päällekkäisyydet

Kaikkien oppilashuoltotyöryhmien mielestä heidän ammattialoissaan oli nähtävissä päällekkäisyyksiä. Mielialaan liittyvät asiat koskettivat sekä kuraattoria, koulupsykologia, terveydenhoitajaa että myös erityisopettajaa. Oppilashuoltotyöryhmän tapaamiset nähtiin vastauksena päällekkäisyyksien poistamiseen ja kokonaisvaltaisen kuvan muodostamiseen oppilaan tilanteesta.

”Mielialajutut ja siihen liittyvät, että siinä mielessä me mennään kuraattorin kanssa yhtä linjaa siinä ja osittain välillä psykologin kanssa. Mutta että just näissä ryhmissä me pyritään sopiin, että kuka ottaa

vastuulleen mitäkin osa-alueita, jos se on sellainen lapsi jonka asiat nousee tänne.” (Terveystenhoitaja 5)

Jokaisen oppilashuoltotyöryhmän osallistujan mielipiteen kuulemista pidettiin tärkeänä, vaikka asia ei suoranaisesti hänen alansa ja asiantuntemukseensa kuulunutkaan. Tämä kuvastaa reviirirajojen olevan eri ammattiryhmien suhteen joustavat. Toki oli selvää, että kukaan ei ala tekemään koulupsykologin tehtäviin kuuluvia testauksia tai terveystarkastuksia. Paras mahdollinen asiantuntijuus kunkin asian hoitoon pyrittiin löytämään yhdessä.

”Mä en ajattele, että missä roolissa mä olen tätä asiaa ratkomassa, kenties äitinä vai opettajana vai kenties erityisopettajana, vaan mikä mun rooli siinä on, vaan et mä nyt oon joutunu tähän tilanteeseen ja niitä ammattitaitoja mitä mulle on siunaantunu sillä hetkellä mä yritän käyttää siinä ja oppia toki lisää koko ajan.” (Erityisopettaja 4)

Edellinen lainaus tiivistää mielestäni hyvin ryhmien ajatuksen asiantuntijuudesta, sen jakamisesta sekä reviirirajoista. Oppilashuoltotyöryhmien asiantuntijuus on lähinnä horisontaalista asiantuntijuutta, mikä on myös edellytys toimivalle moniammatilliselle yhteistyölle. (vrt. Launis 1997, 122-125.)

Oppilashuoltotyöryhmissä asiantuntijuus on muodostunut ryhmän asiantuntijuudeksi ja toimintakokonaisuudeksi, eikä yksittäisen asiantuntijan kentäksi. Horisontaalisen asiantuntijuuden tärkein elementti eli mitä asiantuntijat saavat yhdessä aikaan toteutuu oppilashuoltotyöryhmien asiantuntijoiden yhteistyöskentelyssä.

8.5 Yhteenvetoa

Oppilashuoltotyöryhmien asiantuntijoiden roolit olivat hyvin selkeitä. Roolien selkeys tuli esiin siinä, että eri alojen ammattilaiset olivat tietoisia omasta ja toistensa erityisosaamisesta. Kaikilla oli oma erityisosaamisen alue, joka oli muotoutunut koulutuksen kautta. Oman erityisosaamisen kautta määräytyi se alue oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta, mistä haastateltavat kertoivat vastaavansa yksin. Selkeä yhteisen osaamisen alue oli lapsen hyvinvointi ja siihen liittyvät asiat. Oppilashuoltotyöryhmät olivat asiantuntijuutta tarkasteltaessa menossa kohti avointa asiantuntijuutta (mm. Saaristo 2000), jolloin eri ammattilaisten hallitsema tieto ja taito saadaan toisiaan täydentäviksi. Asiantuntijuuksissa nähtiin päällekkäisyyksiä etenkin mielialaan liittyvissä kysymyksissä. Päällekkäisyydet eivät kuitenkaan olleet kompastuskivi, vaan enemmänkin mahdollisuus. Horisontaalinen asiantuntijuus mahdollistaa päällekkäisyyksien näkemisen positiivisena asiana, eikä rajojen ylityksistä tule este eri asiantuntijoiden työskentelylle. Tiivistetysti todettuna oppilashuoltotyöryhmän asiantuntijoiden tieto ja taitotaso oli sekä tiedostettu että yhteisessä käytössä oppilashuoltotyöryhmien kokouksissa lasten asioita hoidettaessa.

9 MONIAMMATILLISUUS OPPILASHUOLTOTYÖRYHMISSÄ

9.1 Moniammatillisuus aineiston käsittelyä

Moniammatillisuus aiheena tuotti vilkkaan keskustelun. Näin ehkä siksi, että oppilashuoltotyöryhmä itsessään on hyvin moniammatillinen, joten aihe kosketti kaikkia haastatteluun osallistuneita. Teemahaastattelurungon (liite 1) kysymykset

ohjasivat osaltaan keskustelua, mutta keskustelu ei noudattanut runkoa orjallisesti. Moniammatillisuudesta tuntui olevan niin paljon sanottavaa, että keskustelu kulki luontevasti omia polkujaan. Moniammatillisen yleisen määrittelyn sijaan ryhmät pohtivat moniammatillisuutta lähinnä oppilashuoltotyöryhmän toiminnan kallalta. Analyysissä tämä näkyy moniammatillisuuden yleisen määrittely sekä oppilashuoltotyöryhmän moniammatillisuuden määrittelyn nivoutumisena toisiinsa.

Moniammatillisuudesta on koottu ryhmien yhteinen mielipide, yksilöiden ja erillisten asiantuntijoiden mahdolliset erilaiset tulkinnat eivät ole olleet tarkastelun kohteena. Tutkimuksen kohteena ovat oppilashuoltotyöryhmät, joten moniammatillisuus käsitellään ryhmien määrittelyinä. Aineisto oli moniammatillisuuden suhteen hyvin homogeeninen, joten tämä ohjasi osaltaan toteuttamaan analyysia edellä mainitulla tavalla.

Lihavoiduista moniammatillisuutta kuvaavista kommenteista alkoi hiljalleen hahmottua erilaisia teemoja. Vahvistetut ilmaukset yhdistelin aihetta kuvaavien teema otsakkeiden alle. Moniammatillisuutta käsittelevässä aineistosta oli havaittavissa seuraavanlaisia kokonaisuuksia moniammatillisen toiminnan määrittämisen lisäksi: sitoutuneisuus ja ajankäyttö, ryhmän ulkopuolelle ulottuva moniammatillisuus, kokemuksia epäonnistuneesta moniammatillisesta työskentelystä sekä toimiva moniammatillisuus oppilashuoltotyöryhmässä. Ryhmän toiminnan kehittämistä ja tavoitteita koskevat kommentit päättävät moniammatillisuuden analyysiosuuden.

Jotkin moniammatillisuuden haastatteluaineistossa esiintyneet olisivat sopineet kuvaamaan myös asiantuntijuutta. Olen kuitenkin sisällyttänyt nämäkin kommentit

moniammatillisuutta käsittelevään aineistoon, koska ne ovat tulleet ilmi juuri moniammatillisuudesta keskusteltaessa.

9.2 Moniammatillisen työskentelyn määrittäminen

Moniammatillisuuden määritelmät olivat joka ryhmällä hyvin saman tyyppiset. Moniammatillisuutta kuvattiin monen asiantuntijan paikalla oloksi yhtä aikaa ja yhteisen päämäärän vuoksi työskentelyksi. Moniammatillisuus määriteltiin eri ammattiryhmiin kuuluvien ihmisten yhteistyöksi. Tämä on myös Metterin (1996) mukaan yksi moniammatillisuuden määritelmä.

”Monet ammatinedustajat yhtä aikaa koolla ja voi pohtia sitä problemaa.” (Kuraattori 1)

”...omalla alallaan ammatissaan toimivien henkilöiden yhteistyö asioissa, joissa sekä asiakkaan että heidän työskentelynsä intressit kohtaavat. Sekä oppilaan intressit, että meidän ammattilaisten intressit.” (Rehtori 5)

Yleisen moniammatillisen työskentelyn määrittämisestä siirryttiin hyvin nopeasti oman oppilashuoltotyöryhmän moniammatillisuuden määrittämiseen.

”Oppilashuoltotyöryhmässä korostuu tämmönen moniammatillinen osaaminen joka on itse asiassa varmaan meidän kaikkien mielestä ainoa tapa hoitaa näitä oppilaiden asioita. Täällä on terveydenhuoltopuolen ihmisiä, sosiaalipuolen ihmisiä on koulupuolen ihmisiä, opetuspuolen ihmisiä. Tää on ainakin tuntunut siltä, että ollaan parhaiten saatu tuloksia tätä kautta, että ollaan yhdistetty eri osaamista.” (Rehtori 4)

”Jotenkin oppilashuoltotyöryhmä on paras esimerkki siitä, kun kokoonnutaan saman pöydän ääreen, että sitä yhteistyötä on monessa eri kohdassa, jokainen tuo tavallaan oman osaamisensa siihen ryhmään ja ajatellen, että tavallaan yhdessä mietitään ja pohditaan sitä miten mennään oppilaan asioissa eteenpäin.” (Koulupsykologi 2)

”Miten ite mietin moniammatillista työskentelyä tässä meidän koulun puolella, että se olis semmosta pedagogista, psykologista, sosiaalista, terveydellistä eli fysiologista ja sitten hallinnollista, jossa tulee rehtorin asiantuntisuus mukaan. Että kaikkien näiden asiantuntijoiden yhteistyötä keskenään oppilaan asiassa.” (Erityisopettaja 5)

Kuten edellä olevista lainauksista käy ilmi, oppilashuoltotyöryhmät määrittivät toiminnalleen myös selkeän tavoitteen; lapsen, oppilaan asian eteenpäin viemisen. Oppilashuoltotyöryhmien työskentelykenttä ja tehtävä on määritelty jo perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 447/2003, 31a§), mikä luo myös pohjan oppilashuoltotyölle. Ongelman määrittely on nähty kompastuskivenä moniammatillisessa yhteistyössä, koska yhtä ongelmaa ei välttämättä ole, vaan työntekijät kohtaavat monta ongelmaa. (mm. Arnkil & Eriksson 1999.) Oppilashuoltotyöryhmien toiminnassa kuvastui, että selkeä yhteinen toiminta-alue helpotti ongelmakentässä työskentelyä. Oppilaalla saattaa olla monia ongelmia esimerkiksi oppimisvaikeuksia, käytöshäiriöitä, diagnosoitu terveydellinen sairaus ja lastensuojeluasiakkuus. Oppilashuoltotyöryhmä muodostaa toimintakentän, jossa lapsen ongelmaosa-alueiden toimijat kohtaavat.

”Tää mun mielestä sellanen aika kattava ryhmä on, että semmoset keskeiset ammatit on edustettuina. Et sit jos ajattelee niitä erityispalveluita mitä nää oppilaat tarvii, niin sit jokainen eri ammattikunnan edustaja tuntee niitä eri sektoreita ja on sitä kautta käytettävissä ...kaikkien lasten kohdalta voidaan koota sen kaltainen neuvottelu, että sen lapsen tarpeista käsin tärkeimmät tahot saadaan koululle.” (Koulupsykologi 3)

Oppilashuoltotyöryhmän moniammatillinen toiminta koettiin parhaimmillaan jatkuvan työparityöskentelynä ryhmän ulkopuolelle. Kolme oppilashuoltotyöryhmää toi esille parityöskentelyn oppilashuoltotyöryhmän työskentelyn jatkumona.

