

LASTENSUOJELUN POSITIO KOULUN KANSSA TEHTÄVÄSSÄ YHTEISTYÖSSÄ

Marja-Leena Ylönen
Sosiaalityön pro gradu-
tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja
filosofian laitos
Syyskuu 2007

TIIVISTELMÄ

LASTENSUOJELUN POSITIO KOULUN KANSSA TEHTÄVÄSSÄ YHTEISTYÖSSÄ

Marja-Leena Ylönen

Sosiaalityö

Pro gradu – tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Teppo Kröger

Syyskuu 2007

80 sivua + 2 liitettä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lastensuojelun sosiaalityöntekijän positiota koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tutkimustehtävään haetaan vastausta selvittämällä, mitä lastensuojelun sosiaalityöntekijän ja koulun välisissä tapaamisissa tapahtuu. Mitkä lait, ohjeistukset ja työkäytännöt ohjaavat yhteistyötä lastensuojelun ja koulun välillä? Tutkimuksessa kartoitetaan lastensuojelun ja koulun perustehtäviä ja niiden taustalla olevia lakeja ja asetuksia. Lisäksi selvitetään sosiaalityöntekijöiden ja opettajien ammattieettisiä ohjeita. Yhteistyötä pohditaan positio- ja roolikäsitteiden avulla ja yhteistyön eri tasoja Yrjö Engeströmin kehittämien koordinaatio-, kooperaatio- ja kommunikaatiokäsitteiden avulla.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty etnografiaa, mutta tutkimus tukeutuu osittain myös kehittävän työntutkimuksen viitekehykseen, koska yksi tavoite on ollut päästä tulevaisuudessa kehittämään lastensuojelun ja koulun välistä yhteistyötä hyödyntäen tästä tutkimuksesta saatuja ajatuksia. Tutkimus lähestyy myös toimintatutkimuksen traditiota, mutta koska olen itse paitsi tutkija myös työyhteisön jäsen, ei kyse ole puhtaasta toimintatutkimuksestakaan. Tutkimusaineisto on kerätty yhden helsinkiläisen lastensuojelutiimin sosiaalityöntekijöiden yhteistyöstä koulun kanssa kahden kuukauden ajalta keväällä 2006. Yhteistyöneuvotteluiden muodostamaa tutkimusaineistoa on täydennetty teemahaastatteluilla, jotka tehtiin kahdelle lastensuojelun ja kolmelle koulun työntekijälle. Kaikki neuvottelut ja haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu.

Tutkimusaineiston valossa näyttää siltä, ettei kummallakaan yhteistyötaholla ole ollut käytössä mitään yhtenäisiä toimintaohjeita eikä työkäytäntöjä. Tietämys yhteistyöhön velvoittavista laeista ja ohjeistuksista oli vaihtelevaa. Lastensuojelulaki velvoitti yhteistyöhön kumpaakin taho. Lastensuojelun sosiaalityöntekijän ja koulun väliset tapaamiset olivat useimmiten oppilaskohtaisia neuvotteluja, joissa lastensuojelun tehtävä oli motivoida oppilasta ja tämän vanhempia jatkotutkimuksiin tai perustella oppilaalle, miksi koulua kannattaisi käydä. Suuremmassa neuvottelussa oli kyse lähinnä yhteydenpidosta ja paitsi kasvojen tutuiksi tekemisestä myös omien toimintatapojen esittelemisestä ja perustelemisesta. Lastensuojelun sosiaalityöntekijän positio koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä määrittyi tilanteen mukaan. Lastensuojelulaki määrittää lastensuojelun sosiaalityöntekijän velvollisuutta toimia, jos lapsen etu ei muutoin näytä toteutuvan. Tähän lain suomaan mahdollisuuteen valvoa lapsen edun toteutumista koulu tarvitsee lastensuojelua. Lastensuojelun sosiaalityöntekijän auktoriteettia voidaan käyttää apuna, kun velvoitetaan oppilaita tai heidän vanhempiaan sopeutumaan koulun sääntöihin tai jatkotoimenpiteisiin. Lastensuojelun sosiaalityöntekijä voi itse nähdä itsensä paitsi kontrolloijana niin myös oppilaan tilannetta tulkkava ja hänen etujaan valvovana viranomaisena.

Avainsanat: lastensuojelu, koulu, yhteistyö, ammattietiikka

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	5
2. LASTENSUOJELUN JA KOULUN PERUSTEHTÄVÄT	9
2.1. Koulun perustehtävä.....	9
2.2. Lastensuojelun perustehtävä.....	10
2.3. Yhteistyö.....	12
2.3.1. Positio.....	14
2.3.2. Rooli.....	15
2.4. Lastensuojelun ja koulun yhteistyö.....	16
2.5. Ammattietiikka.....	19
2.5.1. Sosiaalialan ammattieettiset ohjeet.....	21
2.5.2. Opettajien ammattieettiset ohjeet.....	22
2.5.3. Ammattieettinen rajapinta.....	23
3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
3.1. Tutkimustehtävä.....	25
3.2. Tutkimusote.....	27
3.2.1. Etnografi.....	27
3.2.2. Työn kehittäjä.....	28
3.2.3. Toimintatutkija.....	29
3.2.4. Tutkijan rooli.....	30
3.3. Aineiston hankinta.....	33
3.4. Aineiston analyysi.....	34

4. TUTKIMUSTULOKSET.....	37
4.1. Yhteydenpitoa.....	37
4.1.1. Se oli niin järkyttävä se prosessi.....	39
4.1.2. Mitäs te voitte ylipäätään tehdä?	41
4.2. Motivointia vai koordinoointia?	45
4.2.1. Lastensuojelullista perustelua.....	45
4.2.2. Asiantuntijuuden rajallisuus.....	48
4.3. Koordinaatiosta kooperaatioon.....	50
4.4. Teemahaastattelut kommunikaationa.....	59
4.4.1. Avoimuus.....	63
4.4.2. Luottamus.....	65
4.4.3. Avaimia avoimuuteen ja luottamukseen.....	67
5. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	68
6. LOPUKSI.....	71
LÄHTEET.....	74
LIITTEET.....	81
KUVIOT	
KUVIO 1. Kaksi toisiinsa vaikuttavaa toimintajärjestelmää.....	17
TAULUKOT	
TAULUKKO 1. Koulua ja lastensuojelua ohjaavat tekijät.....	18

1. JOHDANTO

Tutkin koulun ja lastensuojelun välistä yhteistyötä omassa työssäni. Kiinnostus aiheeseen on lähtenyt paitsi omasta yhdeksänvuotisesta lastensuojelun sosiaalityöntekijän työkokemuksestani myös kollegoiden ja koulun työntekijöiden esittämistä kommentteista koulun ja lastensuojelun välisen yhteistyön esteistä. Olen lastensuojelun sosiaalityöntekijänä käynyt lukuisia kertoja eri kouluilla sekä oppilaskohtaisissa neuvotteluissa että koulun ja lastensuojelun yhteistyötä koordinoivissa palavereissa. Yhteistyö on osoittautunut aika ajoin ongelmalliseksi. Kokemus on osoittanut, että koululla on usein epäselvyyttä siitä, milloin voi tai kannattaa olla yhteydessä lastensuojeluun. Mielestäni vielä liian usein kuulee lastensuojelun työntekijän mukaan kutsumisen olevan pelottavaa. Vaikka koululla olisi selkeätä huolta esimerkiksi lapsen perushoidosta, voi olla liian korkea kynnyks tehdä lastensuojeluilmoitus tai kutsua lastensuojelun työntekijä paikalle oppilaan neuvotteluun. Opettaja saattaa toivoa mainitessaan lapsen huolestuttavista kotioloista, että asialle tehtäisiin jotain ilman, että asianomaisille kerrotaan, mistä tällainen huoli on herännyt. Tällaisessa tilanteessa on vaikea toimia. Tosin usein koulukuraattori joutuu ottamaan tämän ilmoittajan roolin, vaikka hänellä ei asiasta olisikaan ensikäden tietoa.

Usein olen myös joutunut tilanteeseen, jossa odotukset lastensuojelua kohtaan ovat liian suuret ja olen saanut toimintaohjeitakin, että lapsi otettava huostaan heti, vaikka koululta ei olisi aiemmin oltu yhteydessä ja esitetty huolta lapsen tilanteesta. Lapsen edun toteutumisen kannalta yhteistyö koulun ja lastensuojelun välillä olisi oltava sillä tavoin mutkatonta, että asioista voitaisiin puhua ajoissa oikeilla nimillä ja selvittää lastensuojelullisen tuen tarve mahdollisimman varhain.

Tutkimukseni avulla haen uusia näkökulmia omaan ja oman työyhteisöni tapaan tehdä yhteistyötä koulun kanssa. Tämä kehitystarve on todellinen ja sen kehittämiseen työyhteisössä voisi löytyä jatkossa innostusta, vaikka tällä hetkellä työntekijät ovatkin ylikuormittuneita monia vuosia kestäneistä muutoksista työyhteisössä ja organisaatiossa. Uskon siihen, että omasta työstä syntynyt kiinnostus työn kehittämiseen, vaikka tuottaakin hitaasti tuloksia eikä ole yleistettävissä kovin helposti, on aina kehittämiseen uhratun vaivan arvoinen. Esimerkkinä yksittäisen työntekijän innostuksesta lähteneestä työn

kehittämisestä on Helsingissä sosiaalilautakunnan nykyisin lastensuojelun uusille asiakkaille edellyttämä alkuvaiheen tilannearvio. Se lähti yksittäisten sosiaalityöntekijöiden oman työn kehittämisen tarpeesta. Alkuun se oli keskittynyt vain yhteen toimistoon, mutta myöhemmin siitä tuli Heikki Waris -instituutin Kohtaavaa lastensuojelua -hanke (2001–2005.) Siitä kehiteltiin rautalankamalli Lastensuojelun alkuvaiheen tilannearviosta. Innostuneisuus ottaa käyttöön uusi menetelmä on ollut vaihtelevaa, mutta pikkuhiljaa käytännöt muuttuvat. En ole kaavailemassa osaltani mitään laajamittaista hanketta tulevaisuudessa koulun ja lastensuojelun välisen yhteistyön kehittämiseksi, mutta tavoite olisi saada muutoksia oman tiimin yhteistyöhön alueen koulujen kanssa.

Edellä sanotusta seuraa se, että pohdittuani tämän yhteistyön kehittämistä ymmärsin, että tutkimukseni avulla voisin löytää yhteistyön mahdollisuudet ja esteet. Avaimet näiden esteiden purkamiseen ja mahdollisuuksien käyttöön ottoon uskon löytäväni sosiaalityön näkökulmasta määrittämällä lastensuojelun paikan tässä yhteistyössä. Sen paikan määrittämiseksi havainnoin ja analysoin sitä, mistä tässä yhteistyössä puhutaan ja miten siinä toimitaan.

Tutkijan samoin kuin sosiaalityön käytännön asiantuntijan moraaliin kuuluu totuudellisuus eli rehellinen pyrkimys asioiden tarkasteluun sellaisina kuin ne ovat. Yhteiskunnallisten ja inhimillisten kysymysten tarkastelua ei voi tehdä ilman että valitsee jonkun näkökulman kohteen tarkasteluun. Näkökulman rajaus ei kuitenkaan merkitse rajoittuneisuutta, jos tutkija pyrkii säilyttämään avoimuutensa tutkittavan ilmiön suhteen. Etäisyys tarkastelukohteesta ja arviointiin sekä harkintaan käytettävissä oleva aika tekevät tilanteiden ristiriitaisuuden huolellisen tarkastelun helpommaksi tutkijalle kuin käytännön työntekijälle. Tähän perustuu tarve käytännön sosiaalityöstä erilliseen, mutta käytäntöjä lähellä olevaan sosiaalityön tutkimukseen (Metteri 1995, 92). Omassa tutkimuksessani pyrin saamaan tätä etäisyyttä reflektion avulla.

Lastensuojelun ja koulun välisestä yhteistyöstä itselleni ensimmäiseksi nousi mieleen ajatus, miksi sitä tehdään. Ensimmäinen ja nopea vastaus on syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Syrjäytymisen käsite on kuitenkin hyvin kiistanalainen kuten Helne (2002, 5) toteaa. Kysymys on kauniista ja moraalisesta halusta palauttaa syrjäytyneet takaisin yhteisyyteen (Helne 2002, 52). Tästä koulun ja lastensuojelun välisessä yhteistyössäkin lienee kysymys,

mutta päätin kuitenkin olla puuttumatta syrjäytymiseen, koska tutkimusaineisto ei siihen aihetta antanut. Se, miten syrjäytymistä tällä yhteistyöllä voidaan ehkäistä, olisi oman tutkimuksensa aihe.

Toisaalta voi olla niin, että hyvää tarkoittavat toimenpiteet kuten erityisopetukseen siirto ovat syrjäyttäviä tekijöitä kuten Kuula (2000) väitöskirjassaan esittää. Kuula (2000, 179) totesi, ettei koulussa ole käytännön tasolla kiinnitetty huomiota muun muassa sanktioiden myötä syntyneeseen leimautumisilmiöön eikä sen vaikutuksiin. Leimautumisilmiötä ei aina edes tiedosteta koulussa. Diskurssi kohdistuu yksilön poikkeavaan käyttäytymiseen subjektiivisena ilmiönä samalla, kun totaalaisesti unohdetaan yhteisön vastuu leimautumisen syntymekanismiin. Kouluyhteisössä leimaavat stereotyyppit toimivat diskursiivisesti hierarkian eri tasoilla. Leimaaminen näyttää kohdistuvan sekä yksilön ominaisuuksiin että vuorovaikutusongelmiin eli yhtä hyvin voidaan puhua subjektiivisista ja sosiaalisista leimautumisista. Diskurssien vaikutus leimautumiseen on ilmiselvä ja se kohdistuu piiloisesti myös tyttöihin ja menestyjiin positiivisten odotusten muodossa. Lopulta kysymys voi yksilötasolla olla siitä, kenellä on riittävästi voimavaroja selviytyä leimaavasta ahdingosta.

Keräsin aineiston omalta lastensuojelun työkentältäni parin kuukauden ajalta osallistumalla koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön paitsi lastensuojelun sosiaalityöntekijänä myös tutkijana. Lisäksi haastattelin kollegoita ja yhteistyökumppaneita. Keskityn tarkastelussani siihen, mikä minulle tästä aineistosta nousi tärkeäksi. Tutkija on osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii ja hänen tapansa nähdä, ymmärtää ja sivuuttaa asioita on yhteydessä hänen henkilökohtaiseen biografiaansa ja hänen teoreettis-metodologisiin lähtökohtiinsa. Aineiston ehkä hyvinkin tärkeät asiat jäävät analysoimatta, ellei tutkija tavoita niitä sen enempää henkilökohtaisten kokemustensa kuin teoreettisen ymmärryksensä avulla. Tunteitaan ja sitoumuksiaan tutkija ei millään voi sulkea absoluuttisesti tutkimuksensa ulkopuolelle. Tutkijan biografia vaikuttaa tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, vaikka hän ei olisikaan siitä tietoinen. Se määrittää myös kirjoittamisen tapaa ja erilaisia sisällöllisiä ratkaisuja riippumatta siitä, kuinka ”objektiiviseen” tai ”hygieeniseen” tutkimukseen pyrittäisiinkään. (Granfelt 2000, 107.)

Rajanylittäminen ja oppiminen toteutuvat yhteistyön osapuolten dialogissa ja sosiaalisessa vaihdossa, jota voidaan tutkia ja edistää toimintatutkimuksen tyyppisellä lähestymistavalla.

Oppimisen kannalta on ratkaisevaa, että jokainen osallistuja saa äänensä kuuluviin. Käytännön työssä on monia tekijöitä, jotka estävät tällaisen dialogin. Esteitä luovat esimerkiksi organisaatio- ja ammattikuntarajat, hierarkiat ja valta-asemat sekä työtä säätelevät normit ja säädökset. Oppimisen dialogin tutkimiseksi tutkija luo interventioiden avulla tiloja ja tilanteita, joissa dialogi on mahdollista. Oppimista analysoidaan rajoja ylittävään dialogiseen prosessiin osallistumisen ja prosessissa tuotettavien ratkaisujen näkökulmista. (Toiviainen & Hänninen 2006, 21.) Kun lastensuojelun sosiaalityöntekijä ja koulun edustaja keskustelevat oppilasta koskevassa asiassa, ei välttämättä ymmärretä eikä pysähdytä miettimään sitä, mistä viitekehystä kukin ratkaisuja hakee.

Tutkimuksen avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään työelämän rajanylitysten ja oppimishaasteiden logiikkaa ja yleisiä lainalaisuuksia, mutta samalla tutkimuskohde ymmärretään ainutkertaisena ja yllätyksellisenä. Valmiiden ratkaisujen sijaan tarvitaan tilannesidonnaisia, kontekstuaalisia malleja ja teoreettisia käsitteitä. Oppimisen analysointi edellyttää historiallista perspektiiviä ja ajassa etenevien kehityskulkujen seuraamista. Käytännön työyhteisöissä oppiminen ja työyhteisön kehittäminen voivat alkaa oman työn analysoinnista ja työn paikallisuuden ymmärtämisestä. Rajanylitykset organisoituvat alati vaihtuvissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, eikä niitä ratkota ulkoa tuoduilla, pintapuolisilla ja usein kalliilla toimintamalleilla. (Toiviainen & Hänninen 2006b, 237–238.)

Tutkimusaineiston keräsin kahden kuukauden aikana Helsingin kaupungin Eteläisen perhekeskuksen Pasilan alueen koulujen kanssa tehtävässä yhteistyössä. Paitsi tänä aikana saatu aineisto niin myös koko yhdeksänvuotinen kokemukseni alueen lastensuojelusta ja elämäkokemukseni ylipäätensä ovat vaikuttaneet siihen, miten olen tutkimusprosessia eteenpäin vienyt. Opintovapaalla tunsin saavani sopivasti etäisyyttä lastensuojelutyöhön ja olen pystynyt tarkastelemaan tätä yhteistyötä, jos en objektiivisemmin niin ainakin etäämmältä.

2. LASTENSUOJELUN JA KOULUN PERUSTEHTÄVÄT

2.1. Koulun perustehtävä

Perusopetuslaissa ja sen muutoksessa (628/1998; 477/2003) määritellään koulun ja opettajan perustehtäväksi kasvatus ja opetus. Sen tehtävänä on yhtäältä tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa (POP 2004, 14).

Kuula (2000, 6) kirjoittaa väitöskirjassaan, että koulun tehtävänä on ylläpitää ja uusintaa yhteiskunnallisia valtarakenteita, jolloin kysymyksessä on keino hallita systeemiä sekä ohjata yksilöitä työnjakoon ja yhteiskuntajärjestykseen. Integraatiotehtävän lisäksi koulu toteuttaa kvalifikaatio- ja valikointitehtävää yhteiskuntaa varten. Tässä tehtävässä koulu tarvitsee joskus myös lastensuojelua, jonka tavoitteena on myös yhteiskunnallisten valtarakenteiden ylläpito.

Välineet eli toteuttamismekanismit, joilla vaikutetaan nuoren koulutukseen ja elämäntapaan, ovat Kuulan (Emt., 13) mukaan opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma ja interventiot. Piilo-opetussuunnitelma on näkymätöntä pedagogiikkaa, jolla lienee merkittävä vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen ja koulumenestykseen. Interventioiden, joita ovat sanktiot ja erityisopetus, avulla pyritään tarkoituksellisesti ohjaamaan oppilaiden käyttäytymistä toivottuun sosiaalisuuteen sekä toteuttamaan muodollisia ja moraalisia kvalifikaatiovaatimuksia.

Helsingin kaupungin Opetusviraston internet-sivuilla perusopetuksen tehtäväksi on mainittu sekä opetus- että kasvatus tehtävä. Tavoitteena on antaa oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Ollila (1998, 46-47; 2002, 269) määrittelee opetustoimen tehtäväksi oppilaan viisastumisen. Hän määrittelee opettajan tehtävää roolin kautta. Hän näkee opettajan roolissaan tiedollisena toimijana, 'tieturina', joka tuottaa, omaksuu ja välittää tietoa luotettavalla tavalla. Opettajien panos vaikuttaa ratkaisevasti tietoyhteiskunnan tulevaisuuden muotoutumiseen (Ollila 1998, 52).

2.2. Lastensuojelun perustehtävä

Lastensuojelulain mukaan lapsella on oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä etusija erityiseen suojeluun. Lastensuojelulain tarkoituksena on turvata kyseiset oikeudet vaikuttamalla yleisiin kasvuoloihin, tukemalla huoltajia lasten kasvatuksessa sekä toteuttamalla perhe- ja yksilökohtaista lastensuojelua. Lastensuojelun järjestäminen on kunnan vastuulla. (Lastensuojelulaki 683/1983, 1-4§.)

Lastensuojelulaissa edellytetään sosiaalilautakuntaa yhdessä kunnan muiden viranomaisten kanssa seuraamaan ja kehittämään lasten ja nuorten kasvuoloja sekä poistamaan kasvuolojen epäkohtia ja ehkäisemään niiden syntymistä. Sosiaalilautakuntaa veloitetaan lisäksi välittämään tietoa lasten ja nuorten kasvuoloista ja sosiaalista ongelmista sekä antamaan asiantuntija-apua muille viranomaisille kuin myös kunnan asukkaille ja muille yhteisöille. (Lastensuojelulaki 683/1983,6§.)

Lastensuojelulain muutoksessa (139/1990, 7§; 417/2007, 7§) erityisesti mainitaan, että kunnan on sosiaali- ja terveydenhuoltoa, koulutointa sekä muita lapsille, nuorille ja lapsiperheille tarkoitettuja palveluja kehittäessään pidettävä huolta myös siitä, että näiden palvelujen avulla tuetaan huoltajia lasten kasvatuksessa ja kyetään saamaan selville lasten, nuorten ja lapsiperheiden erityisen tuen tarve. Lisäksi kunta veloitetaan järjestämään koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Tätä tehtävää varten kunnassa voi olla koulupsykologin tai -kuraattorin virkoja.

Lastensuojelun toimintamuodot ovat avohuollon tukitoimet, huostaanotto ja sijaishuolto sekä jälkihuolto. Avohuollon tukitoimenpiteillä tarkoitetaan erilaisia kunnan tarjoamia palveluja, joilla turvataan lapsen kasvua ja kehitystä. Perhe voi saada esimerkiksi taloudellista tukea, kotipalvelua, tukea asunnon, ammatin hankinnassa, työhön sijoittumisessa, harrastuksissa. Lastensuojelu voi järjestää myös loma- ja virkistystoimintaa. Avohuoltoa ovat myös päivähoiton ja koulun erityisjärjestelyt, kasvatus- ja perheneuvonta sekä tukihenkilöt tai -perheet, terapiapalvelut.

(Lastensuojelulaki 139/1990, 13§.) Lastensuojelulain 15§ säättää lisäksi sosiaalilautakunnan roolista lapsen edun valvojana. Sosiaalilautakunnan edustajan tulee olla tarvittaessa läsnä, kun koululautakunnassa käsitellään oppivelvollisen lapsen koulusta erottamista. Sosiaalilautakunnan edustajan tulee olla paikalla lapsen tekemäksi ilmoitetun rangaistavan teon esitutkinnassa ja tuomioistuinkäsittelyssä, jollei se ole ilmeisen tarpeetonta.

Helsingin kaupungin sosiaaliviraston toiminta-ajatus on turvata lasten ja nuorten hyvän kasvun edellytykset, vahvistaa aikuisten toimintakykyä ja vastuullisuutta ja varmistaa vanhoille ihmisille turvallinen ja arvokas elämä. Sosiaalivirasto edistää Helsingin kehittymistä sosiaalisesti tasapainoiseksi kaupungiksi yhdessä helsinkiläisten ja muiden toimijoiden kanssa siten, ettei heitteille jää kukaan.

Jokinen ym. (1995, 14) kirjoittavat ongelmalyönnön käsitteestä sosiaalityössä. Sosiaalityö on yhteydessä muihin areenoihin sitä kautta, että sosiaalityössä operoidaan osin kulttuurisesti tunnistettavien ja jaettujen konventioiden, itsestänselvyyksien kautta. Esimerkiksi asunnottomuuden määrittely julkisuudessa vakavaksi sosiaalisesti ongelmaksi suodattuu tavalla tai toisella sosiaalityönnön käytäntöihin. Sosiaalityössä ei voida toimia autonomisesti, irrallaan muista yhteiskunnallisista toimijoista. Kulttuuriset itsestänselvytykset toimivat eräänlaisina ongelmalyönnön resursseina. Ne antavat – esimerkiksi puettuina lain muotoon – sosiaalityölle myös oikeutuksen puuttua yleisesti ongelmallisina pidettyihin asioihin. Kulttuuriset itsestänselvytykset eivät kuitenkaan suoraviivaisesti määritä sosiaalityötä, vaan tulevat tulkituiksi ja sovelletuiksi sosiaalityönnön käytännöissä. Sosiaalityönnön ongelmalyönnö on sekä konkreettisia toimenpiteitä että puhetta, sekä kielellistä että ei-kielellistä toimintaa. Erilaisilla sosiaalityönnön toimenpiteillä saattaa olla hyvinkin suuri merkitys asiakkaan elämälle, mutta tämän varjoon on usein jäänyt kielen tasolla tapahtuva ongelmien tulkinta, mikä on merkityksellistä ja monin tavoin sidoksissa suoritettaviin toimenpiteisiin. Ongelmia tulkitaan kielellisesti sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välisissä asiakastapaamisissa, työntekijöiden keskinäisissä palavereissa, eri viranomaisten keskinäisissä keskusteluissa, työnohjauksessa ja erilaisten kirjallisten dokumenttien työstämisessä. (Emt., 17.) Organisaatioiden yleiset tavoitteet ja lainsäädännölliset tehtävät kietoutuvat ongelmalyönnöön jopa niin, että näitä tavoitteita ja tehtäviä voidaan pitää osana ongelmalyönnöä. Ongelmalyönnön näkökulmasta katsoen kiinnostavaa ei olekaan se, miten organisaatio ohjaa tai määrittää sosiaalityötä, vaan pikemminkin se, miten organisaation

lähtökohdat kietoutuvat osaksi työn käytäntöjä: miten sosiaalityöntekijä esimerkiksi perustelee omaa toimintaansa asiakkaalleen suhteessa erilaisiin välttämättömyyksiin tai muokkaa asiakasta ja hänen ongelmaansa organisaation tehtäviin sopivaksi. Tarkastelun painopistettä voikin siirtää kohti paikallisia tulkintakulttuureita tai ongelmatyön kehyksiä. (Jokinen ym. 1995, 15.)

Puhe ja keskustelu ovat merkittäviä asioita käytännön elämässä. Havainto ja päätös siitä, että tietty lapsi tarvitsee lastensuojelua, ei synny pelkästään niin sanottujen objektiivisten seikkojen perusteella. Lapsen kärsimys, ongelma, hätä ei ole ainut asia, joka käynnistää lastensuojelun toimenpiteitä. Auttamistyön käynnistämisen ehtona on kohdetta ilmentävän diskurssin (puhunnan) muodostuminen. Puhe on tässä mielessä ensisijaista. (Makkonen 1995, 11.)

2.3. Yhteistyö

Yhteistyöksi luetaan yhtäläillä niin satunnaiset, erilliset kontaktit kuin eri sektorien välinen tiivis tiimityöskentelykin. Keskeinen tulkintaero puhuttaessa yhteistyöstä syntyykin siinä, mihin kohtaan sanassa yhteistyö asetetaan ajatuksellinen painopiste. Jos pääpaino on alkuosassa yhteistyö, korostetaan kanssakäymistä, keskinäistä vuorovaikutusta ja sen laatua. Keskeiseksi nousee osapuolten välinen suhde ja ilmapiiri, jossa punnitaan kumppanin yhteistyöhalua ja -kykyä. Pelkkä vuorovaikutus ei kuitenkaan vielä synnytä yhteistyötä, jossa painopiste asetetaan enemmän toiminnan sisällöllisyyteen, sen tavoitteisiin ja toteuttamiseen. (Pohjola 1991, 115.)

Usein yhteistyö ymmärretään *yhteydenpitona*, mikä on lähinnä tiedusteluja, puhelinsoittoja, konsultointia tai keskinäisiä kokoontumisia. Yhteistyö ajatellaan tavallisesti viranomaisten keskinäiseksi toiminnaksi. Esimerkiksi asiakasyhteistyöllä tarkoitetaan asiakkaan asioiden yhteistä käsittelyä asiantuntijoiden muodostamassa moniammatillisessa ryhmässä. Asiakas voi olla mukana tai häntä voidaan kuulla, mutta hänen ei välttämättä tarvitse olla läsnä asiakasyhteistyöksi kutsutussa toiminnassa. Osuvampi nimitys tälle toimintatavalle on yhteisyyden luonnetta kuvaava viranomaisyhteistyö. Yhteistyö asiakkaan kanssa sisältää lastensuojelussa myös lapsen osallisuuden yhteisessä työskentelyssä. (Pohjola 1999, 124-125.)

Yhteistyötä voidaan määritellä koordinaation, kooperaation ja kommunikaation käsitteillä. *Koordinaatiossa* jokaisella osanottajalla on oma kohteensa, usein itsestään selvänä pidetty ja heikosti tiedostettu. Yhteistä kohdetta ei ole eikä sitä haetakaan. Kyse on ennemminkin olemassa olevien reviirien ylläpitämisestä ja niiden rajojen hionnasta tai yhteen sovittelusta. Jokainen osanottaja keskittyy oman näkökulmansa ja intressinsä onnistuneeseen esittämiseen tai 'itsensä esittämiseen'. (Engeström 2004, 107.)

