

# ”Yksi plus yksi on enemmän kuin kaksi”

Koulukuraattorien näkemyksiä asiantuntijuudesta  
moniammatillisessa yhteistyössä

Päivi Hännikäinen  
Pro gradu -tutkielma  
Sosiaalityö  
Yhteiskuntatieteiden ja  
filosofian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Syksy 2013

## SISÄLLYS

|  |    |
|--|----|
| 1 JOHDANTO.....  | 3  |
| 2 KOULUN SOSIAALITYÖ.....  | 6  |
| 2.1 Koulukuraattorityön historiaa .....                                  | 6  |
| 2.2 Koulukuraattorityön määrittelyä.....                                 | 9  |
| 2.3 Koulukuraattorin työn kohde ja työmenetelmät .....                   | 11 |
| 2.4 Koulun oppilashuolto osana koulukuraattorin työtä.....               | 12 |
| 3 MODERNI JA POSTMODERNI LÄHESTYMISTAPA ASiantuntijuuteen .....          | 16 |
| 3.1 Yhteiskunnallinen murros.....  | 16 |
| 3.2 Moderni ja postmoderni sosiaalityö.....                              | 17 |
| 3.3 Asiantuntijuus sosiaalityössä .....                                  | 21 |
| 3.4 Professionaalisuus ja uusi asiantuntijuus koulun sosiaalityössä..... | 24 |
| 4 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ.....  | 26 |
| 4.1 Moniammatillisuus käsitteenä ja tutkimuksessa.....                   | 26 |
| 4.2 Dialogisuus yhteistyössä.....  | 29 |
| 4.3 Moniammatillinen työparityöskentely .....                            | 30 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....  | 35 |
| 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys .....                       | 35 |
| 5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto .....                                  | 35 |
| 5.3 Aineiston analyysi.....  | 39 |
| 5.4 Tutkimuksen luotettavuus.....  | 42 |
| 6 MODERNIN ASiantuntijuuden tunnusmerkkejä .....                         | 45 |
| 6.1 Toimijoiden ja työskentelyn sektorikeskeisyys .....                  | 45 |
| 6.2 Hierarkia ja valtasuhteet .....                                      | 50 |
| 6.3 Erityis- ja yksilöasiantuntijuus.....                                | 54 |
| 6.4 Työn päällekkäisyys .....  | 59 |
| 7 KOHTI POSTMODERNIA ASiantuntijuutta .....                              | 62 |
| 7.1 Asiantuntijuuden laajentuminen .....                                 | 62 |
| 7.2 Kokonaisvaltainen lähestymistapa.....                                | 63 |
| 7.3 Rajoja ylittävä, jaettu asiantuntijuus .....                         | 64 |
| 7.4 Dialogisuus ja kontekstuaalisuus .....                               | 69 |
| 8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....   | 73 |
| LÄHTEET .....  | 84 |
| LIITTEET.....  | 93 |
| Liite 1: Haastattelun teemarunko .....                                   | 93 |
| Liite 2. Näyte aineiston sisällönanalyyseistä.....                       | 94 |

## TIIVISTELMÄ

### ”YKSI PLUS YKSI ON ENEMMÄN KUIN KAKSI”

Koulukuraattorien näkemyksiä asiantuntijuudesta moniammatillisessa yhteistyössä

Päivi Hännikäinen

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Marjo Kuronen

Syksy 2013

92 sivua, 2 liitettä

---

Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan peruskoulussa työskentelevien koulukuraattorien näkemyksiä omasta ja eri toimijoiden asiantuntijuudesta koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä. Koulun sisäinen moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa koulun oppilashuoltoryhmän jäsenten työskentelyä. Koulun ulkoisella moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan työskentelyä lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon (perheneuvola, lasten ja nuorten psykiatria) kanssa. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii moderni ja postmoderni ajattelu sosiaalityön asiantuntijuudesta.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusmenetelmänä on ryhmähaastattelu. Tutkimusaineisto koostuu kolmesta ryhmähaastattelusta, joihin osallistui 14 perusopetuksen koulukuraattoria Itä-Suomen alueelta. Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa oli viisi, toisessa neljä ja kolmannessa viisi koulukuraattoria. Ryhmähaastatteluun osallistuneet koulukuraattorit olivat iältään 28–62-vuotiaita naisia. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimus osoittaa, että koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä näkyy vielä hyvin perinteisiä modernin asiantuntijuuden tunnusmerkkejä. Moderni asiantuntijuus moniammatillisessa yhteistyössä tulee esille toimijoiden ja työskentelyn sektorikeskeisyytenä, valta-asemina, hierarkkisuutena eri organisaatioiden ja asiantuntijoiden välillä, erityisosaamisen ja yksilöasiantuntijuuden korostumisena sekä päällekkäisen työn tekemisenä.

Tutkimuksen mukaan moniammatillisessa yhteistyössä näkyy myös postmodernia, yhteistoiminnallisuuteen pyrkivää asiantuntijuutta. Erityisesti koulun sisäisessä koulukuraattorin ja koulupsykologin välisessä työparityöskentelyssä moniammatillisena yhteistyömuotona näkyy postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkkejä. Lisäksi tutkimusaineisto sisältää runsaasti koulukuraattorien näkemyksiä moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi postmodernin asiantuntijuuden suuntaan. Postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkeiksi nousevat asiantuntijuuden laajentuminen työskentelyn lähtökohtana, kokonaisvaltainen lähestymistapa asiakkaan tilanteeseen, rajojen ylitykset, jaettu asiantuntijuus sekä dialogisuus ja kontekstisidonnaisuus.

Avainsanat: Asiantuntijuus, moniammatillinen yhteistyö, koulukuraattorit

## 1 JOHDANTO

Suomalaisten nuorten hyvinvoinnin kriisi on näkynyt 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla, ja taloudellisen taantumän vaikutuksista nuoriin on keskusteltu paljon. Surullisimpina esimerkkeinä lasten ja nuorten pahoinvoinnista ovat olleet maassamme tapahtuneet koulusurmat. Lastensuojelun asiakasmäärät ja kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten lukumäärät ovat kasvaneet vuosi vuodelta. Myös lasten ja nuorten mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet huomattavasti. Koulukuraattorityö on aiheena ajankohtainen, koska ennaltaehkäisevän sosiaalityön merkitystä korostetaan koko ajan lasten ja nuorten syrjäytymiseen sekä pahoinvointiin liittyen. Näenkin koulukuraattorin työn olevan sosiaalityötä, joka parhaimmillaan toteutuu ennaltaehkäisevänä lastensuojelutyönä peruspalveluissa. Ajatus perustuu lastensuojelulakiin, jonka mukaan koulun tulee tukea vanhempia ja huoltajia heidän kasvatustehtävässään sekä edistää ja turvata ehkäisevällä lastensuojelulla lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia.