”...useinhan me tehdään työparina tai sovitaan ketkä hoitaa tämän asian...” (Erityisopettaja 3)

”Parhaimmillaan se on ollut sitä, että on voinut työparin kanssa jatkaa tästä eteenpäin yhdessä,...,se on aika harvinaista, että koulukuraattori ja koulupsykologi pystyvät jatkamaan yhdessä eteenpäin, nyt on hyviä esimerkkejä.” (Koulukuraattori 2)

”Tänne on muodostunut meille semmosia työparejakin, että terveydenhoitaja ja kuraattori tekee paljon yhteistyötä yhdessä ja lääkäri on mukana niinä päivinä kun on täällä. Semmonen parityöskentely varmaan on yksi semmonen joka lisää työssä olevien ihmisten voimavaroja, koska tää on kuitenkin semmonen, taitaa olla ikävin puoli tässä koulumaailmassa.” (Rehtori 4)

Kuten viimeisestä lainauksesta käy ilmi, oppilashuoltotyöryhmässä käsiteltävät asiat koettiin ikäviksi ja rankoiksi. Ehkä juuri tämän vuoksi oppilashuoltotyöryhmän moniammatillisen työskentelyn suurimpana antina nähtiin muilta ammattilaisilta saatava tuki sekä ammatillisesti että henkisesti.

”Mun mielestä moniammatillinen työryhmä tarjoaa hyvän näkökulmapaikan siihen ongelmaan, kun sitä yksin pähkäilee tai sitä pähkäilee vaikkapa kaksistaan, niin sitten joka ammattikunnan tämmönen oma katsomistapa siihen ongelmaan tulee tässä esiin ja se avaa monesti itsellekin sitten ovia ratkasta sitä ongelmaa jollain toisella tapaa.” (Koulupsykologi 4)

”...sitten on niin kuin sellaista konsultointia, että voi kysyä että mitä säi oot mieltä tästä ja sitä se kynnys on matalampi, kun tuntee ihmisiä ja minkä sorttisia ne on.” (Koulupsykologi 1)

”...sä sanot jonkun asian mistä sulla on huoli tässä ryhmässä tai se toinen ottaa sitä myös kantaakseen tai viedäkseen sitä eteenpäin, sitä on niin kuin taakka pois.” (Rehtori 1)

”Tää (OHR) antaa myös mahdollisuuden parantaa meidän toimintatapoja avoimemman vuorovaikutuksen suhteen, toisilta oppimisen kautta. Ja siinä mielessä tää ryhmä on korvaamattoman arvokas.” (Rehtori 5)

Viimeisessä lainauksessa on havaittavissa puolesta puhumista avoimen vuorovaikutuksen sekä toisilta oppimisen puolesta. Tämä näkemys

moniammatillisuudesta viittaa Paynen (2000) moniammatillisuudesta käyttämään ” transdisciplinary teamwork” termiin. Tämä moniammatillisuutta kuvaava termi tarkoittaa tiedon, osaamisen ja taitojen siirtämistä tieteiden välisten tavanomaisten rajojen yli. (Payne 2000,9.) Lainauksessa tulee hyvin esiin se, että muiden ammattikuntien näkökulmille ollaan avoimia ja muiden näkemykset ollaan valmiita ottamaan oman asiantuntemuksen tueksi. Toisten antamaa näkökulmaa ei koeta uhkaksi omalle asemalle, vaan se nähdään enemmänkin helpottavana asiana, omaa työtä jäsentävänä, ammattiryhmästä riippumatta.

”...me ollan tehty niin yksin töitä tähän asti, että tää on se paikka, jossa voi jakaa sitä.” (Terveystenhoitaja 1)

”Työntekijän kannalta helpottaa sitä, että ei tarvii yksin tehdä... tulee niin monenlaisia näkökulmia eri puolelta Kun yksinkin on joutunut töitä tekeen , niin se on vähän erilaista siihen verrattuna.” (Koulukuraattori 3)

”Tämä ryhmä on antanut mulle sen tuen, että mihin kannattaa, missä järjestyksessä kannattaa reagoida, työ on suunnitellumpaa.” (Koulupsykologi 4)

”...löytää itsestään sellaisia asioita mitä löytää oman ammattitaitonsa kautta, kun toiset avaa niitä näköaloja ja sitten toisaalta luottaa niihin omiin ratkaisuihin, kun saa muilta niihin vahvistusta... monta siinä ryhmässä ja erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, niin silloin myöskin niitä ratkaisuja löytyy nopeammin ja helpommin.” (Rehtori 1)

Avoimeen asiantuntijuuteen viittaava kommentti nousi esiin joka ryhmässä. Vaikka ryhmähaastattelujen analysoinnissa tuleekin keskittyä ryhmään yksikkönä, en malta olla tämän asian kohdalla olla tekemättä myös yksilöihin ulottuvaa tarkastelua. Edellisten lainausten esittäjistä kolme on koululla ”osa-aikaisesti” työskentelevien ammattilaisten kommentteja. Moniammatillisen ryhmän merkityksen yksilölle voidaan ajatella kasvavan, kun omaa isoa ryhmää ei ole koko ajan ympärillä.

9.3 Sitoutuminen ja ajankäyttö

Ryhmien moniammatilliseen toimivuuteen vaikutti osaltaan myös ryhmien säännöllinen kokoontuminen. Ryhmien kokoontumisajat sovittiin aina lukukaudeksi tai jopa lukuvuodeksi kerrallaan. Ryhmässä paikalla oloa pidettiin myös tärkeänä, ryhmän toimintaan oli sitouduttu.

*”Musta tuntuu, että tää on aika sitoutunut ryhmä. Me kokoonnutaan aika usein, me raivataan tilaa näille tapaamisille kalenteriin.”
(Koulupsykologi 3)*

”Tärkeimpänä asiana voisin kiteyttää, että se ajankäyttö, että jos meillä ei ole aikaa keskustella moniammatillisesti asioista, niin et se menee niin kauheen nopeeseen tahtiin, että se työ ei voi toteutua, että täällä koulussa on 1,5 tuntia viikoittain oppilashuoltotyöryhmän kokoukset ja jossain koulussa 45 minuuttia, se vaan täytyy nähdä niin tärkeäksi se työ, että sille otetaan se aika, niin se myös toteutuu.”(Erityisopettaja 5)

Kuten edellisestä lainauksesta on näkyvillä varattua aikaa ei koettu olevan tarpeeksi, vaikka kokoonnuttiinkin säännöllisesti. Ajankäytön ongelmista moniammatillisessa yhteistyötä kirjoittaa myös Qvretveit (1995) Moniammatillisen yhteistyön oppaassaan. Yhdellä oppilashuoltotyöryhmällä oli käytössä asialista käytettävissä olevan ajan jäsentämiseen. Ryhmässä tehtiin myös muistio jokaisesta tapaamisesta. Muistioon koottiin käsitellyt asiat, mitä asioista on sovittu. Asialistan ja muistion tekemisestä huolehti erityisopettaja, joka oli omaehtoisesti tähän tehtävään ryhtynyt. Oppilashuoltotyöryhmän muistioilla ja esityslistoilla nähtiin työn strukturoinnin ohella toinenkin tehtävä. Oppilashuoltotyöryhmän jäsenten vaihtuessa uuden tulokkaan oli helppoa päästä käsiksi käsiteltäviin asioihin ja ryhmän toimintaan muistioiden avulla. Muissa neljässä ryhmässä asialistan pito oli vaihtelevaa tai satunnaista, erityistä vastuuhenkilöä tähän tehtävään ei oltu muissa ryhmissä nimetty.

Jonkin näköinen asiarunko ryhmillä oli olemassa, mutta se saattoi olla ”salakirjoituksena jonkun vihossa”.

9.4 Ryhmän ulkopuolelle ulottuva moniammatillisuus

Oppilashuoltotyöryhmät määrittivät oman ryhmänsä moniammatillisuuden toimivaksi, mutta oppilashuoltotyöryhmien moniammatillinen yhteistyö ulottuu myös ryhmän ulkopuolelle. Tämä tuli esiin muun muassa runsaiden yhteistyökumppaneiden luettelona. Haastatellut oppilashuoltotyöryhmät mainitsivat seuraavia yhteistyötahoja; sosiaalitoimisto, perheneuvola, lastenpsykiatrinen osasto, kaupungin raittiustoimi ja nuorisotoimi, seurakunta, poliisi ja erityisesti lähipoliisi, kuntoutuspuolen toimijat, neuropsykologit sekä kolmannen sektorin toimijat. Oppilashuoltotyöryhmät olivat ulkopuolisiin toimijoihin yhteydessä joko yhteispalavereissa tai koulukuraattori ja koulupsykologin välityksellä.

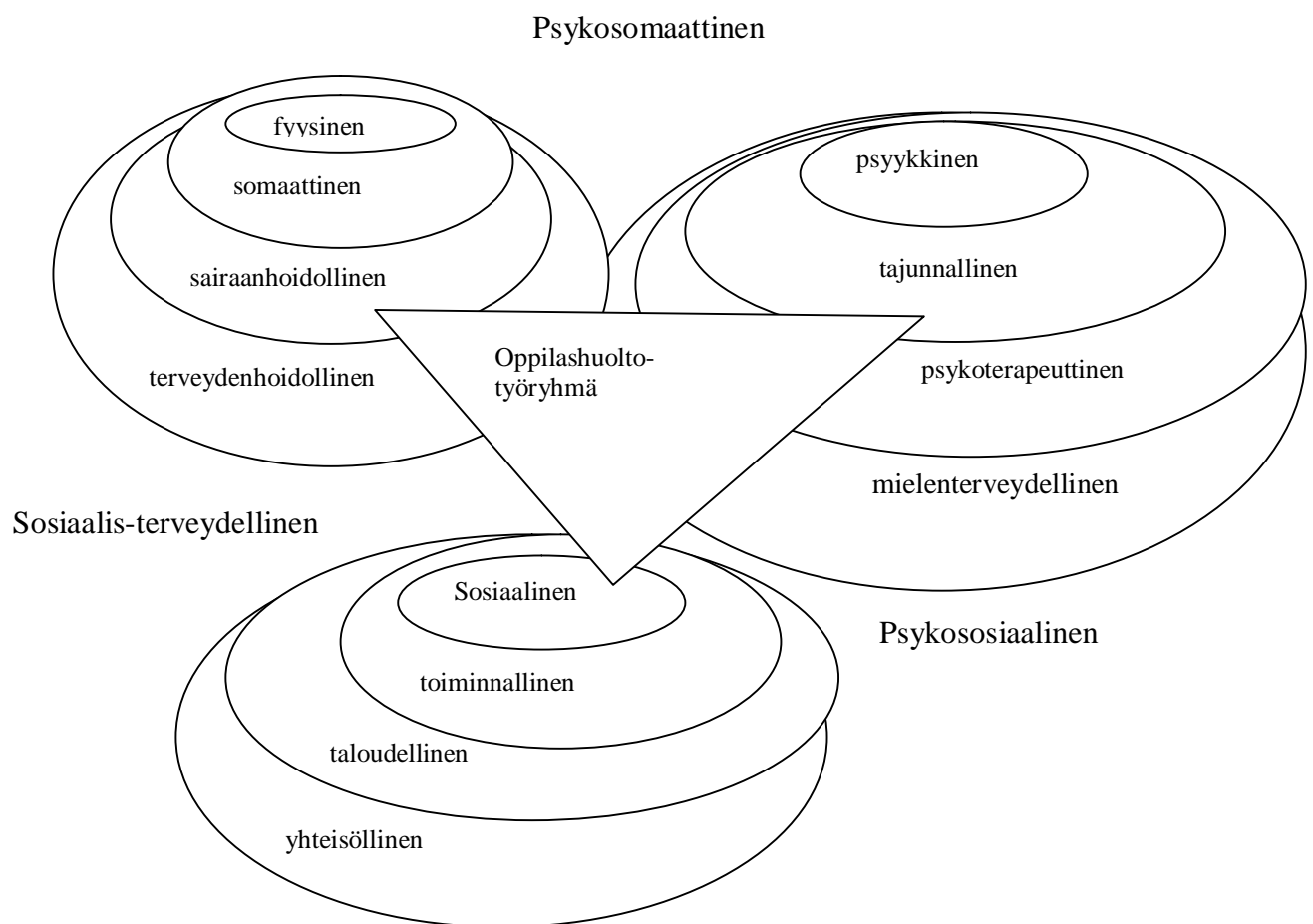
”..tää on tämmönen kolmitasonen tavallaan. Se on se ruohonjuuritaso, jossa toimii opettajat, avustajat, kaikki se henkilökunta, joka tekee lasten kanssa koko ajan töitä. Ja sit se seuraava on se oppilashuoltotyöryhmän taso, jossa moniammatillisesti tehdään yhteistyötä. Ja sitten on se viimeinen linkki oppilashuoltotyöryhmästä eteenpäin erityistasolle, sosiaalitoimeen, perheneuvolaan, taysiin, näihin tasoihin, että jotenkin se menee sekä horisontaalisesti, että ylöspäin ja kulkee siinä ylös ja alas. Se on aika lailla semmonen verkosto.” (Erityisopettaja 5)