Kooperaatiossa osanottajat kohdistavat huomionsa yhteiseen kohteeseen yrittäen jäsentää ja muokata sitä yhdessä sen sijaan, että jokainen keskittyisi vain oman valmiiksi rajatun roolinsa ajamiseen. Kooperaatiossa osanottajat alkavat puhua toisilleen ja vaihtaa ajatuksia yhteisestä kohteesta. Vuoropuhelu muuttuu intensiiviseksi. Kooperaatio tuottaa usein konkreettisia uusia ratkaisuja kohteena olevaan ongelmaan. Kooperaatiossa osanottajat ylittävät ennalta oletetun tai annetun käsikirjoituksen rajoja. Kuitenkaan käsikirjoitusta ei tietoisesti kyseenalaisteta tai muuteta. (Emt., 108.)

Kommunikaatiossa osanottajat kohdistavat huomionsa yhteisen kohteen lisäksi omaan vuorovaikutukseensa ja sen käsikirjoitukseen. Sekä kohdetta että käsikirjoitusta – ja samalla koko vuorovaikutustapaa – arvioidaan uudelleen ja kehitellään. Kommunikaatio on luonteeltaan reflektiivistä. Reflektio tarkoittaa oman toimintatavan kriittistä erittelyä ja suunnittelua. Se ilmenee tyypillisesti runsaana ole ollut käytössä ”metapuheena” eli puheena siitä, mistä keskustellaan ja miten. Reflektiivinen kommunikaatio edellyttää, että osanottajat ikään kuin katsovat peiliin ja pysähtyvät pohtimaan omaa kehitystään. (Emt., 109.)

Moniammatillinen toiminta helpottaa työtä, kun eri asiantuntemusalueiden tietoa ja työvälineistöä yhdistetään, mutta samalla se tekee yksittäisen työntekijän työn julkiseksi ja näkyväksi. Se paljastaa neuvottomuuden ja osaamattomuuden vaikeissa tilanteissa. Työhön kätkeytyneet salaisuudet nousevat toisten arvioitaviksi. (Pohjola 1999, 110-111.)

Asiantuntijuus on siitä ongelmallinen asia, että sen oletetaan usein sisältävän jotenkin paremman tai oikeamman ymmärryksen käsiteltäviin ilmiöihin. Sen kaapuun sonnustautuneena on vaikea tunnustaa olevansa epävarma ja keinoton. Ihmissuhdetyössä tilannetta monimutkaistaa vielä se, että työtä tehdään omalla persoonallisuudella, oma minä työvälineenä. On usein vaikea tasapainoilla henkilökohtaisen ja ammatillisen välillä.

Asiantuntijuus muodostaa myös esteen tasavertaisuudelle. Asiakastyössä tarvittavan persoonallisen roolin pelätään olevan jopa niin henkilökohtainen, että se kadottaa ammatillisuuden. Moniammatillisesti verkostoitunut työ vaatii näiden jännitteiden kypsää hallitsemista myös yhteistyökumppaneiden kanssa toimittaessa.

(Pohjola 1999, 111.)

2.3.1. Positio

Yhteistyössä kullekin osalliselle määrittyy oma positionsa, mikä Uuden Sivistyssanakirjan (1989, 492) mukaan tarkoittaa asemaa tai asentoa. Asema kertoo siitä paikasta, minkä kukin tässä yhteistyössä on osakseen saanut. Usein positiot ovat kirjoittamattomia käytäntöjä, mutta noudattavat tiettyjä organisaatiosta lähtöisin olevia hierarkioita. Esimerkiksi, jos koulussa rehtori osallistuu neuvotteluun ja jos hän ei itse toimi puheenjohtajana, hän ainakin delegoi sen tehtävän selkeästi toisille. Position toinen merkitys asento on sikäli mielenkiintoinen, että se omasta mielestäni kuvaa jollakin tapaa yhteistyössäkin ainakin sitä ”nenäasentoa” eli asennetta, jolla itse kukin siihen tilanteeseen osallistuu. Yhteistyöhön osallistuminen voi olla joskus vastentahtoista ja sen voinee tarkempi silmä erottaa jo fyysisestä viestinnästä.

Arnkil ja Eriksson (1996, 11) toteavat, että omaa positiota ei voi yksipuolisesti määritellä. Toisille ei voi sanella miten heidän pitää minut tulkita. Eri perustehtävien puitteissa työskentelevät ammattilaiset konstruoivat ongelmia professionsa kielellä toisin sanoen kielellä, jolla legitimoidaan valinnat (asiakkaaksi vai ei, tämä ratkaisu vai tuo jne.). Kun ammattilaiset puhuvat asiakkaista, he puhuvat samalla itsestään: he määrittävät omaa suhdettaan asiakkaaseen ja ongelmaan. Puheessaan ihmiset jatkuvasti positioivat itseään ja toisia. (Emt., 197.)

Kivinen (1994, 150) toteaa, että toimivan yhteistyön edellytys on yhteinen ongelman määrittely taikka määrätietoinen pyrkimys siihen. Yhteistyön toimivuus koskee paitsi sosiaalityöntekijän yhteistyötä asiakkaan kanssa myös yhteistyötä muiden asiakkaan asiassa mukana olevien tahojen kanssa. Perheen ja muiden tahojen tilanteesta ja ongelmasta riippuen koko asiakkaaksi tulon asetelma voi saada erilaisia muotoja; intressien määrä ja erilaisuus sekä mukana olevien tahojen keskinäiset suhteet määrittävät keskinäistä

kietoutumista ja mahdollisuuksia tämän systeemin avoimeen erittelyyn. Muodostuvan systeemin jokaisen osallisen tahon olisi hyvä tietää, missä positiossa itse on ja missä toiset ovat.

2.3.2. Rooli

Roolin uusi sivistyssanakirja (1989, 533) määrittelee yksilön ryhmässä esittämäksi osaksi, käyttäytymiseksi, joka on tyypillistä määrätystä asemassa olevalle henkilölle tai jota häneltä odotetaan. Yhteistyöhönkin osallistuessaan työntekijä on omaksunut jonkun tehtävästään määrättyvän roolin, minkä mukaan hän yrittää toimia. Osallistuessani kouluneuvotteluun työasioissa olen siellä lastensuojelun työntekijän roolissa, mutta jos osallistun neuvotteluun tyttäreni koulussa, olen siellä huoltajan roolissa. Se taas, miten itse mieltää oman roolinsa mukaisen käyttäytymisen, voi poiketa siitä, mitä muut yhteistyöhön osallistujat odottavat. Oma roolini koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä on selkiytynyt vuosien saatossa sitä yhteistyötä tekemällä. Yhteistyökumppaneiden odotukset vaihtelevat sen mukaan minkälaisia kokemuksia heillä on ollut aikaisemmasta yhteistyöstä. Roolini yhteistyössä on vahvistunut oman ammatti-identiteetin vahvistumisen myötä. Vornanen (1995, 255) määrittelee identiteetin identtisyudeksi, henkilöllisyydeksi, henkilöydeksi, samuudeksi. Nämä korvaankin kankealta kuulostavat suomennokset kertonevat jotakin identiteetin vaikeudesta. Oman ammatti-identiteetin löytäminen on enemmän kuin ammattiroolissa toimiminen. Työntekijä, jolla on vahva ammatti-identiteetti on paitsi sisäistänyt ammattinsa mukaisen roolin myös osaa käyttää omaa persoonaansa kyseisen ammatin harjoittamisessa.

Kaikki sosiaaliset roolit ovat ulkoisesti määrättyneitä ja tunnustettuja. Niiden verkosto säätelee yhteisön rakennetta ja tuottaa sen elämään rationaalisuutta, turvallisuutta sekä ennustettavuutta. Toisaalta sosiaalinen rooli on ”kuollut” siinä mielessä, ettei siinä itsessään ole mitään psyykkistä sisältöä eikä energiaa. Se on kuin kuori, joka mahdollistaa paljon, mutta ei takaa yhtään mitään. (Lindqvist 1990, 46.) Ammattirooli on parhaimmillaankin vain luonnos, joka täydentyy toisaalta työtilanteesta ja toisaalta työntekijän persoonasta käsin (Emt., 63).

2.4. Lastensuojelun ja koulun yhteistyö

Jokainen syntyvä suomalainen lapsi on moninkertaisen yhteiskunnallisen huolenpito- ja valvontajärjestelmän alainen. Tarkkailu alkaa neuvoloissa jo ennen syntymää ja jatkuu sen jälkeen neuvoloiden, päivähoidon ja peruskoulun kautta. (Pulma 1987, 247.) Perusopetuslaki (477/2003, 14§) ja lastensuojelulaki (683/1983 6§; 139/1990 7§, 13§, 15§) velvoittavat koulun ja sosiaalitoimen tekemään yhteistyötä. Lisäksi lastensuojelulain 40§ (683/1983) velvoittaa koulutoimen palveluksessa olevaa henkilöä tekemään viipymättä lastensuojeluilmoituksen, jos hän virkaa tai tointa hoitaessaan on saanut tietää lapsesta, joka on perhe- tai yksilökohtaisen lastensuojelun tarpeessa.

Waterhouse ja McGhee (2002, 285) toteavat, että sosiaalitoimella on avainasema, kun järjestetään lasten hyvinvointia ja koulutuspalveluita. Sosiaalitoimen asiakkaista ei monilla ole itsellään resursseja selvittää, mitä palveluita heidän lapsensa voisivat saada. Sen tähden vanhempia on autettava näkemään koulutuksen tärkeys heidän lapsilleen. Tässä koululla ja sosiaalitoimella on yhteinen tasavertainen velvollisuus auttaa vanhempia ja heidän lapsiaan osallistumaan ja hyötymään koulu- ja sosiaalitoimen palveluista.

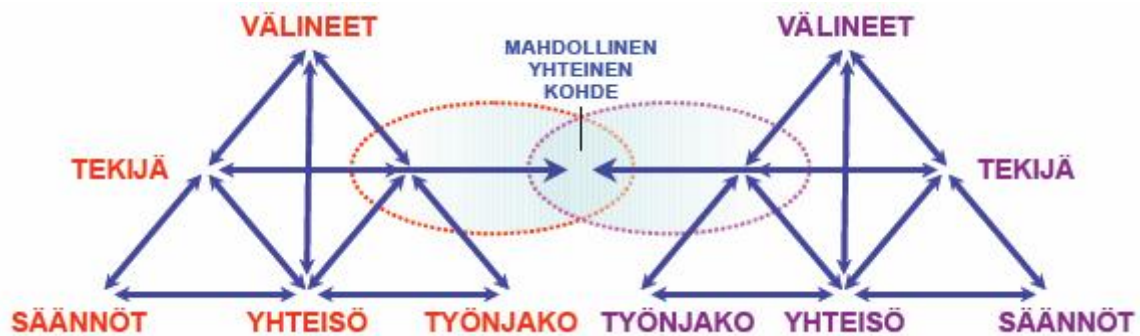
Erik Arnkil (1991, 12–13) puhuu sosiaalityön noidankehästä ja suhteesta koululaitokseen. Koululaitoksen pääasiallinen toiminta on koulunkäyntitoimintaa, kurssien läpikäymistä. Luokkahuoneopetus ei oikein siedä suuria poikkeamia keskimääräisestä – toiminnallisia poikkeamia, jotka edellyttäisivät 'räätälöivää' paneutumista standardikeinojen sijaan. Oppilaiden muuttuva elämäntilanne tuo tällaisia tilanteita kuitenkin kouluun koko ajan. Mikäli opettajan hallintakeinot ehtyvät, hänellä on käytettävissään tukijoukko, oppilashuoltotoiminta. Ongelmia aiheuttavia oppilaita yritetään ikään kuin kuntouttaa takaisin koulunkäyntitoimintaan. Ellei tämäkään onnistu, reservissä on toinenkin tukijoukko: viimesijainen sosiaalityö, jonka toimivaltaan kuuluvat muun muassa laitossijoitukset. Näitähän tehdään jatkuvasti. Ja mikä on seuraus: lisää elinvuosia satavuotiaalle luokkahuoneopetukselle ja koulunkäyntitoiminnalle!

Arnkilin (1991, 13) mukaan sosiaalityö on näin tahtomattaan osa koulujen häiriönhallintaa. Niinpä olisi virheellinen rajausta tarkastella kouluja erillään "tukijärjestelmistään" ja vastaavasti sosiaalityötä irrallaan niistä toimintajärjestelmistä, joihin se systeemisesti – vaihtosuhteittensa kautta – liittyy.

Organisaatiot eivät määritä tehtäviään yksin, vain omassa piirissään. Myös muut määrittävät niitä. Eri organisaatioiden tehtävä mielletään eri tavoin eri puolilla viranomaisverkostoa – hallinto ja poliittinen päätöksenteko mukaan lukien. Yksi yhteistyökumppani tekee yhden tulkinnan, toinen toisen ja kukin toimii tulkintansa pohjalta. Eri palveluorganisaatiot ovat eriaikaisia: yhdet vanhimpia, toiset vastikään kuvaan tulleita. Kunkin primääritehtävät muuttuvat, ja jokaisen osajärjestelmän tehtävien muutos heijastuu muutoksina toisten tehtävissä. (Arnkil 1991, 155)

Sovellan Yrjö Engeströmin (2004) kaaviota lastensuojelun ja koulun välisessä yhteistyössä, missä yhteisenä kohteena on oppilas (kuvio 1). Taulukkoon 1 olen koonnut koulun ja lastensuojelun järjestelmien toimintaa ohjaavia tekijöitä..

Kuvio 1: Kaksi toisiinsa vaikuttavaa toimintajärjestelmää



Lähde: Engeström 2004, 10.

Taulukko 1. Koulua ja lastensuojelua ohjaavat tekijät

Yhteisö	Koulu	Sosiaalitoimi
KOHDE	Oppilas	Oppilas
TEKIJÄ	Rehtori, opettajat, erityisopettaja, kuraattori, psykologi, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, lääkäri, kouluavustaja	Johtava sosiaalityöntekijä, sosiaalityöntekijät ja –ohjaajat
SÄÄNNÖT	Lait ja asetukset, opetushallituksen määräykset, ammattieettiset ohjeet, kuntakohtaiset ohjeistukset eri ammattikunnille, koulun opetussuunnitelma ja johtosääntö	Lait ja asetukset, ammattieettiset ohjeet, Sosiaaliviraston toiminta-ajatus ja ohjeistukset
TYÖNJAKO	Rehtorilla hallintoasiat ja opetus, kasvatusta, koulun järjestyksen valvontavastuu; opettajilla opetus- ja kasvatusta; erityisopettajalla erityisopetusta; kuraattorilla koulun sosiaalityö; oppilashuoltoryhmä vastaa oppilashuollosta; terveydenhoito terveydenhoitajan ja lääkärin vastuulla; psykologi oppimisen edistäminen, mielenterveyden tukeminen; opinto-ohjaajalla oppilaan ohjaus opintojen suunnittelussa, työharjoittelussa; kouluavustaja avustaa tunnilla erityistä tukea tarvitsevia	Johtava sosiaalityöntekijä vastaa henkilöstöasioista, toimii työparina ja valvoo, että toiminta on lain mukaista; sosiaalityöntekijä toteuttaa lastensuojelulain alkuvaiheen tilannearvioita ja valmistelee sijoituspäätöksiä, vastaa jälkihuollosta; sosiaaliohjaajat tekevät perhetyötä
VÄLINEET	Opetus ja erityisopetus erilaisia didaktisia menetelmiä käyttäen, sanktiot, terveystarkastukset, testaukset, keskustelut, verkostotyö ja alueellinen yhteistyö	Keskustelut, verkostotyö, kotikäynnit, avoimuusohjelmat, tuki- ja sijoituspäätökset

Lastensuojelun ja koulun tehtävistä muodostuu kuva hyvin erilaisista toimintaympäristöistä. Koulun henkilöstö on esimerkiksi Helsingissä sekä opetus- että terveysviraston alaisuudessa, mikä edellyttää yhteistyötä näiden kahden eri hallintokunnan välillä. Vaikka lastensuojelun sosiaalityöntekijä joutuukin työssään huomioimaan muitakin lakeja kuin lastensuojelulakia ja -asetusta, on tehtäväkuva lastensuojelussa kuitenkin selkeämpi kuin koulussa, missä opetusta ja kasvatusta määrittelevät opetussuunnitelmat. Lindqvist kirjoitti (1990, 9) kasvattajien olevan nopeimmin kuormittuva ammattiryhmä, jonka oletetaan selviytyvän tilanteista, mihin heidän koulutuksensa ei anna juuri mitään pohjaa. Tilus (2004, 16) toteaa, että yhteiskunnan ja perheen turvaverkkojen heikentyessä paine on kohdistunut kouluihin. Opettajat ovat joutuneet muuttamaan rooliaan perinteisestä opettajasta ja kasvattajasta sosiaalityöntekijäksi, perheterapeutiksi, tuomariksi, poliisiksi jne. Tämä on mahdoton tehtävä yhdelle ammattikunnalle ja onnistuakseen edes osittain tässä tehtävässä koulu tarvitsee yhteistyötä lastensuojelun kanssa. Sosiaalityöntekijät eivät tosin aina tiedä, mitä heiltä tässä yhteistyössä odotetaan eikä koulussa tiedetä, mitä lastensuojelulla on heille tarjota. Eri sektorirajat ylittävän yhteistyön toteutuminen ei ole yksinkertainen asia. Huomion kiinnittäminen toimintamalleihin ja vuorovaikutustapoihin on kehittämistoiminnan peruspriorisointeja. Tuloksellisen yhteistyön edellytys on, että oman työn rajat ovat selvillä ja yhdessä jaetaan odotukset toisen hallintokunnan suuntaan. (Emt., 197–198.)

2.5. Ammattietiikka

Ammattietiikka voidaan ymmärtää sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi. Yksilötasolla ammattilainen sitoutuu omiin ihanteisiinsa ja periaatteisiinsa, mistä muodostuu hänen persoonallisen ammattikäytäntönsä perusta. Yhteisötasolla ammattietiikka on jonkun ammattiryhmän tai työyhteisön yhteiseen sopimukseen perustuva ammatillisten arvojen, periaatteiden ja käytäntöjen kokonaisuus, johon yhteisellä sopimuksella sitoudutaan vapaaehtoisesti. (Lindqvist 1998, 15.)

Ammatti-identiteetti on yksi identiteetin osa. Sana identiteetti tarkoittaa samanlaisuutta, yhtäläisyyttä. Kokemus omaksi persoonallisuudeksi yksilöitymisestä kytkeytyy identiteetin kehitykseen. Minässä voidaan erottaa kolme osaa: identiteetti, minäkuva ja itsetunto.

Identiteetti vastaa kysymykseen kuka minä olen, minäkuva vastaa kysymykseen, millainen minä olen, ja itsetunto vastaa kysymykseen, mikä minun arvoni ja merkitykseni on. (Ojanen 1994, 31.) Identiteettikäsite on moniulotteinen ja -aineksinen. Identiteetti kuvaa yksilön tietoista ymmärtämistä, mutta se kuvaa myös tiedostamatonta pyrkimystä säilyttää perusluonteen jatkuvuus. Identiteetti luonnehtii myös minän luomaa synteesiä ja solidaarisuutta oman ryhmän ihanteita ja identiteettiä kohtaan. (Emt., 35.)

Auttamisalojen ammatti-identiteetissä ammattietiikalla on keskeinen asema. Siinä on kysymys ennen kaikkea työn arvoihin sosiaalistumisesta ja oman toiminnan itseohjautuvuudesta. Vaikka ammattietiikka aluksi opitaankin ympäristön ja työtovereiden kautta jonkinlaisena mallioppimisena, sen ideana on muodostua elimelliseksi ja luovaksi osaksi työntekijän omaa ajattelua ja arvomaailmaa. Auttaja, joka toimii sisäisten käsitystensä vastaisesti, menettää uskottavuutensa, itsekunnioituksensa ja työnilonsa. (Lindqvist 1990, 60.)

Lastensuojelun ja koulun välistä yhteistyötä lapsen edun toteutumiseksi säätelevät paitsi lait ja asetukset myös ammattieettiset ohjeet. Kullakin ammattikunnalla on olemassa julki lausuttu oma ammattietiikkansa, mutta se, miten itse kukin työntekijä on ne sisäistänyt, vaikuttaa siihen, miten hän toimii asiakkaan parhaaksi omalla toimintafoorumillaan ja yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Ammattietiikka on väistämättä aina henkilökohtaista, koska se edellyttää aina oman toiminnan jatkuvaa kriittistä tarkastelua ja lähtökohtien avointa selvittämistä sekä työn ja sitä ohjaavien periaatteiden osoittamista (Karvinen 1993a, 17).

Lindqvist (1990, 61) kritisoi ammattieettisiä ohjeistoja. Hän näkee ne juhlallisena vakuutuksena ja mainoskylttinä ja toisaalta arviointiperustana yksittäisten työntekijöiden mahdollisille rikkomuksille. Hänellä ei sinänsä ole mitään ohjeistoja vastaan, mutta toisaalta hän pitää niitä pään pensaaseen pistämisenä, jos ajatellaan, että niitä laatimalla jokin asia itsestään hoituisi. Ohjeistot ovat niin idealistisia ja yleisiä, että ne ovat melko käyttökelvottomia arjen työssä. Lindqvistin mielestä ammattikunnan eettiset ohjeistot pitävät yllä professionaalaisia rajoja, jopa syventävät niitä. Myös Koho (1993, 37) toteaa, että ammattikunnan eettinen koodisto voi olla yksi tekijä sen vallan pönkittämisessä. Jos ammattilainen uskoo hallitsevansa yksin myös oman alansa eettiset ongelmat, syntyy ristiriitoja muihin ammattikuntiin nähden ja valtataistelua. Eettisten ohjeiden tulisi

ilmentää aitoja inhimillisiä arvoja ja hyvän ammattitaidon konkreettishistoriallisia piirteitä. Eettiset ohjeet vaativat jatkuvaa uudelleentulkintaa ja ymmärtämistä uusilta työntekijäpolvilta. (Koho 1993, 37-38.)

2.5.1. Sosiaalialan ammattieettiset ohjeet

Blennbergerin (2006, 227) mukaan sosiaalityö on eettinen projekti. Sen arvoperusta ilmaistaan usein eettisillä avainsanoilla kuten ihmisarvo, humanisuus, solidaarisuus ja ihmisoikeudet. Raunion (2004, 71) mielestä sosiaalityön arvoista ja etiikasta puhuminen on kuitenkin sikäli keinotekoista, että sosiaalityöllä ei ole varsinaisesti ”omia” arvoja ja eettisiä periaatteita, vaan lähtökohtana ovat yleisesti hyväksytyt modernin yhteiskunnan arvot.

Ammattietiikka on ollut keskeisellä sijalla sosiaalityöntekijöiden ja sosiaalialan ammatillistumiskehityksessä. Työn ristiriitaisuus, vaativuus ja vaikeus pyrittäessä edistämään yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa, ihmisarvoisia elämisen mahdollisuuksia, askarruttivat jo ammatin pioneereja vuosisadan alussa. Etiikka on väistämättä läsnä sosiaalialan jokapäiväisessä toiminnassa. (Karvinen 1993a, 10.)

Nykyisin Suomessa käytettävä sosiaalialan ammattieettinen ohjeisto perustuu IFSW:n (International Federation of Social Workers) asiakirjaan, joka on vahvistettu vuonna 2004. Talentia ry:n (2005, 5) laatimissa ohjeissa pohditaan ammattietiikan merkitystä. Valmiutta omaa työtä ja työkäytäntöjä arvioivaan eettiseen pohdintaan pidetään yhtenä kehittyneen ammatillisuuden tunnusmerkeistä. Eettiset säännöt ovat myös ammatillisten periaatteiden tunnetuksi tekemisen väline. Ohjeistusta ja ohjausta tarvitaan, jotta ammattikunta arvostaisi itseään ja saisi arvostusta muilta. (vrt. Lindqvist 1990, 61) Eettisten ohjeiden tarkoituksena on antaa ammattihenkilöille ohjeita kuinka toimia ja suojata palvelujen käyttäjiä väärinkäytöksiltä. Ohjeet tukevat alalla toimivien ammatti-identiteettiä ja vahvistavat uskoa oman työn merkitykseen ja mahdollisuuksiin. Sosiaalialalla ja julkisen sektorin toiminnassa lainsäädäntö ja toiminnan laillisuus ovat tärkeitä. ne liittyvät kiinteästi yhteiskunnan demokraattisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Laillisuus ei kuitenkaan aina tarkoita samaa kuin eettisyys, eikä lainmukaisuus aina takaa oikeudenmukaisuutta. Laki antaa harvoin suoraa vastausta arkisen ihmissuhdetyön kiperiin pulmiin. Sen sijaan

Talentian (2005, 5) ohjeistuksen mukaan ammattietiikka ohjaa valintoja kaikessa sosiaalialan työssä.

Minun on helppo jakaa Lindqvistin (1990, 61) käsitykset. Olen tehnyt sosiaalityötä yli viisitoista vuotta ja sosiaalityön etiikasta puhutaan lähinnä silloin kun se ei näyttäisi toteutuvan ja silloinkin paljolti tiimitasolla. Sosiaalityön ammattietiikkaa pidetään niin itsestään selvänä, ettei minun työhistoriani aikana ole kertaakaan käyty keskustelua esimerkiksi Talentian ohjeistuksista. Sosiaaliviraston toimintaa ohjaaviin arvoihin voi itse kukin tutustua muun muassa internet-sivustoilla. Syvällisempää ammattieettistä keskustelua käydään satunnaisesti kollegoiden kesken ja toimistotasolla, jos esimiehellä on siihen kiinnostusta. Olen omassa työssäni jäänyt kaipaamaan tällaista laaja-alaisempaa koko henkilöstöä koskevaa keskustelua sosiaalityön ammattietiikan toteutumisesta organisaatiouudistuksen ja uuden tehtävärakennemuutoksen pyörteissä.

Moniarvoisessa ja pirstaloituneessa suomalaisessa yhteiskunnassa on vaikea löytää yleisesti hyväksytyjä normeja, joihin työ pohjautuu. Arvojen ja normien määrittelijöitä on paljon ja he tekevät määrittelynsä eri lähtökohdista käsin. Millainen on hyvä eettinen ammatillinen käytäntö? Kuka saa määrittellä hyvän ja kenen hyvästä on kyse?

Sosiaalialan työtä tehdään monenlaisissa toimintaympäristöissä. Asiakkaan elämäntilanne saattaa olla vaikea, ja hänellä voi olla epäluuloinen asenne virkamiehiä kohtaan. Ihmiset myös tulkitsevat asioita eri tavoin ja eri lähtökohdista käsin. Teot, sanat, eleet ja ilmeet tarkoittavat eri ihmisille eri asioita. (Talentia 2005, 5.)

2.5.2. Opettajien ammattieettiset ohjeet

Opettajien suomalaiset eettiset ohjeet vuodelta 1998 (OAJ, 2007) on tarkoituksellisesti suunniteltu niin väljiksi, että ne soveltuisivat mahdollisimman monen opettajan työtä koskeviksi. Ohjeet pyrkivät kattamaan kaikkien aineiden työn varhaiskasvatuksesta aikuisopiskeluun. Suomalaisia ohjeita voidaan luonnehtia sanomalla, että ne tuovat esille avoimesti esille niiden taustalla vaikuttavan arvopohjan. Ne ottavat huomioon yhteiskunnan ja oppilaan tarpeiden lisäksi opettajan omat tarpeet ja oikeudet. Ne ottavat huomioon ammattietiikan yhteisöllisen luonteen kiinnittämällä huomiota opettajien

väliseen vuorovaikutukseen. Ne näkevät opettajan ammatin osana muuta yhteiskuntaa, jonka rakentamisessa sillä on tärkeä osuus. (Tirri 1999, 22; vrt. myös Ollila 1998, 52.)

Kaikkeen kasvatukseen liittyvä moraalinen ulottuvuus näkyy myös koulun yleisessä toiminnassa, säännöissä sekä opettajan omissa periaatteissa. Tämä ulottuvuus on usein tiedostamatonta, eikä sitä mielletä moraalin opettamiseksi. Kuitenkin tämän yleisen toiminnan kautta oppilaat omaksuvat suurimman osan koulun ja opettajan edustamasta moraalista. Moraaliopetus on osa jokaista koulussa opetettavaa aihetta, koska kaikissa aineissa voidaan niiden sisältöä tarkastella oikean ja väärän näkökulmasta. Jokainen opettaja on siis arvokasvattaja ja moraalin opettaja – tahtomattaankin. Opettajan ammatin kannalta olisikin tärkeää, että opettajat tiedostaisivat tämän ulottuvuuden omassa ammatissaan ja saisivat siihen myös riittävää koulutusta. (Tirri 1998, 10.) Tämä opettajan moraalinen ulottuvuus välittyy oppilaille ja heidän vanhemmilleen myös siinä millä tavalla opettaja ottaa vastuuta lapsen tai nuoren tilanteessa. Tekeekö hän lastensuojeluilmoituksen vai sulkeeko silmänsä ja korvansa, jos hän saa tietää lapsen kehitystä vaarantavista tekijöistä esim. perheväkivallasta.