Koulu on merkittävä lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen ja yhteiskunnallistumisen instituutio. Koulu näyttäytyy myös merkittävänä sosialisatioympäristönä, sillä se on erikoistunut tuottamaan nimenomaan juuri niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita yhteiskunnassa tarvitaan. Koulu onkin yhtä aikaa sekä yhteiskunnallistumisen että yksilöllistymisen instituutio. Koulu kokonaisuutena on myös vuorovaikutussuhteiden kenttä, sosiaalinen järjestelmä, joka toimii ympäröivän yhteiskunnan pienoismallina, pienoisyhteiskuntana. (Nivala 2006, 104–105,112.) Onnistuessaan perustehtävässään koulujärjestelmällä on hyvä mahdollisuus kerryttää ja jakaa hyvinvointia ja sosiaalista pääomaa sekä tasata sosiaalista eriarvoisuutta. Koulu on yksi tärkeimmistä tukipilareista peruskouluikäisten lasten maailmassa. Kouluikä ja nuoruuden elämänavaihetta pidetään syrjäytymisen näkökulmasta varsin riskialttiina aikana. Koulusosiaalityö on pysynyt sinnikkäästi mukana keskustelussa kouluhyvinvoinnista ja sen kehittämisessä. Koulu avaakin lastensuojelulle ja siihen kuuluvälle ehkäisevälle työlle ainutlaatuisia näkymiä. (Wallin 2011, 27–30.)

Nykyään puhutaan paljon moniauttajuuden ongelmasta. Lapsella, nuorella tai hänen perheellään voi olla useita auttajia, jotka toimivat kuitenkin toisistaan tietämättä ja päällekkäistä työtä tehden. Toimijoiden tavoitteet voivat olla myös ristiriitaisia. Tämä voi mahdollistaa lasten ja nuorten putoamisen eri palveluiden ja tukimuotojen väliin. Kukaan auttajista ei välttämättä ota kokonaisvastuuta nuoren tilanteesta. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 139–140.)

Koulukuraattorityön tarve on ollut koko työmuodon olemassaolon ajan kouluissa suuri ja siihen osoitetut resurssit ovat olleet riittämättömiä. Oppilashuollon määrällinen lisääminen ei yksin auta ratkaisemaan koulussa näkyviä ongelmia, vaan sen lisäksi tarvitaan verkostoitumista ja todellista yhteistyötä koulun sisällä ja laajasti ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Sipilä- Lähdekorpi 2004, 162–163.)

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii moderni ja postmoderni ajattelu sosiaalityön asiantuntijuudesta. Tavoitteenani on tutkia sitä, minkälaisia näkemyksiä peruskoulussa työskentelevillä koulukuraattoreilla on omasta ja eri toimijoiden asiantuntijuudesta koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä. Olen erityisen kiinnostunut siitä, miten modernin ja postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkit tulevat esille koulukuraattorien näkemyksissä. Modernia asiantuntijuutta edustaa professionaalinen, suljettu yksilöasiantuntijuus (Launis 1997; Mutka 1998; Saaristo 2000), joka rakentuu Eräsaaren (2002, 21–22) mukaan tieteen, instituutioiden ja professioiden muodostaman kolmijalan varaan. Moderniin asiantuntijuuteen liittyy erikoistunut asiantuntijuus, joka näkyy tiukkoina, hierarkkisina rajoina eri ammattikuntien ja asiantuntijoiden välillä. Asiantuntijuus on sektorikeskeistä ja eksperttiyttä korostavaa. (Konttinen 1997, 54–55.) Postmodernia asiantuntijuutta kuvaa puolestaan tulkitseva, uusi, rajoja ylittävä, jaettu ja dialoginen asiantuntijuus ja siihen liittyvä verkostomainen diskurssi. Postmoderni asiantuntijuus on ryhmässä syntyvää kokonaisvaltaisuuteen pyrkivää asiantuntemusta, joka koostuu tasavertaisista alansa ammattilaisista. (Sellergren 2007, 92,106.) Sosiaalityössä tiedon ja asiantuntijuuden sitoutuminen kontekstiin ja refleksiivisyyteen istuu hyvin postmoderniksi muuttuvan yhteiskunnan muutoksiin, joita kuvaavat epävarmuus, liikkuvuus, monimutkaisuus, arkityön erilaistuvat suhteet ja toimintayhteydet. (Karvinen 2005, 18–19).

Launis (1997, 123) näkee asiantuntijuustyön olevan muutoksen ja uusien haasteiden edessä. Uusien haasteiden vastaamiseen ei pystytä vastaamaan enää mestarillisillakaan yksilösuorituksilla. Kokeneista eksperteistä ja senioriasiantuntijoista koostuvalle asiantuntijaorganisaatiolle voi olla tunnusmaista jatkuva pitäytyminen jähmettyneissä ja uudistamattomissa toimintavoissa. Launis (1997, 124) näkee, että uudet ratkaisut ja oivallukset syntyvät enemmän monitasoisen verkoston ja yhteistyön vuorovaikutuksen tuloksena kuin yksittäisen asiantuntijan ainutkertaisina innovaatioina. Asiantuntijuus näkyy ja kehittyy erilaisen osaamisen vuorovaikutuksen seurauksena.