Lainauksessa viitataan horisontaaliseen yhteistyöhön. Horisontaalisuudella tarkoitetaan asiantuntemusten välisiä rajanylityksiä ja siihen liittyen hierarkisuuden ja osaamisen reviirien purkamista. (Launis 1997, 122-125.) Tärkeimmäksi elementiksi muodostuu se, mitä asiantuntijat saavat aikaan yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Lainaus sisältää myös ajatuksen laajemmasta yhteistyöstä.

Moniammatillisuutta käsittelevässä teoriaosassa esitin kuvion (Kuvio 1, s.11.)

Hyvinvointipalvelujen työnjaollisen eriytymisen yksinkertaistettu mallista (ref. Karjalainen 1996, 11.) Olen edelleen muokannut kyseistä mallia ja liittänyt oppilashuoltotyöryhmän hyvinvointipalvelujen kenttään.

KUVIO 2. Oppilashuoltotyöryhmä hyvinvointipalvelujen kentässä



Hyvinvointipalvelut ovat kehittyneet kukin omalla sarallaan eriytyen ja erikoistuen. Olen sijoittanut oppilashuollon kolmioksi näiden kolmen hyvinvointipalvelusektorin keskelle. Oppilashuoltotyöryhmän kolmion sakarat koskettavat jokaista kolmea toimijaa koko fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakentän laajuudelta, ympyrän

sisältä sen uloimmille renkaille asti. Oppilashuoltotyöryhmässä työskentelee asiantuntija jokaiselta kolmelta osa-alueelta, tuoden ryhmään omalta sektoriltaan asiantuntemuksensa. Oppilashuollossa käsiteltävät oppilasasiat liikkuvat hyvin pitkälle ympyröiden välimaastossa, psykososiaalisella, sosiaalis-terveydellisellä ja psykosomaattisella alueella, joissa eri tahojen laajentumisrenkaat eivät vielä välttämättä ulotu toisiinsa. (vrt. mm. Karjalainen 1996, 12.)

9.5 Kokemuksia epäonnistuneesta työskentelystä

Jokaisessa ryhmässä oli kokemuksia epäonnistuneesta moniammatillisesta työskentelystä. Suurimmat esteet työskentelylle nähtiin, jos oppilashuoltotyöryhmää ei kutsuta koolle tai pidetään kokous kokouksen vuoksi. Tällöin moniammatillista yhteistyötä ei voi edes syntyä. Kokemuksia epäonnistuneesta moniammatillisesta työskentelystä löytyi sekä oppilashuoltotyöryhmän sisältä että työskentelyssä ulospäin. Oppilashuoltotyöryhmästä ulospäin työskenneltäessä oli törmätty erilaisiin organisaatiokulttuureihin, jotka olivat vaikeuttaneet yhteistyötä.

Oppilashuoltotyöryhmän sisäinen moniammatillinen työskentely oli koettu epäonnistuneeksi, jos oman asiantuntijuuden rajoja ei tunnistettu tai toisen työtä ei kunnioitettu, eikä omaa tietoa osattu jakaa muille.

*” Sellainen oman ammatin tunnistamisesta kysymys, että sellanen voi olla se yks asia, jos ei tiedä mitkä on ne omat tietämisen rajat.”
(Koulupsykologi 1)*

” Se, että ei oikein kuunnella toista, kunnioiteta, eikä osata ottaa mukaan siihen omaan työskentelyyn.” (Koulupsykologi 2)

” Samojen lasten kanssa ollaan ja samojen lasten asioissa tekemässä töitä ja yksi sooloilee siellä ja tietää hirveesti kaikkia asioita, mitä kaikkien pitäisi tietää.” (Erityisopettaja 3)

Lainaukset viittaavat tiukkoihin reviirirajoihin ja niistä kiinni pitämiseen. Rajojen ylitykset ovat erittäin vaikeita varsinkin professionaalistuneissa ammateissa, joissa ammatilliset ryhmät saattavat olla hyvin tarkkoja reviiristään ja pyrkivät rakentamaan rajamuureja. (mm. Konttinen 1997.) Atomistisen moniammatillisuuden käsitettä voidaan käyttää, kun puhutaan moneen ammattiin sisältyvästä työstä, mutta työ ei ole välttämättä sektorien välistä. (Warpenius 2002, 117.) Edelliset lainaukset viittaavat osaltaan myös atomistiseen moniammatilliseen työskentelyyn.

Oppilashuollon sisäinen moniammatillinen työskentely oli koettu epäonnistuneeksi, jos opettajille ei oltu saatu välitettyä oikeanlaista tietoa oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta. Tämä tuli esille kahdessa ryhmässä, kun keskusteltiin epäonnistuneesta moniammatillisesta työskentelystä.

”... että kun opettajat kutsutaan oppilashuoltotyöryhmään oppilaansa tai luokkansa asioissa, jos he oottaa meiltä liikaa valmiita palveluita ja tulee saamaan meiltä jotain, eikä tule yhdessä vuorovaikuttamaan meidän kanssa, vaan tulee hakemaan ratkasua.” (Erityisopettaja 5)

”...ongelmana koulun sisällä voi olla se ehkä, että oppilashuoltotyöryhmä näkee ja haluaisi toimia tietyllä tavalla ja se luokan opettaja ei yhdy siihen ryhmän näkemykseen.” (Koulukuraattori 1)

Opettajia haluttiin enemmän vuorovaikutukseen ryhmän kanssa. Opettajan ja oppilashuoltotyöryhmän vuorovaikutuksen avulla voitaisiin päästä myös yksimieliseen ratkaisuun, eikä koulukuraattorin kuvaamia tilanteita pääsisi syntymään.

9.6 Toimivan moniammatillisen oppilashuoltotyöryhmän salaisuus

Oppilashuoltotyöryhmät määrittivät oman ryhmänsä moniammatillisuutensa varsin toimivaksi. Sama aihe nousi joka ryhmän kohdalla esille ja haastattelijana pyysin ryhmiä kertomaan syitä tähän. Ryhmien toimintaa säätelevät tietyt säännönmukaisuudet (mm. Morgan 1997), jotka osaltaan ovat vaikuttamassa vastauksiin joita annetaan oman ryhmän toimivuudesta. Vertailun vuoksi olisi ollut mielenkiintoista tehdä joitain yksilöhaastatteluita ryhmistä, mutta se ei ollut tämän tutkimuksen puitteissa mahdollista. Tällöin olisi tullut paremmin esille se, onko ryhmien kertoma hyvä toimivuus harhaa vai paikkansa pitävä tosiasia.

Arja Veijola on tuonut tutkimuksessaan esille tehokkaan moniammatillisen yhteistyön tunnusmerkkejä Poulton & Westiin (1993; ref. Veijola 2004, 33) viitaten. Tällaisia tunnusmerkkejä ovat jaettu visio toiminnasta, selkeät tavoitteet, asiantuntevat jäsenet, hyvä vuorovaikutus ja yhteishenki, roolien ymmärtäminen ja arviointi sekä arvostaminen. (Em. 33.) Oman oppilashuoltotyöryhmän toimivuutta kommentoitiin seuraavasti.

”Yhtään huonoa tyyppiä ei ole.” (Koulukuraattori 3)

”Musta tässä on toiminut hirveen hyvin tää työnjako, tietyt asiat hoidan minä ja toiset sitten muut asiat.” (Erytisopettaja 2)

”Kai se lähtee siitä toisen työn ja osaamisen kunnioittamisesta, samaan hiileen tässä yritetään puhalttaa.” (Rehtori 4)

”Täällä voi ajatella ääneen.” (Koulupsykologi 5)

”Se on mun mielestäni meidän ryhmän vahvuus, että sitä joustoa löytyy...” (Erytisopettaja 5)

Lainauksissa tulevat esille henkilökohtaiset suhteet, toimiva työnjako, luottamus toisiin ryhmäläisiin sekä ryhmän joustavuus. Oppilashuoltotyöryhmät työskentelevät pääosin ongelmanratkaisutehtävissä, jotka ovat hyvin haastavia ja kuluttavia. Yksi ryhmä oli pitänyt oppilashuoltotyöryhmän huoltopäivän edellisellä lukukaudella ja samanlainen oli suunnitelmissa tulevanakin lukukautena. Oppilashuoltotyöryhmien hyvän toiminnan jatkumisena voitaisiin pitää edellisen kaltaista ryhmän huoltoa. Työnohjaus oli toisen ryhmän näköpiirissä, mutta kolmen ryhmän kohdalla ei tullut esille ryhmää huoltavia toimenpiteitä. Veijolan (em.) esittämiin tehokkaan moniammatillisen yhteistyön tunnusmerkkeihin peilaten, oppilashuoltotyöryhmien määritykset oman toiminnan toimivuudesta ovat hyvin pitkälle yhteneväiset.

9.7 Moniammatillisen oppilashuoltotyöryhmän työn kehittäminen

Haastatteluissa tuli esille oppilashuoltotyöryhmän toiminnan kannalta selkeitä kehittämisehdotuksia, vaikka niitä ei erikseen mainittu teemahaastattelurungossa. Esitän tässä kaikki haastatteluissa esiintyneet kehittämisehdotukset, vaikka ne olisivatkin esiintyneet vain yhden ryhmän haastattelussa. Koen ääneen lausutut kehittämisehdotukset tärkeiksi, joten haluan tuoda ne esille.