Opettajantyön keskeiseksi eettiseksi ongelmaksi voidaan Tirrin (1999, 42) mukaan identifioida vuorovaikutus eri ryhmien välillä ja siitä aiheutuvat eturistiriidat. Nykyinen kehitys yksilökeskeisestä opettajakulttuurista yhteisölliseen ja rajat ylittävään suuntaan edellyttää koulu yhteisöltä eettistä pohdintaa, jossa kohteena on oma sitoutuminen suhteessa eri yhteystahoihin.

2.5.3. Ammattieettinen rajapinta

Työntekijän oikeudet ja velvollisuudet ovat osittain ammattikohtaisia, koska yhteiskunta on delegoinut keskeisiä tehtäviään eri ammattikunnille (Lindqvist 1998, 16). Sekä sosiaalialan että opettajan eettisissä periaatteissa on mainittu myös yhteistyö muiden tahojen kanssa. Verkostotyötä ja moniammatillista työtä pidetään suomalaisessa sosiaalityössä nykyään tärkeinä pyrittäessä puuttumaan ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa esiintyviin ongelmiin. Epäviralliset ja ammatilliset verkostot ovat

nimittäin olennaisia tekijöitä yksityisen ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen välittymisessä. (Raunio 2004, 57.)

Opetustyö on yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä. Opettajan mahdollisuudet toimia työssään ja huolehtia ammatillisesta kehittymisestään riippuvat paljon opetustyöhön ja koulutukseen osoitetuista voimavaroista. Opettaja huolehtii ammatillisesta kehittymisestään ja toimii yhteistyössä kodin, ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kanssa. (OAJ 2007.) Sosiaalialan ammattilainen edistää yhteistyötä asiakkaalle tarpeellisten palveluiden aikaansaamiseksi ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseksi, jotta asiakasta voidaan auttaa mahdollisimman hyvin, on sosiaalialan työn oltava verkostoitunutta ja moniammatillista. Sosiaalialan ammattihenkilö arvioi kriittisesti omaa ja yhteistyökumppaneiden toimintaa ja edistää avointa keskustelua asiakaskeskeisen moniammatillisen työn tavoitteista ja menettelytavoista. Sosiaalialan ammattilainen arvostaa oman osaamisensa ohella kollegoidensa ja muiden ammattialojen edustajien ammatillisia näkemyksiä ja pätevyyttä. (Talentia 2005, 26-27.)

Opettajien ammattieettiset ohjeistukset yhteistyöhön ovat väljemmät kuin sosiaalialan. Vaikka eettiset periaatteet ovat yleisiä ja abstrakteja kuten Pohjola (2006, 53) toteaa, ovat ne kuitenkin julkilausuttuja huoneentauluja. Auttamistyössä tarvitaan monensuuntaista herkkyyttä: on pystyttävä huomioimaan herkästi samaan aikaan sekä asiakkaiden että palvelujärjestelmän toimintaan vaikuttavat historialliset, kulttuuriset, ideologiset ja tilannetekijät sekä oltava toiminnallisesti sensitiivinen. On totta, etteivät ammattieettiset säännöt anna työntekijälle sellaista suojaa, ettei hänen tarvitsisi vaivata omaa päätään moraalilla kysymyksillä (Särkelä 2001, 125). Opettajien ammattieettiset ohjeet jättävät kuitenkin enemmän tilaa yksilöetiikalle. Sosiaalialan ohjeistus on velvoittavampi, se velvoittaa selkeästi yhteistyöhön eikä anna mahdollisuutta luistaa tästä velvoitteesta voimavarojen puutteesta. Lindqvist (1990, 63) puhuikin sen puolesta, että auttamisaloilla olisi tärkeää tuottaa väljyyttä ja vaihtelevuutta ammattikuviin. Ammattirooli on hänen mielestään parhaimmillaankin vain luonnos, joka täydentyy toisaalta työtilanteesta ja toisaalta työntekijän persoonasta käsin.

Vaikka sekä Perusopetuslaki (477/2003, 14§) että lastensuojelulaki (683/1983 6§; 139/1990 7§, 13§, 15§) ja kummankin ammattikunnan eettiset ohjeistot velvoittavat yhteistyöhön, ei lastensuojelua olla välttämättä pyytämässä ensimmäisenä paikalle, kun

koulussa selvitetään jotakin ongelmaa. Esimerkiksi Tirri (1999, 186-188) esitellessään ns. pyöreänpöydän mallia moraalisen yhteisön toimintamallina ei ole kutsumassa lastensuojelun työntekijöitä tämän pöydän äärelle. Hän puhuu siitä, kuinka koulun konfliktitilanteet ovat luonteeltaan hyvin monimutkaisia, ja niiden ratkaisussa kouluyhteisön ulkopuolinen näkökulma voi avata ongelmiin tuoreen näkökulman. Hänen mielestään luontevia koulun ulkopuolisia tukiryhmiä ovat urheiluseurojen ja seurakuntien nuorisotyöntekijät, koska molemmilla näillä ryhmillä on kosketus nuorten elämään koulunulkopuolisissa tilanteissa ja harrastuksissa. Lastensuojelua ei mielletä ennaltaehkäisevän työn yhteistyökumppanina. Myös Tilus (2004, 157) puhuu siitä, kuinka asiantuntijoiden tulisi kokoontua yhteisen pöydän ääreen. Tiluksen (Emt., 159) esittämässä moniammatillisen työotteen esittelyssä lastensuojelu oli korvattu termillä lastenhuolto. Sosiaalitoimen ja koulun yhteistyöhön velvoittavat lastensuojelulaki ja perusopetuslaki ja jos puhutaan lastenhuollosta, se viittaa mielestäni harhaanjohtavasti lakiin lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (1983/361), millä ei tässä yhteydessä ole merkitystä. En voi välttyä ajatukselta, että lastensuojelua terminä vältetään, koska siitä tulee negatiivisia mielleyhtymiä. Lastensuojelulla on pitkä tie saada nimensä kaiku muuttumaan myös ennaltaehkäiseväksi.

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1. Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoitus on saada lisätietoa omaan ja työryhmäni työskentelyyn koulun välisessä yhteistyössä. Tämä kehitystarve lähtee todellisesta tarpeesta. Sen kehittämiseen työyhteisössä voisi löytyä jatkossa innostusta, vaikka tällä hetkellä työntekijät ovatkin ylikuormittuneita monia vuosia kestäneistä muutoksista työyhteisössä ja organisaatiossa. Uskon siihen, että omasta työstä syntynyt kiinnostus työn kehittämiseen, vaikka tuottaakin hitaasti tuloksia eikä ole yleistettävissä kovin helposti, on aina siihen uhratun vaivan arvoinen. Olen ollut onnekas päästessäni tiimiin, jonka työntekijät ovat olleet aina valmiita ja innokkaita etsimään keinoja auttaa ja palvella asiakkaita heidän lähtökohtansa ja toiveensa huomioiden.

Omasta työstä saadun tiedon käyttäminen sen kehittämiseen on innostavaa ja päästää työntekijän irti siitä kehästä, mistä Miettinen (2000, 82) kirjoittaa: sosiaalityöntekijän ja asiakkaan yhteinen tietopääoma kiertää kehää jääden vain heidän yhteiseksi resurssikseen ja vastaavasti hallinnon, suunnittelun ja luottamushenkilöiden tiedonvaihto jää keskinäiseksi vuorovaikutukseksi. Oman työn tutkimiseen motivoi myös Matthies (1994, 29) rohkaistessaan työn kehittämistä kiinnostuneita tekemään enemmän paikallisia juttuja kuuntelemalla omia ihmisiä. Scourfieldin (2003, 173) mielestä käytännön työn muutosten täytyy perustua ehdottomasti sosiaalityön yksityiskohtaiseen havainnointiin.

Kuten Uusikylä (1994, 45) toteaa, on lastensuojelun toimeenpanoverkoston analyysissa ensimmäiseksi määriteltävä tutkimuksen tarkastelutaso eli päätettävä, analysoidaanko yksittäisten toimijoiden, eli lastensuojelutyötä tekevien viranomaisten tai professioiden keskinäisiä suhteita vai palveluita tuottavien organisaatioiden välisiä suhteita. Tässä tutkimuksessa analysoidaan yksittäisiä toimijoita työnsä kautta ja pyritään sitä kautta selvittämään ne organisatoriset mahdollisuudet tai rajoitteet, jotka yhteistyötä ohjaavat.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on *selvittää lastensuojelun sosiaalityöntekijän positiota koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tähän tutkimustehtävään haen vastausta selvittämällä mitä lastensuojelun sosiaalityöntekijän ja koulun välisissä tapaamisissa tapahtuu. Mitkä lait, ohjeistukset ja työkäytännöt ohjaavat yhteistyötä lastensuojelun ja koulun välillä?*

Arnkil (1994, 78) puhuu kuinka ”kehittävien” toiminta näyttää melkein pä pelkästään ongelmalliselta, jopa huolestuttavalta. Silloin hänen mielestään on pysähdyksen paikka ja tilaisuus kysyä: ymmärräkö minä näiden ”toisten” toimintaa lainkaan heidän kannaltaan, jos minä näen sen vain ongelmallisena? Lienee niin, että jokainen yrittää parastaan. Kaikki toimivat juuri niin hyvin kuin voivat. En ehkä vain ymmärrä, millä tavoilla ”toiset” mieltävät tilanteensa ja sen vaihtoehdot. Niinpä noita mielekkyyksiä pitää tutkia. Kehitettäessä yhteistyötä näkökulma ei voi olla yksipuolisesti lastensuojelun. Siksi pyrin tutkimuksessani pääsemään sisälle koulumaailmaan ja ymmärtämään sitä kautta lähinnä opettajien mutta myös muun oppilashuollosta vastaavan henkilöstön toivomuksia ja tavoitteita tälle yhteistyölle.

3.2. Tutkimusote

Tutkijan on ratkaistava, mitkä ovat tutkimustehtävän ratkaisuun liittyvät oleelliset havainnot. Tämä edellyttää esioletusta sellaisesta kokonaisuudesta, josta dekkareissa käytetään nimitystä ”juttu”. Havaintoaineistoa kerätessä tulee tehdä ennakko-oletuksia jutun laajuudesta. Yhteiskuntatutkimuksessa on kysymys samasta asiasta silloin, kun pohditaan tutkimuksen ongelmanasettelua ja rajausta. On ratkaistava, miten laajoihin ja millä tavalla asetettuihin kysymyksiin tutkimuksessa etsitään vastauksia, koska kaikkiin kuviteltavissa oleviin kysymyksiin ei voi koskaan vastata ainakaan yhden tutkimuksen puitteissa. Toisaalta tutkija ei saa ainakaan ilman perusteluja jättää huomioon ottamatta sellaisia aineistosta tehtäviä havaintoja, jotka ovat ongelmanasettelun valossa oleellisia, juttuun kuuluvia. Se, millaisia havaintoja tutkija tekee ja mitkä niistä ovat ongelmanasettelun kannalta oleellisia, riippuu sekä omaksutusta viitekehystä että tutkimusmetodista. Metodin ja viitekehysten tulee olla sopusoinnussa keskenään, mutta metodilla tulee olla myös oma itsenäisyytensä. Tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja. (Alasuutari 1989, 33.)

3.2.1. Etnografi

Tutkimukseni on etnografista, koska elin tutkimassani työyhteisössä sen arkipäivää osallistuen normaalisti kaikkiin työtehtäviini. Jouduin koko ajan keskittymään tehtäviini työyhteisössä ja en siten voinut olla tutkijan tavoin päätoiminen tarkkailija (ks. Eskola & Suoranta 2003, 98-99). Tästä syystä en pidä tutkimusotettani osallistuvana havainnointina. Etnografisella tutkimuksella on tarkoitus kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä. Näkökulma erilaisiin sosiaalisen elämän käytäntöihin on nimenomaan käytännön sisäinen ymmärtäminen. (Emt., 105) Minun ei tarvinnut pyrkiä tarkkailemaan työyhteisöä ikään kuin sen jäsenenä vaan minä todella olin osa sitä työyhteisöä, jota tutkin.

Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään monella eri tavalla, kuten minäkin tein. Aineisto on koottu pääosin haastatteluissa, keskusteluissa. Aivan kuten Eskola ja Suoranta (2003, 108) toteavat, on tutkijan rooli tässä metodissa moniulotteinen. Yhtäältä on

tiedostettava omat lähtökohtansa, ikään kuin oma maaperänsä, mistä tutkimusta tekee. Toisaalta on osattava markkinoida itsensä kentälle oikealla tavalla, mikä se sitten kulloinkin on. Tärkeintä on kuitenkin voittaa tutkittavien luottamus puolelleen tavalla tai toisella ja olla luottamuksen arvoinen. Minulle tämä markkinointi oli helppoa, koska tutkimuksen teko lähti todellisesta tarpeesta. Tiesin jo aloittaessani, että lastensuojelun ja koulun yhteistyöhön haluttaisiin työyhteisössäni tavalla tai toisella muutosta ja tämän tutkimuksen tekeminen on askel siihen suuntaan. Etnografiselle tutkimukselle tunnusomainen ainutkertaisuus toteutui myös tutkimuksessani kaikissa haastattelussa ja etenkin oppilaskohtaisissa neuvotteluissa, joissa kulloinkin tilanne ratkaisi paljolti oman roolini.

Oma tutkimusotteeni on lähinnä käytännöllistä etnografiaa, jolloin sekä mitä että miten kysymykset ovat tärkeitä. Huomio kohdistetaan tapoihin (miten), joilla ihmiset antavat sisällöllisiä merkityksiä (mitä) sosiaaliselle todellisuudelle ja järjestävät sitä erilaisissa käytännöllisiin tarkoituksiin organisoituvassa sosiaalisessa toiminnassa (Forsberg 1998, 69.)

3.2.2. Työn kehittäjä

Tutkimukseni tukeutuu osittain myös kehittävän työntutkimuksen viitekehukseen, koska tämän tutkimuksen yksi tavoite on päästä tulevaisuudessa kehittämään tätä lastensuojelun ja koulun välistä yhteistyötä hyödyntäen tästä tutkimuksesta saatuja ajatuksia.

Kehittävän työntutkimuksen viitekehys toimii työyhteisön toiminnan analyysivälineenä. Sen pohjalta voidaan suunnitella kehittämistä. (esim. Ezzell ym. 1998.) Toisin sanoen kehittävässä työntutkimuksessa historiallinen analyysi ei tarkoita menneisyyden itsetarkoituksellista kuvaamista, vaan kehityksen vaihtoehtojen paljastamista jäljittämällä nykytilanteen ristiriitojen synty (Engeström 1995, 34). Asiantuntijuus on sosiaalisesti hajautettua ja tulee näkyviin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Asiantuntijatyön ymmärtäminen edellyttää työnjaollisten toimintajärjestelmien ja niiden sisäisten ristiriitojen analysointia sekä yksittäissuoritusten tarkastelua toimintajärjestelmän kokonaisuutta vasten. (Engeström 1992, 14.)

Työpaikan toimintajärjestelmässä on monia erilaisia taustoja, intressejä ja näkökulmia edustavia osanottajia. Tätä intressien ja näkökulmien moninaisuutta nimitetään kehittävässä työntutkimuksessa usein moniäänisyydeksi. Moniäänisyys viittaa siihen, että kyse ei ole ainoastaan erilaisuudesta ja erillisyydestä vaan myös viestinnästä ja vuorovaikutuksesta. Moniäänisyys sisältää sekä pirstaloitumisen riskin että uusia yhdistelmiä luovan vuoropuhelun mahdollisuuden.

(Engeström 1995,48.)

3.2.3. Toimintatutkija

Toimintatutkimusta ei tutkimukseni puhtaasti ole, sillä en ole ulkopuolinen tutkija. Koska työskentelen näiden ihmisten kanssa, joita haastattelen, ei minulla siinä mielessä ole kielellisiä ongelmia (Kuula 1999, 228) vuorovaikutuksessa kuin ulkopuolisella tutkijalla. Pysin ennemminkin löytämään onko esteitä lastensuojelun ja koulun yhteistyössä ja siinä kielenkäytössä, jota siinä käydään.

Engeströmin (1995, 119) mukaan osallistumista korostavan toimintatutkimuksen eettis-normatiivinen luonne on ongelmallinen käytännössä, koska ”työntekijöille on oleellista löytää suunta ja tavoitteet”. Näkemykseen sisältyy oletus, jonka mukaan työntekijät eivät ilmeisesti itse kykene ottamaan suuntaa (Kuula 1999, 227) Tässä on yksi syy, miksi oma tutkimukseni ei ole kehittävä työntutkimusta. Kuula (Emt., 227) esittää ajatuksen siitä, että toimintatutkimuksen vakuuttavuuden ongelma on siinä, että työyhteisöjen jäsenten ei katsota kykenevän löytämään ratkaisuja työn ongelmiin ilman että ajattelu- ja muutosprosessia ohjaa ”pätevämpi henkilö” eli tutkija teoreettisine aparaatteineen, kuten kehittävässä työntutkimuksessa.

Kuula (1995, 225) puhuu parantajan asenteesta, millaisen koen itsekkin tässä omaavani. Parantajan asenne antaa mielekkyyttä tutkimuksen tekemiselle, olkoonkin kysymyksessä vaikka pienikin muutos tai parannus. Olennaista ja yhteistä on paitsi tuottaa uutta tietoa myös pyrkiä tutkimisen avulla mahdollisimman reaaliaikaisesti erilaisten asiointilojen muutokseen edistämällä ja parantamalla niitä tavalla tai toisella.

3.2.4. Tutkijan rooli

Kuulan (1995, 221) mukaan toimintatutkimuksen nykyisten määritelmien mukaan korostuu kaikkien, myös tutkittavien tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua tutkimusprosessiin. Periaatteen mukaan jokainen on itse oman työnsä paras asiantuntija ja kehittäjä: tutkija ei ole ekspertin roolissa tai työnjohtaja muutoksen suunnan määrääjänä. Tämä periaate on tavoittelemisen arvoinen ja omassa tutkimuksessani tämä periaate on ollut helppo tavoittaa, koska tutkittavat sosiaalityöntekijät ovat suhtautuneet minuun joukkoon kuuluvana ja tutkittavat opettajat ja muut koulun edustajat tuttua yhteistyökumppanina, joka haluaa kehittää yhteistyötä lastensuojelun ja koulun välillä yhdessä kaikkien toimijoiden kanssa.

Karvinen (2000, 11) toteaa, että refleksiivisyys ja oman työn kriittinen analyysi, jotka pohjautuvat sekä henkilökohtaiseen että tieteelliseen tietoon, ovat uuden asiantuntijuuden rakennusaineiksia. Tässä tutkimuksessani, jossa selkeästi olen osa työyhteisöä, ei pääse unohtumaan se, että tutkija on osa todellisuutta, jota hän tutkii, eikä se, että tutkijan tapa nähdä, ymmärtää ja sivuuttaa asioita on yhteydessä hänen henkilökohtaiseen biografiaansa ja teoreettismetodologisiin lähtökohtiinsa. Aineiston ehkä hyvinkin tärkeät asiat jäävät analysoimatta, ellei tutkija tavoita niitä sen enempää henkilökohtaisten kokemustensa kuin teoreettisen ymmärryksensä avulla. Tunteita ja sitoumuksiaan tutkija ei millään voi sulkea absoluuttisesti tutkimuksensa ulkopuolelle. Tutkijan biografia vaikuttaa tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, vaikka hän ei olisikaan siitä tietoinen. (Granfelt 2000, 107.)

Olen ennemminkin omaa työtäni tutkiva sosiaalityöntekijä kuin sosiaalityön tutkija. Näköalani tähän tutkimukseen on sisältäpäin. Se, että olen ollut osa työyhteisöä, jonka työskentelyä olen kuvannut, ja jo ennestään tuttu yhteistyökumppani ainakin osalle koulunkin edustajista, on ollut sekä uhka että mahdollisuus. Uhkana on ollut, että näkökulmani on liian subjektiivinen. Tätä subjektiivisuutta olen pyrkinyt työstämään reflektion avulla. Reflektio on tekniikkana vuorovaikutukseen liittyvä menetelmä, jossa tarkastelun kohteeksi tulevat asiantuntijan vuorovaikutuksen lisäksi tunteet ja muut sisäiset

prosessit, joilla on keskeinen vaikutus vuorovaikutuskeskeisessä asiantuntijatyössä (Tiuraniemi 2002, 1). Karvisen (1993, 28; 2005a, 12) mukaan ammatillinen reflektio ei kuvaa pelkkää ajatustyötä sen eri muodoissa, vaan siihen liittyvät oleellisesti toimintaan perustuva kokemus, kokemuksesta oppiminen ja toisin toimimisen mahdollisuuden oivaltaminen.

Reflektiivisyys tarkoittaa valmiutta sekä työn kehittämiseen että ammatillisten ja henkilökohtaisten lähtökohtien tiedostamiseen ja arviointiin (Karvinen 1993, 17). Fook (2005, 7) puhuu puolestaan *refleksiivisyydestä* kykynä oivaltaa, että oma itsen ja omien toimintayhteyksien kaikki puolet vaikuttaa siihen tapaan, miten maailmaa tutkitaan (eli miten tuotetaan tietoa). Karvinen (2005b, 20) kirjoittaa reflektiivisyyden ja refleksiivisyyden välisestä jännitteestä. Hän toteaa, että refleksiivisyys edellyttää kriittistä reflektiota, joka puolestaan voi kohdistua hyvin erilaisiin ja monitasoisiiin asioihin: se voi olla subjektin sisäisten asioiden ja kokemusten erittelyä, eri toimijoiden välisen ymmärryksen jäsenystä, yhteistoiminnan ja kumppanuuden ehtojen hakemista, yhteiskunnallista (valta)kriittikkä tai postmodernistista moniäänisyyden ironista kriittikkä. Karvinen (1993, 23) kirjoittaa myös siitä, kuinka sosiaalityön tekeminen ja sekä eettisyys että vastuullisuus kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Vastuullisuus sosiaalityössä merkitsee valmiutta oman toiminnan ja sen lähtökohtien jatkuvaan kriittiseen arviointiin. Siihen kuuluu myös sen havaitseminen ja ymmärtäminen, miten työntekijän oma elämänhistoria ja sen kantamat motiivit ja uskomukset sekä aikaisempi toiminta vaikuttavat ammatillisessa toiminnassa.

Fook (2005b, 22–27) esittelee kehittämänsä kriittisen reflektion mallia ja sen käyttömahdollisuuksia. Hänen mielestään sitä voidaan hyvin käyttää organisaatioiden kartoittamiseen ja suunnitteluun tai yksittäisten käytäntöjen yksittäiseen ohjaamiseen (Emt., 24) Kriittisen reflektion rooli tutkimuksessa on huomion kiinnittäminen erilaisiin tietämisen ja tiedon tuottamisen tapoihin paljastamalla näiden takana olevat oletukset. Tähän liittyy tietenkin kyky reflektoida eli tutkijan kyky nähdä oma vaikutuksensa tutkijana osana tiedon tuottamisen prosessia ja kyky hyödyntää tätä ymmärrystä. (Emt., 25.)

Kriittisen reflektion käyttö tutkimusmenetelmänä antaa tutkijalle mahdollisuuden nähdä itsensä sekä tutkimusvälineenä että tutkimusaineistona. Oman itsen käyttäminen linssinä

voi auttaa näkemään oman työn uudella tavalla, mistä voi olla hyötyä sekä itselle että muille. Tässä mielessä kriittinen reflektio on tapa oppia omasta kokemuksesta ja tehdä siitä laajemmin merkityksellistä. (Emt., 26.)

Omassa tutkimuksessani todennan tätä kriittisen reflektion mallia peilattessani ”toisen” eli koulun näkemystä asiasta tietoisesti omiin taustaoletuksiini. Lisäksi taustaoletusten kriittinen reflektointi voi auttaa näkemään, miten sosiaaliset luokitukset muodostuvat ja erityisesti miten yksilöt osallistuvat näiden luokitusten muodostamiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Tällaisten vakiintuneiden luokittelutapojen ongelmana on, että ihmisiä ja ryhmiä luokitellaan usein yksinomaan ja jatkuvasti niiden mukaisesti ja että näiden ominaisuuksien oletetaan olevan jotenkin ”luonteenomaisia” tai muodostavan keskeisistä näitä ihmisiä määrittelevistä asioista. Kriittinen reflektio voi auttaa kehittämään kykyä kyseenalaistaa sosiaalisten luokitusten ja näin myös ihmisten identiteettien muuttumattomuus. Tämä puolestaan luo tilaa vaihtoehdoille toiminnalle ja suhtautumistavoille. Lisäksi prosessi voi edistää kunkin oman identiteetin uudistumista. Kun ihmiset voivat nähdä, miten heidän taustaoletuksensa muista ja heistä itsestään suhteessa muihin voivat olla vastuussa heidän toimintansa ja tulkintojensa muokkaamisesta, heille tarjoutuu tilaisuus muuttaa käytäntöään. (Fook 2005b, 23.)

Tutkimusaineiston keräsin työssä ollessani osallistuen itse työntekijänä tutkittaviin tilanteisiin. Tämä puolestaan antoi mahdollisuuden päästä hieman pintaa syvemmälle asioiden tarkastelussa, koska totuttuaan nauhurin läsnäoloon haastateltavat ja neuvotteluihin osallistujat kokivat minut enemmänkin työtoverina ja yhteistyökumppanina kuin ulkopuolisena tutkijana. Jonkin verran vaikutusta tutkimustilanteissa omaan työskentelyyni oli kaksoisroolistani. Tietoisuus tutkimuksen tekemisestä vaikutti omaan työskentelyyni ainakin osittain. Parin kuukauden opintovapaalla sain hieman etäisyyttä aiheeseen ja kykenin palauttamaan hyvin mieleeni nauhoitustilanteet sekä niissä tarkastelemaan oman työskentelyni motiiveja. Esimerkiksi yhdessä neuvottelussa huomasin tietoisesti normaalista työskentelytavastani poiketen hiljentyväni tarkastelemaan tapahtumia enemmän sivusta. Koululla yhteistyötapaamisessa puolestani otin aiempaa aktiivisemmankin roolin saadakseni aikaan keskustelua ja sitä kautta tutkimusaineistoa.

3.3. Aineiston hankinta

Tutkimukseni kohteena on yhden helsinkiläisen lastensuojelutiimin, johon itsekin kuulun, toteuttama yhteistyö alueensa koulujen kanssa kahden kuukauden ajalta. Tutkimusluvut hain ja sain sekä sosiaali- että opetusvirastolta. Alueella on kolme ala-asteen koulua ja kaksi yläasteen koulua. Tutkittavassa lastensuojelutiimissä oli tutkimusajankohtana viisi sosiaalityöntekijää, johtava sosiaalityöntekijä ja kaksi perhetyöntekijää. Kerran viikossa pidettävässä lastensuojelun tiimikokouksessa käsiteltiin yleensä myös kaikki yhteydenotot kouluilta. Lisäksi pyysin tiimin työntekijöitä pitämään minut ajan tasalla siitä yhteistyöstä, jota koulun kanssa tekevät. Ajanjakson 3.4.2006 - 2.6.2006 valitsin tietoisesti aikaisemman kokemukseni perusteella. Useana vuonna kouluilta on aktivoitu hakemaan tukea lastensuojelusta vähän ennen lukuvuoden päättymistä. Tänä tutkimusajankohtana yhteistyö oli vähäistä - poikkeuksellisen vähäistä muidenkin sosiaalityöntekijöiden mielestä. Tiimikokousten kautta en aineistoa saanut lainkaan. Hiljaiseloa oli kestänyt koko lukuvuoden.

Aineistoni koostuu kahdesta oppilaskohtaisesta neuvottelusta sekä yhdestä koulun ja lastensuojelun välisestä puolivuositain pidettävästä yhteistyötapaamisesta, jotka toteutuivat tutkimusajankohtana. Muuta yhteistyötä tutkimusaikana ei ollut. Koska yhteistyö tutkimusaikana oli ennako-oletuksesta poiketen vähäistä, täydensin tutkimusaineistoa viidellä teemahaastattelulla. Näiden erilaisten aineistojen avulla sain monipuolista tietoa lastensuojelun ja koulun yhteistyöstä.

Tutkimusaikana osallistuin kolmeen oppilaskohtaiseen neuvotteluun, joista nauhoitin kaksi neuvottelua. Ennen palaveria kysyin luvan nauhoitukseen paitsi siihen osallistuvilta työntekijöiltä myös asiakkailta. Yksi oppilas kielsi nauhurin käytön neuvottelussa, vaikka hänen äidilleen se olisi sopinut. Tähän tutkimusaineistoon olen valinnut vain ne neuvottelut, mitkä olen saanut nauhoitettua. Olisi ollut vaikea palauttaa mieleen neuvottelun kulkua, kun sitä ei tallennettu nauhalle tilanteessa, missä itse toimin myös työntekijänä. Ennen oppilasneuvotteluja ja teemahaastatteluja, jotka toteutuivat toukokuussa, annoin osallistujille paperin (liite 1), jossa selvitin tutkimustani. Vaikka olin saanutkin luvan tutkimuksen tekemiselle opetusvirastosta, esitin asian vielä erikseen

koulun rehtorille. Selvitin asiakkaille, että tarkoitus on tutkia viranomaistyöskentelyä neuvotteluissa, ei heitä. Toinen nauhoitetuista neuvotteluista tapahtui ala-asteella ja toinen yläasteella. Alueen viidestä koulusta yhdeltä ala-asteen kanssa ei tutkimusaikana ollut minkäänlaista yhteydenpitoa, vaikka sosiaalityöntekijöillä oli käsitys siitä, että heillä oli sitä koulua käyviä asiakkaita. Näiden oppilaskohtaisten neuvottelujen lisäksi alueen kouluilta tuli yksi lastensuojeluilmoitus ja yksi yhteydenotto. Tutkimusajalle sattui myös yhden ala-asteen opettajien ja oppilashuollon kanssa pidettävä puolivuositainen tapaaminen, jonka nauhoitin.