Varsinainen ajatus pro gradu-tutkielman aiheesta nousi keväällä 2012 tekemästani kandidaatin tutkielmasta. Siinä tutkin koulukuraattorin asiantuntijuutta, tehtäviä ja roolia koulu-yhteisössä ja oppilashuollossa perusopetuksen rehtorien näkökulmasta. Kandidaatin tutkielman tulosten perusteella rehtorit nimesivät koulukuraattorin keskeisimmäksi tehtäväksi asiantuntijuuden oppilashuollossa. Koulukuraattorin asiantuntijuus korostui koulun sisäisessä moniammatillisessa työssä sekä yhteistyössä koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa. (Hännikäinen 2012, 30.) Toisena innoittajana pro gradu-tutkielman aiheen valintaan on toiminut kaupungissamme vuonna 2012 valmistunut Oppilashuollon käsikirja, jota olin myös suunnittelemassa. Yhtenä työmenetelmänä käsikirjassa korostuu kouluissa tehtävä moniammatillinen työparityöskentely varhaisen puuttumisen välineenä. Moniammatillisena työtapana työparityöskentelyssä näkyy siirtymistä modernin aikakauden yksilöasiantuntijuudesta kohti postmodernia asiantuntijuutta, jolle on ominaista jaettu asiantuntijuus yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa.

Tutkimukseni koostuu kahdeksasta luvusta. Johdantoluvun jälkeen toisessa luvussa kuvailen koulun sosiaalityötä ja koulua koulukuraattorin toimintaympäristönä. Kolmannessa luvussa tuon esille tutkimukseeni liittyvän teoreettisen viitekehyksen ja keskeiset käsitteet. Tarkastelen sosiaalityössä käytyä tieteellistä keskustelua modernista ja postmodernista asiantuntijuudesta ja sen kautta rajaan ja tarkennan tutkimuskohdettani. Neljännessä luvussa kuvailen moniammatillisuutta käsitteenä, dialogisuutta ja työparityöskentelyä moniammatillisena yhteistyömuotona. Luku viisi sisältää tutkimusasetelman ja metodologisen viitekehyksen. Käsittelen luvussa ryhmähaastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä sisälönanalyysia analyysimetodina. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta. Tämän jälkeen keskityn luvussa kuusi ja seitsemän tutkimukseni tuloksiin. Viimeinen luku eli johtopäätökset sisältää yhteenvedoa tutkimuksen keskeisistä tuloksista sekä niiden pohdintaa tutkimukseni lähtökohtien ja käytännön työn kehittämisen kannalta. Pohdin myös mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

## 2 KOULUN SOSIAALITYÖ

Koulukuraattorin työstä on olemassa useita erilaisia määritelmiä. Yhteisenä piirteenä eri määritelmille on nähtävissä se, että koulukuraattorin työn lähtökohtana on lasten ja nuorten kehityksen ja kasvun tukeminen. Lainsäädännössä koulukuraattorin työ määritellään tällä hetkellä melko väljästi. Yhtenä haasteena koulukuraattorin työssä onkin, että ei ole olemassa selkeää ohjeistusta ja mallia, millä tavalla tai millä työmenetelmillä koulukuraattorityötä tehdään. Kunta, koulu ja yksittäinen koulukuraattori voivat määritellä hyvin pitkälle koulukuraattorin työn sisältöä. Epäselvyyttä ovat aiheuttaneet myös keskustelut pätevyysvaatimuksista ja se, minkä hallinnonalan alaisuuteen koulukuraattorityö kytkeytyy.

Suomessa ja Ruotsissa koulun sosiaalityöntekijöistä käytetään jo vakiintuneesti nimikettä koulukuraattori (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 25). Koulusosiaalityöntekijän ja koulukuraattorin nimikkeitä käytetään myös rinnakkain (Wallin 2011, 61). Käytän koulusosiaalityönimikettä tässä tutkimuksessa koulukuraattorityön synonyymina. Keskustelua nimikkeen muuttamisesta on käyty eri yhteyksissä. Koulukuraattori-nimikkeen puoltajat perustelevat käyttöä perinteellä, helppoudella ja tunnettuudella mediassa. (Wallin 2011, 61).

### 2.1 Koulukuraattorityön historiaa

Koulukuraattorityön juuret voidaan paikantaa kasvatustieteeseen, joka sai alkunsa vuonna 1925. Kasvatustieteellä pyrittiin vastaamaan lastensuojelullisten tarpeiden lisäksi koulujen tarpeeseen, sillä kaikki lapset eivät menestyneet koulussa tai sopeutuneet koulun sääntöihin. Kasvatustieteellinen työ alkoi virallistua 1940-luvulla ja sillä on ollut merkittävä rooli 1960-luvulla erityisopetuksen alullepanijana ja kehittäjänä. Ensimmäiset virassa olevat kuraattorit olivat 1950-luvun alussa apukoulunopettajia, jotka sivutoimenaan hoitivat kuraattorin tehtäviä. Kuraattori-nimike otettiin käyttöön 1950-luvun puolessa välissä, vaikka kyse ei ollut vielä koulun sisällä tapahtuvasta kuraattorityöstä. Kuraattoritoiminnan taustalla ja edistäjänä nähdään kansakoulun sulautuminen peruskouluksi. Siirtyminen peruskoulujärjestelmään toteutettiin asteittain vuosina 1972–1977. Psykkinen oppilashuolto alkoi kehittyä kasvatustieteen rinnakkaiseksi työmuodoksi 1960-luvulla, jolloin Suomeen ryhdyttiin perustamaan koulupsykologien ja -kuraattoreiden virkoja. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 83–84.)

Kuraattorityön historia voidaan jaotella kolmeen kehittymisen vaiheeseen: kuraattorityön pioneerikauteen, perustelujen kauteen ja ammatillistumisen kauteen. Varsinainen koulukuraattorityön pioneerikausi alkoi 1960-luvun jälkipuoliskolla. Silloin haettiin apua lähinnä lasten häiriökäyttäytymiseen, jonka taustalla nähtiin voimakas muuttoliike maalta kaupunkiin. Pienistä maalaiskouluista lähteneille oppilaille tuotti vaikeuksia sopeutua suuriin kaupunkikouluihin. Muita ongelmia olivat vaikeat kotiolot, heikot oppimisedellytykset ja vaikeat luokat. Psykososiaaliselle työlle oli kouluissa suuri tarve. Siitä huolimatta uusia virkoja perustettiin hyvin hitaasti. Vuonna 1971 lopussa oli maassamme koulukuraattoreita vain 13 ja koulupsykologeja 19. Vuonna 1971 perustettiin kouluhallitukseen koulun mielen terveystyön tarkastajan virka. Ylitarkastajan virka mahdollisti koulun psykososiaalisen työn pitkäjänteisemmän sisällöllisen kehittämisen. Kouluhallitus asetti vuonna 1972 koulupsykologi- ja koulukuraattoritoimintaa selvittelevän työryhmän, joka määritteli kuraattorin työn sosiaalityöksi. Alkuvaiheessa odotukset kuraattorin työtä kohtaan olivat suuret, jopa epärealistiset, työalue oli laaja ja oppilasmäärät suuret. Kuraattorityö haki paikkaansa kouluyhteisössä ja yhteistyössä opettajien ja muiden koulun toimijoiden kanssa. Yhteisenä piirteenä oli, että työ oli pääosin oppilaskeskeistä ja korjaavaa työtä. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 84–97.)