Opettajien osallistuminen oppilashuoltotyöryhmän toimintaan oli vaihtelevaa. Opettajia ei osallistunut haastatteluihin, mutta oppilashuoltotyöryhmien suhde opettajiin nousi toistuvasti esille. Opettajat koettiin tärkeäksi linkiksi luokkaan ja oppilasiin, mutta heidän näkyvyytensä oppilashuoltotyöryhmien kokouksissa oli vaihtelevaa. Kahdessa ryhmässä tuli selkeästi esille, että opettajien osallistumiseen moniammatilliseen työhön tulisi jatkossa kiinnittää huomiota.

”Kyllä mulla on tän meidän ryhmän osalta sellanen haaste, että miten lisäksi luokanopettajien ja oppilashuoltotyöryhmän saumatonta yhteistyötä, että ei tässä varmaan mitään kauheeta kuilua ole, mutta että se olisi mahdollisimman joustavaa niin kuin ajankäytöllisesti.”
(Rehtori 1)

”Se voi olla hyvä, että luokanopettaja tulis tänne.” (Erityisopettaja 2)

Kolmessa oppilashuoltotyöryhmässä oli käytäntö, että opettajat kävivät oppilashuoltotyöryhmissä ja kertoivat oppilaskohtaisesti luokkansa kuulumisista. Kaikkien koulujen kohdalla tällainen käytäntö ei varmastikaan ole mahdollista, mutta opettajien mukaan saaminen ja mukaan ottaminen oppilashuoltotyöryhmän työhön nykyistä useammin lienee tavoite jokaiselle oppilashuoltotyöryhmälle. Orava ja Pyöriäinen (2005) toteavat tutkimuksessaan, että opettajat ottivat varsin harvoin yhteyttä oppilashuoltotyöryhmään ongelmatilanteissa, vaikka ryhmän olemassaolo tiedostettiin.

Tulevaisuuden haasteena nähtiin myös henkilökunnan vaihtuvuus, joka antaa omat haasteensa ryhmän tiimiytymisen kannalta. Vaihtuvuutta oli erityisesti koulupsykologeissa ja terveydenhoitajissa.

”Mä olen ollut tässä vasta vuoden ja on ollut vaihtuvia työntekijöitä. Että me voitais työkennellä tiiviisti tiiminä, siinä olis jotain tavoiteltavaa vielä ja kehitettävää myös aika paljon.” (Koulupsykologi 3)

Tiimiytymisen ohella työnkuvien tunteminen sekä oppilashuoltotyöryhmän sisällä että laajemmassa kontekstissa nähtiin tärkeäksi. Hyvän työnkuva tuntemuksen nähtiin olevan myös paremman yhteistyön edellytyksenä.

”Ja kyllä sitten sellanen, mitä pitää koko ajan lisätä, on eri työnkuvien tunteminen...koulutusta oppilashuoltotyöryhmät tarvitsee nimenomaan

sen takia, että niitä erilaisia kunnan ja kentän ammattikuvia esitellään, ettei ne kulttuurit törmää.” (Erytisopettaja 4)

Ilman riittävää toisen ammattialan tuntemusta moniammatillinen yhteistyö ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Ammattialojen ja työkäytäntöjen tuntemuksen lisäksi kaivattiin yhtenäisiä työkäytäntöjä ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa.

”Jotenkin sellasia pelisääntöjä kyllä kaipaisi...että me kaivataan näitä pelisääntöjä etenkin terveydenhuollon ja lastenpsykiatrisen suhteen.” (Erytisopettaja 5b)

”Se toimii että ne henkilökohtaiset suhteen, mutta isossa kun pitäisi toimia niistä suhteista huolimatta, niin se on mun mielestä sellanen asia joka olisi kehitettävä eteenpäin. Että se ei olisi vaan siitä kiinni, kuka on aktiivinen ottamaan yhteyttä, että lapsen asiat menee vain se takia eteenpäin, että joku on aktiivinen soittelemaan, vaan sen pitäis olla semmonen menetelmä ja tapa tavallaan, missä ei ole mitään viidakon lakia.” (Erytisopettaja 5a)

Pelisääntöihin sisällytettiin myös henkilökohtaiset suhteet, joiden merkitys korostuu etenkin lastensuojeluasioiden analyysiosassa. Qvretveitin (1995, 267-268) mukaan organisaatioiden välisissä yhteyksissä juuri erilaiset toimintaperiaatteet muodostavat ongelman yhteistoiminnalle. Oppilashuoltotyöryhmän kohtaama ongelma yhteistyössä muiden tahojen kanssa on siis varsin yleinen ilmiö yli hallintorajojen liikuttaessa.

9.8 Yhteenvetoa

Moniammatillisuuden määrittäminen oli varsin yhtenäistä. Yhteinen tavoite moniammatilliselle toiminnalle oli selkeä, sellaisena nähtiin lapsen asian eteenpäin vieminen. Säännöllisiä kokoontumisia pidettiin tärkeinä, kuin myös kokouksiin osallistumistakin. Sitoutuminen ryhmän toimintaan sen toimivuuden kannalta nähtiin

tärkeäksi, ilman jäsenten paikallaoloa ryhmä ei toimi. Ajankäytön ongelmat ilmenivät käytettävissä olevan ajan vähytenä. Säännölliset kokoontumiset oli hyvin sovittu lukukaudeksi kerrallaan, mutta tapaamiseen varattu aika koettiin usein riittämättömäksi asioiden paljouden vuoksi. Ajankäytön hallintaan oli haettu lääkkeitä muistioin ja asialistojen avulla, mutta aina nämäkään eivät tuoneet helpotusta aikapulaan. Oppilashuoltotyöryhmän moniammatillista toimintaa pohdittiin myös laajemmassa kontekstissa. Moniammatillisuuden nähtiin ulottuvat koulun ulkopuolelle. Tässä työskentelyssä koulukuraattoreilla ja koulupsykologeilla on haastava rooli toimiessaan sekä koulujen oppilashuoltotyöryhmien moniammatillisessa tiimissä että koulujen ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Moniammatillisessa työskentelyssä nähtiin epäonnistumista niin sisäisessä kuin ulkopuolellekin suuntautuvassa yhteistyössä. Ryhmän sisäisesti pahimmat epäonnistumiset oli koettu silloin, jos ryhmän toimintaan ei oltu sitouduttu tai ei oltu osattu käyttää toisten asiantuntijuutta hyödyksi. Kahdessa ryhmässä yhteistyöskentely opettajien kanssa miellettiin epäonnistuneeksi, koska opettajilla ei koettu olevat tarpeeksi ja oikeanlaista tietoa oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta. Pääosin oppilashuoltotyöryhmän toiminta nähtiin ryhmän sisällä hyvin toimivaksi. Poulton & Westin (1993) määrittämät tehokkaan moniammatillisen yhteistyön tunnusmerkit toteutuivat ryhmien omissa määrittämissä toimivasta oppilashuoltotyöryhmätyöstä (ref. Veijola 2004, 33). Oppilashuoltotyöryhmän työn kehittämiskeskusteluissa nousivat esiin opettajien rooliin paneutuminen oppilashuoltotyöryhmän yhteistyötahona. Opettajien tietoisuutta oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta haluttiin parantaa. Myös ulkopuolisille yhteistyökumppaneille haluttiin antaa parempaa informaatiota oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta. Henkilöstön vaihtuvuus nähtiin haasteena ryhmän toimivuuden kannalta. Tiivistetysti sanottuna

oppilashuoltotyöryhmän moniammatillisuus nähtiin toimivana, mutta vielä kehitettävänäkin asiana sekä sisäisen että ulkoisen moniammatillisuuden suhteen.

10 LASTENSUOJELUASIAT HAASTAVANA TOIMINTAKENTTÄNÄ

10.1 Lastensuojeluasioiden analyysi

Lastensuojeluasioiden esillä olo oppilashuoltotyöryhmissä oli hyvin vaihtelevaa. Toisilla oppilashuoltoryhmillä lastensuojeluasioita oli käsittelyssä viikoittain, toisilla kerran vuodessa tai jopa harvemmin. Asiantuntijuus lastensuojeluasioiden suhteen oli hyvin erilainen kussakin ryhmässä, riippuen asioiden käsittelytiheydestä. Selkeä toimintatapa asioiden käsittelyyn oli ryhmässä, joissa lastensuojeluasioita käsiteltiin useammin. Analyysivaiheessa havaitsin, että eniten lastensuojeluasioista puhuttaessa äänessä olivat koulukuraattorit, koulupsykologit ja erityisopettajat. Lastensuojelun analyysin teemoiksi hahmottuivat lastensuojeluasiaksi hahmottuvan huolen määrittyminen ja määrittäminen, lastensuojeluilmoituksen tekeminen, yhteistyö sosiaalitoimen kanssa sekä henkilökohtaisten suhteiden merkitys.

10.2 Lastensuojeluasiana oppilashuoltotyöryhmissä

Lastensuojeluasiat aiheuttivat poikkeuksetta huokailua ja ahdistuneisuuden tunnetta, jouduttiin niiden kanssa työskentelemään sitten useasti tai harvemmin. Oli selvästi näkyvillä, että lastensuojeluasiat olivat rankkoja käsitellä ja pidettiin tärkeänä asiana sitä, että on olemassa oppilashuoltotyöryhmä, jossa ajatuksensa ja huolensa voi sanoa julki. Erityistyöntekijöillä on lastensuojeluasioiden käsittelyssä myös ratkaiseva rooli.

”Muistan sen kokemuksen, mikä mulla oli alkuvuosina. Et mä olen joutunut ottamaan sosiaalitoimeen todella äkkiä aamulla yhteyttä ja saman päivän aikana tehtiin kiireellinen huostaanotto koulusta suoraan. Et se oli semmonen niin rankka kokemus, että siihen tarvi sitten jo jälkihoitoa. Et sen tunki et tää ei ole mun tietoon ja taitoon kuuluvaa. Pakko oli vaan toimia. Et sillä tavalla on hirveen paljon turvallisempaa olla töissä, kun on joku johon ottaa heti yhteyttä ja joka osaa hoitaa nää asiat.” (Erityisopettaja 2)

Lastensuojeluasioiden vireille tulo tapahtui yleensä opettajan tai erityisopettajan toimesta. Joskus vanhemmat ottivat itse yhteyttä asioiden eteenpäin viemiseksi.

Yleisin linkki lastensuojeluasioissa oli opettajan huolen välittäminen oppilashuoltotyöryhmälle erityisopettajan kautta. Erityisopettajalla on ketjussa tärkeä rooli, koska hän on tavattavissa koululla päivittäin. Koulupsykologi ja koulukuraattori vain ”käyvät” koululla, joten he tapaavat opettajia hyvin satunnaisesti, eikä henkilökohtaisia kontakteja pääse syntymään niin helposti. Myös sosiaalitoimisto saattoi olla yhteydessä koulukuraattoriin tai terveydenhoitajaan, riippuen yhteistyön tasosta.

Opettajat määriteltiin tahoksi, jotka huomaavat lapsen oireilun ensimmäisenä. Lapsen väsymys, epäsiisteys sekä tieto siitä että lapsi on paljon yksin kotona olivat asioita, jotka saivat opettajan huolen heräämään.