Näiden neuvottelujen lisäksi tein yhteensä viisi teemahaastattelua (liite 2) sekä koulujen että lastensuojelun työntekijöille. Lastensuojelutiimistä valitsin teemahaastatteluun kaksi työntekijää, joista toisella oli useamman vuoden kokemus koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja toinen oli vasta uraansa aloittava sosiaalityöntekijä. Kouluja teemahaastattelussa edustivat opettaja, kuraattori ja rehtori kolmelta eri koululta. Kaiken kaikkiaan aineistoa kertyi kahdeksasta eri tapaamisesta.

3.4. Aineiston analyysi

Minulla oli tiettyjä ennakko-oletuksia tutkimukseni suhteen, joten se ei ole puhtaasti aineistolähtöinen vaan ennemminkin teoriasidonnainen. Tutkimuksessani analyysiyksiköt valitsen aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia ehkä valikoidustikin. Analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaavaa vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106.)

Aineiston analysointitapa vahvistui minulle lopulta vasta aineistoon perehdyttyäni. En halunnut puristaa keskenään yhteen sovittamattomia havaintoja väkivalloin yhteen. Ei siis ehdoin tahdoin etsitä samanlaisuutta sieltä, missä sitä ei ole. Erilaisuus on niissä mielenkiintoisinta ja sitä kautta samanlaisuuskin monivivahteisempaa (Eskola & Suoranta 2003, 196). Aineistoni koostuu monista erilaisista kohtaamisista lastensuojelun ja koulun yhteistyössä. Ymmärrän sen, että valintani vaikuttavat tuloksiin. Kaikille analysoitaville teksteille on ominaista, etteivät ne ole yksiselitteisiä tuotteita, vaan voivat olla hyvin ambivalentteja ja avoimia erilaisille tulkinnoille (Jokinen ym. 1993, 28).

Kolmesta neuvottelusta ja viidestä teemahaastattelusta kertyi 5 ja puoli tuntia nauhoitettua puhetta, mikä litteroiduksi muutettuna oli 59 sivua tekstiä.. Aineiston litteroin osittain kesällä 2006 ja saatoin sen päätökseen tammikuussa 2007 jäätyäni opintovapaalle. Ajallinen etäisyys tutkimusajankohtaan ei mielestäni tässä tapauksessa ollut haitaksi, koska irrottautuminen lastensuojelutyön arjesta auttoi minua katsomaan tapahtunutta enemmän ulkopuolelta. Pienen otoksen vuoksi olen luokitellut tutkimukseen osallistuneet lastensuojelun ja koulun edustajat vain heidän sektorinsa mukaan erittelemättä työntekijöitä ja ammattikuntia tarkempiin kategorioihin. Tällä olen pyrkinyt salaamaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden. Tarkempi jaottelu ei ole tarpeen tutkimustehtävänkään osalta muutoin kuin selvitellessä sitä, mitkä lait, ohjeistukset ja työkäytännöt tutkittavien mielestä yhteistyötä ohjaavat, koska tämän osalta tuli esiin selviä eroavaisuuksia ammattiryhmien välillä.

Vaikka olin osan aineistosta kerännyt teemahaastatteluun, jouduin toteamaan aineistoa purkaessani, etteivät ennakkopohdinnat ja teemahaastatteluakin innoittaneet ajatukseni olleet enää kiinnostavimpia aineistosta nousevia näkökulmia. Eskolan ja Suorannan (2002, 196) mukaan diskurssianalyyssissa tutkijalla ei ole valmiina sisällöllisiä jäsennyksiä, vaan teoreettinen peruskäsitteistö rakennetaan tutkimusaineistosta käsin. Tutkija siis nostaa aineistostaan esiin jotain, joka ei automaattisesti nouse siitä esiin. Itse poimin aineistosta yhteistyön monitasoisuuden ja toiminnan eettiset perusteet sekä avoimuuden ja luottamuksen. Niille rakentui tutkimuksen näkökulma. Kuuntelin nauhat kahdesti ja luin litteroituja tekstejä useaan kertaan peilaten niitä tutkimustehtävään ja teemahaastattelussa esittämiini kysymyksiin. Huomasin varsin pian, että rajaaminen on välttämätöntä ja teemahaastattelun kaikki kysymykset eivät auta löytämään tutkimustehtävään vastauksia. Neuvotteluita kuunnellessani kiinnitin huomiota ilmapiiriin ja lukiessani tekstejä etsin niistä yhteistyön eri tasoja. Teemahaastatteluista tutkin, mitä haastateltavat kertoivat heidän yhteistyötään linjaavista säännöistä tai toimintaohjeista. Lisäksi etsin haastatteluista puhetta yhteistyöstä ja työnjaosta sekä avoimuudesta ja luottamuksesta.

Diskurssianalyyssissa aineiston vuorovaikutuksellisuus otetaan arvokkaana seikkana huomioon, se kontekstualisoi sanottua (Jokinen ym.1993, 30). Omassa tutkimuksessani tämä vuorovaikutuksellisuus on hyvin olennaista. Vaikka osa aineistosta tuotettiin haastatteluun, olivat haastattelut aika ajoin hyvin vuorovaikutuksellisia. Huomasin itse

jälkeenpäin nauhoja purkaessani, että en suinkaan seurannut orjallisesti teemarunkoa vaan keskustelu eteni luontevana vuoropuheluna. Kielen käytön voidaan kuitenkin ajatella suhteutuvan myös konkreettiseen tapahtumatilanteeseen, esimerkiksi keskustelutilanteen ulkopuolelle. Tällaista suhteutumista voidaan kuvata kulttuurisen kontekstin käsitteen avulla. Analyysin kannalta tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta pyritään tunnistamaan sellaisiakin seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijan omien kulttuuristen tapojen, stereotyyppien tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemuksen tietoista käyttöä. (Emt., 32.) Lastensuojelun ja koulun välisen yhteistyön tutkimuksessa katson olevan itselleni hyötyä siitä, että tunnen ilmapiirin, missä saamani aineisto on tuotettu. Toisaalta se, että olen itsekin tehnyt työtä siinä ilmapiirissä, vaatii reflektiota, ettei kyseinen ilmapiiri ilmaise liiaksi ja sumenna aisteja nähdä ja kuulla, mitä itse kukin tilanteessa sanoo.

Jokinen (1995, 128) tarkastelee sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välistä keskustelua institutionaalisen vuorovaikutuksena, joka asettaa toimijoille tietyt institutionaaliset identiteetit. Samoin lastensuojelun ja koulun välisessä yhteistyössä identiteetit määrittyvät institutionaalista kontekstista. Jokinen (Emt., 129) tarkastelee identiteettien rakentamista neuvotteluna. Hän haluaa korostaa sekä merkitysten sosiaalisesti määräytynyttä alkuperää eli (uudelleen)neuvoteltavaa luonnetta, että kaikkien vuorovaikutustilanteessa olevien osallisuutta merkitysten tuottamisen prosessissa. Samoin kuin Jokinen minäkin pyrin kouluneuvotteluista nostamaan esille ne hienovaraiset ja usein huomaamattomaksi jäävät keskustelulliset prosessit, joissa identiteettejä tilannekohtaisesti tuotetaan. Kielenkäyttö avautuu tällöin toimintana, jolla on omat funktionsa sekä kyseisessä keskustelussa että laajemminkin. Puheella tehdään vuorovaikutuksessa monia asioita, esimerkiksi syytetään, oikeutetaan, nöyrytetään, annetaan selityksiä, vakuutetaan, puolustetaan, kysytään jne. Kielenkäytön funktioita ei kuitenkaan voi päätellä irrallisista puheenvuoroista, vaan esitettyjä puheenvuoroja tulee tarkastella suhteessa toisiinsa. Tällöin olennaista ei ole vain se, mitä sanotaan, vaan myös se, miten sanottu nivoutuu vuorovaikutusketjun osaksi. Analyysin kannalta tämä tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii ensisijaisesti katsomaan, kuinka keskustelun osapuolet tulkitsevat toisensa puheenvuoroja ja keskustelullisia siirtoja (esimerkiksi vaikenemista, päällekkäistä puhetta jne.), eikä lähde arvuuttelemaan puhujien tarkoitusperiä tämän ulkopuolelta. (Emt, 129.)

Coffey (2005, 219) kirjoittaa, kuinka olisi ironista, jos yhteiskuntatieteilijät, joiden tehtävänä on tutkia monisärmäisiä esitettyjen identiteettien vivahteita konkreettisissa

sosiaalisissa ympäristöissä, käyttäisivät oman tutkimuksensa raportoinnissa karkeita ja yksinkertaistavia sosiaalisia ja kulttuurisia kategorioita. Sosiaalisten identiteettien moninaisuuden sisältyy myös sisällä olijan ja ulkopuolisen roolien kompleksisuus. Identiteetit itsessään ovat monivivahteisia ja moninaisia. Ne ovat ajassa ja tilassa konstruoituja, uudelleen konstruoituja ja esitettyjä sekä sijoittuneita paikallisiin konteksteihin. On ongelmallista väittää identiteettien olevan täysin jaettuja tai täysin yksilöllisiä, tai väittää, että voisimme redusoida etnisiä tai muita identiteettejä millään yksinkertaisella tavalla.

4. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset esitän aineisto kerrallaan, koska kohtaamiset yhtäältä kolmessa eri neuvottelussa ja toisaalta teemahaastatteluissa valottivat tutkimustehtävää eri tavoin. Tulokset kolmesta eri neuvottelusta esitän omina kokonaisuuksinaan pohtien, mistä yhteistyömuodosta on kulloinkin kysymys. Teemahaastatteluja tarkastelen niistä minua kiinnostaneiden teemojen kautta: toimintaohjeistukset, yhteistyö, avoimuus ja luottamus.

4.1. Yhteydenpitoa

Ala-asteella järjestetyn puolivuotistapaamisen ilmapiiri tuntui hieman latautuneelta ja jännittyneeltä. Koulussa oli vaihtunut rehtori ja uusi rehtori oli estynyt toisen kokouksen vuoksi. Tapaamiseen osallistui kolme lastensuojelun edustajaa ja koululta henkilökuntaa oli tapaamisessa kahdeksan henkilöä. Virallista asialistaa ei ollut. Aiemmasta poiketen alettiin nyt puhua suuremmin oppilasasioista ja normaalisti pidetty yleisten kuulumisten puhe jäi pois. Ilmeisesti ilmapiirin latautuneisuus johtui siitä, että koulun puolella oli jo etukäteen päätetty ottaa yhteydenpitoon liittyviä ongelmia esille. Koulun kanssa ei ollut ollut yhteistyötä kuluneen lukuvuoden aikana. Tarvetta jonkinasteiseen yhteistyöhön voisi olettaa olleen, koska tärkeitä kysymyksiä lastensuojelulle oli. Oliko sitten vuoden takaisella tapauksella, johon viitattiin teemahaastatteluissa 3 ja 5, osuutta asiaan, jää oletukseksi. Kumpikin haastateltava otti esille tapauksen, jossa oppilaan vanhempi oli käynyt koululla huutamassa ja uhkailemassa, kun koululta oli tehty lastensuojeluilmoitus.

Tämän tapauksen jälkeen yhteistyöhön tuli tauko eikä kyseistä sosiaalityöntekijää tarvittu enää muihinkaan jo aiemmin sovittuihin asiakastapaamisiin.

Koulun puolelta otettiin ensi alkuun tapaus, jossa perhe oli ollut turvakodissa ja koulu ei ollut saanut siitä heti tietoa. Tiedottamisvastuuta lasten olosuhteiden muutoksista oltiin vierittämässä lastensuojeluun. Lastensuojelusta esitettiin käytäntöä, että sosiaalityöntekijä jatkossa tarkistaisi huoltajalta, että koulua on informoitu. Kaiken kaikkiaan olin tyytyväinen tapaamiseen, koska siinä käytiin juuri sitä keskustelua mitä olin toivonut eli lastensuojeluilmoituksen tekemisestä ja suoria kysymyksiä siitä miten lastensuojelu voi auttaa.

Litteroinnin myötä neuvotteluun sai etäisyyttä ja neuvottelun ilmapiiri tuntui aika ajoin hyvin painostavalta erityisesti nauhoitettua keskustelua kuunnellessa. Varsinaisessa tilanteessa jouduin itse olemaan aika aktiivisesti keskustelussa mukana joten painostavuutta ei huomannut samalla tavoin.. Lastensuojelua kohtaan tuli paitsi suoria kysymyksiä niin äänenpainot olivat hyvin haastavia. Koulun puolella epävarmuus siitä, miten toimia esimerkiksi ympärileikkaustapausten yhteydessä kiristi ilmapiiriä. Sen kuuli paitsi sanoiksi tuotettuna myös äänenpainoista. Pelko siitä, että pitäisi alkaa toimia asioissa, joita ei tunne, oli paljon puhetta tuottanut aihe. Toimintaohjeet tällaisten asioiden varalle ovat tärkeitä ja mieluummin niin, että toimintaohjeet kootaan yhteen. Koska samaakin asiaa voi olla sekoittamassa useampi toimija, olisi tärkeää, että työnjako ja ohjeet ovat selkeät.

Sosiaalityöntekijä ei voi selvittää asiakkaan ongelmia itseriitteisesti vain omaan ammatilliseen osaamiseensa turvaten. Työtä on tehtävä myös ammatillisten asiantuntijoiden verkoston ja asiakkaan epävirallisen tukiverkoston kanssa. Lisäksi sosiaalityöntekijän on osattava käyttää muun muassa julkisen sektorin, kolmannen sektorin ja palveluyrittäjien tuottamia palveluja asiakkaan tilanteeseen parhaiten sopivalla tavalla. Palveluohjaus kuuluu nykyään olennaisesti sosiaalityön työmuotoihin. (Raunio 2004, 64)

Huomasin litteroidessani myös sen, että tässä yksittäiset työntekijät joutuivat selittelemään ja puolustelemaan lastensuojelun toimintatapoja, koska tiimimme esimies ei ollut mukana. Koulun puolelta esitettiin, että esimiesten asia on selvittää toimintaohjeet esimerkiksi

ympärileikkaustapauksissa. Tässä keskustelussa oltiin sillä tasolla, että olisi tarvittu lastensuojelunkin esimiehen auktoriteettia, vaikka asian sisältö ei siitä olisi muuttunutkaan.

4.1.1. Se oli niin järkyttävä se prosessi

Koulu: Ja siinä tilanteessa kun taksikuljetusta haettiin niin mulle tuli ihan tunne, että äiti oletti, että me tiedetään. Reissuvihossa oli jokin viesti jota en ymmärtänyt aluksi. Rupesin sitä kyselemään, mitä tää tarkoittaa. Tää lapsi ei itse voinut. Se oli niin järkyttävä se prosessi.

Koulu: Mut mitä tässä siinä mielessä puhuttiin joidenkin tahojen kanssa. Mitä saa puhua ja kertoa: Jos te saatte tietää jotakin sellaista ja teille tulee joku tällainen tietoa niin onko teillä oikeus soittaa ja opettajalle ilmoittaa samoin tein vai miten se menee?

Sosiaalityöntekijä: Just tässä kyseisessä tapauksessa tän laatusissa tapauksissa ajattelin, että vanhempi on se, joka informoi koulua ja tietenkin sitä voi vanhempaa muistuttaa. Kyl se mun mielestä niinku vanhempien tehtävä on kertoa siitä. Mut toki sitten niinku oleelliselta osin on koulun hyvä tietää, mutta työnjako on mun mielestä, että vanhemmat kertoo. Koska tässäkin joutui sitten tekemään erityisjärjestelyjä. Vanhempihan se kaikki paperit täyttää... Vai mitä sää nyt aattelet (kysyy toiselta sosiaalityöntekijältä). (Neuvottelu 1)

Opettaja peräänkuuluttaa lastensuojelulta ilmoitusta oppilaan perhetilanteen muutoksista. Hän oli kokenut vaikeana tilanteen, kun perheen turvakotisijoituksesta ei ollut tietoa. Lastensuojelun työntekijän näkökulmasta muutoksista informoiminen kuuluu vanhemmille, mutta hän kertoo ymmärtävänsä opettajaa vaikeassa tilanteessa ja esittää toimintatavan tarkistamista tulevan varalle.

Keskustelusta käy ilmi kollegiaalinen tuki puolin ja toisin. Lastensuojelun työntekijät tukevat toisiaan ja koulun työntekijät toisiaan. Kollegiaalisuuden tarkoituksena on asiakkaiden luottamus, yhtenäiset työtavat ja ammattikunnan yhteistyökykyisyys. Kollegiaalisuudessa on lähes väistämättä tietty monopolistinen tendenssi. Pahimmassa tapauksessa se johtaa ajattelutapaan, jonka mukaan vain yhdellä ryhmällä on kaikki olennaisin tieto, taito ja arvovalta asiakkaiden ongelmien ratkaisemiseksi. (Lindqvist 1990, 51.) Olin itse paitsi tutkijana myös tutkittavana ja jälkepäin kuunnellessani tuota keskustelua nauhalta, muistan ja tunnistan tilanteesta oman hämmennykseni, kun saan aika suoraa moitetta siitä, että en ole informoinut koulua niin kuin sieltä olisi toivottu. Koen olevani altavastajan asemassa, mutta pyrin samalla säilyttämään ammatillisuuteni kohdata eriäviä mielipiteitä. Sipilä (1996,176) toteaa, että ehkä olisikin syytä jättää abstraktit perusarvot vähemmälle huomiolle ja keskittyä ihmisten arkielämän arvoihin. Vaikuttavampia arvoja ovat ne kriteerit, joilla ihmiset moittivat toistensa toimintaa. Niistä tiedämme hyvin vähän. Nämä kriteerit toteutuvat ihmisten toiminnassa

Koulu: Kyllä se nyt ainakin tuntuu tässä näin ajateltuna, että monesti vanhemmilla ei ole niitä resursseja, että edes muistais sellaista asiaa, kyllä se varmasti on (sosiaalityöntekijä yrittää sanoa jotakin, mutta puhujan ääni nousee) kyllä muutenkin puolin on taas velvoitteita ilmoittaa asioista niin kyllä varmaan myös teidän puolelta niinku tosissaan se on, se on hirveen tärkeää et se ainakin muistutetaan, että tää asia pitää hoitaa ettei se jää siihen vaan että hoitavat tai eivät hoida.

Sosiaalityöntekijä: Kyllä varmaan niin paikallaan. Jotenkin varmaan tässä nimenomaisessa tapauksessa mä en edes ajatellut. Ne on mun mielestä aina informoinut niin hyvin niistä asioistaan joka puolelle. Tää oli mun mielestä yllätys.

Koulu: Isä on ollut se aktiivinen.

Sosiaalityöntekijä: Niin ... ja varmaan olisi nytkin ollut. Nyt on vastuu vaihtunut, informaatio on muuttunut.

Koulu: Ei siellä huoltajuuksissa ole mitään tapahtunut?

Sosiaalityöntekijä: Ei siellä mitään muutoksia, kaikki on vielä ennallaan tällä hetkellä.

Koulu: Lähestymiskielto?

Sosiaalityöntekijä: Ei ja siitähän teitä informoitaisiin, jos sellaisia olis. Vai tuleeko teille ylipäättään?

Sosiaalityöntekijä: Tästähän keskusteltiin kerran aikaisemminkin.

Koulu: Sehän oli silloin kun meillä oli täällä vielä poliisit täällä. Niin eiks hän sanonut että sekin olis vanhempien tehtävä. Jos he haluavatkin.

Sosiaalityöntekijä: Koska kaikki ei suinkaan, joilla on lähestymiskielto, oo meillä asiakkaana. Se on murto-osa varmaan niistä, joilla on joku juttu sen suhteen. Et kyl jotenkin jos syytä hakea lähestymiskieltoa niin jotenkin ajattelis, et se on itselle niin tärkeä asia, että informois niitä tahoja, joita se koskettaa. Että silloin se on kyllä turhaan haettu jos ei sitte itse jotenkin tavallaan hoida. (Neuvottelu 1)

Käydystä keskustelusta herää näin erityisesti jälkeinpäin etäisyyttä saatua kysymys, miksi prosessi oli niin järkyttävä, ja jos opettaja oli järkyttynyt ja huolestunut oppilaan tilanteesta niin, miksi hän ei ottanut yhteyttä lastensuojeluun silloin kun asia oli ajankohtainen paria kuukautta aikaisemmin. Jokainen katsoo maailmaa omasta perspektiivistään, jokainen on tapahtumien tulkinnassa sidottu omaan viitekehukseensä (Sinko 2005, 88). Ristiriitaisia intressejä sisältävät tilanteet koettelevat usein työntekijän lojaalisuutta. Sosiaalityöntekijä joutuu toteuttamaan asiakaslähtöistä tehtäväänsä ristiriitaisen intressien paineessa. Työntekijää ei vaadita olemaan uskollinen ainoastaan asiakkaalle vaan myös asiakkaan epävirallisille sosiaalisille verkostoille, työntajalle, kollegoille, ammattikunnalle ja muiden ammattikuntien edustajille. (Raunio 2004, 92.)

Yhteistyö tarvitsee onnistuakseen molemminpuolin riittävän tiedon siitä, millä periaatteilla kukin toimii. Tämän aukon voisi poistaa kummaltakin puolelta esitetyt yhteiset tapaamiset tai koulutukset, missä sovittaisiin pelisäännöistä.

4.1.2. Mitäs te voitte ylipäätään tehdä?

Toinen keskustelun aihe oli koulun ulkopuolisten oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Tässä tapauksessa kävi ilmi säännöllisesti koululla toimivan kuraattorin puute. Hän ohjeisti opettajia, kuinka tässä asiassa tulisi toimia. Tästä keskustelusta nousee esiin koulun tietämättömyys siitä miten lastensuojelu voisi tilanteen ratkaisemiseksi toimia.

Koulu:Mietittiin vaan sitte sitä et onko sellasii itseasiassa niinku tekijöit joiden sellasien asioiden yhteydes kuuluis olla? Ku tällasii tappeluit on ollut mut eihän me tiedetä niistä isommista pojist et mitkä kaikki - ne on näitä alueen poikia. Keskenään sitten mukiloivat toisiaan ja välillä sitten mukiloivat monta yhtä vastaan.

Sosiaalityöntekijä: No jos ne ei oo meidän asiakkaita kaikki niin niitten ois syytä olla.

Sosiaalityöntekijä: Niin

Sosiaalityöntekijä: Jos etenkin jos ne harrastukset on tota luokkaa. Et varmaan niinku jos ne ilmoitukset tekee niin kylhän me ne tutkitaan ja selvitetään se sitten.

Koulu: Mitäs te voitte sitte ylipäätään tehdä tollases tilantees? Mitäs te sitte voitte ylipäätään tehdä tollases tilantees? No täs nyt tuli esimerkiks yleensäkin mis on vanhemmat mukana?

Sosiaalityöntekijä: Meillehän esimerkiks tulee aina kaikki sellaset niinku pahoinpitelyt, joita täällä kulmilla tapahtuu, jos on tehty niinku rikosilmoitus ihan selkeesti. Ne tulee kaikki meille tietoon. Ja jos sellainen tulee meille tiedoks niin me otetaan yhteyttä perheeseen – aina.

Koulu: Joo, okei. Toi on ihan hyvä tietää. (Neuvottelu 1)

Alueella vuosia työskennelleenä ihmetyttää koulun tietämättömyys siitä, miten toimia kyseisessä tilanteessa. Sekä koulun että lastensuojelun työntekijöistä useat ovat tehneet vuosien aikana yhteistyötä ja se, mitä toisen osapuolen oletetaan tietävän, on tullut itsestäänselvyydeksi, jota kukaan ei ole uskaltanut tarkistaa tai kyseenalaistaa. Monesti ovat koululta saattaneet lastensuojelun edustajatkin lähteä päivitellen koulun tietämättömyyttä ilman, että olisi pysähtytty miettimään, miten tämä tieto saataisiin jaettua.

Koulu: Niin no. Tätä J:ä meidän koulun neljäsluokkalaista J:ä, joka ei kyllä varmaankaan ole teidän asiakas. Mut sitä nyt on pariinkin kertaan muiluttanut nää muutamat kaveri, tää M.

Koulu: Niin sit mul oli toinen kysymys oikeestaan kun meil on kuitenkin näin paljon näitä maahanmuuttajalapsia täällä et onks niistä et onks ne kaikki aina lastensuojelun asiakkaita. Että kyllähän niill varmaan kaikilla jotai tällasia sosiaalielämä lapsen kanssa yhteisjuttuja on niin kaikenlaisissa asioissa, mutta että

Sosiaalityöntekijä: Eivät ole kaikki

Koulu: Niin et se on eri asia.

Sosiaalityöntekijä: Sitten ku meillä on se perhesosiaalityö, joka on tota lastensuojelun lastensuojelua ennen on tällainen perhesosiaalityö eli sosiaalityö joka tarjotaan lapsiperheille. Tarkottaa sitä, ettei oo näitä lastensuojelulain mukaisia toimenpiteitä tarvi siinä ja semmosia, sellaisia niinku avo-uollollisiakin toimia tarvita mutta muuta niinku maahnamuuttajillahan on monesti se, että ne tarvii ihan näissä käytännön asioissa niin paljon apua et siinä on sosiaalityöntekijöitä. Et kukaan muu ei auta noin sit sosiaalityöntekijä.

Koulu: Niin. Sillä tavalla? (Neuvottelu 1)

Kuten edeltä käy ilmi, koululla tehdään ennako-oletuksia lastensuojelun asiakkuuksista. Aina silloin tällöin kuulee mainittavan, että tämä oppilas ei varmaankaan ole teidän asiakas ilman sen kummempia perusteluja ja toisaalta taas oletus esimerkiksi kaikkien maahanmuuttajien lastensuojeluasiakkuudesta.

Maahanmuuttaja-asioista tuli paljon keskustelua tapaamisessa ja opettajat kaipasivat neuvoja miten tukea maahanmuuttajavanhempia. Tässä tilanteessa koulukuraattori, joka on tullut mukaan tapaamiseen, ohjeisti opettajia. Puhuttaessa maahanmuuttajista ja heidän ongelmistaan, korostuu monesti heidän etninen erilaisuutensa ja yksilöllisyytensä. Jokaisella ryhmällä on oman kulttuurinsa lisäksi henkilökohtaisia ominaisuuksia kuten sukupuoli, rooli, ikä, tulotaso, koulutus ja eroja akkulturaation suhteen. Näiden ryhmän sisäisten erojen tunnistaminen ehkäisee stereotyyppien syntymistä. (Robinson 2002, 87; ks. myös Rystad ja Lundberg 2000, 10; Scourfield 2003, 180–181.)

Vaikeana asiana koululla koettiin tyttöjen ympärileikkaukset: milloin tällaista asiaa voisi epäillä ja siitä ilmoittaa lastensuojeluun. Kouluterveydenhoitoa oli jossakin tilaisuudessa ihmisoikeuskysymyksiin perehtynyt opiskelija kehottanut ottamaan yhteyttä lastensuojeluun heti, jos on pienikin epäily siitä, että lapsi aiotaan ympärileikata. Tämä on herättänyt hämmennystä ja kysymyksen siitä, kuinka yleisestä ongelmasta on kysymys. Koululla ei ole tiedossa toimintaohjeita tämänkaltaisessa tilanteessa. Kuraattori ja lastensuojelu ohjeistavat toimimaan samoin kuin yleensä väkivaltatapauksissa ja tähdentävät tilanteen vakavuutta. Keskustelussa merkillepantavaa on se, että koululta kyseltiin ilmiön yleisyydestä siinä mielessä, että jos on kyse yleisestä ilmiöstä, niin olisihan sille jotain tehtävä. Ihminen suhteuttaa puheita kokemuksiinsa. Modernin ihmisen tietoisuus on avoin, koska hän tarkastelee todellisuutta monesta näkökulmasta. Tarkastelupaikka ei pysy samana vaan se liikkuu esimerkiksi ihmisen samastuessa elokuvien henkilöihin, hänen matkustaessaan jne. Oman aseman ymmärtäminen ja vaihtoehtojen tunteminen luovat kriittisyydelle perustaa. (Sipilä 1996, 176–177)

Koulu: Sitähän me mietittiin jos tää on yleistä, sitten meidän toki pitää olla täs tarkkana ku porkkana, että sitä kauttahan se sit pikkuhiljaa vähenee, jos ne vanhemmat joutuu siitä sit aina vastaamaan. Mut onks teilläkään mitään tietoa siitä että tapahtuiks tätä oikeesti. (Neuvottelu 1)

Edellä oleva kommentti on mielenkiintoinen, koska lastensuojelun näkökulmasta lasta tulee suojella aina, kun hänen turvallisuutensa tai kehityksensä on vaarassa riippumatta siitä, kuinka yleisestä tai harvinaisesta ilmiöstä on kysymys. Koulun hämmennyksestä puuttua oppilaan yksityisyyteen ympärileikkausasiassa tunnistan toisaalta saman epävarmuuden, mikä itselläni oli aiemmin, kun piti sosiaalityöntekijänä puuttua esimerkiksi asiakkaan kodin tai omaan hygieniaan. Yksilön intiimeinä pidettyihin asioihin on vaikea puuttua. Osa auttamissuhteen vallasta on lähtökohdiltaan rakenteellista; siihen sisältyy yhteiskunnallisesti hyväksytyjen toimintatapojen ylläpitoa ja tukemista. Palvelujärjestelmän tehtävänä on auttamisen ohella sosiaalista ihmisiä vallitsevien käytäntöjen mukaisiksi kansalaisiksi. Valta sitoutuu tietynlaisen normaalisuuden ja norminmukaisuuden määrittelyyn. Se on yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaista, mutta asiakassuhteen vuorovaikutuksessa sillä on vaarana muuttua ihmisen ja elämän valintojen moralisoinniksi. (Pohjola 2006, 44.)