Koko 1970- ja vielä 1980- luku olivat koulukuraattoritoiminnan ja koko psykososiaalisen työn perustelujen kautta. Kuraattorien tarpeellisuudesta käytiin taloudellisia, sisällöllisiä, teoreettisia ja hallinnollisia perusteluja. Perustelujen kaudella pohdittiin jo omaa lainsäädäntöä koulukuraattorityölle, mutta sitä ei vielä 1980-luvun alun koululakeihin saatu. Koulun psykososiaalisen työn lakisääteistäminen toteutettiin vuonna 1990, noin 20 vuoden perustelutyön jälkeen. Koulukuraattorityö sisällytettiin silloin lastensuojelulakiin ja kunnilla oli mahdollisuus saada toimintaan valtionosuutta. Uudistettuun lakiin ei kuitenkaan sisältynyt velvoitetta perustaa kuraattorin virkoja. Koulukuraattorien ammatti-identiteetin katsotaan kuitenkin selkiytyneen lainsäädännön myötä. Työnohjaus vakiintui ja täydennyskoulutus monipuolistui. Työ ammatillistui ja tuli tutummaksi koulussa ja yhteiskunnassa. Vuosikymmenen alun lama heijastui kuitenkin koulukuraattorien työhön. Kuntien säästötoimet laman aikana hidastivat uusien virkojen perustamista. Myös perheiden ongelmat syvenivät ja monimutkaistuivat laman myötä. Tavoite oppilaan oikeudesta koulukuraattorin palveluihin toteutui vasta vuonna 2003 perusopetuslain muutoksen myötä. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 91,97–107.)



Valtakunnallisesti koulukuraattorin kelpoisuusvaatimuksista on säädetty viimeksi vuonna 1990, jolloin koulukuraattorin kelpoisuusvaatimuksena edellytettiin työntekijältä sosiaalityöntekijän kelpoisuutta. Vuonna 1992 kumotussa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstö kelpoisuusehdoissa koulukuraattoria ei mainita erikseen. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annettu laki ja asetus tulivat voimaan 1.8.2005. Sosiaalihuollon kelpoisuuslaissa ei erikseen määritelty koulukuraattorin pätevyysvaatimuksia. Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmä on vuonna 2006 esittänyt, että kelpoisuusvaatimuksena koulukuraattorin tehtäviin on joko ylempi korkeakoulututkinto, johon sisältyy tai jonka lisäksi on suoritettu pääaineopinnot tai pääainetta vastaavat yliopistolliset opinnot sosiaalityössä tai ylempi sosiaali- ja terveydenalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät lapsi-, nuoriso- ja perhetyöopinnot. Kelpoisuus määräytyy STM:n Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset valtio-, kunta- ja yksityissektorilla -julkaisun (STM 2007:18) mukaan kelpoisuuslain 11 §:n mukaan. Tämän tulkinnan mukaan kelpoisuusvaatimuksena koulukuraattorin tehtävään on soveltuva ammattitutkinto tai muu soveltuva koulutus. Soveltuvan koulutuksen määrittely jää viime kädessä työnantajan tehtäväksi. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 102; Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006:18, 22; Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset valtio-, kunta- ja yksityissektorilla 2007.) Koulukuraattorit – Skolkuratorer ry:n mukaan koulukuraattorin koulutus tulee olla sama kuin sosiaalityöntekijän koulutus. (Koulukuraattorit – Skolkuratorer ry.)

Vuonna 2007 säädetty lastensuojelulaki velvoittaa kuntia järjestämään tarvittavia koulukuraattori- ja psykologipalveluja. Koulun tulee lastensuojelulain mukaan tukea vanhempia ja huoltajia heidän kasvatustehtävässään sekä edistää ja turvata ehkäisevällä lastensuojelulla lasten sosiaalista ja psyykkistä kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. (Lastensuojelulaki 417/2007.) Laki perusopetuslain muuttamisesta vuodelta 2010 on vahvistanut oppilaan oikeutta oppilashuollon palveluihin. Oppilaalla on oikeus suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennaltaehkäisevään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus saada maksutta riittävä kasvun ja oppimisen tuki heti tuen tarpeen ilmetessä. (Laki perusopetuksen lain muuttamisesta 642/2010: 31a §.)

## 2.2 Koulukuraattorityön määrittelyä

Koulukuraattorin työtä on tutkittu melko vähän. Toivo Lipiäisen ja Reijo Runsaan (1973) liseniaattitutkimus käsittelee koulukuraattoriin ja hänen työhönsä liittyviä rooliodotuksia. Tutkimus keskittyi ammattikouluihin, ammatillisiin kurssikeskuksiin, oppikouluihin ja erityisluokkiin 1970-luvulla. Tutkimus osoitti, että suomalaisessa koulujärjestelmässä näytti olevan tarvetta sellaiseen oppilashuoltoon, jota aiemman koulujärjestelmän työntekijät eivät voineet tehokkaasti hoitaa. Ensimmäinen suomalainen koulukuraattorin työtä käsittelevä väitöskirja on Toivo Lipiäisen (1977) tutkimus oppilashuollosta ja erityisesti koulukuraattorin roolista. Hän toi esille tutkimuksessaan ennaltaehkäisevän työn merkityksen. Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004) tekemä väitöskirja ”Hirveesti tekijänsä näköistä” on kattavin ja uusin suomalainen väitöskirja koulukuraattorin työstä. Sipilä-Lähdekorpi (2004) tarkastelee väitöstutkimuksessaan koulukuraattorityön syntyä, kehitystä, työnkuvaa ja työhön liittyviä ristiriitoja koulukuraattoreiden näkökulmasta. Väitöskirja kuvaa koulun sosiaalityön historiaa ja nykypäivää.