”Lapsen oireilun kautta on noussut, on se sitten oppimisen vaikeuksia tai käyttäytymisen pulmaa, et sitä kautta ne sitten melkein nousee esille...” (Koulukuraattori 1)

”...se tulee ensin ilmi opettajille, että nyt on jotain häikkiä tossa lapsessa. Kotona tai jotain. Se näkyy jossain koulutyössä tai sillai. Ne alkaa, sitten kun on vanhempien kanssa opettajat tekemisissä niin huomioimaan, että jaa-ha. Siellä onkin vähän huolimatonta tää hoito tai jätetään lapset yksin tai jotain vastaavaa. Sitten kai siinä lähetään miettiin missä mennään...” (Koulukuraattori 3)

Usein huoli oli jotain epämääräistä, josta haluttiin keskustella ja jakaa huolta muiden kanssa. Asiat eivät tulleet oppilashuoltotyöryhmään valmiina lastensuojeluilmoituksina, vaan ongelmina ja huolena lapsen tilanteesta, epämääräisenä huolen tunteena.

”Ne ei tuu varsinaisina lastensuojelutapauksina, vaan ne tulee tämmösinä ongelmina ja huolina siitä. Sitä mietitään ensiksi miten siihen voidaan vaikuttaa tukitoimin...” (Rehtori 4)

”Mä nään sen asian niin, että tässä ryhmässä keskustellaan aika paljon minkälainen se asia on, onko se lastensuojeluasia, että ei tänne tuoda asiaa sillä mielellä, että se on nyt lastensuojeluasia, vaan se puidaan ja keskustellaan se asia tapauskohtaisesti.” (Erityisopettaja 5)

”Nää on usein niin rankkoja asioita, ja epämääräisyys siinä saattaa kanssa viedä voimia ja energiaa. Jos on itellä semmosia aavistuksia, että voi niistä jonkun kanssa puhua.” (Koulukuraattori 2)

”Vaikka se huoli olisi semmonen epämääräinen, eikä oikein tiedä mistä siinä on kysymys, niin on sitten varaa ensin keskustella siitä tässä.” (Koulupsykologi 3)

Lastensuojeluasioiden määrittämistä ei koettu yksiselitteiseksi, vaan asioita pohdittiin oppilashuoltotyöryhmässä eri ammattilaisten voimin. Huoliasian määrittämisessä lastensuojelulliseksi tukeuduttiin myös lastensuojelulain määritelmään.

”Mää ajattelen, että jos miettii sitä lastensuojelulakia, mikä on se kriteeri, miten se lapsi tai miten se ympäristö uhkaa lapsen kasvua ja kehitystä, jos lähtee niin rankalla kriteerillä mikä on lastensuojeluilmoituksen kriteeri, niin siinä se huoli on jo aika korkea.” (Koulukuraattori 4)

”Lastensuojelusta on silloin kyse, jos lapsen hyvinvointi on uhattuna, arkikielellä sanottuna.” (Erityisopettaja 5)

Kaikilla ryhmillä toimintatapa huoli-tilanteessa oli hyvin samanlainen. Asiaa pyrittiin ensin kartoittamaan ja keräämään tietoa monelta taholta. Akuuteissa tilanteissa oltiin valmiita toimimaan heti, uusissa tapauksissa pyrittiin etenemään tunnustellen.

”Tarkkaillaan, koulukuraattori haastattelee, tutustutaan, ollaan yhteydessä vanhempiin, koulukuraattori saattaa kysellä sossusta onko jotain tietoo. Terveystuollolla on tiukemmat vaitiolosäännökset kuin mulla. Jos sossulla on jotain tietoo, siihen on helppo pureutua heti. Tehdäänkö lastensuojeluilmoitusta vai ei.” (Koulupsykologi 3)

” Jos huoli jollekin herää, malli on ehkä sellanen , että juttelee erityisopettajan, opettajan ehkä terveydenhoitajan kanssa. Mieluummin otan, tarkoitukseni on ottaa ensin vanhempiin yhteyttä ennen kuin sosiaalitoimeen. Mää haluan hoitaa sen sillai.” (Koulukuraattori 2)

Kuten lainauksista käy ilmi, perheeseen yhteydenottamista pidettiin tärkeänä. Vaikka olikin kyse vaikeasta asiasta, lastensuojeluilmoituksen tekemisen tarpeen kartoittamisesta, haluttiin työskennellä yhteistyössä perheen kanssa.

Oppilashuoltotyöryhmät toteuttavat tässä suhteessa asiakkaan omaa osallisuutta asiaan. ”Asiakas” eli lapsi tai vanhempi ei ole osallisena oppilashuoltotyöryhmän kokouksessa, mutta hänen kanssaan työskennellään aktiivisesti. Pohjola (1999, 125) peräänkuuluttaa asiakkaan osallisuutta ja painottaa asiakasyhteistyön merkitystä.

Lastensuojelutyössä tämä on erityisen tärkeää, koska lastensuojelutyö kohdistuu asiakkaan yksityisiin ja arkoihin asioihin. Koulukuraattori, koulupsykologit, erityisopettajat ja luokanopettajat tapaavat perheitä ja lapsia joista heillä on huoli.

Oppilashuoltotyöryhmän toiminta perustuu viranomaisyhteistyölle, jonka ”ohjeistuksen” mukaan erityistyöntekijät tekevät asiakasyhteistyötä.

Matka lastensuojeluilmoituksen tekoon osoittautui pitkäksi, työtä perheen kanssa tehtiin ensin koulun omin voimin. Lievimät tapaukset kyettiin hoitamaan oppilaan ja vanhemman välisin keskusteluin, joita tehtiin vaihtuvilla kokoonpanoilla kuraattorin, koulupsykologin ja erityisopettajan toimesta.

”Mut aika monesti pyritään työskentelemään sillä tavalla että perheen kanssa yhteistyössä valmistellaan se avun tarve ja yhteistyössä mennään sosiaalitoimen ja haetaan sitä apua, että itse ajattelen, että siinä on jo tehty tosi paljon työtä, että ollaan sillä kannalla että lähdetään yhteistyössä hakemaan apua et se monesti siinä nousee vastustus perheen puolesta jos lähdetään tavallaan pakkotoimiin, mutta niitäkään tilanteita ei voida välttää.” (Koulukuraattori 4)

Tämä nostaa esiin koulun psykososiaalisten palveluiden tärkeyden lastensuojelutyön kentässä. Koulu kykenee omien erityistyöntekijöidensä turvin vastaamaan ennaltaehkäisevästä lastensuojelutyöstä omalta osaltaan, vaikka työpaine koulukuraattoreilla ja koulupsykologeilla onkin melkoinen. (vrt. Heino 2000, 60-61.) Oppilashuoltotyöryhmät näkivätkin oman työnsä ennaltaehkäisevänä työnä sekä osana avohuollon tukitoimia.

”Et sillai on kauheen hyvä, jos täällä jo ja pystyis tarttuun jo varhaisessa vaiheessa. Mitä aikasemmassa vaiheessa. Ei lastensuojeluasias ole niin paha asia, jos sen hoitaa oikealla tavalla. Niin siitä saa sen avun ja tuen.” (Koulukuraattori 3)

Oppilashuoltotyöryhmät ja sen erityistyöntekijät tekevät osaltaan myös lastensuojelun avohuoltoon luokiteltavaa työtä. Koululaisten mahdollisista lastensuojeluasiakkuuksista oli jonkin verran tietoa. Näiden lasten kohdalla yhteys sosiaalitoimeen usein toimikin hyvin molemminpuolisesti.

10.3 Lastensuojeluilmoituksen tekeminen

Itse lastensuojeluilmoituksen tekeminen sosiaalitoimistoon koettiin monella tavalla. Lastensuojeluilmoitusta ei kytketty suoraan huostaanottoon, vaan mahdollisuudeksi saada sosiaalitoimiston kautta tukitoimia lapselle ja samalla koko perheelle, kun koulun voimavarat eivät enää riittäneet. Tärkeiksi asioiksi muodostuivat henkilökohtaiset suhteet sekä lastensuojelutapausten käsittelytiheys oppilashuoltotyöryhmässä. Lastensuojelulain ilmoitusvelvollisuus tunnettiin hyvin, mutta sen soveltaminen oppilashuoltotyöryhmien työskentelyyn koettiin ryhmissä epäselväksi. Oppilashuoltotyöryhmän toiminta lastensuojelun kentän yhteistyöelimenä koettiin epäselväksi.

”Lainsuojattomuus ohr toiminnassa, kun sitä ei ole eri toimijoiden suhteen nää salassapito velvollisuudet ja ilmoitus velvollisuudet on määritelty laissa, mutta siinä ei ole oppilashuoltotyöryhmää yhteistyöelimenä ei ole määriteltynä mun käsittääkseni missään laissa. Ja sitten siinä toimitaan sitten arkijärjen mukaan, sen lapsen edun mukaan käytännössä, mut että se on selkee epäkohta. Oppilashuoltotyöryhmää ei noteerata muuta kuin koululaissa...”
(Erityisopettaja 5)

Lastensuojelulaissa puhutaan ”ilmeisestä tarpeesta”, jolloin ilmoitus olisi tehtävä joka jälkeen sosiaaliviranomaisen tehtävänä on selvittää tosiasiat ja päättää mahdollisista tukitoimista. (Mikkola & Helminen 1994, 110-111.) Ryhmissä virisikin keskustelu selkeästä koulutustarpeesta lastensuojeluasioiden ja ilmoitusvelvollisuuden suhteen. Ryhmissä oli jouduttu pohtimaan usein, koska käsiteltävä asia on sen luontoinen, että siitä tulisi tehdä lastensuojeluilmoitus, eli koska tämä ”ilmeinen tarve” täyttyy. Parhailaan meneillään oleva lastensuojelulain uudistuksen toivotaan tuovan selkeyttä lastensuojelun ja yhteistyötahojen toimintaan. Laki on vielä

luonnosvaiheessa, mutta esityksiä tähän suuntaan on tehty. (Kristiina Laiho
26.1.2006, Hämeenlinna.)

Niissä kahdessa ryhmässä, jossa suhteet sosiaalitoimistoon olivat heikommat oli jouduttu tilanteeseen, jossa oppilashuoltotyöryhmän välittää huolta oli vähätelty sosiaalitoimessa. Tämä ymmärrettävästi lisäsi kynnystä ottaa yhteyttä sosiaalitoimeen. Jos lastensuojeluilmoituksen tekeminen sosiaalitoimeen mietitytti, niin vastakohtaisesti asioiden ja huolen tuominen oppilashuoltotyöryhmään koettiin helpoksi. Kynnys asioiden puheeksi ottamiseen oppilashuoltotyöryhmän kesken koettiin erittäin matalaksi tai että kynnystä asioiden tuomiselle ei ole ollenkaan.

”Ja sulla on kysymys onko kynnys lastensuojeluasioiden tuomiseen matala vai korkea, niin tota minusta se ei ole minkään korkunen, vaan yleensä ne muodostuu sitten, niin kuin puhuttiin, että ne ei tule kirkkaalta taivaalta vaan ne on jonkin ajanjakson summa sitten että se kriisiytyy se perhetilanne tai sen oppilaan elämä, niin että se on sitten, siitä muodostuu tämmönen lastensuojeluasia.” (Rehtori 4)

Tämä kertoo mielestäni oppilashuoltotyöryhmien hyvästä yhteistoiminnasta, vaikea ja ahdistava asia uskalletaan tuoda yhteiseen käsittelyyn.

Lastensuojeluilmoitusten koettiin henkilöityvät hyvin herkästi ja aiheuttavat särön kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Oppilashuoltotyöryhmissä olikin päädytty joissain tapauksissa siihen, että lastensuojeluilmoitus tehtiin ryhmänä.