Sosiaalityöntekijä: Mut tavallaan vaikka se tuntuu hurjalta niin terveydenhoito on tässä vastuussa.
Koulu: Mä voisin kysyä sitä et millä tavalla. Miten mikä olis se kun en minä kenenkään housuihin rupea katsomaan. (Neuvottelu 1)

Tilanteessa tulee lastensuojelusta ja kuraattorilta kehotuksia perehtyä oppaisiin tai pyytää apua siihen asiaan paremmin perehtyneiltä. Vahvasti nousee esille myös, kuinka kouluterveydenhoidon tulisi ohjeistaa alaisensa. Ympärileikkaukset ovat eettisesti hankalia asioita, joiden suhteen tulisi tehdä useamman tahon yhteistyötä ja nivoa toimintaohjeet yhteen. Koska ympärileikkausta pidetään pahoinpitelynä, on STAKES (2003) antanut toimenpidesuosituksen lapsen kohdistuvan pahoinpitelyepäilyn selvittämisestä sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstölle. Hankalien asioiden esille ottamisessa helpottaa oman vastuun rajaaminen. Esimerkiksi ympärileikkausten suhteen tulisi toimia samoin kuin muidenkin pahoinpitelyrikosten yhteydessä toimitaan: poliisihan ne lopulta tutkii.

Toimiminen ei ala ennen kuin siihen on syytä. Sosiaalityö on väliintuloa ihmisten elämäntilanteisiin, jotka eivät ole yksiselitteisiä. Sosiaalityöntekijä joutuu tekemään työtä niin ihmisten, rakenteiden kuin tapahtumien verkostoissa. (Eskola 2003, 110.) Toisaalta näiden ihmisten elämä sävyttyy heidän omissa tilanteissaan erityiseksi, mutta samalla ulkopuoliset tietäjät saattavat ottaa vallan määrittää, miten heidän tulisi elää (Pohjola 2006, 44). Selkeiden toimintaohjeiden puute aiheuttaa hämmennystä ja hätää siitä kuinka toimia. Kun asiakkaan asia on tunnetasolla kovin vaativa vastaanotettavaksi ja lisäksi sen

käsittämiseksi voi puuttua ammatillisia keinoja, auttaja kohtaa oman voimattomuutensa. Yksinkertainen ratkaisu tähän tarjoutuu, jos työntekijä ei ota asiaa vastaan lainkaan vaan kieltää sen. (Pohjola 2006, 51.) Kun oma organisaatio ei ole ohjeistanut työntekijöitään, vaaditaan toimintaohjeita siltä taholta, jonka kanssa yhteistyötä tulisi tehdä. Lastensuojelulakihan määrittelee selkeästi ilmoitusvelvollisuuden, ei sekään ole yksittäisten työntekijöiden keksintöä. Paljon turhaa energiaa käytetään ”eipäs-juupas” ja ”mulle-sullepas”-keskusteluihin. Selkeät rakenteet säästäisivät energiaa tässäkin asiassa.

Koulu: Mitä sit jos se on opettaja, joka ilmoittaa teille tällaisen et ilmottaa et nyt epäillään tällasta ja sitte siitä tehdään tutkimusta niin saako nää vanhemmat tietää että se on se opettaja joka on tehnyt tän epäilyn jos se on ollukin perusteeton se epäily tai jotain mut se on siis lähinnä miten tää vaikuttaa vanhempien ja opettajien väliseen suhteeseen.

Sosiaalityöntekijä: Lastensuojeluilmoituksen tekijällä ei ole mitään tota tällasta suojaa.

Koulu: Kannattaa olla oikeassa sitten. (Neuvottelu 1)

Keskustelua herättää myös se miten lastensuojeluilmoituksen tekijän käy. Koululla pelätään vanhempien reaktioita ja haluttaisiin pitää yllä hyviä suhteita. Koululla pidetään tärkeänä, että suhteet vanhempiin säilyvät, vaikka oppilaathan ovat siellä asiakkaina. Vanhempien kanssa opettajat tekevät loppujen lopuksi hyvin vähän yhteistyötä erityistäkään huolenpitoa vaativien lasten perheiden kanssa. Lastensuojelun näkökulmasta lapsen etu ajaa vanhempien edun edelle eivätkä silloin huonot välit vanhempien kanssa ole esteenä antaa oppilaalle parasta mahdollista opetusta. Jos missä, niin koulussa lapsen tulisi olla ensisijaisen huolenpidon kohteena vanhemmistaan riippumatta.

Sosiaalityöntekijä: Mut yleensä se on niin, että mitään niin hirvittävää ei tapahdu että ne välit kokonaan menis. Voi olla, että siihen tulee pieni notkahdus, mutta kyllähän järkevä ihminen ymmärtää että siinä haetaan apua hänen lapselleen ja tota

Monesta suusta naurun säestyksellä: Mutta kun ne ei aina ole järkeviä.

Sosiaalityöntekijä: Niin ei ole, mutta me työskennellään jatkuvasti näiden ihmisten kanssa ja me tullaan toimeen ja ehkä kymmenen prosenttia on sellasia joiden kanssa ei oikein mistään tahdo mitään tulla ja suhteessa se on sit vähän kuitenkin.

Kuraattori: Mä olen ihan samaa mieltä.

Sosiaalityöntekijä: Se aiheuttaa mylläkän silloin kun se tulee esiin. Asia selvitellään, puhutaan, elämä jatkuu. Se menee kuitenkin niin. (Neuvottelu 1)

Lastensuojelun sosiaalityöntekijän ammattitaitoon sisältyy kyky kohdata ihmisiä erilaisissa tilanteissa, joissa ei aina noudateta kaikkein yleisimpiä käyttäytymissääntöjä. Sosiaalityöntekijä edustaa näissä tapaamisissa lastensuojelun instituutiota. Toteuttaessaan lastensuojelulakia sosiaalityöntekijä joutuu tekemään merkittäviä interventioita perheiden elämään. Näissä tilanteissa työntekijät joutuvat ottamaan vastaan asiakkaiden vihan ja

uhkailun. Sosiaalityöntekijän ammattitaitoon liittyy kuitenkin kyky kohdata erilaisia ihmisiä, erilaisissa tilanteissa. Sosiaalityöntekijän työ edellyttää kykyä joustavuuteen, kun hän joutuu milloin kontrolloimaan milloin tukemaan asiakasta. (ks. Johansson 2006, 149–165.)

Jälkeenkinpäin ajateltuna tässä kyseisessä neuvottelussa me lastensuojelun sosiaalityöntekijät jouduimme tilanteeseen, mistä Sinkokin (2005, 106) puhuu. Sosiaalityöntekijöiden on osattava esiintyä muun muassa julkisella foorumilla ja esittää asiansa kohtalaisella varmuudella, muuten argumentointi menettää uskottavuutensa. Sinko (Emt., 107) jatkaa kuinka sosiaalityö haluaa uskoa jaettuun asiantuntijuuteen, mutta on epäselvää, kenelle ja miten sitä voidaan esimerkiksi juridisessa prosessissa jakaa, jos osapuolten tavoitteena on viimeiseen asti pitää kiinni omista tulkinnoistaan ja puolustaa niiden oikeellisuutta.

4.2. MOTIVOINTIA VAI KOORDINAATIOTA?

4.2.1. Lastensuojelullista perustelua

Koordinaatiossa on kyse olemassa olevien reviirien ylläpitämisestä ja niiden rajojen hionnasta tai yhteen sovittelusta. Jokainen osanottaja keskittyy oman näkökulmansa ja intressinsä onnistuneeseen esittämiseen tai 'itsensä esittämiseen'. (Engeström 2004, 107.)

Ensimmäiseen oppilaskohtaiseen neuvotteluun osallistuivat opettaja, psykologi, kaksi sosiaalityöntekijää, vanhemmat ja heidän alle kouluikäinen tyttärensä. Oppilas, jota neuvottelu koski ei ollut mukana. Paikalla oli lisäksi tulkki. Tulkkauksella halutaan varmistaa, että asiakas tulee kuulluksi häntä koskevassa asiassa ja että hän ymmärtää, mistä on kysymys. (ks. myös Harrison 2007, 79–80.)

Ennen vanhempien tuloa opettaja ja psykologi kertoivat sosiaalityöntekijöille oppilaan oppimiskyvyistä ja jatkojärjestelyistä sekä valmiuksista niihin. Itse neuvottelussa sosiaalityöntekijä tuki koulun näkemyksiä siitä, että jatkotutkimukset ovat tarpeen ja hyödyllisiä lapsen itsetunnon kohottamiseksi. Sosiaalityöntekijät olivat alkuun

kuuntelijoina, mutta vanhempien kyseenalaistaessa jatkotutkimukset osallistuiivat keskusteluun.

Äiti: M. on ollut tutkimuksissa eikä niistä ole ollut mitään hyötyä..

Koulu: Onkohan ne ollut sitten vähän erilaisia tutkimuksia? ---- Näillä jatkotutkimuksilla mä tarkoitan nimenomaan oppimisvaikeuksiin liittyviä jatkotutkimuksia.

Sosiaalityöntekijä: Ja siksi, että vois auttaa M:a oppimisessa.

Äiti: Onko hän hullu?

Koulu: Ei, ei hullu missään nimessä!

Sosiaalityöntekijä: Ei siitä ole kysymyskään. (Neuvottelu 2)

Sipilä (1996, 205) tarkastelee yhteisen kielen merkitystä. Hän ottaa esille sen, mikä tässäkin neuvottelussa tuli esille, että asiakas ei ymmärrä sitä ammattislangia, millä asioita selvitetään. Yksi epävarmuutta lisäävä tekijä keskusteltaessa vieraasta kulttuurista olevien ihmisten kanssa on mahdollisuus väärin tulkintoihin. Kulttuurit ovat niin erilaisia, ettei vastaavan sisältöistä käsitettä edes ole olemassa kaikissa kielissä. (vrt. Harrison 2007, 86.)

Koulu: Täytyisi selvittää niin, ettei hän missään nimessä sais ajatella näin.

Sosiaalityöntekijä: Kysymys ei todellakaan ole siitä, että kukaan pitäis hulluna tai olisi päässä mitään vikaa.

Koulu: Ei.

Sosiaalityöntekijä: Monilla lapsilla on eri osa-alueilla vaikeuksia, ihan tavallista. (Neuvottelu 2)

Kuten tässä niin monesti aiemminkin oma kokemukseni on ollut se, että sosiaalityöntekijä on ollut paitsi maahanmuuttajaperheiden kulttuurisena tulkkina selvittämässä usein juuri jatkotutkimusten tarkoitusta ja toisaalta kertomassa oman kokemuksen ja koulutuksen pohjalta yhteistyökumppaneille niistä taustoista, miltä pohjalta asiakas tilanteeseen asennoituu. Sosiaalityöntekijä kohtaa kuitenkin näissä tilanteissa ensisijaisesti yksilön, joten mitään kulttuurieksperttiä ei tarvita vaan työntekijää, joka kohtaa asiakkaan, jolla on oma erityinen elämänhistoria, nykyinen sosiaalinen tilanne sekä toiveita tulevaisuutensa suhteen. Työntekijältä vaaditaan kykyä keskustella ja nähdä asiakas senhetkisessä tilanteessaan. (Skytte & Montesino 2006, 299.) Koulun puolelta pyydetään ihan suoraan tukea tässä vanhempien motivoinnissa lastensuojelulta.

Sosiaalityöntekijä: Ne on vähän erilaisia silloin, on ollut eri asiasta kysymys. Uskon, että äiti tarkoittaa kun perheen kanssa kävi keskusteluja kriisiryhmä ja näissä keskusteluissa M purki niitä traumoja.

Koulu: Ne nyt vähän erilaisia. Mä en tiedä miten mä selitän neurologiset tutkimukset. Ne on enemmän kuin biologiaa, ne ei ole niin tunne-elämän tutkimuksia.

Sosiaalityöntekijä: eikä mieltä vaan ihan ihmisen biologiaa. (Neuvottelu 2)

Sosiaalityöntekijä, joka on tuntenut perheen kauemmin kuin koulu jatkaa jatkotutkimuksiin motivoimista, kun äiti viittaa aikaisempiin tutkimuksiin

Sosiaalityöntekijä2: Muta joskushan voi ihan päänsärky, jota on ihmisellä, jos ei sitä muuten pystytä tutkimaan, tehdä neurologiset tutkimukset, että löydetään syyt et ei. Päänsärlyn takia, se neurologinen tutkimus ei tosiaan ole mikään mielen tutkimus.

Sosiaalityöntekijä1: ei se, se ei liity siihen

Isä: Onko M:llä päänsärky?

Sosiaalityöntekijä2: Ei, otin vaan esimerkkinä.

Sosiaalityöntekijä1: Siinä mielessä olisi ne tutkimukset hyvä tehdä, että voitais auttaa M:ä ettei hän tuntis itseään niin huonoksi siinä oppimisessa. (Neuvottelu 2)

Toinen sosiaalityöntekijä osallistuu myös keskusteluun etsien konkreettisempaa esimerkkiä selittää kyseessä oleva asia, mutta esimerkkien käyttäminen ei vaikuta asiaa vanhemmille selkiyttävään. Ymmärtämisen esteitä ei tulkkausta käytettäessä voi täysin selvittää, kun ei tiedä miten asia on käännetty asiakkaiden äidinkielellä.

Äiti kertoo ymmärtävänsä asian, mutta hän ottaa esille kysymyksen, jos lapsi ei halua tutkimuksiin. Tässä vaiheessa lastensuojelun työntekijä korostaa vanhemmuutta ja velvoittaa vanhempia tekemään päätökset alaikäistä lasta koskevissa asioissa.

Sosiaalityöntekijä2: Mutta kyllähän vanhemmat päättää tällaiset asiat. Lapsi on vielä lapsi. Oli minkälaisista tutkimuksista tahansa kysymys niin me aikuiset teemme päätökset.

Äiti selittää ettei voi pakottaa lasta tutkimuksiin.

Sosiaalityöntekijä: Entä jos. Mä otan nyt vähän sellaisen ikävän esimerkin.

Äiti selittää ettei voi pakottaa.

Koulu: Tää on nyt ihan erilainen missä olitte aikaisemmin käynyt.

Sosiaalityöntekijä1: Ihan erilainen

Sosiaalityöntekijä2: Ja mä otan vähän ikävän esimerkin, jos nyt olis sellainen tilanne, että olis syytä epäillä vaikka sydänsairautta ja M sanois, ettei hän halua mennä sellaisiin tutkimuksiin niin mitä te vanhepina tekisitte?

Sosiaalityöntekijä1: Tai jos hänellä on jalka poikki ja hän sanoo ettei hän mene lääkäriin?

Sosiaalityöntekijä2: Teidän täytyy päättää vanhepina se. (Neuvottelu 2)

Lastensuojelun asiantuntijuutta selittää lapsen etua koulu tarvitsee, kun motivoidaan perheitä erilaisiin jatkotutkimuksiin tai -hoitoihin. Lastensuojelun rooli ja asiantuntemus korostuu nimenomaan maahanmuuttajien kohtaamisissa. Sosiaalityöntekijällä on eräänlainen välimiestehtävä koulun ja asiakkaan välisessä suhteessa. (vrt. Mäki 2006, 273–274.) Opettajien koulutuksessa ei ole vielä painottunut erilaisten kulttuurien kohtaaminen ja tämän aistii monesti epävarmuutena kohdata vieraista kulttuureista olevia. Vaikka inhimilliset persoonalliset ominaisuudet eivät jakaudu kansallisten tai etnisten rajojen

mukaan kuten Pitkänen (2006, 124) toteaa suhtautumisesta ulkomaalaistaustaisiin henkilöihin. Sosiaalityöntekijöillä on kuitenkin enemmän käytännössä saatua kokemusta, kun he ovat olleet enemmän kanssakäymisissä eri kulttuureista olevien kanssa kuin opettajat. Loppujen lopuksi on kysymys pitkälti vuorovaikutuksesta, siitä että kohtaa ihmisen ja on avoin hänen näkemyksilleen, kysyy jos ei tiedä tai ymmärrä jotakin ja hyväksyy erilaisuuden.

4.2.1. Asiantuntijuuden rajallisuus

Asiantuntijuuden kriteerit ovat eri konteksteissa erilaisia. Hybridien ongelmanratkaisujen tuottaminen edellyttää, että asiantuntijat kykenevät sovitteluun ja yhdistelemään erilaisia elementtejä eri konteksteista tarjotakseen asiakkaille heidän ongelmiin tarvitsemiaan uusia näkökulmia tai perusteltuja ratkaisuehdotuksia. (Mutka 1998, 46.)

Sosiaalityöntekijä1: Muutamia kertoja

Sosiaalityöntekijä2: Ja sit kun sinne pääsee niin sehän hyvä mennä sinne ja neurologi selittää mitä siellä tehdään.

Sosiaalityöntekijä1: Hän osaa parhaiten.

ja jatkaa vielä sitä, että vanhemmat voisivat pysyä päätöksessään lupaamalla apua lapsen kanssa keskusteluun.

Sosiaalityöntekijä1: Ja jos tuntuu hyvältä niin minäkin voin puhua M:n kanssa ja selittää hänelle sitä asiaa.

Koulu: Hyvä juttu... (Neuvottelu 2)

Vanhemmat myöntävät siihen, että lapsi viedään jatkotutkimuksiin kysyen vielä, keitä siellä tutkimusyksikössä on ja kauanko siellä täytyy käydä. Heille selvitetään asiaa siltä osin kuin tiedetään, mutta asiantuntijuus jatkotutkimuksesta siirretään kuitenkin neurologille. Koulun puolelta kerrotaan, etteivät tiedä tutkimuspoliklinikan käytännöistä, mutta olettavat, että siellä täytyisi käydä muutamia kertoja. Sosiaalityöntekijä säestää tätä. Keskustelusta on havaittavissa tyytyväisyyttä siitä, että vanhemmat ovat antaneet luvan jatkotutkimuksiin.

Ammattilaiset tasapainottelevat samanaikaisesti sekä asiakkaiden liittolaisina että yhteiskunnan edustajina ohjeistamalla asiakkaiden elämänhallintaa (Anis 2006, 76).

Koulu: Mä kirjoitan hakemusta varten lausunnon tutkimuksiin, mitä mä olen tehnyt. Ja sit lähettäisin lausunnon kopion sosiaalitoimelle ja teille. Siinä on ne tulokset ne tarkemmin sitten. Voitte lukea ne tulkin välityksellä. Mä en valitettavasti osaa sitä teidän kielellä kirjoittaa.

Tulkki. Voi käännättää tulkkipalvelussa.

Sosiaalityöntekijä 1. Niin voi käännättää.

Isä: Onko se ilmaista?

Sosiaalityöntekijä 1: No ei, mutta ainakin sen maksaa joku virasto.

Koulu: Jos te sitten hoidatte sen, mulla ei ole enää aikaa hoitaa tältä puolelta.

Sosiaalityöntekijä 1: Ei se tarvi kuin faxata sinne tai postissa sinne tulkkikeskukseen, sehän on sitten kun sen lausunnon kirjoittanut niin tarvitaan tilata sieltä käännös. (Neuvottelu 2)

Keskustelu jatkuu vielä, kun koulun taholta kerrotaan, että lapsen oppimista voitaisiin helpottaa yksilöllistämällä opetusta niin että hänellä olisi helpompi kirja kuin normaaliopetuksessa. Sosiaalityöntekijä perustelee asiaa vanhemmille sanomalla lapsen saavan siitä onnistumisen kokemuksia.. Vanhemmat allekirjoittavat tarvittavat paperit, joilla yksilöllistettyä opetusta haetaan. Sosiaalityöntekijän rooli asiakkaan oikeuksien turvaajana tulee esille neuvottelun loppupuolella puhuttaessa tulkkipalveluista. Lastensuojelu on tottunut tekemään paljon työtä tulkin välityksellä ja käännättämään virallisia asiakirjoja, mutta koulussa tämä ei ole niin arkipäiväistä.

Tämänkaltaisesta yhteistyöstä herää kysymys, tarvitaanko lastensuojelua selittämässä selkeästi oppimisen vaikeuksiin liittyviä asioita ja motivoimassa asiakasta jatkotutkimuksiin ja toisaalta madaltamassa eri kulttuurien kohtaamista. Tämä on varmaan asia, mihin opettajien koulutuksessa tulee kiinnittää huomiota jatkossa yhä enemmän. Toisaalta on tietysti niin, että traumatisoituneet pakolaisasiakkaat eivät välttämättä koe minkäänlaista luottamusta viranomaisiin ja heille voi oma sosiaalityöntekijä olla monella tapaa oppaana heidän integroitumisprosessissaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja he ovat monesti myös tyytyväisiä, kun uusissa tilanteissa esimerkiksi lasten kouluneuvotteluissa on joku tutumpi viranomainen, joka tuntee perheen tilanteen. Maahanmuuttajat eivät välttämättä koe lastensuojelua samanlaisena uhkana kuin suomalaisväestö, joka on paljolti median perusteella luonut mielikuvan lastensuojelusta. Maahanmuuttajille lastensuojelu on saattanut useinkin olla todellinen auttaja arjen ongelmissa. Vaikka tämänkaltaisen yhteistyö syö lastensuojelun muutenkin vähäisiä resursseja, se voi kuitenkin olla asiakkaan etu ja edesauttaa maahanmuuttajalasten selviytymistä uudessa kotimaassaan. Anis (2006, 96) toteaa 2000–2003 toteuttamansa tutkimuksen perusteella, että koulukäytännöt ovat ratkaisevia maahanmuuttajalasten selviytymisen kannalta ja että hyvin toimiva koulujen sosiaalityö voisi olla ehkäisemässä monia ongelmia, jotka välittyvät lastensuojeluun. Kaikki ei maahanmuuttajien elämässä kuitenkaan palaudu erilaiseen kulttuuriseen taustaan.

Toisinaan syntyy vaikutelma, että kulttuuri riittäisi selittämään maahanmuuttajien elämäntilanteen kokonaisuudessaan. Puhe kulttuurista toimii silloin eräänlaisena tarkemmin määrittelemättömänä kaatoluokkana, jolla suomalaisten ja muiden välistä eroa sekä selitetään että rakennetaan. Maahanmuuttajien elämässä, kuten ihmisten elämässä ylipäätään, on kuitenkin myös paljon sellaista merkittävää, mikä ei mahdu yksinkertaisella tavalla kulttuuri-nimikkeen alle. (Huttunen 2006, 100; Anis 2006, 71.) Kulttuurisista yhtäläisyyksistä puhuttaessa voivat helposti unohtua esimerkiksi iästä, sukupuolesta, koulutuksesta, luonteesta johtuvat erot.

Silloin kun sosiaalipalveluasiakkaana on kansalainen, joka ei kykene itse päättämään, vertailemaan eikä valitsemaan palvelua, on suuri vaara joutua tilanteeseen, jossa viranomaiset ohjaavat ja suuntaavat palveluja omien tavoitteidensa mukaisesti. (Ketola 1996, 178.) Perheen tilanteesta on hankalaa muodostaa kokonaiskuvaa ilman tehokasta moniammatillista työtettä, johon liittyvät selkeät vastualueet ja vastuut. Melko harvoin ongelma on yksittäinen ongelma, joka sopisi suoraan auttajatahon kaavaan. (Tilus 2004, 157.) Sosiaalityön ammattikunta pyrkii köyhyden lievittämiseen ja heikkojen ja alistettujen ihmisten tukemiseen sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. Ammattikunnan arvot on esitelty sen kansallisissa ja kansainvälisissä eettisissä ohjeissa, jotka ilmaisevat yhtäältä sosiaalityön inhimillistä (ihmisarvon kunnioittaminen) ja toisaalta yhteiskunnallista (sosiaalinen oikeudenmukaisuus) lähtökohtaa. (Raunio 2004, 75.)

Sosiaalityön keskeisimpänä tavoitteena on ammattikunnan eettisten periaatteiden mukaisesti tukea ja edistää ihmisten omien voimavarojen käyttämistä ja itsenäistä selviytymistä (Karvinen 1993, 22). Maahanmuuttajien aktivoinnissa voi tosin käydä niin, että avuttomuus ei vähene. Ihminen tarvitsee avuttomaksi jouduttuaan välineitä oman itsensä ja elämänsä ymmärtämiseen. On saatava tietoa niistä asioista, jotka vaikuttavat omaan olemiseen ja mahdollisuuksiin. On lisäksi pystyttävä ymmärtämään tuo tieto ja liittämään se osaksi sitä kokonaisuutta, jonka on jo sisäistänyt itselleen omasta elämästään. Avuttomuuden sisäiset kuvat ovat yhteydessä siihen käsittämättömyyden kokemukseen, joka on tullut omassa elämässä päällimmäiseksi. Kaikki tuntuu monimutkaiselta, epäselvältä ja kaoottiselta. Mitä enemmän selityksiä, sitä vähemmän ymmärtämistä. (Lindqvist 1990, 21.)

4.3. Koordinaatiosta kooperaatioon

Kooperaatiossa osanottajat kohdistavat Engeströmin (2004, 107) mukaan huomionsa yhteiseen kohteeseen yrittäen jäsentää ja muokata sitä yhdessä sen sijaan, että jokainen keskittyisi vain oman valmiiksi rajatun roolinsa ajamiseen. Kooperaatiossa osanottajat alkavat puhua toisilleen ja vaihtaa ajatuksia yhteisestä kohteesta.

Oppilasneuvottelu 2, mihin osallistuin yksin 13-vuotiaan oppilaan oman sosiaalityöntekijän ollessa poissa, olin kirjoittanut merkinnän, että minulla ei ollut itselläni käsitystä lastensuojelun roolista kyseisessä kouluneuvottelussa, vaikka olinkin tietoinen kyseisen oppilaan vapaa-aikaan liittyvistä ongelmista. Muistiinpanojeni perusteella olin kokenut, että neuvottelu pitkittyi ja pitkittyi. Tämä kokemus vahvistui litteroinnin myötä ja lastensuojelun rooli tässä neuvottelussa oli kokemuksena jälkepäin kuunnellen epämiellyttävä, koska tunsin olevani osa inkvisitiota, joka hyvää tarkoittaen kuitenkin nujertaa nuorta. Myös Eskonen ym. (2006, 36) toteavat, että asiantuntijapuhetta leimaa yleinen kasvatuksellisuus, ja samalla nuori asetetaan ”syytetyn” penkille. Tästä neuvottelusta minulle heräsi kysymys, että olisi mielenkiintoista tutkia, miten vastaavanlaiset keskustelut, ei voi sanoa nuoren kanssa, mutta nuoren läsnä ollessa tehoavat ja vaikuttavat nuoren ajatusmaailmaan. Enkä voinut välttyä miettimästä, missä määrin aikuisten puheenvuorot olivat suunnattu nuorelle ja missä määrin enemmänkin toisille aikuisille. Palavereilla on tavoitteena instituutioiden uskottavuuden ja avoimuuden vahvistaminen, eikä nuori siten määriy aina tärkeimmäksi kuulijaksi tai yhteistyötahoksi. (Eskonen ym. 2006, 35.)

Kyseisellä nuorella oli runsaasti poissaoloja viimeisessä jaksossa ja siitä häntä ’kuulustelemassa’ oli koululta kaksi edustajaa ja lastensuojelun sosiaalityöntekijä. Paikalla olivat oppilas itse ja hänen äitinsä. Oppilaalta yritettiin monin eri tavoin saada selitystä runsaisiin poissaoloihin. Keskustelun edetessä kävi ilmi, että äiti oli huolissaan myös siitä, että nuori ei aina tullut kotiin yöksi eikä äiti tiennyt missä ja kenen kanssa hän oli. Lastensuojelun työntekijä esitti tästä huolestumisensa ja toi julki, että kouluajan

ulkopuolella tapahtuvien asioiden vuoksi lastensuojelu ei voi hellittää otettaan vaan kontrollia tulee jatkaa. Lastensuojelun työntekijä osallistui keskusteluun tukien muiden aikuisten näkemyksiä. Neuvottelu pitkittyi, koska itse kunkin aikuisen oli vuorollaan perusteltava nuorelle, miksi käydä koulua ja elää ikätasoa vastaavasti tulevaisuus mielessä pitäen.

Koulu: Oletsa nyt neljätoista

Oppilas: En (Neuvottelu 3)

Nuorten palaverissa aikuiset käyttävät paljon puhetilaa, ja nuorelle itselleen jää usein lähinnä mahdollisuus reagoida siihen, miten aikuiset häntä arvioivat ja mitä muutostarpeita he nimeävät (Eskonen ym. 2006, 33). Tässä palaverissa oli pitkiä hiljaisia taukoja, koska nuori ei välttämättä vastannut hänelle esitettyihin kysymyksiin. Tulkitsin puhumattomuuden tässä tilanteessa nuoren keinoksi pidättää epäsymmetrisessä vuorovaikutustilanteessa valtaa itsellään ja olla osallistumatta vuorovaikutuskäytännön ylläpitämiseen (Emt., 41.) Eskonen ym. (Emt., 33) toteavat nuoriin kohdistuvan arvioinnin olevan harvoin suoraa, sen sijaan aikuiset käyttävät epäsuoraa ja yleistävää puhetapaa, jolloin puhe etäännytetään koskemaan yleisesti nuoria.