Koulukuraattorin työstä on tehty muutamia graduja. Ari Suhonen (2002) on tutkinut lähinnä omaa työtään koulukuraattorina toimiessaan yhdistetyssä työssä lastensuojelun sosiaalityöntekijänä ja koulukuraattorina. Sanna Puotinen (2008) on tutkinut koulun sosiaalityön auttamismahdollisuuksia nuorten näkökulmasta. Marleene Rytioja (2010) on puolestaan tutkinut erityisopettajien näkemyksiä koulukuraattorin roolista koulussa. Tutkimusta on tehty myös oppilashuollon, ammatillisuuden ja lastensuojelun yhteistyön näkökulmista. Sipilä-Lähdekorven (2004, 38) mukaan koulukuraattorin ammatti on kuitenkin hyvin vähän tutkittu maailmalla. Ulkomaalaisia tutkimuksia on vaikea hyödyntää suomalaista koulun sosiaalityötä ja koulukuraattoritoimintaa käsiteltäessä, koska koulun sosiaalityö ulkomailla on erityyppistä.

Sipilä-Lähdekorven (2004, 174–175) tutkimuksen mukaan koulukuraattori pyrkii tukemaan oppilaan kasvua koulun tavoitteiden mukaisesti. Työ on hyvin verkostoitunutta ja oppilaan nähdään olevan kuraattorin työn keskiössä. Kuraattori tuo kouluihin kasvatusteellisen asiantuntemuksen rinnalle yhteiskuntatieteellistä näkemystä ja asiakaslähtöistä työtapaa. Sosiaalityön koulutuksella, etiikalla ja menetelmillä on tärkeä rooli kuraattorin työssä. Koulukuraattorilla on kaksoisidentiteetti ja kaksoisfunktio. Kuraattori kokee itsensä

sekä sosiaalityöntekijäksi että kasvattajaksi. Ristiriitaa voi aiheuttaa se, että kuraattorin tulee olla lojaali sekä koulutusjärjestelmälle että asiakkaalle.

Sanna Puotinen (2008, 55–60) on sosiaalityön pro gradu-tutkielmassaan tutkinut yhdeksäsluokkalaisten nuorten näkemyksiä koulun sosiaalityöstä. Analyysin lopputuloksena oli neljä koulun sosiaalityötä kuvaavaa ydinkategoriaa: auttava läsnäolo, ihannekoulukuraattori, aktiivinen toimija koulussa ja koulukiusaamiseen puuttuminen. Koulukuraattorin merkittävänä tehtävänä on vastata ”aikuisen nälkään”, joka nuorilla on ja joka ilmenee myös koulussa. Nuorten näkemyksen mukaan koulukuraattori on ”ihanneaikuinen”, joka kuuntelee, välittää, auttaa, keskustelee ja on läsnä. Koulukuraattorin läsnäolo koulussa on tärkeää, ja työ voi parhaimmillaan toimia myös ongelmien ennaltaehkäisyä. Koulukiusaamiseen tulisi puuttua nykyistä enemmän.

Wallin (2011, 86–90) puolestaan näkee koulusosiaalityön perustuvan ammatilliseen yhteiseen, sosiaalityön arvoihin ja tavoitteisiin. Wallin tuo esille näkemyksen siitä, että sosiaalityön perustehtävä voi vaihdella alatoimialan mukaan, mutta sen taustalla vaikuttavat kuitenkin aina yhteiset ohjeet ja lainsäädäntö. Koulusosiaalityötä kuvaavat parhaiten sanat: varhainen, kohdennettu, osallistava ja kestävä tuki kouluympäristössä. Koulu voidaan nähdä yhtenä matalan kynnyksen auttamista tarjoavana yhteisönä ja organisaationa.

Gråsten-Salosen ja Mehtiön (2010, 286–287,289) mukaan koulun sosiaalityö perustuu yhteiskuntatieteelliseen viitekehykseen, käyttäytymistieteellisen tiedon sekä käytännön kokemuksen soveltamiseen. Työ on liikkumista opetus-, sosiaali- ja terveystoimen rajapinnoilla. Koulukuraattorin työhön sisältyy sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa sosiaalityötä. Koulukuraattorin vastuualueeseen kuuluu oppilaiden hyvinvoinnin, myönteisen kokonaiskehityksen ja koulunkäynnin tukemisen lisäksi hyvinvoinnin edistäminen koulussa nimenomaan sosiaalityön keinoin. Koulun sosiaalityö on osa oppilaille subjektiivisesti kuuluvaa koulun oppilashuoltoa, joka käsittää kuraattorin, koulupsykologin ja kouluterveydenhuollon palvelut. Näihin palveluihin oppilaan oikeus on määritelty perusopetus- ja lastensuojelulaissa.

Laitisen ja Hallantien (2011, 33–34) näkemyksen mukaan koulukuraattorin työhön liittyy sosiaalisten ilmiöiden tarkasteleminen kokonaisvaltaisesti yksilön, perheen, ryhmän ja kouluyhteisön tasolla sekä oppilaiden sosiaalisen kasvun, arjen sujumisen, toimintakyvyn ja vuorovaikutussuhteiden kaikenlainen edistäminen. Koulukuraattorin asiakastyötä säätelee

koululainsäädännön ja lastensuojelulain lisäksi sosiaalihuoltolaki sekä laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. Koulukuraattorin odotetaan noudattavan työssään myös sosiaalityön ammattieettisiä periaatteita.