”Kyl me melkeen oppilashuoltotyöryhmässä päätetään, että tehdään tästä lastensuojeluilmoitus, et sovitaan et onko se terveydenhuolto vai minä joka soittaa ja tietysti tässä tulee ajoittain joudutaan pohtimaan näitä turvallisuuskysymyksiä, että tota onko syytä henkilöidä yhteen henkilöön tällaiset ilmoitukset vai ei.” (Koulukuraattori 4)

Lainauksesta on näkyvissä myös se, että oppilashuoltotyöryhmä miettii yhdessä, kuka vie asian eteenpäin sosiaalitoimelle. Neljässä ryhmässä ”ilmoitusvastuu” oli automaattisesti koulukuraattorilla, mutta myös koulupsykologit ja erityisopettajat kertoivat tehneensä lastensuojeluilmoituksen sosiaalitoimistoon.

Lastensuojeluilmoituksia ryhmät olivat tehneet perheväkivallasta, aineidenkäytöstä, mielenterveysongelmista, perheen voimavarojen riittämättömyydestä, hoitamattomuudesta, heitteillejätöstä sekä ongelmallisten perhetilanteiden vaikutuksesta lapseen. Lastensuojeluilmoitusten aiheet kertovat omaa kieltään asioiden monitahoisuudesta ja perheiden mahdollisesta moniasiakkuudesta.

Perheväkivallan taakse saattaa kätkeytyä lukemattomia muita ongelmia, kuten myös aineidenkäytön ja perheen voimavarojen riittämättömyyden taakse. (vrt. Arnkill & Eriksson 1999.) Haastatelluissa ryhmissä esiin tulleet lastensuojeluilmoitusten aiheet ovat viitteitä perheen monitahoisista ongelmista, jotka haastavat viranomaisia verkostoitumaan lapsen tilanteen ja tarpeen mukaan. (Heino 2000, 70.)

10.4 Yhteistyö sosiaalitoimiston kanssa

Sosiaalitoimen ja koulun välinen yhteistyö oli varsin kirjavaa. Yhteistyön toimivuutta määrittivät henkilökohtaiset suhteet sekä lastensuojelutapausten määrä lukukauden aikana. Parhaimmat suhteet sosiaalitoimeen oli koululla, jossa lastensuojeluasioita oli käsittelyssä viikoittain. Tämän koulun koulukuraattorilla oli säännölliset puolentoista tunnin palaverit sosiaalitoimiston kanssa kolmen viikon välein. Kahdella muulla kuraattorilla oli myös säännölliset tapaamiset sosiaalityöntekijöiden kanssa kahden tai kolmen kuukauden välein. Tämän lisäksi sosiaalitoimistoon oltiin yhteydessä

palavereiden välillä tarpeen mukaan. Koulukuraattorit näki palaverit tärkeäksi, omaa työtänsä tukevaksi ja selkeyttäväksi.

”Mietitään näitä keissejä läpi, sen lisäksi siinä välittyy semmonen tietyllä tavalla suunnitelmallinen ja sovittu tieto et mistä keskustellaan, mahdollisesti uusia huolen aiheita...” (Koulukuraattori 4)

Kaksi kuraattoria näki yhteyden sosiaalitoimistoon huonoksi tai ongelmalliseksi. Yhteyttä sosiaalitoimistoon oli yritetty kuraattorin puolelta rakentaa, mutta jostain syystä se ei ollut onnistunut. Henkilökohtaisia suhteita sosiaalitoimistoon ei ollut syntynyt, mikä saattoi myös johtua henkilövaihdoksista sekä sosiaalitoimessa että kuraattoritoiminnassa. Näissä ryhmissä odotettiin myös aktiivista otetta sosiaalitoimiston puolelta yhteistyön syntymiseksi.

”Jos kokonaisuutta ajattelen missä työskentelen, niin kauheen vähän sosiaalitoimi ottaa kouluun yhteyttä. Vaikka sosiaalitoimi työskentelis jonkun perheen kanssa ja tietää että lapset käy koulua, niin hirveen vähän otetaan yhteyttä kouluihin, miten koulussa menee. Et sitten jos koulusta on otettu yhteyttä sosiaalitoimeen, niin sitten sosiaalitoimi saatta joskus kysyä miten siellä koulussa menee. Et jotenkin se koulu on niin iso osa lapsen elämää...” (Koulukuraattori 1)

Kuraattorit jotka tunsivat yhteyden sosiaalitoimeen huonoksi toivoivat sosiaalitoimen ja koulun väliseltä yhteistyöltä konsultoivaa luonnetta. Oppilashuoltotyöryhmät toivoivat myös sosiaalityöntekijän osallistumista jollekin oppilashuoltotyöryhmän tapaamiselle ja tätä oli myös ehdotettu sosiaalitoimiston suuntaan. Haastatteluja tehtäessä ei ollut tiedossa, että sosiaalityöntekijä olisi tulossa johonkin oppilashuoltotyöryhmän kokoukseen. Niissä kahdessa koulussa, jossa yhteistyö sosiaalitoimen ja koulun välillä ei koulun näkökulmasta toiminut, saattaisi

sosiaalityöntekijän vierailu avata henkilökohtaisia suhteita ja helpottaa koulun ja sosiaalitoimiston yhteistyötä.

Orava ja Pyöriäinen (2005) haastattelivat pro gradu- tutkimuksessaan kolmea opettajaa, joilla oli kokemusta lastensuojelulapsesta luokassa. Tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että opettajat tunsivat olevansa tietämättömiä lastensuojeluasioiden suhteen. Opettaja opinnoissa ei aihetta oltu sivuttu, kokemus oli saatu käytännön kautta. Opettajat kokivat myös lastensuojelutarpeessa olevan lapsen tunnistamisen vaikeaksi. (Em.71.) Oravan ja Pyöriäisen (em. 74) haastattelemat opettajat eivät kääntyneet huoliensa kanssa oppilashuoltotyöryhmän puoleen, vaan olivat yhteydessä joko koulupsykologiin tai suoraan sosiaalitoimistoon. Koulukuraattori oli kahden haastateltavan koulussa uusi oppilashuoltotyöryhmän jäsen, eikä hänen toimintaansa vielä tunnettu. Oppilashuoltotyöryhmä asioiden hoitajana tuntui vieraalta ajatukselta, sitä ei juurikaan käytetty, mieluummin hoidettiin asiat itse. (Em. 74.) Oravan ja Pyöriäisen (2005) tutkimuksen tulosten perusteella haastateltujen oppilashuoltotyöryhmien huoli opettajien tietoisuudesta oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta on aiheellinen.

10.5 Henkilökohtaiset suhteet

Henkilökohtaiset suhteet nousivat merkittävään osaan lastensuojeluasioiden käsittelyssä ja eteenpäin viennissä. Jos kuraattorilla oli hyvät suhteet sosiaalitoimistoon oli yhteydenottaminen sinne jossain määrin herkempää.

Henkilökohtaisen kontaktin tärkeys tulee selkeästi esille seuraavassa

haastatteluryhmän yksi terveydenhoitajan ja koulukuraattorin välisessä keskustelussa sekä ryhmän kolme kuraattorin kommentissa.

*”-Se minkä olen huomannut, mulla on neuvolan puolelta paljon sos.tt:n kanssa yhteistä, se tavallaan kun tunnetaan ne ihmiset ei tule semmosta vähättelyä vaan otetaan vastaan se tieto ja tavallaan että hyvä kun kerroit, että hänkin on siellä toisessa päässä valppaana
(Terveystenhoitaja 1)*

-Mutta toi on aika merkittävä tekijä, kun tuntee että silloin sen viestin ottaa vastaan eritavalla kuin tuntemattomalta .”(Koulukuraattori 1)

”Yhteys sossuun on hyvä, voin vaikka kävellä ovesta sisään jos en saa ketään puhelimella kiinni. Jos en tiedä kenelle menen, menen sitten yhden (tietyn) ihmisen puheille. Henkilökohtainen kontakti olemassa.”(Koulukuraattori 3)

Ammattirajat ylittävät henkilökontaktit sekä tieto eri viranomaistahojen työstä olivat asioita, joita pidettiin ketjuuntumisen edellytyksinä. (Warpenius 2002, 118.)

Toimimisen tarkoitus on ensimmäisiä ihmisiä ryhmään liittävä tekijä, joka voi jäädä myös ainoaksi yhdistäjäksi joissain tapauksissa. Ryhmän vuorovaikutuksen seurauksena kehittyvät keskinäiset suhteet ja yhteistyön tyytyväisyys alkavat liittää ihmisiä toisiinsa aikaa myöten. (Jauhiainen & Eskola 1994, 101.) Henkilökohtaisten suhteiden syntyminen niin ryhmän sisällä kuin ryhmän ulkopuolisiinkin tahoihin vaatii siis aikaa sekä työskentelyä.

10.6 Yhteenvetoa

Lastensuojeluasiat tulivat oppilashuoltotyöryhmiin usein opettajan tuomana epämääräisenä huolena. Opettajan huoli on herännyt lapsen käytöksen, väsymyksen, epäsiisteyden tai muun oireilun johdosta. Usein huoli on hyvin epämääräistä ja siitä halutaan keskustella. Erityisopettaja oli monella koululla se väylä, jonka kautta

opettajien viesti oppilashuoltotyöryhmiin tuli. Tarvittaessa otettiin yhteys heti sosiaalitoimistoon, muuten aloitettiin asian seuranta ja / tai kartoitus. Seurannalla tarkoitettiin opettajan päivittäistä seurantaa, terveydenhoitajan mahdollisia tarkistuksista, yhteydenottoa kotiin. Myös koulukuraattori tai koulupsykologi voi tavata lasta ja koulukuraattori tiedustella sosiaalitoimistosta alustavasti lapsen tilannetta. Kaikissa oppilashuoltotyöryhmissä pidettiin tärkeänä yhteydenottamista kotiin ja keskustelua vanhempien kanssa. Oppilashuoltotyöryhmän työ nähtiin ennaltaehkäisevänä työnä lastensuojelun kentässä. Lastensuojeluilmoituksen kriteerit ja tekotapa puhuttivat kaikkia oppilashuoltotyöryhmiä. Lastensuojeluilmoitus tehtiin joko ryhmänä tai koulukuraattorin välityksellä. Heppoisin perustein lastensuojeluilmoitusta ei haluttu tehdä. Yhteistyö sosiaalitoimen kanssa oli välitöntä tai etäistä, riippuen lastensuojeluasioiden käsittelytiheydestä ja koulukuraattorin henkilökohtaisista suhteista sosiaalitoimeen. Lastensuojeluasioiden hoitamisessa oli nähtävissä asiantuntijoiden välinen yhteistyö.

11 JOHTOPÄÄTÖKSET

Oppilashuoltotyöryhmä toimivat koulun sisäisesti toteuttaen laissa määriteltyä oppilashuoltotyötä. Oppilashuoltotyöryhmät on koostettu koulun sisällä toimivista eri alojen asiantuntijoista, joita yhdistävänä tekijänä on lasten asioissa toimiminen. Oppilashuoltotyöryhmä on tarkoitettu moniammatilliseksi ja asiantuntevaksi erityiselimeksi, jossa käsitellään koulussa esiin tulleita ongelmia.