Koulu: Tunnetsä ketään kaksikymmentäneljävuotiasta?

Oppilas: En oo varma.

Koulu: Voisit kuvitella minkälaista on kaksikymmentäneljävuotiaan elämä?

EI VASTAUSTA

Sosiaalityöntekijä: Tuntuu kaukaiselta. Tuli vähän nopeasti?

Koulu: Mikä sun ajatus on siitä, minkä takia käydään koulua?

Oppilas: Koska se on kai pakko käydä.

Koulu: Onks siihen mitään muuta syytä minkä takia koulua käydään?

Oppilas: En tiedä.

Koulu: Mitä sä aattelet mitä koulussa on tarkoitus oppia?

Oppilas: Ei mitään.

TAUKOA TAUKOA

Koulu: Joku on joskus muinoin sanonut, että elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, mutta ehkä nyt tänä päivänä se kaikkein tärkein on, että oppii hankkimaan tietoa, oppii sellaisia asioita niitä varmasti käsitellään ja ennen kaikkea, että oppii tulemaan toisten ihmisten kanssa toimeen silloinkin kun tulee jotain pulmia tai ristiriitoja. Vois sanoa et ylipäänsä sellaista sosiaalista kanssakäymistä. Tää on vähän kuin sellainen yhteiskunta pienoiskoossa tää koulu.

Sosiaalityöntekijä: Sit siinä opetellaan vähän sitä työelämään menoa ja se on se kun sä lähdet aamulla joskus tulevaisuudessa toivottavasti töihin samoin kuin äiti lähtee töihin ja tulee töistä. Se on niinku sitä opettelua. Jokainen hoitaa hommansa. Ootsa muuten ajatella mihin sä menisit sitten peruskoulun jälkeen, jos et kymmentä vuotta eteenpäin halua miettiä niin peruskoulun.

Oppilas: Lukioon.

Sosiaalityöntekijä: Lukioon? Hmm. Mitäs sun pitäis sen eteen tehdä että pääsisit lukioon?

Oppilas: En tiedä.

Sosiaalityöntekijä: Et tiiä?

Äiti: Tiedätsä kyllä. (Neuvottelu 3)

Edellä käydystä keskustelusta ilmenee se, kuinka palaveri toimii areenana, jossa nuoren tilannetta arvioidaan ja häntä ohjeistetaan itsenäiseen ja normaaliin arkeen. Neuvonanto ja ohjaaminen ovat usein työntekijälähtöisiä, ja ne tapahtuvat aikuisen puhuja- asemasta käsin. (Eskonen ym. 2006, 31.) Keskustelu siirtyy välillä kouluasioista vapaa-aikaan ja siihen, kuinka nuori ei noudata kodin sääntöjä. Koulu ja lastensuojelu tukevat äidin vanhemmuutta ja keskustelu on välillä hyvin tunnepitoistakin. Äiti on huolestunut tyttären vapaa-ajasta ja hänellä on halu puhua siitä nyt. Itse huomaa lastensuojelusta tai muista lähtökohdistani hieman empiväni sitä, kuuluuko tämä keskustelu kouluun ollenkaan ja vaikka keskusteluun pontevasti osaa otankin, esitän jossain vaiheessa, että keskustelua voisi tästä aiheesta jatkaa toisella foorumilla.

Sosiaalityöntekijä: Mut äiti ei kumminkaan poliisia vielä soittanut, koska semmonenkin ajatus on varmaan käynyt mielessä, kun tytärtä ei näy yöksi kotiin, koska mitä tahansa voi tapahtua.

Oppilas: ei

Sosiaalityöntekijä: Ei sulle?

Koulu: Kyllä sitä voi, jokaiselle voi tapahtua. Ei me niin suojattuja tässä maailmassa olla etteikö meille voi tapahtua ihan mitä vaan.

Sosiaalityöntekijä: Ja hyvä ettei tapahtunut, mutta sitähan äiti ei voi tietää sillon kun se ei tiedä missä sä oot. ----Jos sä jäät niinku tossa iässä yöksi niin sun pitää ilmoittaa siitä huoltajalle. Sen pitää tietää missä sä oot?

Koulu: Vastaaksä äidille puhelimeen?

Oppilas sanoo jotain samaan aikaan.

Sosiaalityöntekijä: Mitä?

Oppilas: Äiti nukkuu hyvin.

Koulu: Vastaaksä äidille aina puhelimeen?

Oppilas: En.

Koulu: Niin jotta äiti vois pitää susta huolta niin sen pitää tietää missä liikut ja kenen kanssa ja tietysti asiallista olis sopia etukäteen, jos aikoo jäädä yöksi ettei äidin tarvitse huolehtia siellä tuntikausia, että jotain tapahtuu. Että sä ilmoittaisit etukäteen, sopsisit äidin kanssa sopiiko, että jäät.

Oppilas: Ei oikeesti.

Koulu: Mikä sen estää.

Oppilas: Toi ei sovi mitään kummiskaan.

Äiti: Niin sovittiin ennen nää asiat kyllä kunnes sä rupesit lintsamaan. Kaveripiiri vaihtu niin nyt ei oo sovittu juur yhtään mitään. Et sä oo kysynytään, että saatko sä jäädä ja sa et ikinä edes kerro mulle kuka se kaveri on jonka luo sä oot jäänyt. Mut kavereita tuntuu nyt olevan ihan mielettömästi, jolla ei oo nimee ollenkaan.

Oppilas: Miten niin?

Koulu: Sellaset selvät pelisäännöt pitää olla molemminpuolin et et sä voi ajatella, että vaan äiti joustaa ja tuota niin, että sä saat mennä ihan miten vaan. Kyllä se on oltava sellanen luottamus molemmin puolin. (Neuvottelu 3)

Kodin pelisäännöistä keskustellaan pitkään. Nuori on kiusallisessa tilanteessa, äidin hätään tarttuneet viranomaisaikuiset pommittavat mielipiteillään. Aikuiset lähtevät siitä, että nuori oppii palaverikeskustelun kautta viestitettyjä normeja ja sääntöjä, vaikka puhetta ei

yksilöittäisi juuri hänen arkeensa ja vaikka nuori ei itse aktiivisesti ottaisi osaa keskusteluun. (Eskonen ym. 2006, 35.)

Sosiaalityöntekijä: Sit jää miettii, minkä takia äiti haluaa et sä tuut tiettyyn aikaan kotiin et tekeeks se sen ihan ilkeyttään, kun se ei ymmärrä nuoruutta. Sehän ei itsekään varmaankaan mehän ei olla koskaan oltu nuoria.

Oppilas: Vähä ku toi ois tehnyt jotain kun se on ollu nuori.

Sosiaalityöntekijä: Sitäpä juuri tässä. Se on sun käsitys. Mut kannattaa miettii sitä miks ne säännöt on laitettu tai sopimukset, nehän oli sopimuksia, mutta jos sä et noudata niitä niin niistä tulee sitä sääntöjä, joita sä rikot. Ja myös sitä miltä siellä kotona olevasta tuntuu. ----- Kun yhteisessä perheessä asutaan pitäis huomioida kaikki perheen jäsenet. Kaikkien toiminta vaikuttaa kaikkeen. Mm. -----

Keskustelua kotiintuloajoista jatketaan ja äiti kertoo, että nuori on lopettanut kotiintuloaikojen noudattamisen ihan lähiaikoina.

Sosiaalityöntekijä: Milloin se loppu, se noudattaminen?

Äiti: No justiin tässä perjantaina.

Koulu: Viime jaksossa.

Äiti: Sillon kun mä kuulin, että sä sen pojan kanssa vexlaat.

Oppilas: hh

Sosiaalityöntekijä: Niin tää on tää uus ihastus, joka on muuttanut kaiken.

Äiti: Se meni jo, sillä oli enemmänkin niitä tyttöystäviä.

Oppilas: Mitä sä vittu selität, voisitsä pitää sen pään vittu kiinni.

Äiti: Niin just.

Sosiaalityöntekijä: Älä viitsi kiroilla. -----

Äiti: Senhän sä tiedät, osu arkaan paikkaan.

Oppilas: Niin joo mistä sä tiedät vittuakaan.

Äiti: En tiedäkään, mutta että kuin hain sut sieltä yöllä taas.

Oppilas: Noniin, voi kun vitun kiva. Mua alkaa vähä ärsyttää.

Koulu: Oliko se juuri samaan aikaan sitte ku tää kaveripiiri muuttui selkeästi.

Äiti: Vähän ennen kaveri on muuttunut jo.

Koulu: Joo. (Neuvottelu 3)

Tämän purkauksen jälkeen keskustelu oli hieman varovaisempaa. Lastensuojelutyöntekijänäkin olin kiusaantunut tilanteesta. Vapaa-aikaan ja muuhun perhe-elämään liittyvistä asioista olen aina pyrkinyt puhumaan harkiten ja asiakkaan oma tahtoa noudattaen ja tässä oppilaan tahtoa ei kysytty vaan keskustelu hänelle kipeistä asioista kuten poikaystävästä otettiin esille. Yritin korjata tilannetta siirtämällä fokusta takaisin kouluun, mutta muistuttaen samalla, että keskustelua muista asioista on tarvetta jatkaa.

Sosiaalityöntekijä: Koulun suhteen kuitenkin, jos sulla on tavoite, että sä meet lukioon niin kyl sä varmaan sit tiedät mitä sä sen eteen teet.

Oppilas: mm

Koulu: Tiedätsä mikä ratkasee sen pääseekö lukioon vai ei

Oppilas: En

Koulu: Se lukuaineiden keskiarvo. (Neuvottelu 3)

Kun ammattilaiset puhuvat asiakkaan ongelmasta, he puhuvat ongelmasta sellaisena kuin se heidän näkökulmastaan (ja tehtävistään, velvoitteistaan jne.) tarkasteltuna näyttää – asiana, joka jollain (julkilausutulla tai implisiittisellä) tavalla liittyy heihin itseensä. Mikäli ongelman määrittäjä on sitä mieltä, että asia ei lainkaan kuulu hänelle, hän saattaa jopa eksplisiittisesti muotoilla ongelman muille kuuluvana tai jos joku haluaa ehdottomasti omia tietyn asiakkaan, ongelman muotoilu voi julkilausutusti sisältää auttajan mallin (Arnkil & Eriksson 1996, 197–198) kuten seuraavassa lainauksessa:

Sosiaalityöntekijä: Tosta varmaan tästä vapaa-ajasta ja muusta jatketaan sitä keskustelua jollain toisella foorumilla. --- Toi kesä on kuitenkin aika pitkä ja jos se toi vapaa-aika on noin miten sanoisi hallitsematonta suorastaan niin sitä varmaan kannattais pohtia. (Neuvottelu 3)

Negatiivisen viestin vaikutusta on vaikea piilottaa, se tihkuu joka solusta havaittavaksi ja ymmärrettäväksi. Kun taidot ja voimavarat korjausliikkeiden tekemiseen puuttuvat, tuloksena on epätydyttävä ja lapsen ja nuoren kasvua tuhoava vuorovaikutuksen kehä. (Tilus 2004, 103.)

Saatuani etäisyyttä neuvotteluun ja kuunneltuani neuvottelua jälkeenpäin, minusta vaikuttaa, että aikuisten maailma oli lyönyt nuoren. Herätetäänkö tällaisissa neuvotteluissa nuoren vastuuntuntoa vai vahvistetaan vastustusta? Lastensuojelussa eivät vastaavanlaiset purkaukset ole mitenkään epätavallisia, mutta minua mietityttää edelleen, onko koulu oikea foorumi käsitellä nuoren kaikkia asioita. Tämän on kanssani jakanut muutama muukin lastensuojelun työntekijä. Omalta osaltani olen ollut arka ottamaan koulumaailmassa esille asioita, joita olen mahdollisesti oppilaan asioista ennestään tietänyt, koska en ole luottanut opettajien kykyyn säilyttää ammattisalaisuuksia. Olen tämän tutkimuksen aikana useamman kerran todennut, että sen sijaan, että syytän joskus opettajia ennakkoluuloista, olisi tärkeämpää katsoa peiliin. Epäluulo opettajiin kumpuaa omista koulukokemuksistani, joiden perusteella ei opettajille voisi uskoutua. Olin oppikoulun toisella luokalla koulukiusattu isäni alkoholismien vuoksi ja siihen kiusaamiseen osallistui myös opettaja. Epäluulojen tiedostaminen poistaa esteitä yhteistyöltä. Ei auttajien tarvitse koskaan hävetä sitä elämää, joka on heidän omaansa, eikä kieltää lapsuuden varjoaan. Todelliset vaarat alkavat itsepetoksesta, eivät milloinkaan itsensä tuntemisesta. (Lindqvist 1990, 36.)

Vakiintuneen käsityksen mukaan yhteiskunnan sosiaalityölle antama tehtävä velvoittaa sosiaalityöntekijän suorittamaan väliintulon tilanteessa, jossa ihmisen ja tämän ympäristön välille on kehittynyt häiriö tai on olemassa uhka sen syntymisestä. Ongelma asettuu asiakkaan ja hänen ympäristönsä väliseen suhteeseen. Sosiaalityöntekijä sijoittuu kuvioon suhteessa molempiin, ei heidän väliinsä. Hän joutuu erityisesti varomaan, ettei asetu suodattimeksi asiakkaan suhteessa ympäristöön, vaan asiakkaan voimavaraksi tukemaan tätä toimijana ympäristöön nähden. Sosiaalityöntekijä toimii, että asiakas toimisi. (Eskola 1993,11.)

Sosiaalisen pääoman vahvistaminen on yksi keskeinen tehtävä asiakkaiden auttamistyössä. Sitä tarvitaan asiakkaan aktiivisuuden ja omatoimisuuden tukemisessa sekä hänen valtaistumisessaan selviytymään elämässään. Nämä prosessit eivät kuitenkaan synny ilman luottamusta asiakkaaseen ja hänen voimavaroihinsa. (Pohjola 2006, 49.) Palveluiden piirissä usein esitetty automaattinen ajatus asiakkaan passiivisuudesta tai puuttuvasta yrittämisen halusta ei sisällä luottamusta hänen omaehtoiseen toiminnallisuuteensa ja omiin tavoitteisiinsa. Auttamiskeinoiksi etsitään silloin erilaisia häneen ulkopuolelta suunnattavia aktivoinnin tekniikoita. Asiakas nähdään vailla omaa yrittämistä olevana toimenpiteiden kohteena, eikä hänen omaan harkintaansa avun tarpeiden määrittelyssä luoteta. (Pohjola 2006, 49.) Oppilaan kannalta oli tässä neuvottelussa kyse edellä mainitun kaltaisesta ulkopuolelta suunnatusta motivoinnista tai toisin sanoen koordinaatiosta. Viranomaisyhteistyö lähestyi kooperatiivisuutta, koska viranomaisilla oli selkeästi halu löytää oppilasta hyödyttävä ratkaisu. Viranomaisyhteistyön kooperatiivisuutta vähensi sosiaalityöntekijän pyrkimys rajata sitä, mistä asioista koulussa olisi hänen mielestään sopiva puhua.

Neuvottelussa opettaja oli positiivisella tavalla kiinnostunut oppilaasta ja olikin ajoissa toiminut, kun oli huolestunut oppilaan poissaoloista. Ihmissuhdetyö vaatii kasvualustukseen kohtaamisen. Jos työntekijä tulee mihin tahansa työhön ”mä oon vaan täällä töissä” –asenteella, vuorovaikutusta sävyttää kohtaamattomuus ja läsnäolemattomuus. Ajetaan ikään kuin puolivaloilla, vaikka lapset yrittävät houkutella täydet valot päälle. Läsnäolemattomuus on lapsille ja nuorille todellinen karhunpalvelus eikä ole ihmissuhdetyöhön perustuvan perustehtävän kanssa missään linjassa.

(Tilus 2004, 95.)

Neuvottelun ilmapiiri keveni tämän jälkeen, kun siirryttiin puhumaan kesälomasuunnitelmista aika laveastikin. Sosiaalityöntekijä oli tässä vaiheessa kuuntelijana. Keskustelun palauduttua koulunkäyntiin osallistui sosiaalityöntekijä jälleen aktiivisemmin keskusteluun.

Koulu: Voisitsä luvat meille mitään?

----- vastaus viipyy

Oppilas: Mitä mä lupaisin?

Koulu: Mitäs sä lupaisit? Mietipä mitä sä voisit luvata meille. Ajatellaanpa nyt koulua. Ajatellaanpa mistä sä voisit pitää ihan oikeasti kiinni? ---- ----- Mistä sä voisit pitää kiinni?

Sosiaalityöntekijä: Eksä uskalla luvata, kun sä et oo varma pystytkö pitämään siitä kiinni?

Oppilas: En mä tiä.

Sosiaalityöntekijä: Mutse on varmaan sullekin aika selvää et tässä neljä aikuista ihmistä sun kanssa pöydän ympärillä et me ei varmaan olla huolissamme omasta tulevaisuudestamme vaan sun – ja kaikista eniten sä itse voit siihen vaikuttaa – sun pitää tehdä työt sen eteen. (Neuvottelu 3)

Keskustelu siitä, kuinka tärkeää säännöllinen koulunkäynti on, jatkuu pitkään ja sosiaalityöntekijä yrittää lopetella neuvottelua, mutta keskustelu saa uutta tuulta alleen. En voi välttyä ajatukselta, että tästä keskustelusta välittyi oppilaalle epäluottamus hänen kykyynsä muuttaa toimintaansa. Olen valmis jakamaan Ollilan (2002, 261) näkemyksen siitä, että ihmisellä on taipumus kasvaa luottamuksen mittaiseksi, jos häneen ehdoitta luotetaan. Se, että lukuisissa kouluneuvotteluissakin on jouduttu toteamaan, että nuori ei ole pitänyt kiinni sopimuksista, herättää epäilyksen siitä, ettei hänelle ole välittynyt tunnetta siitä, että häneen oikeasti luotettaisiin. Tulkinta nuoren aikuistumisen puutteellisuudesta kutsuu esiin ammattilaisten huolenpidon, mutta myös epäilyn ja kontrollin (Eskonen ym. 2006, 35). Valtaa on toimijalla, jolle rakentuu vuorovaikutuksessa niin vahva asema, että hän voi sanoa tietävänsä, mikä on lapsen tosiasiallinen tilanne ja mikä kulloinkin on lapsen edun mukaista toimintaa. Ymmärrys aikuis-asiantuntijoiden keskinäisestä työnjaosta rajaa myös sitä, millaisia ilmiöitä kukin aikuis-asiantuntija on oikeutettu lapsen tilanteesta tulkitsemaan ja arvioimaan. (Eskonen ym. 2006, 40.)

Sosiaalityöntekijä: Oliskohan se niin, että sä oot nyt saanut paljon mietittävää tässä kesäksi ja jos me sitten M:n kanssa selvitetään kesän aikana mitä se H. on et onks sitä tullut sit tarpeeks tsiigailtua.

Oppilas: Kivaa.

Sosiaalityöntekijä: Joo. Kyllähän se nyt niin on et lastensuojelu ei hellitä otettaan, koska sä olet nyt antanut aiheita sille et meidän pitää seurata aika tiivistä sitä mitä sä teet. Mm. Sä voit ite vaikuttaa siihen kuinka paljon me ollaan tässä.

Oppilas: Joo joo joo.

Koulu: Meistä pääsee parhaiten eroon tekemällä töitä.

Koulu: Haluutsä päästä meistä eroon?

Äiti: Musta et pääse eroon, mutta mä voin antaa sun olla.

Koulu: Eiks oo aika yksinkertainen juttu.

Oppilas: Hee.

Koulu: Tai sanotaan, että voidaan toimia vähän toisella tavalla yhteistyössä, puhua ihan eri asioista sitte, ei tarvi keskittyä siihen mikä ei toimi.

Sosiaalityöntekijä: Ja sit on kysymys myös äidistä, että äidilläkin täytyy olla mahdollisuus puhua jonkun kanssa et kuinka vaikeata se on sopia sun kanssa asioista. (Neuvottelu 3)

Sosiaalipalveluille on katsottu tyypilliseksi se, että se on vapaaehtoista, että niitä ei ole pakko ottaa vastaan ja että ne eivät leimaa ihmistä. (Sipilä 1996, 13). Lastensuojelun asiakkaina on tähän kategoriaankin kuuluvia asiakkaita, mutta yleensä kuten tässä kyseisessä asiakastapauksessa on kyse sosiaalityöstä siinä mielessä, että tässä tilanteessa lastensuojelun on toteutettava yhteiskunnallista kontrollia, koska 13-vuotias nuori sen lisäksi, että hän on paljon pois koulusta, viettää vapaa-aikaa tavalla, mikä ei kuulu hänen ikätasolleen ja vaarantaa näin hänen kehitystään. Cavén (1999, 150) kirjoittaa, kuinka sosiaalityöntekijät käyttävät asiakastilanteissa monenlaista valtaa. Suuri osa siitä on näkymätöntä tai niin suodattunutta jokapäiväiseen toimintaan, että sen läsnäoloa asiakastilanteissa ei edes tiedosteta. Sosiaalityöntekijät nojautuvat vallankäytössään asiantuntijuuteensa. Toisena vaihtoehtona on käyttää välillistä valtaa tai suostuttelua, mikä taito kumpuaa heidän persoonallisista kyvyistään asettua enemmän tai vähemmän luontevasti empaattisiin ihmissuhteisiin. Sosiaalityöntekijällä on vielä käytössään lakiin ja säädöksiin perustuva valta, joka on muutenkin vahva työväline. Lastensuojelu pyrkii tässä yhdessä koulun toimijoiden kanssa aikaansaamaan muutoksen nuoren elämässä. Kuten sosiaalityöntekijä edellisessä keskustelussa sanookin: pyritään muutokseen, jossa ei sosiaalityön toimenpiteitä eikä kontrollia enää tarvittaisi. (vrt. Raunio 2004, 50.)

Ei ole merkityksetöntä, millä nimikkeellä poikkeavaa lasta ja nuorta diskursseissa kutsutaan, ja minkä perusteella hänet luokitellaan poikkeavaksi. Erityisopetus ja eri ammattiryhmät, ”ongelmanhävittäjät”, voidaan nähdä institutionaalisiksi poikkeavuuden määrittäjiksi, jolloin ne voidaan tulkita myös poikkeavuuden tuottajiksi leimaamisen myötä. (Pösö 1993, 18–19.)

Keskustelu jatkui loppuviikon ohjelmasta ja vielä kesälomastakin. Mieleeni tuli, että neuvottelua pitkitettiin, koska haluttiin saada nuori lupaamaan, että hän jatkaa koulunkäyntiä niin kuin toivotaan. Sitä lupaus ei häneltä saatu ja neuvottelu päättyi toteamukseen siitä, mitä aikuiset häneltä odottavat. Instituutioiden tavoitteiden ja päämäärien tulisi olla selkeitä sekä lapsille että aikuisille. Lasten ja nuorten kannalta olisi hyvä, jos he itse tietäisivät, mitä heiltä kussakin tilanteessa odotetaan ja mitä vaikutuksia heidän sanomisillaan on. (Eskonen ym. 2006, 43.)

Koulu: ...ei, sä tiedät missä me ollaan ja mihin me tähdätään nyt. Eiks niin. Sä tiedät sen – nyt tuota niin.---Te tapaatte kesällä ja me tavataan elokuun 15.päivä kello puoli kymmenen. Mut tavataanhan me vielä monta kertaa tällä viikolla, eiks niin.

Oppilas: mm

Sosiaalityöntekijä: Joka päivä.

Koulu:: Tänään kello 11.15 esimerkiks.

Koulu: Me katotaan sit syksyllä miltä se elämä näyttää.

Oppilas: Katsotaan joo. NAURAA.

Sosiaalityöntekijä: Me M:n kanssa sit soitellaan tässä. Okei. Selvä. Palaveri on päättynyt. (Neuvottelu 3)

4.4. Teemahaastattelut kommunikaationa

Teemahaastatteluissa lähestyttiin kommunikaatiota, koska en ollut ulkopuolinen tutkija vaan keskustelun herättäjä siinä yhteistyössä, jossa itsekkin olen osallinen. *Kommunikaatiossa* osanottajat kohdistavat Engeströmin (2004, 109) mukaan huomionsa yhteisen kohteen lisäksi omaan vuorovaikutukseensa ja sen käsikirjoitukseen. Sekä kohdetta että käsikirjoitusta – ja samalla koko vuorovaikutustapaa – arvioidaan uudelleen ja kehitellään.

Teemahaastattelun tein kahdelle lastensuojelun työntekijälle ja kahdelle opettajalle, joista toinen oli rehtori ja toinen erityisopettaja, lisäksi koulun puolelta haastattelin näiden lisäksi kuraattoria. Pyrin peittämään kunkin henkilöllisyyden puhumalla lähinnä vain koulun ja lastensuojelun näkökulmasta. Koulun edustajilla oli kaikilla useamman vuoden työkokemus joten heidän olettaisi olevan aika hyvin perillä yhteistyökäytännöistä. Lastensuojelun haastatteluun otin tietoisesti kaksi aika erilaisen työhistorian omaavaa työntekijää. Toinen heistä oli aloittelemassa sosiaalityöntekijän uraansa valmistumisen jälkeen eikä hänellä ollut aiempaa työkokemusta alalta. Toisen työntekijän toisaalta tiesin

tehneen aika tiiviisti yhteistyötä koulujen kanssa ja hänellä oli kokemusta lastensuojelun sosiaalityöntekijän työstä kaksi ja puoli vuotta.

En aio käydä läpi kaikkia teemahaastattelussa (Liite 2) saamiani vastauksia vaan valikoin niistä tutkimustehtävää tukevat kohdat. Teemahaastattelussa kyselin haastateltavilta niistä laeista, säännöistä, periaatteista tai toimintaohjeista, jotka ohjaavat yhteistyötä koulun ja lastensuojelun välillä.

Haastattelija: Sit tota tähän aiheeseen liittyen niin mitkä on semmoset säännöt, periaatteet, lait, toimeenpano-ohjeet, jotka tota niin säätelee koulun ja lastensuojelun välistä yhteistyötä.

Koulu: Kiä NAURUA

Haastattelija: On teillä olemassa?

Koulu: Voitko toistaa?

Haastattelija: Onko teillä olemassa, onko olemassa sellaisia joitakin sääntöjä, lakeja tai toimeenpano-ohjeita tän koulun sisällä tai opetusvirastosta tulleita, jotka

Koulu: Ohjeistuksia?

Haastattelija: ohjeistaa, ohjeistaa toimintaa lastensuojelun välillä.

Koulu: ää. No ei itseasiassa oo mitään selkeitä ohjeita, että ei oo mun mielestä olemassa mitään mut ainoo mikä nyt on yhteisiä kokouksia niin niissä siis lastensuojelun alueen mut ei oo ainakaan mun tietoon tullu sellaista virallista paperia missä olis kohta kohdalta. (teemahaastattelu 3)

Koulu: Ne on ihan kaikilla kouluilla. Se on jokaisella koululla se turvallisuuskansio syksystä. Siinäkin on ollut koulujen henkilökuntaa tekemässä sitä. Mut pääsääntöisesti se on virastossa koottu. Se on toimitettu kaikille kouluille. (Teemahaastattelu 4)

Yllätyksellistä oli niiden ohjeiden puuttuminen arkikäytännössä. Mainittavaa oli, että kuraattori luetteli useitakin lakeja ja ohjeistuksia, jotka ohjaavat tätä yhteistyötä ja joista kaikkien tämänkin alueen koulujen henkilöstön tulisi olla tietoinen, mutta muut koulun edustajat eivät ainakaan tässä tilanteessa osanneet nimetä niitä erityisiksi ohjenuoriksi. Toisaalta voi olla, että lastensuojelulakia tässä yhteydessä pidetään niin itsestään selvänä, että sitä ei erikseen mainita, koska se ei tullut vastauksena heti lastensuojelun työntekijältäkään.

Koska mitään yhteisesti sovittuja toimintaohjeita ei ole lastensuojelussa eikä koulullakaan kuraattoria lukuun ottamatta ole koulun ohjeet tiedossa, joutuu kukin työntekijä löytämään, rakentamaan omat tapansa toimia yhteistyössä. Karvinen (2000, 12) toteaa, että sosiaalityön arkityön rutiineissa muotoutuvista asioista ovat asiakastyön käytännöt ratkaisevan tärkeitä. Näitä käytäntöjä luodaan yksittäisten sosiaalityöntekijöiden arkityön ratkaisuin (Mutka 1998).

Kaikki haastateltavat totesivat yhteydenoton ja –pidon olevan helppoa silloin, kun tarve vaatii. Tämä tapauskohtaisuus ja henkilökohtaisuus, mikä tuli esille useassa haastattelussa, on myös riski yhteistyössä. Kun sovittuja käytänteitä ei ole, ratkaisuihin ja keinojen valintaan vaikuttavat vahvemmin itse kunkin osallisen henkilökohtaiset mieltymykset ja ominaisuudet.

Haastattelija: Vaikeuttaako se sitten sitä yhteistyötä jatkossa?

Koulu: Ei se loppujen lopuksi sitten. Mä sain jotenkin sen äidin rauhoittumaan ja käsittämään sen tilanteen.