### **2.3 Koulukuraattorin työn kohde ja työmenetelmät**

Oppilaiden vähäinen motivoituminen koulutyöhön ja koulun työrauhaongelmat työllistävät eniten koulukuraattoreita. Lisäksi koulukuraattorit kohtaavat työssään oppilaiden mielen-terveyteen, vanhemmuuden puutteeseen ja päihteiden käyttöön liittyviä ongelmia. Koulukuraattorit työskentelevät myös oppimisvaikeuksiin liittyvissä kysymyksissä ja koulu-kiusaamisten selvittelyissä. Koulukuraattorien työmenetelmiä ovat keskustelu, työskentely huoltajien kanssa, kotikäynnit ja ennaltaehkäisevä työ. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 155,160–161.) Koulukuraattorit itse määrittelevät työn tärkeimmäksi tavoitteeksi oppilaan auttamisen ja tukemisen niin, että oppilas viihtyy koulussa ja saa oppivelvollisuutensa suoritettua. Perimmäisenä tavoitteena on oppilaiden integroituminen yhteiskuntaan. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 127.) Tämä tavoite liittyy läheisesti lastensuojelulaissa tarkoitettuun koulunkäynnin tukemiseen sekä lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen.

Koulukuraattorilta vaaditaan monipuolista ammattitaitoa toimia yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kanssa. Koulukuraattorityö on myös hyvin verkostoitunutta. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 161.) Yksilötasolla kuraattori tukee ja antaa ohjausta oppilaille koulunkäyntiin sekä sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen liittyvissä vaikeuksissa. Yhteisötasolla kuraattorityö liittyy usein oppilaiden perhetilanteiden selvittelyyn, kasvatustyön tukemiseen sekä luokka- ja koulu yhteisön vuorovaikutuksen ongelmien ratkaisemiseen. Yhteiskunnan tasolla koulukuraattori tekee ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä tavoitteenaan havaita lapsen ja nuoren lastensuojelullinen tarve mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta tilanteeseen voidaan puuttua ajoissa. (Nivala 2006, 124–125.)

Työtapoihin ja -menetelmiin liittyy läheisesti myös koulukuraattorin asiakassuhteiden tarkastelu. Kirsi Juhila (2006, 258–262) on kirjassaan ”Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina” selvittänyt sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhdetta historian valossa. Juhila kuvaa näitä suhteita liittämisen- ja kontrollisuhteena, kumppanuussuhteena, huolenpitosuhteena ja vuorovaikutuksessa rakentuvana suhteena. Juhila on todennut, että historiallisten suhteiden sisäl- löistä monet elävät edelleen nykyajan sosiaalityön suhteina. Elina Nivala (2006, 103,147–149) on tarkastellut artikkelissaan ”Koulukuraattori nuoren maailmassa” koulua ja koulun

sosiaalityötä nuorten itsensä näkökulmasta. Artikkelin perustuu Nivalan aiemmin julkaisemattomaan tutkimukseen vuosina 2000–2002 Pirkanmaalla, jossa hän tutki oppilaiden mielikuvia koulussa tarjolla olevasta tuesta psykososiaalisissa ongelmissa. Nuorten käsitykset koulukuraattorista tukevat ajatusta kontrolloijan roolista. Mielikuvaan vaikuttavia tekijöitä olivat ne, että kontrollitoimenpiteet ovat koulussa usein näkyviä ja koulukuraattorin laaja sosiaalityön ammattitaidon olemassaolo oli nuorille melko tuntematonta. Koulu myös edustaa perinteisesti nuorille aikuisten valtaa. Koulukuraattorin työnkuvaa tulee Nivalan mukaan kehittää sellaiseksi, että koulukuraattorin roolina on selkeämmin oppilaiden kohtaaminen nuorina ihmisinä kokonaisvaltaisesti, ei kontrolliroolissa.

Koulukuraattorin työhön kouluyhteisössä kuuluu myös olennaisena osana osallistuminen koulun oppilashuoltotyöryhmän toimintaan sekä muuhun moniammatilliseen oppilashuollon yhteistyöhön. Asiat oppilashuollossa voivat liittyä yksittäiseen oppilaaseen, luokkaan tai koko kouluyhteisöön. Kuraattorin työhön kuuluu osallistuminen omalta osaltaan yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden seuraamiseen ja ylläpitämiseen, oppilashuollon toimintamallien kehittämiseen, kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen, sekä moniammatillisen yhteistyön tekemiseen koulun ulkopuolisten palveluiden työntekijöiden kanssa. (Laitinen & Hallantie 2011, 33.)

#### **2.4 Koulun oppilashuolto osana koulukuraattorin työtä**

Peruskoulujen oppilashuoltotyötä määrittelevät useat eri lait, joista tärkeimpiä ovat perusopetuslaki (628/1998; muutokset 477/2003, 642/2010 ja 1352/2010) sekä lastensuojelulaki (417/2007). Perusopetuslaissa esitetyllä oppilashuollolla tarkoitetaan ”oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen ja sen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut”. (Opetushallitus 2010, 6,43–44.) Näitä palveluja ovat terveydenhuoltolaissa (1372/2010) tarkoitettu kouluterveydenhuolto ja lastensuojelulaissa (477/2007) tarkoitettu koulunkäynnin tukeminen. Jokainen esi- ja perusopetuksen oppilas on oikeutettu saamaan maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. (Laitinen & Hallanti3 2011, 15.)

Oppilas- ja opiskelijahuollon lainsäädäntöä uudistetaan tällä hetkellä. Hallitus on antanut eduskunnalle esityksen uudesta oppilas- ja opiskelijahuoltolaista. Oppilas- ja opiskelija-

huoltolain on tarkoitus tulla voimaan elokuun alusta 2014. Tarkoituksena on koota uuteen lakiin lainsäädännössä nykyisin hajallaan olevat oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat säännökset. Esitys oppilas- ja opiskeluhuollon lainsäädännöstä koskee esiopetusta, perusopetusta, lukiokoulutusta ja ammatillista koulutusta. Oppilas- ja opiskelijahuoltoon on esityksen mukaan toteutettava eri viranomaisten välisenä yhteistyönä siten, että siitä muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Esityksessä korostuvat ennaltaehkäisevän työn, suunnitelmallisuuden ja yhteisöllisyyden merkitys opiskelijahuoltotyössä. Uuden lain tarkoituksena on parantaa myös psykologi- ja kuraattoripalvelujen saatavuutta. (Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja laeiksi eräiden siihen liittyvien lakien muuttamisesta 2013, 1,46.)