Tutkimuksessani kiinnostukseni kohdistui oppilashuoltotyöryhmien moniammatillisuuteen, asiantuntijuuteen sekä lastensuojeluasioiden käsittelyyn. Moniammatillisuus määriteltiin hyvin yhteneväisellä tavalla, eri alojen väliseksi

yhteistyöksi. Moniammatillisuus ja moniammatillinen toiminta olivat luonnollisia asioita oppilashuoltotyöryhmille ja moniammatillisuuden kentässä toimimisen reunaehdot ja vaatimukset tiedostettiin. Karila ja Nummenmaa (1999, 146-147) tarkastelevat moniammatillista yhteistyötä työyhteisön sisäisenä toimintamallina, jossa eri tavoin kouluttautuneet henkilöt tuovat oman osaamisensa yhteiseen käyttöön luoden samalla uutta osaamista. Oppilashuoltotyöryhmien määritelmät moniammatillisuudesta olivat hyvin saman suuntaisia.

Oppilashuoltotyöryhmät pyrkivät näkemään oppilaan ontologisena kokonaisuutena, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen summana. Oppilashuoltotyöryhmät tavoittelevat omassa moniammatillisessa työssään kokonaiskuvan hahmottamista lapsen asioissa. Oppilashuoltotyöryhmä kokoaa yhteen hyvinvointipalvelujen välimaastossa olevat asiat välittääkseen ne edelleen takaisin kullekin erityistaholle. Koulukuraattoreilla ja koulupsykologeilla on tärkeä rooli kaksisuuntaisina toimijoina oppilashuoltotyöryhmien ja muiden sektoreiden välissä. Moniammatillisuus nähtiin paitsi ryhmän sisäisenä, myös ryhmän ulkopuolelle ulottuva asiana.

Oppilashuoltotyöryhmän ulkopuolelle sijoittuvan moniammatillisen yhteistyön ei nähty toimivan yhtä hyvin kuin ryhmän sisäisen yhteistyön. Organisaatorajojen ylitykset aiheuttivat hankaluuksia työtapojen ja toiminnan erilaisuuden vuoksi. Tämä on moniammatillisuuden tutkimuksen mukaan yksi hallintokuntine välisen yhteistyön ongelmakohtia (ks. esim. Qvretveit 1995). Organisaatioiden välisessä yhteistyössä eri osapuolien on tunnustettava keskinäinen riippuvuus ja rakennettava pitkäaikaisia suhteita. Kyseessä on molemminpuoliseen etuun tähtäävä yhteistyö. (Qvretveit 1995,81.)

Oppilashuoltotyöryhmien moniammatillinen työ eri toimijoiden suhteen on eri aikaista. Oppilaan ongelmien kartoittaminen alkaa oppilashuoltotyöryhmään tuotuna huolena, jota moniammatillinen oppilashuoltotyöryhmä sitten käsittelee. Ongelma kartoitetaan ja toimija(t) ongelman ratkaisemiseksi valitaan. Koulupsykologi, koulukuraattori ja erityisopettaja voivat toimia saman asian tiimoilta omilla sektoreillaan ja tuoda oman tietonsa oppilaan asioista ryhmän yhteiseen käsittelyyn oppilashuoltotyöryhmän kokouksessa. Tällaisissa tapauksissa moniammatillinen yhteistyö on pääosin viranomaisten välistä. Moniammatillinen yhteistyö oppilaan asioissa voi jaksottua pitkällekin aikavälille, eri tahojen hoitaessa asioita omilla sektoreillaan, kunnes asiat kootaan jälleen yhteen saman pöydän ääressä. Samanlaisesta moniammatillisesta toiminnasta on kirjoittanut myös Mahkonen (2003).

Haastatellut oppilashuoltotyöryhmät olivat myös valmiita kehittämään toimintaansa. Haastatteluissa esiin nousseet kehittämissuhteet koskivat henkilökunnan vaihtuvuutta ja sen ohella ryhmän tiimiytymistä. Tiimiytymisen ajatuksen voi sisällyttää myös tavoitteeseen saada opettajat enemmän mukaan ja paremmin tietoisiksi oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta. Yhteisiä pelisääntöjä kaivattiin oppilashuoltotyöryhmän ulkopuolelle ulottuvaan moniammatilliseen työskentelyyn, sekä parempaa tuntemusta eri ammattialojen toiminnan ja työtapojen suhteen. Hallintokuntien välinen moniammatillien yhteistyö on nähty haasteena myös muissa moniammatillisuutta koskevissa tutkimuksissa. (ks. mm. Arnkil & Eriksson 1999.) Työ- ja toimintatapojen tuntemuksen näen kaksisuuntaisena. Tulkitsen myös oppilashuoltotyöryhmien toivovan, että myös heidän työ- ja toimintatapansa olisivat tutumpia yhteistyökumppaneille.

Oppilashuoltotyöryhmät muodostuvat monen asiantuntijan kokoonpanon. Kukin asiantuntija määritteli oman asiantuntijuutensa hyvin samalla tavalla ryhmästä riippumatta. Haastateltujen omat määritykset olivat myös hyvin yhteneväisiä yleisten ammattialojen asiantuntijuus määritysten suhteen. Terveystenhoitajan asiantuntemukseen kuuluu oppilaan psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi sekä mielialan tarkkailu. Terveystenhoitaja toimii myös eteenpäin ohjaajana, esimerkiksi koulupsykologin luo, pulmallisissa asioissa tarpeen niin vaatiessa. Koulupsykologin asiantuntijuuden ominta alaa ovat erilaiset testaukset, joiden kautta myös oppimis- ja käytösongelmia määritellään. Psykkisen tilan arviointi sekä hoitoonohjaus kuuluvat myös koulupsykologin asiantuntijuuteen. Koulukuraattori puolestaan on verkostotyön ja sosiaalipuolen asioiden asiantuntija. Erityisopettaja on koulun sisäinen erityistyöntekijä, joka toimii osaltaan myös koulun yhteyshenkilönä koulukuraattorin ja koulupsykologin suuntaan. Koulun sisällä erityisopettaja toimii ”oppimisen agenttina”, yksilöllisiä opetusjärjestelyjä mietittäessä. Rehtori on hallinnollisten asioiden ja kokonaisuuden asiantuntija, jolla on narut käsissään sekä koulun sisäisesti että koulun ulkopuolelle.

Jokaisen oppilashuoltotyöryhmän toimijan asiantuntijuuden alue on selkeä, mutta kukaan ei pysty tekemään tuloksellista työtä yksin. Oppilashuoltotyöryhmät olivatkin selkeästi menossa kohti yhteistä ja avointa asiantuntijuutta. Avoimen asiantuntijuuden mahdollistavia tekijöitä on muun muassa toisten toimijoiden hyvä tunteminen, avoin vuorovaikutus. Tämä on tutkimuksessani huomattavaa, koska kaikki oppilashuoltotyöryhmien jäsenet edustavat perinteisiä professioammattaita, joka taas on ristiriidassa avoimen asiantuntijuuden kanssa. Onko kuitenkin nähtävissä, että muuten rakenteiltaan jäykäksi sanottu koulu on onnistunut murtamaan profession

tiukan reviirirajan? Tutkimukseni valossa näyttää myös siltä, että koulun sisäiset professiot ovat siirtymässä modernista myöhäismodernin yhteiskunnallisen tilan muuttumisen vanavedessä. (vrt. mm. Konttinen 1997.)

Näkemykseni mukaan lastensuojeluasioiden käsittelyssä oppilashuoltotyöryhmissä heijastui selkeä kaksijakoisuus. Karkeasti jaoteltuna lastensuojeluasioita ei ollut oppilashuoltotyöryhmän käsittelyssä ollenkaan tai sitten ne olivat oppilashuoltotyöryhmien arkipäivää. Lastensuojeluasioiden esiintymiseen oppilashuoltotyöryhmissä ei ollut syynä ryhmän toiminnan aktiivisuus tai passiivisuus, vaan vaikuttavana asiana näen koulun alueellisen sijainnin. Huoliasian määrittämien lastensuojeluasiaksi oli oma prosessinsa. Jos huoliasia oli määritelty lastensuojeluilmoituksen arvoiseksi, oli ryhmässä keskusteltu asiasta yhdessä varsin perinpohjaisesti. Sosiaalitoimea ei haluttu turhan päiten häiritä, mutta akuuteissa asioissa oltiin valmiita toimimaan. Ratkaisevassa roolissa lastensuojeluasioiden käsittelyssä olivat koulukuraattorit. Heidän asiantuntemukseensa sosiaalialan ammattilaisina luotettiin lastensuojeluasioita määriteltäessä. Kuraattoreilla oli joko erittäin toimivat tai etäiset välit alueen sosiaalitoimistoon. Erityisopettajilla oli tärkeä rooli koulun sisäisenä ”venttiilinä” oppilashuoltotyöryhmään. Erityisopettaja kuului koulun vakikalustoon, kun taas koulukuraattori toimi koululla osa-aikaisesti. Henkilökohtaiset suhteet nousivat lastensuojeluasioiden kohdalla merkittävään osaan, kuten muutenkin moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa. Lastensuojeluasioissa tehtiin moniammatillista yhteistyötä, joka ulottui myös ryhmän ulkopuolelle, pääasiassa sosiaalitoimistoon. Lastensuojeluasioissa kaivattiin koulutusta ja yhteisiä pelisääntöjä niin toimintatapojen kuin lakien suhteen.

Tutkimukseni perusteella näen opettajilla olevan oman paradoksaalisen roolinsa oppilashuoltotyöryhmien työssä. Opettajaa pidettiin linkkinä ja väylänä luokkaan sekä edelleen lapseen. Opettaja oli se, joka toi huolen oppilaastaan oppilashuoltotyöryhmälle. Toisaalta taas opettajien tietämystä oppilashuoltotyöryhmästä ja sen toiminnasta ja ryhmän sisältämistä resursseista hieman epäiltiin. Henkilökunnan vaihtuvuus sekä opettajissa että oppilashuoltotyöryhmässä tuo omat haasteensa opettajien ja oppilashuoltotyöryhmän yhteistyölle. Tutkimukseni kannalta tämä on tärkeä löytö, koska katson opettajan kuuluvaksi koulun moniammatilliseen yhteisöön. Jos oppilashuoltotyöryhmän ja opettajan välinen yhteistyö ei toimi, eikä tässä toimintaparissa ole nähtävissä avoimen asiantuntijuuden merkkejä, on oppilashuoltotyöryhmän työn merkittävyyttä pohdittava uudelleen.

Tutkimusmatkallani löysin mielenkiintoisia vastauksia asettamiini kysymyksiin. Oppilashuoltotyöryhmän moniammatillisen toiminnan, asiantuntijuus käsitysten ja lastensuojeluasioiden käsittelyn tutkiminen on ollut tärkeää oppilashuoltotyöryhmien moniammatillisen toiminnan kannalta. Vastaavalta alueelta tehtyä tutkimusta ei etsinnöistäni huolimatta käsiini osunut, joten tämän suhteen tutkimukseni alue on myös perusteltu. Tutkijana olen itse saanut paljon vinkkejä sosiaalityöntekijän työhön ja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen. Oppilashuoltotyöryhmien kehittämisen kannalta uskon tutkimuksellani olevan merkitystä ainakin paikallisesti.