Niin ei se sitte kyllä me oltiin ihan hyvässä hengessä monissa neuvotteluissa sitte sen jälkeen ja sit se niinku itekin kun ehkä mietti vähän niin totes et se on ihan hyvä asita et ei se kyllä vaikuttanut. Mut oishan se toisinkin voinut mennä että ihan yhtä lailla kyl voi olla ku sattuu tämmösiä - vaikeuttaa.

Haastattelija: Niin joo. Ja eikö sit vaikuttanut jatkossa sun tapaan toimia vastaavissa tilanteissa?

Koulu: Ehkä aavistuksen verran varovaisemmin sitten niinku toimii tai sitten että hyvin tarkkaan mietti että nyt kun mä soitan lastensuojeluun niin täytyy olla hyvin perustellusti niinku ajateltu se miten mä sen sille vanhemmalle sitten esitän kun se soittaa tai jos se soittaa, että ehkä sitä sitä ite pikkusen tarkemmin miettii sitä. (Teemahaastattelu 1)

Airaksinen (1998, 13) katsoo uusintamisammattien, joihin opettajat ja sosiaalityöntekijät myös kuuluvat, joutuneen uuteen tilanteeseen, kun he myyvät palvelujaan vaativille asiakkaille. Asiakkaan toiveet on toteutettava, olivat ne miten outoja tahansa. Tässä tapauksessa se toive on olla puuttumatta perheen sisäisiksi pidettäviin asioihin ja se ilmenee arkuudessa tuoda julki huolta oppilaasta, koska vaativat palvelunostajat eli vanhemmat voivat suuttua. Kynnys toimia silloin, kun yhteistyötä tarvittaisiin, voi nousta liian korkealle, jos on ollut aikaisemmin huonoja kokemuksia. Yhteistyöhön lähdetään jatkossa varovaisemmin jos lähdetään ollenkaan. Haastatelluilla opettajilla oli kokemuksia siitä, että vanhemmat olivat raivostuneet siitä, kun koululta oli tehty ilmoitus tai arvioitu lasten tilannetta lastensuojeluun.

Vaikka lastensuojelulakia koulun edustajat eivät kuraattoria lukuun ottamatta maininneet, se tuli ohjenuorana myöhemmin esille toistenkin koulun edustajien puheissa, kun opettaja otti esille, että lastensuojeluilmoituksia tehdään silloin, kun on huoli lapsesta herännyt. Toisella koululla kysyinkin suoraan onko lastensuojelulaki tuttu.

Koulu: Hää. Mä luulisin et just ehkä pääpiirteissään just ku aattelee et virkamiehenä täytyy ilmoittaa jos näkee et lasta kohdeltavan huonosti tai et mä luulen et muuten aika heikosti.

Haastattelija: Et lähinnä se ilmoitusvelvollisuus?

Koulu: Niin se mä luulen et on kaikille

Haastattelija: Se on kaikille. Miten se tulee. Tuleeks se koulutuksessa vai missä se

Koulu: Itse asiassa koulutuksessa sitä ei tullu ollenkaan mun aikana. Ei ollu missään.

Haastattelija: Missäs vaiheessa se sit tulee ilmi?

Koulu: Mun mielestä se on tullu tässä käytännön työssä. (Teemahaastattelu 3)

Siitä, kuka tai ketkä tätä yhteistyötä tekevät, oli aika yhtenäinen käsitys, että yhteistyössä ovat ensisijaisia kuraattori, rehtori, luokanvalvoja, erityisopettaja ja oppilashuoltoryhmä.

Koulu: Käytännössähän se on mennyt aika paljon sillä tavalla, jos koululla on kuraattori niin hän on se linkki Toki sitten myöskin pyrimme siihen, että myös muut tekevät sitä yhteistyötä – erityisopettajat varmaan kaikkein eniten tekee suoraan sosiaalitoimen kanssa yhteistyötä. Se on aina vähän tilannekohtaista. Et jotenkin vaan tuntuu et aika helposti se sen kuraattorin vastuulle tulee siinä tilanteessa jos hän on käytettävissä. Tietysti si jos ajattelee lakisääteisesti niin se velvollisuushan on kaikilla ilmoitusvelvollisuus se on vähän sellainen epämääräinen asia, josta esim täällä ei ole selkeästi sovittu. Se on vaan käytännössä tullu siihen että kuraattori hoitaa. (Teemahaastattelu 4)

Edellä oleva lainaus tukee sitä käsitystä, mikä on minulle alueen yhteistyöstä vuosien varrella syntynyt. Kuraattori on ollut tärkein linkki koulujen välisessä yhteistyössä. Samaa käsitystä vahvisti toinen lastensuojelun työntekijä.

Lastensuojelu: No, ei en mä nyt tiedä, ehkä toi toisaalta, että ku miettii, että koulukuraattoreita kuitenkin, tuntuu, että enemmän yhteistyötä on niinku opettajien kuin koulukuraattorein kanssa, vaikka he ovat saman niinku ammattialan edustajia kuitenkin. En sit tiedä onks heillä sit niin älyttömän kiireistä tavallaan ettei sit ehkä. (Teemahaastattelu 2)

Toisaalta toimistossamme aloittanut työntekijä totesi, että olisi odottanut kuraattorilta aktiivisempaa panosta. Tämä vahvistaa sitä, että käytännöt ja yhteistyö lujittuvat ajan myötä ja että ne ovat myös hyvin tapauskohtaisia. Tapauskohtaisuus korostui etenkin koulun haastatteluissa, lastensuojelu toi esille samaa asiaa koulujen erilaisina toimintakulttuureina. Kuraattori mainittiin sekä yhteistyössä toimijana että aloitteen tekijänä. Oppilashuoltoryhmän rooli yhteistyötä ohjaavana instituutiona tuli myös haastatteluissa esille. Koululla työskentely etenee monesti niin, että lastensuojeluun otetaan yhteyttä vasta sen jälkeen kun on ensin konsultoitu rehtoria ja/tai oppilashuoltoryhmää, johon kuuluvat yleensä rehtorin lisäksi erityisopettaja, terveydenhoitaja, psykologi, kuraattori, opinto-ohjaaja.

Koulu: Joo. Kyllähän se on tietysti siis se alkaa siitä opettajan huolesta ja siitähän se alun perin alkaa siitä keskustellaan tosiaan siellä oppilashuoltoryhmässä ja siitä se lähtee se yhteistyö täältä käsin. (Teemahaastattelu 1)

Toisaalta aloitteen tekemisestä oli erilaisia näkemyksiä. Syistä, miksi yhteistyöhön ryhdyttiin, oli samanlaiset kokemukset kaikilla haastatelluilla. Ne olivat useimmiten oppilaan poissaoloihin tai koulussa näkyvään lapsen fyysiseen tai psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä.

Koulu: mm. Se vähän vaihtelee varmaankin tuota että että mä luulisin kuitenkin useimmiten se varmaan tulee se aloite kuitenkin lastensuojelun päästä. Mä luulen että täällä meidän päästä se on ehkä vähän ehkä siltten vähän hankalampi, ku ei osaa sillä tavalla –ää. Kun tänä päivänä kukaan lapsista ei näe nälkää ja ne on hyvin puettuja eikä nyt sit oo tuolla iltaisin katsomassa kuka siellä baarissa nuokkuu ja näin niin tota niin niin ei oo vielä paitsi hirveen vaikee, mikä se on se sitte rajanveto, että koska on sitte niin huonosti kohdeltu tänä päivänä että.. (Teemahaastattelu 3)

4.4.1. Avoimuus

Alueella on erilaisia näkemyksiä aloitteellisuudesta. Yhteistyön voidaan sanoa sujuvan, kun aloitteita yhteistyöhön tulee molemmilta puolilta. Tällä alueella toimii neljä koulua, joista kaksi oli tutkimusjakson aikana ollut yhteistyössä lastensuojelun kanssa oppilaskohtaisissa tapaamisissa. Yhdellä ala-asteella oli puolivuotistapaaminen. Kuten lastensuojelun haastatteluista käy ilmi, ei yhteistyötä ala-asteilla ole kuluvana lukuvuonna ollut. Tutkimusajankohtana lastensuojelutiimin työntekijöillä ei ollut tässä mainittujen lisäksi muita kontakteja alueen kouluihin. Ala-asteista toinen on ollut aikaisemmin aktiivisesti yhteistyössä lastensuojeluun, mutta muutos tähän tuli, kun yhden oppilaan vanhempi hyökkäsi koulua kohtaan sen jälkeen, kun koululta oli ilmoitettu huoli oppilaan tilanteesta lastensuojeluun. Tähän tapaukseen viittaavat sekä lastensuojelun että koulun työntekijä. Kysymys on avoimuudesta eri toimijoiden kesken: paitsi avoimuus suhteessa asiakkaisiin eli oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin myös avoimuus työntekijöiden välillä. Tämä tapahtuma on herättänyt pelkoakin, koska vanhemmat käyttäytyivät aggressiivisesti ilmoituksen tehnyttä opettajaa kohtaan. Se, että asiaa ei ole käsitelty avoimesti millään foorumilla, on valanut epäluottamusta yhteistyöhön. Työntekijät ovat käyneet siitä puhelinkeskustelun ja kumpikin yhteistyötaho sitä omalla tahollaan lähinnä toista osapuolta arvostellen. Se, että asiaa ei ole kunnolla käsitelty, on nostanut kynnystä yhteistyöhön.

Lastensuojelu: Ruusuja ja risuja... no en tiiä. ainakin semmonen. mulla on ainakin ihan myönteiset kokemukset toisaalta tästä yhteistyöstä tai sillei että on niinku puhuttu avoimesti asiasta ja tota sit taas toisaalta ehkä välillä tuntuu että jos odotettiin lastensuojelulta ehkä pikkasen jotain tavallaan et me annettais joku ratkaisu yks kaks. (Teemahaastattelu 2)

Sosiaalityöntekijöiden on työssään pyrittävä ottamaan huomioon sekä lainsäädäntö että asiakkaan elämäntilanne varsin laaja-alaisesti. Silloin ratkaisua ei voi etsiä vain käsillä olevaan ongelmaan, vaan on yritettävä rakentaa edellytyksiä pitkän aikavälin selviämiseksi. Arvioitavana on suuri määrä mahdollisia toimintavaihtoehtoja. Totuus on se, että useimmissa tapauksissa ei ole olemassa yksiselitteisesti oikeita tai vääriä vastauksia, eikä koskaan voi olla varma siitä, että on ymmärtänyt ja arvioinut asian oikein. (Mutka 1998, 105–106.)

Yhteistyö nostaa esille salassapitovelvollisuuden (Asiakaslaki 15§, Perusopetuslaki 40§). Toisaalta keskeistä on myös lastensuojelulain sisältämä ilmoitusvelvollisuus. Näiden molempien velvoitteiden tarkoituksena on suojella lasta ja hänen perhettään. Tasapainon löytäminen näiden velvoitteiden kesken saattaa aiheuttaa yhteistyöhön kitkaa ja ristiriitatilanteita. (ks. myös Sydänmaanlakka 1984, 39.) Tämä nousee vahvasti esille useastakin haastattelusta. Lastensuojelun työskentelyä perheen kanssa helpottaa, jos koululta on informoitu, miksi ollaan yhteydessä lastensuojeluun. Kysehän ei välttämättä siinä vaiheessa ole vielä lastensuojelun huolesta vaan tarkoituksena voi olla selvittää, onko lastensuojelulla tilanteeseen ratkaisua tai tukea tarjottavana.

Haastattelija: Ilmotitiko sä vanhemmille etukäteen mahdollisesti vai miten niin se että sä teet lastensuojeluilmoituksen.

Koulu: En ilmoittanut, en ilmoittanut sehän se siinä varmaan olikin sitte se mut siinä oli jotenkin näin, et se lapsi ei halunnut et vanhemmille kerrotaan mut halus kuitenkin et jollain lailla sais apua. Se on sitä vähän kuin sellanen veteen piirretty viiva sitte olla siinä niinku taiteilla niitten vanhempien ja lasten välillä. Mut täällähän me toimitaan kuitenkin niitten lasten kanssa et meidän pitäis pysyä niitten kanssakin hyvissä väleissä.

Koulu: ...ehkä oon ottanut vähä sellaisen avoimemman linjan että tekee selkeesti vanhemmille tiedäväksi et nyt ollaan siinä tilanteessa että tällöinen prosessi on aloitettava.

(Teemahaastattelu 1)

Sosiaalialan ammattilaisille avoimuuden merkitys ja vaikeiden asioiden esille ottaminen on arkipäivää, mikä tulee ilmi myös kuraattorin puheesta, kun haastattelija kysyy häneltä, kertooko hän perheelle ennen kuin hän ottaa yhteyttä lastensuojeluun.

Kuraattori: Kerron ja kerron myöskin mistä syystä –miksi katson sen tarpeelliseksi.

Avoimuus on nykyisen sosiaalityön onnistumisen tärkeimmistä edellytyksistä ja avoimuus lastensuojelussa poistaa myös siitä asiakkaille niin kuin muille yhteistyökumppaneillekin

muodostuneita uhkakuvia. Siitä, mitä lastensuojelu muuta tekee kuin huostaanottoja tulee informoida asiakkaita ja yhteistyökumppaneita. Ymmärrettävää on, että koulun on vaikea markkinoida lastensuojelua yhteistyökumppanina, jos sen edustajilla on käsitys, että lastensuojeluilmoituksesta seuraa huostaanotto eikä lastensuojelulla ole oikein muita keinoja käytössäkään kuin sijoitus. Tämä tietämättömyys tuli esille paitsi haastatteluissa myös yhteistapaamisessa, missä koulun puolelta useampaan kertaan kysyttiin, mitä lastensuojelu sitten voi tehdä, jos heille ilmoitetaan esimerkiksi toisen koulun oppilaista, jotka kiusaavat jotain heidän koulunsa oppilasta. Toisaalta opettajat mainitsevat haastatteluissa lukuisiakin lastensuojelun käyttämiä keinoja, joista katsovat olleen hyötyä lapsen tilanteessa.

Suuri pelko siitä, miten yhteydenotto lastensuojeluun vaikuttaa koulun ja vanhempien välisiin suhteisiin, tulee koulun puheenvuoroissa ilmi, mutta kuten edellä koulun edustaja toteaa, opettajien tulisi pysyä hyvissä väleissä myös oppilaiden kanssa. Vanhemmat eivät välttämättä näe asioita lapsensa edun näkökulmasta, kuten tutkimuksen ensimmäisessä oppilaskohtaisessa kouluneuvottelussa saattoi havaita. Toisaalta monesti kouluneuvotteluissa tapaa oppilaita, joilla on hyvin erilainen käsitys omasta edustaan kuin viranomaisilla tai vanhemmilla, kuten toisessa kouluneuvottelussa.

4.4.2. Luottamus

Yhteistyö edellyttää luottamusta, ja ellei sitä ole, on yhteistyössä toimiminen hankalaa työyhteisön sisällä tai moniammatillisessa verkostotyössä (Tilus 2004, 93). Rutinoituneet, välttämättömän informaation vaihtoon keskittyvät viikko- tai osastopalaverit eivät usein mahdollista yksilöllistä eivätkä varsinkaan yhteistä reflektointia työstä ja sen tekemisen ympäristöstä ja ehdoista (Kalliola & Nakari, 2006, 204). Yhteistyöhön lähdetessä pitäisi jo luottaa toisten ammattitaitoon, mutta usein on niin, että vasta tutustumisen ja kokemuksen myötä luottamus kasvaa tai voihan se joskus vähetäkin. Seuraavissa repliikeissä koulun työntekijät korostivat henkilökohtaisen ja vastuualueiden tuntemisen merkitystä.

Koulu: ...mut kyl mä nään et aika paljon on siitä kiinni et on luottamus siihen et muutkin hoitaa omalla sektorillaan ja on ammattitaitoa. Luottamus tulee siitä, että tunnemme toisemme ja tiedämme mitä tapahtuu. Tiedämme vastuualueet. (Teemahaastattelu 4)

Koulu: No voihan se olla niin että ku mä oon tän saman ihmisen kanssa ollut tekemisissä niin hänkin on tavallaan todennut että mitä pystyy puhumaan asioista niin ettei ne niinku mene eteenpäin niin että tottakai se on niinku tämmönen ihmisten välinen kontakti kuitenkin että ku tule sellanen molemminpuolinen luottamus niin ehkä sitä sit vähä avoimemmin kertoo tai puhuu asioita. Sitte jos taas on tuntemattomampi niin onhan sitä huomattavasti varovaisempi sitten niissä asioissa mitä kertoo. Että varmaan sillälailailla on eroja. (Teemahaastattelu 1)

Kun käytännöissä toimitaan yhä enemmän liikkuvissa olosuhteissa ja muuttuvissa elämisen ehdoissa, on epätodennäköistä, että tulevaisuudessakaan voitaisiin kehittää teorioita, jotka kattaisivat kaikenlaiset työssä eteen tulevat ongelmatilanteet. Sosiaalityöntekijä on yhä uudestaan kohdakkain sellaisten tilanteiden kanssa, joiden ainoa käsittelytapa on rakentaa työn tavoitteet ja tietoperusta tapaus tapaukselta. Totuuden tai oikean menettelytavan kertovia teorioita tai eettisiä periaatteita ei ole yksinkertaisesti mahdollista konstruoida, vaan käytännön työntekijän vastuulle ja tehtäväksi jää sen neuvottelemine ja ratkaiseminen, miten kussakin tilanteessa toimia. Tällainen toimintatapa korostaa sosiaalityöntekijän henkilökohtaista kykyä eettiseen reflektioon sekä kykyyn löytää kuhunkin tilanteeseen toimivat teoreettiset käsitteet ja metodi. (Satka 2000, 38.)

Lastensuojelu: ...keskustelua tavallaan niistä odotuksista mitä silläkin puolella on ja tossa äsken viittasin niihin huostaanottoiveisiin ja siihen että semmosenkin asian tietyllä tavalla yhdessä läpikäyminen että siltä ei tuu tavallaan vääriä odotuksia ja että heidän ei tarvitse niitä asioita tehdä eikä näin mut et tota olis nyt jonkunnäköinen tieto sielläkin et ei esittäis ihan – ihan tavallaan – yksoikosesti sitte suoraan et viekää nyt tää laps jonnekin kun se ei tuu tänne kouluun. (Teemahaastattelu 5)

Lastensuojelu: ruusuja ja risuja?? – no en tiä. Ainakin semmonen, mulla on ainakin ihan myönteiset kokemukset toisaalta tästä yhteistyöstä tai sillai että on niinku puhuttu avoimesti asiasta ja tota sit taas toisaalta ehkä välillä tuntuu että jos odotettiin lastensuojelulta ehkä pikkasen joutain tavallaan et me annettais joku ratkaisu yks kaks. (Teemahaastattelu 2)

Sosiaalityön arkityön rutiineissa muotoutuvista asioista ovat asiakastyön käytännöt ratkaisevan tärkeitä. Näitä käytäntöjä luodaan yksittäisten sosiaalityöntekijöiden arkityön ratkaisuin. Samalla määritellään ihmisen itseohjautuvan ja riippumattoman elämän ehtoja eli normaalikansalaisuuden tai huono-osaisuuden ehtoja. Ammatilliset toimijat joutuvat näin hyvin omakohtaisesti pohtimaan ammatillista valtaa, vastuuta ja etiikkaa. (Karvinen 2000, 12)

4.4.3. Avaimia avoimuuteen ja luottamukseen

Se, että lastensuojelun ja koulun välinen työnjako määräytyy vastuualueiden mukaan, todettiin koululla itsestään selvyydeksi: koulu hoitaa koulun asiat eli tukee oppimisessa, tehtävissä ja läksyissä ja lastensuojelun tehtävänä on varmistaa vapaa-aikaan liittyvät asiat. Kokemuksen myötä oli koululla kertynyt tietoa siitä, mitä lastensuojelu voi tehdä ja haastateltavat olivat sitä mieltä, että tavoitteet, jotka oppilaskohtaisissa neuvotteluissa oli asetettu, oli myös suurelta osin saavutettu. Toisaalta koulu viestitti yleistä tyytymättömyyttä lastensuojelun työskentelyyn, vaikka haastateltavat itse olivatkin tyytyväisiä yhteistyön tuloksiin.

Koulu: ...kyllä opettajatkin vähä suhtautuu välillä sillä lailla väärällä tavalla negatiivisesti lastensuojeluun kun eivät tiedä mitä se. Että tommoset yleisopetuksen opettajat, jotka opettaa aineita ja näin niin ois ehkä varmaan hyvä et tavallaan sitä joku tulis kertomaan opettajainkokoukseen et miten se toimii ja että se kynnyks sille ottaa yhteyttä lastensuojeluun madaltuis opettajiltakin... (Teemahaastattelu 19)

Lastensuojelun sosiaalityöntekijöitä kritisoidaan, kun he puuttuvat perheen tilanteeseen ja kun he ovat puuttumatta (Scourfield 2003, 172). Kuten Sinko (2005, 138) toteaa, ikuinen ”väärässä olo” on lastensuojelun dilemma. Kritiikkiä aiheuttaa joko oletettu tai todellinen yli-innokkuus tai oletettu tai todellinen passiivisuus.

Koulu: ...koska kyllähän kouluilla tulee sitä nehän on paljon vastaavanlaisia kiukuttelua – vastustusta ylipäättään ja sitten mä luulen et teidän puolella on valitettu sitä.

Haastattelija: Kuka sitä kiukku esittää?

Koulu: No opettajien kautta sitä tulee. Siinähan on tietysti koulukohtaisia eroja.....Kuuleehan sitä kollegoilta ettei lastensuojelu tee mitään. Se on tietty jos sellaisia ihmisiä, jotka ajattelee, että kaikki on ratkaistavissa tässä ja nyt ja sellainen ajatus, että voi aika paljon ohjailta mitä toiset tekee. Sitä on aika vaikee suuntaa kun ei kaikki aina tottelekaan vaan tekee mitä oma järki sanoo. (Teemahaastattelu 4)

Sipilä (1996, 199) kirjoittaa siitä, kuinka asiakkaan ja työntekijän eroavat relevanssirakenteet, merkitysalueet ja aikakäsitykset kuuluvat sosiaalityön välttämättömyyksiin. Sosiaalityöntekijä ei ratkaise asiakkaan tilannetta heti. Työntekijän koulutus ja työkokemus ovat totuttaneet hänet odottamaan. Hänen sisäinen aikansa on toinen. Työntekijä joutuu suhteuttamaan toimintansa myös organisaatioonsa. Hän tietää, että organisaatio ja työtoverit odottavat työntekijän hillitsevän tunteensa, mutta asiakas voi nähdä hillityn suhtautumisen kyynisenä välinpitämättömyytenä. Samoin koululla

yhteistyökumppanit, joiden omat keinot ovat oppilaan asiassa loppuneet, saattavat kokea sosiaalityöntekijän selvittelyvaiheen kyynisyydeksi.

Lastensuojelu: ...että on tullut sellainen tunne, et se asia on sit ikään kuin vaan heitetty lastensuojelulle ja lastensuojelun pitäis suurin piirtein kantaa se laps sinne kouluun joka aamu. Et tällasia niinku liiallisia odotuksia et mistä sit kyllä keskustelu et mikä on mahdollista ja mikä ei ja sit jonkun verran on tietysti tullut koulun taholta sellasia ääneen lausuttuja esityksiä ei sit kylläkään asianosaisten kuulle. Et se sit tehty niinku ilman oppilaan suostumusta tai vanhemman läsnäoloa niin et on melko suoraan sanottu, että heidän mielestään lapsi pitäisi tässä kohtaa huostaanottaa. Eikä välttämättä tuolle perusteena ole ollut muuta kuin ettei lapsi käy kouluu. Et on joskus ollut muitakin mut... Et siinä kohtaa näkemykset saattaa olla vähän erilaisia. Niistä täytyy sit keskustella jossain määrin. (Teemahaastattelu 5)

Särkelä (2001, 96) kirjoittaa, kuinka sosiaalisen auttamistyön kannalta tuntuukin usein kohtuuttomalta, kun sitä jopa ylimielisesti kritikoidaan tuloksettomuudesta. Itse asiassa sosiaalisen auttamistyön piiriin tulevat sellaiset asiat ja prosessit, joiden suhteen monet muut yhteiskunnalliset toimijat ovat jo epäonnistuneet ja osoittautuneet voimattomiksi ja joutuvat näin kutsumaan sosiaalista auttamistyötä jälkiään korjaamaan. Sosiaalisen auttamistyön odotetaan siis onnistuvan siinä, missä muut ovat jo epäonnistuneet. Tähän samaan odotuspaineeseen olen itsekin lastensuojelun työssä törmännyt. Opettaja sanoi minulle aivan suoraan asianosaisten läsnä ollessa, että mitä minä siinä sitten istuin, kun olin kertonut, että koulupoissaolot eivät ole yksistään riittävä syy huostaanottoon. Tässä tulee toisaalta esille myös tietämättömyys tai ajattelemattomuus siitä, että huostaanotto on yleensä äärimmäinen keino puuttua perheen tilanteeseen ja että sillä on pitkäaikaiset ja ennalta-arvaamattomat seuraukset huostaan otetun ja hänen läheistensä elämään.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Määritelläänkö sosiaalityöntekijä koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä ulkoapäin vai määrittykö hän professionsa kautta, on ratkaisevaa siinä, miten yhteistyötä koulun kanssa tehdään. Silloin kun on kysymys toisten tekemästä määrittelystä, on kyse positiosta, mikä toimijalle annetaan. Annettu positio rajaa toimintaedellytyksiä. Teemahaastatteluissa lastensuojelun työntekijät kertoivat ja sama kokemus on itsellenikin monesti ollut, että ongelma on heitetty lastensuojelun ratkaistavaksi valmiin julkilausumattoman ”toimintaohjeen” kera. Vahvan ammatti-identiteetin omaava työntekijä kykenee kuitenkin uudelleen määrittämään hänelle enakkoon annettua positiota, jos se on ristiriidassa hänen ammatillisen roolinsa kanssa. Sosiaalityössä tulisi kuitenkin tiedostaa professionaalistumisen varjo niin, etteivät muodot ja menettelytavat ohjaa toimintaa vaan

sosiaalityötä ohjaa asiakkaan avun tarve. Moniammatillista yhteistyötäkään ei pidä tehdä vain yhteistyön vuoksi ilman, että se auttaisi asiakasta. Arviointi on tehtävä jokaisessa tapauksessa aina uudelleen. (Eskola 2003, 125.)

Koulukohtaiset toimintaohjeet ovat tärkeitä lakien ja asetusten lisäksi. Esimerkiksi koulun huoli siitä, kuinka menetellä ympärileikkausasiassa. Asiaan liittyen on kuntiinkin jaettu erilaisia Stakesin laatimia ohjeistuksia, mutta niiden sisäistäminen vaatisi aina paikallisen käsittelyn ja seikkaperäiset toimintaohjeet paikallisella tasolla.

Lastensuojelullisen näkökulman puuttuminen koulutuksesta sekä se, että koulujen ohjeistukset yhteistyöhön eivät ole opettajien tiedossa ovat esteinä yhteistyölle. Tämä lainsäädännön tuntemattomuus ja ohjeiden puute kävi ilmi teemahaastatteluista. Toimiakseen yhteistyö tarvitsee julkilausuttuja ja sisäistettyjä rakenteita. Yhteistyö, jolla on jotakin vaikuttavuutta, syntyy harvoin sattumanvaraisesti. Mitä suurempi toiminnallinen haaste, sen merkittävämpiä ovat rakenteet. Oppilashuollon rakenteiden kehittäminen koituu sekä koulun että koko yhteiskunnan eduksi. (Wallin 1999, 115.)

Tutkimusaineistoni antoi esimerkkejä monentasoisesta yhteistyöstä. Lastensuojelun ja koulun määräaikaistapaamiset olivat lähinnä yhteydenpitoa, tutuksi tulemista. Oppilaskohtaisissa neuvotteluissa oli kysymys paitsi motivoinnista niin myös koordinaatiosta ja kooperaatiosta. Maahanmuuttajataustaisen lapsen neuvottelussa oli kysymys paljolti motivoinnista jatkotutkimuksiin. Anis (2006, 96) on omassa tutkimuksessaan todennut koulun ja lastensuojelun yhteistyökäytäntöjen parantamisen maahanmuuttajalasten kohtaamien vaikeuksien ratkaisemisessa tärkeäksi. Oma tutkimusaineistoni tai kokemukseni maahanmuuttajalasten kanssa tehtävästä yhteistyöstä ei ole edennyt koordinaatiota pidemmälle. Kukin yhteistyöhön osallinen pyrkii toteuttamaan omaa tehtävänsä eikä käydä todellista vuoropuhelua, mikä vaikuttaisi lapsen tilanteeseen kokonaisvaltaisemmin.