Oppilashuollon toteuttamisen lähtökohtana on, että se kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Oppilashuoltoon liittyy sekä yhteisöllinen että yksilöllinen tuki. Oppilashuollon tarkoituksena on edistää myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäistä huolenpidon ilmapiiriä sekä puuttua tarvittaessa koululla esiintyviin ongelmiin. Tavoitteena on turvata ja luoda kaikille terve ja turvallinen oppimis- ja kasvuympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä. Oppilashuoltoon tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Oppilashuollon koordinaatio ja kehittäminen tapahtuu oppilaitoksen moniammatillisessa yhteistyössä, oppilashuoltoryhmässä. (Opetushallitus 2010, 43–45.)

Oppilashuollon toimijat tulevat monista eri hallintokunnista ja edustavat useita eri ammattiryhmiä. Käytännön tasolla oppilashuollon järjestäminen edellyttää kunnan opetus-, sosiaali- ja terveystoimen yhteistyötä. Lainsäädännön muutosten myötä lasten ja nuorten palvelujen yhteen sovittaminen ja yhteistyön velvoitteet vahvistuivat ja tämä edellyttää usein erilaisten toimintakulttuurien, toimintatapojen ja prosessien yhteensovittamista. Kouluyhteisössä rehtorin vastuualueeseen kuuluu opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon toteuttaminen, kehittäminen ja arvioiminen. Rehtorin tehtävänä on myös johtaa työtä, jonka tavoitteena on koko kouluyhteisön ja jokaisen yksittäisen oppilaan hyvinvointi. Rehtorin lisäksi oppilashuoltotyöryhmään kuuluvat koulupsykologi, koulukuraattori, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, tarvittaessa koululääkäri sekä yläkouluissa opinto-ohjaaja. Luokanopettaja tai luokanvalvoja voi osallistua oppilashuoltotyöryhmään erikseen sovittaessa ja omaa luokkaansa tai ryhmäänsä koskevassa asiassa. Tarvittaessa ja sovitulla tavalla ryhmän työskentelyyn voi osallistua myös koulun ulkopuolisia, muiden hallintokuntien

työntekijöitä. Näitä yhteistyökumppaneita ovat lastensuojelu, perheneuvola ja nuorisotyö. (Laitinen & Hallantie 2011, 26,42–47.) Moniammatillisella oppilashuoltotyöllä koulu yhteisössä tarkoitetaan monien eri ammattiryhmien yhteistyötä. Tämän perusteella yhteistyö, jossa kaikki toimijat ovat esimerkiksi opettajia, ei täytä moniammatillisuuden kriteeriä. (Laitinen & Hallantie 2011, 36.)

Oppilashuollon toiminnassa tarvitaan sekä ulkoista että sisäistä yhteistyötä. Ulkoisella yhteistyöllä tarkoitetaan laajempaa moniammatillista yhteistyötä, joka käsittää hallinnolliset rajat ylittäviä toimintamalleja, suunnittelua ja kehittämistä. Oppilashuollon sisäisessä yhteistyössä on neljä tasoa. Niitä ovat yhden ammattilaisen toiminta oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa tai oppilasryhmän kanssa oppilaitoksen arkitilanteissa, kahden ammattilaisen tekemä yhteistyö oppilaan tai ryhmän kanssa, moniammatillisesti tehtävä yhteistyö oppilaan tukemiseksi oppilaitoksen sisällä sekä koko oppilashuoltotyöryhmän moniammatillinen työskentely koko oppilaitoksen sisällä. (Honkanen & Suomala 2009, 76–78.) Yhteistyön kehittäminen niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolistenkin tahojen kanssa on tärkeää. Pahimmillaan yhteistyö voi näyttäytyä vain kilpailukenttänä ja pelkän tiedon välittämisenä. Yhteistyön kehittämisessä pyrkimyksenä on nähdä toinen osapuoli oman työn tukijana ja yhteistyökumppanina oppilaan ja koko hänen perheensä auttamisessa. (Korpela 2012, 292.)

Kuraattorin työ on hyvin verkostoitunutta, mutta useat kuraattorit kokevat siitä huolimatta työnsä hyvin yksinäiseksi. Kuraattorit kokevat rehtorin koulussa yhdeksi tärkeimmistä yhteistyökumppaneistaan. Seuraavaksi tärkeimmät yhteistyökumppanit ovat erityisopettaja ja terveydenhoitaja, mutta kummankin kohdalla tulee esiin ammattiryhmien ”yliaktiivisuus” tehdä kuraattorille kuuluvia töitä. Koulun ulkopuolisista yhteistyökumppaneista tärkeimmiksi nousivat lastensuojelu, perheneuvola ja nuorisotoimi. Kuraattorit kokevat kuitenkin myös haitallista päällekkäistä työskentelyä lastensuojelun, perheneuvolan, koulupsykologin, nuorisotyön ja kouluterveydenhoitajan kanssa. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 139–140, 147.)

Oppilashuollon yhteistyössä on perinteisesti pidetty lujasti kiinni ammattirooleista. Moniammatillisuuden voima voi kuitenkin olla siinä, että jokainen tuo oman ammatillisen näkemyksensä työhön ja ryhmän jäsenet kohdistavatkin enemmän huomiota yhteiseen työn kohteeseen ja yhteistyötapoihin. Ammattiroolit ylittävällä ja synteesisistä ajattelutapaa

etsivällä yhteistyöllä on mahdollisuus synnyttää oppilashuollossa uusia toimintatapoja ja ratkaisuja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Laitinen & Hallantie 2011, 36.)



### **3 MODERNI JA POSTMODERNI LÄHESTYMISTAPA ASiantuntijuteen**

Siirtymä modernista postmoderniin tarjoaa yhden näkökulman sosiaalityön ja asiantuntijuuden tarkasteluun. Modernille aikakaudelle tyypillinen professioiden yleinen rakenne on pysynyt samantyyppisenä noin 1800-luvun jälkimmäiseltä puoliskolta aina meidän päiviimme saakka. 1980- ja 1990-lukujen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen muutoksen myötä asiantuntijuus-keskusteluissa alkoivat vakiintua postmoderniin viittaavat pohdinnat. Avaan tässä luvussa 1900-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla yhteiskunnassa käytyä keskustelua postmodernista. Pidän tärkeänä tarkastella lyhyesti myös postmoderniin aikakauteen liittyviä yhteiskunnan muutoksia, sillä niillä on ollut vaikutuksena myös perheisiin ja sitä kautta kouluun. Postmodernin murroksen myötä yhteiskuntamme on muuttunut epävarmemmaksi. Se on vaikuttanut sosiaalityöhön ja haastanut myös sosiaalityön asiantuntijuuden kehittämään uusia toimintamalleja ja työmuotoja.