12 LOPUKSI

Tutkimuksenteon aikana mieleeni tulvi vaihtoehtoisia tutkimustapoja ja uusia tutkimusaiheita samaa aihepiiriä koskien. Keräämääni materiaalia toisesta näkökulmasta tarkasteltuna tuottaisi varmastikin toisenkin tutkimuksen moniammatillisuudesta, asiantuntijuudesta ja oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta. Itseäni kiehtoisi keskittyä enemmän yksilöiden näkemyksiin ryhmän näkemyksen sijasta ja paneutua aiheeseen ryhmätoiminnan näkökulmasta. Tämä on täysin uuden tutkimuksen heiniä ja jätän ajatuksen hautumaan edelleen.

Ennen kuin päätän tutkimukseni haluan kiittää kaikkia tutkimukseni tekoon osallistuneita tahoja.

Suuren kiitoksen ansaitsevat haastattelemani oppilashuoltotyöryhmät. Kiitän heitä mielenkiinnosta tutkimustani kohtaan ja siitä ajasta, jonka he kiireestä huolimatta olivat valmiita uhraamaan minulle, nauhurilleni ja kysymyksilleni. Lisäksi haluan kiittää ohjaajaani, joka jaksoi lukea ja kommentoida tekstejäni tutkimusmatkani varrella. Kiitos kuuluu myös kotijoukoille kärsivällisyydestä äidin viettäessä iltoja ja viikonloppuja ”tietoilun” parissa.

13 L ÄHTEET

Alasuutari, Pertti (1999) Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Arnkil, Robert & Karjalainen, Vappu & Aho, Simo & Lahti, Tuukka & Lyytinen, Sanna-Mari & Spangar, Timo (2004) Yhteispalvelusta palvelukonseptin kehittämiseen. Yhteispalvelukokeilun loppuraportti. Työhallinnon julkaisu 339. Helsinki. Työministeriö.

Arnkil, Tom & Eriksson, Esa (1999) Kelluvia vuoropuheluita. Teoksessa Virtanen, Päivi (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Tampere. s.71-109.

Arnkil, Tom Erik & Eriksson, Esa & Arnkil, Robert (2000) Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja psojektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Stakes. Raportteja 253. Jyväskylä.

Chi, Michelene T.H. & Glaser, Robert (1988) Overview. Teoksessa Chi, Michelene T.H. & Glaser, Robert & Farr, Marshall J. (toim.) The Nature of expertise. Hillsdale, New Jersey. Lawrence erlbaum associates.

Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996) Making sense of qualitative data. Complementary Research Strategies. Thousand Oaks Sage.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Heino, Tarja (2000) Teoksessa Bardy, Marjatta. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakes, raportteja 263. Helsinki.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001) Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Isoherranen, Kaarina (1996) Moniammatillinen työryhmä terveydenhuollossa – tiimien keskustelujen analyysiä. Lisenssiaattitutkimus. Helsingin yliopisto. Valtiotieteiden tiedekunta. Sosiaalipsykologian laitos. Helsinki.

Jauhiainen, Arto (1993) Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1900-luvulle. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Scripta Lingua Fennica Edita. Sarja C osa 98. Turku.

Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta (1994) Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki. WSOY.

Karila, Kirsti & Nummenmaa, Anna-Raija (2001) Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki. WSOY.

Karjalainen, Vappu (1996) Verkoston lupaus. Tutkimus aikuisasiakkaan palveluverkoston rakentumisesta. STAKES, tutkimuksia 68/1996.

Kiviniemi, K. (2001) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Konttinen, Esa (1997) Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 48-61.

Kouluterveydenhuolto 2002 (2002) Opas kouluterveydenhuololle, peruskouluille ja kunnille. Sosiaali- ja terveysministeriö ja Stakes. Oppaita 51.

Saatavana myös www-muodossa; <URL:

www.stakes.fi/verkojulk/pdf/oppaita51_2002.pdf

Haettu 3.3.2005

Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1989) *Oppilasko Ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus

Launis, Kirsti (1997) *Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä*. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 122-132.

Lehto, Juhani (1991) *Juoppojen professionaalinen auttaminen*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki.

Liimatainen-Lamberg, Anna-Ester (toim.) (1996) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Opetushallitus. Arviointi 7/1996. Helsinki.

Mahkonen, Sami (2003) *Lastensuojeluilmoitus*. Jyväskylä. Gummerus.

Metteri, Anna toim. (1996) *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki.

Meriläinen, Liisa (1996) *Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut*. Teoksessa Liimatainen-Lamberg, Anna-Ester (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Opetushallitus. Arviointi 7/1996. Helsinki, 43-60.

Mikkola, Matti & Helminen, Jarkko (1994) *Lastensuojelu*. Legisaction Oy/Karelactio. Helsinki.

Moilanen, Pentti & Rähkä, Pekka (2001) *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.

Morgan, David L. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research*. A Sage University Paper. Qualitative Research Method Series 16. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Mutka, Ulla (1998) Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Jyväskylä: Sophi.

Ojuri, Auli (1995) Ammatillista yhteistyötä – keiden kanssa ja keiden ehdoilla? Tapaustutkimus eri toimijoiden yhteistyöstä Varsinais- Suomen erityishuoltopiirin kehitysvammaneuvolassa. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B 21.

Ojuri, Auli (1996) Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri. Teoksessa Anna Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Sosiaalityöntekijäin liitto ry. Helsinki: Edita, 116-129.

Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto (2002) Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 13:2002. Helsinki. Opetusministeriö.

Oppilaan monet auttajat. Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen 1992. Opetushallituksen ja sosiaali- ja terveyshallituksen oppaita 13. Hki: Valtion painatuskeskus.

Payne, Malcolm (2000) Teamwork in Multiprofessional Care. Aardwark Editorial, Suffolk. UK.

Pohjola, Anneli (1999) Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Virtanen, Päivi (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Tampere.115-130.

Qvretveit, John (1995) Moniammatillisen yhteistyön opas. Sairaanhoitajien koulutussäätiön julkaisu. Helsinki:Hakapaino.

Saaristo, Kimmo (2000) Avoin asiantuntijuus. Ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Jyväskylä.

Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2004) ”Hirveesti tekijänsä näköstä.” Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Oy Finn Lectura Ab. Helsinki.

Suomen säädöskokoelma

Kansanterveyslaki 66/1972

Lastensuojelulaki 683/1983

Oppilashuoltokomitean mietintö 1973: 151. Helsinki. 1974.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Helsinki.

Valtion painatuskeskus.

Perusopetuslaki 477/2003, 31a§

Perusopetuslaki 628/1998, 3§

Sydänmaalakka, Tuuli toim. (1984) Koulu on yhteistyötä. Lastensuojelun ja koulun yhteistyön nykytilanne ja kehitysnäkymiä. Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja 71. Helsinki.

Tilus, Pirjo (2004) Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2003) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä.

Veijola, Arja (2004) Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos, Kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitos, Oulun yliopisto, Yleislääketieteen yksikkö, Oulun yliopistollinen sairaala. Acta Universitatis Ouluensis D 794. Oulu.

Saatavana myös www-muodossa; <URL:<http://herkules oulu.fi/isbn9514274245/>>
Haettu 20.8.2005

Warpenius, Katariina (2002) Kuka ottaisi vastuun? Ehkäisevän päihdetyön yhdyshenkilöverkoston perustamisen arviointi. Stakes. Raportteja 270. Helsinki.

Julkaisemattomat lähteet

Flink, Sanna & Saarinen, Susanna (2002) ”Yksi näkee asiat yhdestä suunnasta, yhdessä vähän laajemmin.” Moniammatillisen yhteistyön jännitteet. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Sosiologian- ja sosiaalipsykologian laitos. 99s.

Koulukuraattorien yhdistys

<http://www.talentia.fi/koulukuraattorit/index.php?m=1&did=638>

Haettu 31.1.2006

Laiho, Kristiina. Kehittämispäällikkö, lastensuojelun kehittämisohjelma, Sosiaali- ja terveysministeriö. 26.1.2006 Virtaa-hankkeen päätös seminaari, Hämeenlinna.

Olkkonen, Katriina (2003) Rajat ylittävä vai rajoista kiinnipitävä yhteistyö? Mielenterveystyöntekijöiden käsityksiä moniammatillisuudesta ja asiantuntijuudesta. Tampereen yliopisto. Pro gradu-tutkielma. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. 80s.

Orava, Elina ja Pyöriäinen, Sanna (2005) Lastensuojelullisia tukitoimia tarvitseva oppilas koulussa. Jyväskylän yliopisto/Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma 2005. Opettajankoulutuslaitos. 86s.

Suhonen, Ari (2002) Sosiaalityö koulussa. Koulun sosiaalityön toimintamallin luominen ja kehittäminen toimintatutkimuksellisin menetelmin itse-evaluatiivisesti tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Pro gradu- tutkielma. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. 96s.

Työministeriön ammattikuvaus 24.7.2003

Koulupsykologi

<http://www.mol.fi/webammatti.cgi?ammattinumero=17130&kieli=00>

Haettu 31.1.2006

Työministeriön ammattikuvaus 3.5.2005

Koulukuraattori

<http://www.mol.fi/webammatti.cgi?ammattinnumero=15250&kieli=00>

Haettu 31.1.2006

Työministeriön ammattikuvaus 31.8.2004

Erityisopettaja

<http://www.mol.fi/webammatti.cgi?ammattinnumero=03410&kieli=00>

Haettu 31.1.2006

Lastensuojelutyö alakoulun oppilashuoltotyöryhmissä

Teemahaastattelurunko

1. Moniammatillinen työskentelytapa

- Miten määrittelette / ymmärrätte moniammatillisen työskentelyn?
- Miten määrittelemänne moniammatillisuus toteutuu koulunne oppilashuoltotyöryhmässä?
 - Millaista on epäonnistunut moniammatillinen työskentely?
- Toimiiko OHR tiiminä siten, miten määrittelette onnistuneen työskentelyn olevan? Miksi toimii, miksi ei?
- Miten moniammatillinen työskentely toteutuu?

2. Oppilashuoltotyöryhmän jäsenten asiantuntijuus suhteessa moniammatilliseen työtapaan

- Miten määrittelet oman asiantuntijuutesi? Mitä siihen kuuluu?
 - Mitä asioita kuuluu yhteiseen asiantuntijuuteen?
 - Millaisia päälekkäisyyksiä ryhmän jäsenten asiantuntijuudessa on?
- Mitkä oppilashuoltotyöryhmässä käsiteltävät asiat kuuluvat vain tietyn ammattiryhmän asiantuntijuuteen? Miksi?
- Millaiset reviirirajat eri asiantuntijoilla on? Onko rajojen ylittäminen sallittua / tavallista / sanktioitua?

3. Lastensuojeluasiat oppilashuoltotyöryhmässä

- Miten lastensuojeluasiat määritellään?
- Millaisia lastensuojeluasioita on ollut esillä viimeisen vuoden aikana ?
 - Miten lastensuojeluasiat tulevat oppilashuoltotyöryhmässä esille?
- Onko kynnys lastensuojeluasioiden tuomisesta ryhmään matala vai korkea?
- Miten tilanne arvioidaan?
 - Onko lastensuojeluasioissa jokin vakiintunut menettelytapa?
 - Yhteys aluesosiaalityöhön? Toimiiko? Miten päin? Onko asiassa seurantaa?
- Mitä ajattelette OHR:n toiminnasta lastensuojelun kentässä yleensä? Entä tämän OHR:n toiminta-alueella?

4. Muuta huomioitavaa oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta moniammatillisena työskentelykenttänä.