Toisessa oppilaskohtaisessa neuvottelussa lähestyttiin jo kooperaatiota, missä pyrittiin yhdessä löytämään ratkaisua oppilaan tilanteeseen. Siinä lastensuojelun sosiaalityöntekijä toimi enemmän koordinaation mukaisesti, kun hän pyrki tekemään rajan siihen, mistä asioista puhutaan koulussa ja mistä asioista taas sosiaalitoimen foorumilla. Tämä neuvottelu oli oppilaan puhumattomuudesta huolimatta esimerkki opettajan ja oppilaan

vuorovaikutuksen toimivuudesta. Tilus (2004, 64) toteaa, että opettajan ja oppilaan toimiva vuorovaikutus voi kantaa perheongelmien yli. Opettaja, joka kohtaa oikeasti oppilaan, pääsee kurkistamaan sieluun asti ja saa nähdä sen hyvän, mikä löytyy jokaisesta. Nähdessään hyvän opettaja pystyy pitämään kiinni tästä hyvän mielikuvasta ja uskaltaa kohdata myös huonot hetket. Hyvä kantaa huonon yli. Tälle toteamukselle tuli tukea myös teemahaastatteluilta. Opettajan, jolla on hyvä vuorovaikutussuhde oppilaaseen, on myös helpompi tarvittaessa hakea tukea oppilaalle lastensuojelusta.

Teemahaastattelut olivat esimerkki kommunikaatiosta. Niissä teemahaastattelun kysymykset ohjasivat pohdintaa lastensuojelun ja koulun välisestä yhteistyöstä. Haastateltavat tarkastelivat omaa toimintaansa ja kokemuksiaan kriittisesti ja haastattelutilanteet olivat ennemminkin vuoropuhelua kuin haastattelua. Haastateltavat nostivat esille yhtäältä yhteistyön tarpeen ja toisaalta esteitä sille. Esteenä pidettiin tietämättömyyttä kummankin tahon toimintaedellytyksistä, kiirettä ja resurssipulaa, mutta tarve yhteisiin koulutuksiin ja tapaamisiin oli ilmeinen. Teemahaastattelujen perusteella keskustelua yhteistyöstä ja sen kehittämistä on syytä jatkaa.

Aineistoni osoitti, ettei mitään yhtenäisiä toimintaohjeita eikä työkäytäntöjä ole ollut käytössä kummallakaan yhteistyötaholla. Tietämys yhteistyöhön velvoittavista laeista ja ohjeistuksista oli vaihtelevaa. Lastensuojelulaki velvoitti yhteistyöhön kumpaakin tahoja. Paras tietämys lakien ja ohjeistusten olemassaolosta oli kuraattorilla, mutta hänenkään toiminta-alueellaan eivät nämä ohjeistukset olleet yleisesti toimintaa ohjaavia. Lastensuojelun sosiaalityöntekijän ja koulun väliset tapaamiset olivat useimmiten oppilaskohtaisia neuvotteluja, joissa lastensuojelun tehtävä oli motivoida oppilasta ja tämän vanhempia jatkotutkimuksiin tai perustella oppilaalle, miksi koulua kannattaisi käydä. Suuremmassa neuvottelussa oli kyse lähinnä yhteydenpidosta ja paitsi kasvojen tutuiksi tekemistä niin myös omien toimintatapojen esittelemisestä ja perustelemisesta. Lastensuojelun sosiaalityöntekijän positio koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä määrittyy tilanteen mukaan. Lastensuojelulaki määrittää lastensuojelun sosiaalityöntekijän velvollisuutta toimia, jos ei lapsen etu muutoin näytä toteutuvan. Tähän lain suomaan mahdollisuuteen valvoa lapsen edun toteutumista koulu tarvitsee lastensuojelua. Lastensuojelun sosiaalityöntekijän auktoriteettia voidaan käyttää apuna, kun veloitetaan oppilaita tai heidän vanhempiaan sopeutumaan koulun sääntöihin tai jatkotoimenpiteisiin.

Lastensuojelun sosiaalityöntekijä voi itse nähdä itsensä paitsi kontrolloijana niin myös oppilaan tilannetta tulokkaavana ja hänen etujaan valvovana viranomaisena.

Tutkimusprosessissa on ehkä antoisinta ollut saada uusi näkökulma ja asenne koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Paneutuminen koulun ja lastensuojelun tehtäväkuviin ja yhteistyön rajapintaan on lisännyt ymmärrystä ja auttanut riisumaan omia ennakkokäsityksiä opettajista yhteistyökumppaneina. Payne (2002, 138) toteaa, että meidän tulisi olla kriittisiä ja reflektiivisiä aina, kun olemme tekemisissä toisten ihmisten kanssa. Teoriasta ei pitäisi tulla lokeroa, johon rajoitetaan ihmisyyden moninaisuutta. Teoria on avuksi, kun tutkitaan ja pyritään ymmärtämään sekä muuttamaan sosiaalista ympäristöä, jossa elämme ja toimimme yhdessä.

Huomasin, kuinka omat käsitykseni opettajakunnasta - vaikka olenkin tehnyt lastensuojelun sosiaalityöntekijänä yhteistyötä jo yhdeksän vuotta - olivat painottuneet ajattelemaan opettajia muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta sellaisina kuin Langekin (1998, 56) heitä kuvaa: juoruilevina, vahingoniloisina. Omien ja lasteni koulukokemusten vaikutus omiin käsityksiin ovat vaikuttaneet siihen, miten työssäni olen opettajiin suhtautunut. Työroolissa saadut kokemukset ovat muuttaneet asennetta ja tutustuminen yhteistyökumppaneihin on lisännyt luottamusta. Kuitenkin muutama ”väärä” kommentti on helposti palauttanut vanhoihin ennakkoluuloihin. Tutkimuksen myötä on vahvistunut se, minkä Orava ja Pyöriäinen (2005, 69) totesivat, että yksi ratkaiseva este, miksi opettajat eivät osaa toimia kuten lastensuojelun työntekijät odottavat, on lastensuojeluun liittyvän opintokokonaisuuden puuttuminen opettajakoulutuksesta.

Omien asenteiden ja esteiden tunnistaminen analyysivaiheessa on ollut myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Pitkäaikaisen työkokemuksen myötä tullut ymmärrys siitä, mistä puhutaan ja miten ei riitä, jos ei tunnista ja tunnusta omaa ajatteluansa.

6. LOPUKSI

Tilus (2004, 100–101) toteaa, että tulevaisuuden opettajalta vaaditaan yhä enemmän ihmissuhdetaitoja ja taitoa yhdessä tuki- ja yhteistyötahojen kanssa kehittää menetelmiä lasten ja nuorten ryhmäytymisen ja osallisuuden parantamiseksi. Puutteelliset taidot

johtavat opettajan eskalaatiotilanteisiin, joissa oppilas haastaa opettajan valtataisteluun. Perustehtävään tarkoitettu energia kuluukin molemmilta kilpailuun siitä, kumpi on parempi tai huonompi, kumpi ylempi tai alempi, kumpi saa sanoa viimeisen sanan. Ratkaisemattomat asiat ja puhumattomat tunteet myrkyttävät vuorovaikutustilanteita sekä kapea-alaistavat ja köyhdyttävät niitä. ”Minä kyllä jaksan joulun, hiihtolomaan tai kevääseen. Syksyllä oppilas siirtyykin jo toiselle opettajalle.”

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä todettiin, että nuorten kanssa työtä tekevien toimijoiden keskinäisen yhteistyön kehittäminen on tärkeää nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Ministeriö ehdotti kuntakohtaisia yhteistyöryhmiä, joissa olisi edustus koulu-, sosiaali- ja terveys-, nuoriso- ja työvoimatoimesta sekä Kelan kuntoutuksesta. (Linnakangas & Suikkanen 2004, 110).

Kannatan Tiluksen (2004, 157) ehdotusta kokonaisvaltaisesta työorientaatiosta, jossa jokainen tukea tarvitseva oppilas saisi ympärilleen moniammatillisen tiimin tai tukiryhmän. Rajoja ylittävä oppiminen on jännitteistä ja ristiriitaista. Työtä tehdään entistä useammin rajoja ylittävässä yhteistyössä, jossa erilaiset intressit kohtaavat ja synnyttävät monesti havaittavia jännitteitä. Tutkimuksessa on hedelmällistä pitää näitä jännitteitä ja ristiriitoja kehittämispotentiaalina eikä pelkästään oppimisen ongelmana. Oppimisen jännitteisen dynamiikan ymmärtäminen on olennaista työelämän haasteiden ymmärtämiseksi niin tutkimuksessa kuin käytännön työssä. Työntekijöille risteävien näkökulmien yhteensovittaminen on usein vaikeaa. Tarvitaan ehkä näkökulman muutosta, jotta kompromissien ja yksimielisyyden tavoittelun sijaan haetaan keinoja ja välineitä ristiriitojen näkyväksi tekemiseen ja niistä neuvottelemiseen, kun tuotetaan laadullisesti entistä kehittyneempiä ratkaisuja ja palveluja. (Toiviainen & Hänninen 2006b, 238.)

Näissä lukuisissa kohtaamisissa ja niihin liittyvissä tunnistamisessa oppilaiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa on merkittävää myös se, miten minä itse kohtaan toisen. Olenko varuillani, olenko vastahakoinen, olenko odottavalla kannalla tai jopa innoissani? Entä haluanko tätä kohtaamista – vai koenko, että minut on pakotettu siihen? Kohtaamisen osapuolet voivat kysyä itseltään, mitä minä toivon tältä kohtaamiselta – vai pelkäänkö sitä. Miten tulkitseen toista tässä kohtaamisessa – mitä viestejä luen – entä miten hän lukee minun viestejäni? Entä miten paljon kohtaamisessa on kohtaamattomuutta, ja miten

osaamme keskittyä siihen, mitä jaamme, miten häivyttää keskittymistä siihen, mikä meitä erottaa? (Gordon 2005, 172.)

Tärkeää on se, minkä kontekstin ympäröivä yhteiskunta ja sen kulttuuri antava tapaamiselle. Yksilötasolla meidän jokaisen kannattaa kysyä, onko oma ympäristöni ylläpitänyt poissulkemista ja kannustaako se minua kohottamaan käteni ja sanomaan ”mene pois”? Vai onko ympäristöni kannustanut minua mukaan ottamiseen – siihen, että ojennan käteni ja sanon ”tule”? (Gordon 2005, 172.)

Yhteistyöhön velvoittavat paitsi lait ja toimintaohjeet myös ammattieettiset ohjeistukset. Sosiaalialan ammattieettiset ohjeistukset ovat velvoittavampia kuin opettajien ammattieettiset ohjeet, jotka antavat liikkumavaraa opetustyöhön ja koulutukseen osoitettujen voimavarojen puitteissa. Sosiaalityön eettisissä ohjeissa todetaan, että sosiaalialan työn on oltava verkostoitunutta ja moniammatillista, jotta asiakasta voidaan auttaa mahdollisimman hyvin. Lisäksi edellytetään, että sosiaalialan ammattihenkilö arvioi kriittisesti omaa ja yhteistyökumppaneiden toimintaa ja edistää avointa keskustelua moniammatillisen yhteistyön tavoitteista ja toimintatavoista. Sosiaalialan ammattilaiselta edellytetään lisäksi oman osaamisensa sekä kollegoiden ja muiden ammattialojen edustajien ammatillisten näkemysten ja pätevyyden arvostamista. Tämä tutkimusaineisto ei anna vastausta ammattieettisten ohjeistuksien vaikutukseen. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten nämä ammattieettiset ohjeistukset on sisäistetty vai onko niitä omaksuttu ollenkaan. Ammattietiikkaa kuitenkin tarvitaan molemmissa ammateissa ja yhteistyössä toisten kanssa. Yhteistyön yleiseksi eettiseksi ohjenuoraksi sopii mielestäni Lindqvistin (1990, 203–204) hahmotelma auttajan etiikaksi: *Pidän arvossa sitä työtä, jota muut ihmisten auttajat tekevät, uskoen, että se on meidän yhteistä taisteluamme ihmisarvon ja elämän puolesta. Yhdessä heidän kanssaan jaan työhöni liittyvät ilot ja vastukset ja pyrin vaikuttamaan sellaisen yhteiskunnallisen kehityksen puolesta, missä joidenkin menestyksen hintana ei olisi heikompien riisto ja hylkääminen.*

LÄHTEET

Airaksinen, Timo (1998) Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Sarras, Riitta (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö, 5-13.

Alasuutari, Pertti (1989) Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.

Anis, Merja (2006) Maahanmuuttajalapsen ja –nuoren lastensuojelun asiakkaina. Teoksessa Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Jyväskylä: PS-kustannus, 69-96.

Arnkil Erik (1991) Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista. Raportteja 23. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus.

Arnkil, Erik (1994) Utelias kehittäjä. Teoksessa Lindqvist, Tuija & Rajavaara, Marketta (toim.) Kehittämistyö itseanalyyysiin. STAKES Raportteja 147. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 8. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 72-87.

Arnkil, Erik & Eriksson, Tom (1996) Kenelle jää kontrollin Musta Pekka- kortti? Sosiaalitoimisto verkostoissaan. Tutkimuksia 63. Helsinki: STAKES.

Arnkil, Tom Erik (2005) Käytännöllisestä viisaudesta. Teoksessa Heino, Tarja & Kekkonen, Marjatta & Känkänen, Päivi (toim.) Lapsuuden kudelmaa. Helsinki: Stakes.

Blennberger, Erik (2006) Etik för socialt arbete. Teoksessa Meeuwisse, Anna & Sunesson, Sune & Swärd, Hans (toim.) Socialt arbete. En grundbok. 2.painos. Stockholm: Natur och Kultur, 227-247.

Cavén, Outi (1999) Sujutusta ja pyöritystä. Tutkimus byrokratian merkityksistä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä. Helsinki: O. Caven.

Coffey, Amanda (2005) ”Toisen” kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa Mietola, Reetta & Lahelma, Elina & Lappalainen, Sirpa & Palmu, Tarja (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. erontekoa ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 213-223.

Engeström, Yrjö & Haavisto, Vaula & Pihlaja, Juha (1992) Alioikeudet uuden työtavan kynnyksellä. Kehittävän työntutkimuksen sovellus tuomioistuinlaitoksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Engeström, Yrjö (1995) Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus. Painatuskeskus.

Engeström, Yrjö (2004) Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2003) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Marjatta (1993) Sosiaalityö elää muutoksessa. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.11-12.

Eskola, Marjatta (2003) Aina voi tehdä toisin. Asiakkaan avun tarpeen ja menettelytavan välisestä suhteesta muodostuu sosiaalityön laadun mitta. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Sosiaalisen vaihtuvat vastuut. Jyväskylä: PS-kustannus, 108-125.

Eskonen, Inkeri & Korpinen, Johanna & Raitakari, Suvi (2006) Vallan määrittämät lapsi- ja asiantuntijapuhujat: faktaa, selontekoa ja kokemuksia. . Teoksessa Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Jyväskylä: PS-kustannus, 21-44.

Etzell, Sirpa & Korpivaara, Liisa & Lukkarinen, Tuula & Nikula, Anne & Pekkarinen, Inkeri & Peni, Riitta & Värmälä, Hanna-Maija (piirroset: Eila Sinivuori) (1998) : Perheen ja yhteisön terveyttä edistävä hoitotyö. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Fook, Jan (2005a) Kriittisen reflektion perusteoriaa. FinSoc 1/2005, 4-10.

Fook, Jan (2005b) Kriittinen reflektio sosiaalityössä. FinSoc 2/2005, 22- 27.

Forsberg, Hannele (1998) Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Granfelt, Riitta (2000) Kertomuksia kodittomuudesta ja marginaalista. . Teoksessa Karvinen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tutkimus – Metodologisia suuntauksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi 48, 99-116.

Gordon, Tuula (2005) Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa Mietola, Reetta & Lahelma, Elina & Lappalainen, Sirpa & Palmu, Tarja (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. erontekoa ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 163-175.

Harrison, Gai (2007) Language as a Problem, a Right or a Resource?: A Study of How Bilingual Practitioners See Language Policy Being Enacted in Social Work. Journal of Social Work 2007: vol. 7, 71-92.

Helne, Tuula (2002) Syrjäytymisen yhteiskunta. Tutkimuksia 123. Helsinki: STAKES.

Huttunen, Laura (2006) Pahan karttalehtiä. Maahanmuuttajat ja pahan kokemuksen paikat. Teoksessa Laitinen, Merja & Hurtig, Johanna (toim.) Pahan kosketus. Ihmisyden ja auttamistyön varjojen jäljillä. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 86-107.

Johansson, Thomas (2006) Mötets många ansikten – när professionella möter klienter. Teoksessa Meeuwisse, Anna & Sunesson, Sune & Swärd, Hans (toim.) Socialt arbete. En grundbok. 2.painos. Stockholm: Natur och Kultur, 149-165.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen Eero (1993) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Arja (1995) Neuvottelu asiakkaan identiteetistä. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat. Konstruktionistinen näkökulma. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 127-154.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Pösö, Tarja (1995) Tulkitseva sosiaalityö. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat. Konstruktionistinen näkökulma. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 9- 31.

Kalliola, Sari & Nakari, Risto (2006) Vuorovaikutus ja dialogi oppimisen tiloina. Teoksessa Toiviainen, Hanna & Hänninen, Hannu (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 203-236.

Karvinen, Synnöve (1993a) Johdanto. Teoksessa Karvinen, Synnöve (toim.) Sosiaalityön eettiset jännitteet. Sosiaalityön vuosikirja 1993. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto r.y., 10-17.

Karvinen, Synnöve (1993b) Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. . Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 15-51.

Karvinen, Synnöve (2000) Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa Karvinen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tutkimus – Metodologisia suuntauksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi 48, 9-31.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005a) Reflektiivisyys suomalaisessa sosiaalityössä. FinSoc 1/2005, 11- 15.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005b) Refleksiivisyys ja asiantuntijuus. FinSoc 2/2005. FinSoc 2/2005, 18–21.

Ketola, Outi (1996) Sosiaalihuollosta sosiaaliin oikeuksiin ja sosiaalipalveluasiakkuuteen. Teoksessa Sipilä, Jorma & Ketola, Outi & Kröger, Teppo & Rauhala, Pirkko-Liisa (toim.) Sosiaalipalvelujen Suomi. Helsinki: WSOY.

Koho, Arto (1993) Rämetyykö ammattietikka hyvinvointivaltion käännteessä? . Teoksessa Karvinen, Synnöve (toim.) Sosiaalityön eettiset jännitteet. Sosiaalityön vuosikirja 1993. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto r.y., 33-39.

Kuula, Arja (1999) Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino

Kuula, Ritva (2000) Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Lange, Kaisa (1998) Puun ja kuoren välissä – arjen etiikkaa koulussa. Teoksessa Sarras Riitta (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Sävypaino, 55-61.

Lindqvist, Martti (1990) Auttajan varjo – pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön etiikassa. Helsinki: Otava.

Lindqvist, Martti (1998) Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Sarras, Riitta (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 15-21.

Linnakangas, Ritva & Suikkanen, Asko (2004). Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Selvityksiä 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Luukkainen, Olli (2000) Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Makkonen, Mikko (1995) Keskustelutyö lastensuojelussa. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Matthies, Aila-Leena (1994) Kehittämistyön dynamiikka – mikä suuntaa katseen ja kuka rajaa kuulon? Teoksessa Lindqvist, Tuija & Rajavaara, Marketta (toim.) Kehittämistyö itseanalyysiin. STAKES Raportteja 147. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 8. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 25-30.

Metteri, Anna (1995) Sosiaalityön moraali ja politiikka eläkevakuutuksen toimeenpanossa. Teoksessa Utelias järki ja sosiaalipolitiikka. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.

Miettinen, Taina (2000) Sosiaalityön raportointi – kohti vuorovaikutteista raportointia. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

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

Mäki, Helmi (2006) Hyvä kysymys: sosiaalityöntekijän asiakaskohtaisen työn sisältöä etsimässä 1960-luvulla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojanen, Markku (1994) Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Kulju: M.Ojanen.

Ollila, Maija-Riitta (1998) Opettajien ominaisuuksista. Teoksessa Sarras, Riitta (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 43-53.

Ollila, Maija-Riitta (2002) Erheitä ja virheitä. Helsinki: WSOY.

Orava, Elina & Pyöriäinen, Sanna (2005) Lastensuojelullisia tukitoimia tarvitseva oppilas koulussa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto/ Tampereen yliopisto: Opettajakoulutuslaitos.

Payne, Malcolm (2002) Social Work Theories and Reflective Practice. Teoksessa Adams, Robert & Dominelli, Lena & Payne, Malcolm (toim.) Social Work: Themes, Issues and Critical Debates. 2.painos. Basingstoke,UK: Palgrave, 123-138.

Pitkänen, Pirkko (2006) Työyhteisö muutoksessa: etnokulttuurinen monimuotoisuus itäsuomalaisissa yrityksissä. Teoksessa Toiviainen, Hanna & Hänninen, Hannu (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 115-135.

Pohjola, Anneli (1991) Yhteistyöstä yhteiseen työhön. Teoksessa Hokkanen, Liisa & Kinnunen, Petri & Pohjola, Anneli & Urponen, Kyösti & Väärälä, Reijo. Palvelutilkuista yhteiseen työhön. Kemijärven hyvinvointipalvelujen osaraportti. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 32. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 111-126.

Pohjola, Anneli (1999) Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Virtanen, Päivi (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Helsinki: Kirjayhtymä, 110-128.

Pohjola, Anneli (2006) Pahan säikeitä auttamistyössä. Teoksessa Laitinen, Merja & Hurtig, Johanna (toim.) Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 42-62.

Pulma, Panu (1987) Suomen lastensuojelun historia. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Pösö, Tarja (1993) Kolme koulukotia. Tampere: Tampereen yliopisto.

Raunio, Kyösti (2004) Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.

Robinson, Lena (2002) Social Work through the Life Course. Teoksessa Adams, Robert & Dominelli, Lena & Payne, Malcolm (toim.) Social Work: Themes, Issues and Critical Debates. 2. painos. Basingstoke, UK: Palgrave, 84-94.

Rystad, Göran & Lundberg, Svante (2000) Förord. Teoksessa Rystad, Göran & Lundberg, Svante (toim.) Att möta främlingar. Lund: Arkiv förlag, 7-10.

Scourfield, Jonathan (2003) Gender and Child Protection. New York: Palgrave MacMillan.

Sinko, Päivi (2005) Laki ja lastensuojelu. Juridisoituvat käytännöt sosiaalityön arjessa ja asiantuntijuuden määrittelyssä. 2. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Sipilä, Jorma (1996) Sosiaalityön jäljillä. 2. painos. Helsinki: Tammi.

Skytte, Marianne & Montesino, Norma (2006) Kulturella perspektiv inom socialt arbete. Teoksessa Meeuwisse, Anna & Sunesson, Sune & Swärd, Hans (toim.) Socialt arbete. En grundbok. 2. painos. Stockholm: Natur och Kultur, 285-299.

STAKES (2003) Taskinen, Sirpa (toim.) Lapsen seksuaalisen hyväksikäytön ja pahoinpitelyn selvittäminen. Asiantuntijaryhmän suositukset sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstölle. Oppaita 55. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Sydänmaanlakka, Tuuli (1984) Koulu on yhteistyötä. Lastensuojelun ja koulun yhteistyön nykytilanne ja kehitysnäkymiä. Lastensuojelun ja koulun yhteistyötä selvittäneen työryhmän raportti. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Särkelä, Antti (2001) Välittäminen ammattina. Näkökulmia sosiaaliseen auttamistyöhön. Tampere: Vastapaino.

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

Tirri, Kirsi (1998) Koulu moraalisen yhteisönä. Tutkimuksia 187. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Tirri, Kirsi (1999) Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY.

Toiviainen, Hanna & Hänninen, Hannu (2006a) Työn rajanylitykset oppimisen ja tutkimuksen haasteena. Teoksessa Toiviainen, Hanna & Hänninen, Hannu (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-24.

Toiviainen, Hanna & Hänninen, Hannu (2006b) Lopuksi: rajoja ylittävän oppimisen haaste. Teoksessa Toiviainen, Hanna & Hänninen, Hannu (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 237-239.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Uusikylä, Petri (1994) Lastensuojelun toimeenpanoverkostot. Tutkimus yhteistyön rakenteista ja merkityksestä kuntien lastensuojelutyössä. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Uusi sivistyssanakirja (1989) Aikio, Annukka ja Vornanen, Rauni (toim.) 7. painos. Helsinki: Otava.

Vornanen Rauni (1995) Nykysuomen oikeinkirjoitussanakirja. Teoksessa Joka kodin suomen kielen opas. Helsinki: Suuri suomalainen kirjakerho.

Wallin, Aila (1999) Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman lopputyöjulkaisu. TYT julkaisusarja A 2/99. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Waterhouse, Lorraine & McGhee, Janice (2002) Social Work with Children and Families. Teoksessa Adams, Robert & Dominelli, Lena & Payne, Malcolm (toim.) Social Work: Themes, Issues and Critical Debates. 2.painos. Basingstoke,UK: Palgrave, 267-286.

Elektroniset lähteet:

Engeström Yrjö (2004): Kehittävän työntutkimuksen peruskurssi

Saatavissa: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/files/KTT04-osa1.pdf>

Luettu 15.5.2007 klo 15

Helsingin opetusvirasto:

Saatavissa: http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/fi/Opetusvirasto/Peruskoulut/Perusopetus Luettu 19.5.2007 klo 12.45

IFSW (2004) Ethics in Social Work, Statement of Principles.

Saatavissa: <http://www.ifsw.org./en/p38000324.html> Luettu 25.5.2007 klo 11.50.

Kohtaavaa lastensuojelua-hanke 2001-2005:

Saatavissa: http://.hel2.fi/waris/kohka_hanna/index.htm Luettu: 23.6.2007 klo 15.45

OAJ (2007) Opettajien ammattietiikka.

Saatavissa: <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut-oaj/ammattietiikka/ammattietiikka.htm>

Luettu: 25.5.2007 klo 11.57

Talentia ry (2005) Arki, arvot, elämä, etiikka- Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry.

Saatavissa: http://www.talentia.fi/files/1649_Etiikkaopas2005.pdf Luettu 25.5.2007 11.55.

Tiuraniemi, Juhani (2002) Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Niemi Pekka & Keskinen Eero. Taitavan toiminnan psykologia. Turku: Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Saatavissa: <http://users.utu.fi/juhtiur/jakelu/Ammaref/pdf>

Luettu :13.5.2007 klo 19.50

Lait ja asetukset:

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983

Lastensuojeluasetus 1010/1983

Lastensuojelulaki 683/1983

Lastensuojelulaki 139/1990

Lastensuojelulaki 417/2007

Perusopetuslaki 628/1998

Perusopetuslaki 477/2003

POP (2004) :Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 1/011/2004.

LIITE 1

Tervehdys

Teen sosiaalityön pro gradu-tutkielmaa lastensuojelun ja koulun välisestä yhteistyöstä. Toteutan tutkimukseni Pasilan alueen kouluissa.

Tutkimuksen tavoite on selvittää lastensuojelun työntekijän positio koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tätä positiota selvitän tarkastelemalla koulun ja lastensuojelun välistä yhteistyötä kummankin tahon perustehtävän kautta. Tutkimuksella pyritään selventämään, onko koululla ja lastensuojelulla yhteistä kieltä ja tavoitetta. Ymmärretäänkö, mitä toinen osapuoli tavoittelee ja mihin pystyy.

Tutkimusaineiston kerään kouluneuvotteluissa, missä lastensuojelu tapaa yhdessä koulun edustajien kanssa oppilasta ja hänen huoltajaansa. Tarvittaessa täydennän aineistoani haastattelemalla koulun ja sosiaalitoimen työntekijöitä. Neuvottelut nauhoitan, jos asianomaiset antavat siihen luvan. Mitkään henkilötiedot eivät tutkimuksessa jää tunnistettaviksi. Tutkimukseni tulee olemaan etnografinen, koska tarkastelen Pasilan tiimin työskentelyä koulun kanssa sisältäpäin. Aineiston keruu perustuu osallistuvaan havainnointiin, haastatteluihin ja keskusteluihin. Osittain sovellan tutkimuksessani myös kehittävän työntutkimuksen ajattelumallia, jonka avulla kuvaan yhteistyön kehittymistä.

Toivon, että tutkimukseni antaisi lisävalaistusta ja evästyä lastensuojelun ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen. Kiitokset osallistumisesta.

Helsingissä toukokuussa 2006

Marja-Leena Nenonen
Jyväskylän yliopisto/ sosiaalityö
puhelin 041- 43 49 157

LIITE 2

TEEMAHAASTATTELU

1. Mitkä säännöt / periaatteet linjaavat yhteistyötä koulun ja lastensuojelun välillä?
 - onko olemassa lakeja, toimintaohjeita tai yleisesti hyväksytyjä ohjeita?

2. Kuka tai ketkä työskentelevät koulun ja lastensuojelun välisessä yhteistyössä?
 - onko työnjaosta sovittu?

3. Miten yhteistyö yleensä alkaa?
 - kenen aloitteesta?
 - minkälaisissa asioissa?
 - osaatko sanoa, kuinka paljon olet yhteistyötä tehnyt?
 - onko yhteydenotto/-pito ollut helppoa/vaikeaa?

4. Sovitaanko etukäteen tapauskohtaisesti kummankin osapuolen työnjaosta?
 - onko työnjako lastensuojelun ja koulun välillä selkeä?
 - onko oppilas/perhe ollut tietoinen koulun ja lastensuojelun rooleista ja työnjaosta?
(yhteistyön tarkoitus ja kuka siitä tiedottaa perheelle?)

5. Millä keinoin oppilaan tilanteeseen pyritään vaikuttamaan?

6. Mihin yhteistyöllä pyritään?
 - asetatko odotuksia yhteistyölle?
 - onko yhteistyö toteutunut toivomallasi tavalla?
 - onko se ollut hyödyllistä oppilaan kannalta?
 - Ruusut/ risut: mihin olet ollut tyytyväinen ja mitä jäit kaipaamaan?

7. Kehittämistoiveet yhteistyölle