#### **3.1 Yhteiskunnallinen murros**

Keskustelua postmodernin vaikutuksesta yhteiskuntaan on käyty 1990-luvun loppupuolelta saakka vilkkaasti. Yhteiskunnan kehityksessä heijastuu Ulla Mutkan (1998, 177–178) tutkimuksen mukaan niin paikalliset kuin laajemmat kansainväliset kehityskulut. Näillä, pohjimmiltaan globaaleilla poliittisilla, ekologisilla, sosiaalisilla ja taloudellisilla ongelmilla on ollut vaikutuksensa jokaiseen moderniin teolliseen yhteiskuntaan. Ne ovat vaikuttaneet siten, että totutut yhteiskunnan turvat ja varmuudet ovat murentuneet ja tilalle on tullut myöhäismodernin yhteiskunnan sirpaleinen ja kompleksinen todellisuus. Nämä prosessit ovat toteutuneet eri maissa eri aikaan ja erilaisin muunnelmin ja ovat kunkin maan historiaan ja kansallisiin ominaispiirteisiin sidottuja.

Postmodernista puhuttiin hyvinkin erilaisin käsittein 1990-luvun lopulla. Postmodernia voidaan tulkita Zygmunt Baumanin (1996, 191–193) mukaan täysin kehittyneeksi moderniksi. Postmodernia yhteiskuntaa luonnehditaan sanoilla individualismi, valintojen tekeminen, epävarmuus ja pirstaleisuus. Scott Lash (1995, 158) jakaa yhteiskunnallisen muutoksen kolmeen eri vaiheeseen: traditiosta moderniteen ja siitä edelleen refleksiiviseen modernisaatioon. Hän kuvaa postmodernia refleksiivisen modernisaation vaiheeksi, jossa yksilöllistymisen ihanne ja sen tavoittelu kamppailee modernin yhteiskunnan instituutioita ja

arvomaailmaa vastaan. Ulrich Beck (1995, 12–14,17–18) näkee modernin teollisuusyhteiskunnan edustavan modernisuuden ensimmäistä vaihetta ja kutsuu postmodernia refleksiivisen riskiyhteiskunnan modernisuuden vaiheeksi. Manuel Castellsin (1996;1998, 73) näkemyksen mukaan modernin jälkeistä yhteiskuntaa kuvaa tietoyhteiskunnan tuleminen ja verkostoitunut yhteiskunta. Castells puhuu informationaalisesta vallankumouksesta, joka vaikuttaa merkittävästi niin sosiaaliseen vuorovaikutukseen, maailmanlaajuiseen kaupankäyntiin kuin hallintasuhteisiin. Tietoyhteiskunnan tuleminen negatiivisena puolena on kuitenkin ihmisten syrjäytymisen vaara ja epätasa-arvoisuus.

Modernin aikakauden yhteiskunnassa on uskottu sosiaaliseen tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen, parempaan elämään kaikille, tieteellisen tiedon merkitykseen käytännölle, yhteiskunnalliseen edistykseen, yhtäläiseen tasa-arvoon ja itsemääräämisoikeuteen. Modernissa maailman toiminnan taustalla kuvastui säännönmukaisuus. (Raunio 2000, 70.) Raunio (2000) mukaan postmodernilla (postmodernismilla) tarkoitetaan perustavaa muutosta, siirtymistä uuteen modernin jälkeiseen aikakauteen, jolla on vaikutuksensa kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan sosiaalityö mukaan lukien. Kyseessä on perustavanlaatuisen yhteiskunnallinen murros, joka edellyttää myös yhteiskuntaa koskevan ajattelutavan perustavaa uudistamista. Keskeisenä merkinä uuteen postmoderniin aikakauteen siirtymisestä voidaan pitää elämäntilanteiden epävakautumista ja elämän ennustettavuuden vähenemistä. Näkyvinä esimerkkeinä siitä ovat mm. muutokset työmarkkinoilla (työttömyys, epätyypilliset työsuhteet), sosiaalisten siteiden löyhtyminen (perherakenteet, avioerot), identiteetin pirstoutuminen sekä yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien laajentuminen. Postmodernille ominainen elämän pirstoutuminen, lisääntynyt epävarmuus, pysyvä tilapäisyys, voimistuva yksilöllisyys, uudenlaiset riskit ja uhat ovat suuria haasteita ihmisten arkipäiväiselle selviytymiselle. (Mt. 66–72.)

### **3.2 Moderni ja postmoderni sosiaalityö**

Suomalaisessa sosiaalityön tieteellistymisessä ja modernisoitumisessa on Satkan (1997) mukaan ollut kolme käännettä. Ensimmäinen käänne sijoittuu kansalaissodan ja 1930-luvun talouslaman jälkeiseen aikaan. Sosiaalityö oikeudellistui, huoltolainsäädäntö astui voimaan vuonna 1937, sosiaalityön ja asiakkaan suhde määrittyi juridisesti ja kaikenlaista sosiaalista poikkeavuutta pyrittiin sopeuttamaan, tutkimaan sekä luokittelemaan. Sosiaalityöntekijöiden tuli noudattaa tarkkoja muotoseikkoja työssään, minkä seurauksena työ

myös byrokratisoitui. (Mt. 27–29.) Ajallisesti toinen käänne sijoittuu 1940-luvun sota-  
 vuosien jälkeiseen aikaan. Käännettä voidaan kutsua sosiaalityön psykologisoinnin vai-  
 heeksi. Yhdysvaltalainen ”case work” tarjosi huoltolakien sijaan uudenlaisia välineitä arki-  
 elämän ongelmiin ja muuttuviin sosiaalisiin kysymyksiin. Case work perustui ekopsykolo-  
 gisiin ja psykodynaamisiin teorioihin. (Satka 1997, 29–30.) Kolmas käänne sijoittui 1970-  
 luvun loppuun. Käännettä voidaan kutsua ammatillistumisen vaiheeksi. Silloin toteutui  
 sosiaalityön tutkintouudistus, jossa hahmoteltiin nykymuotoisen sosiaalityön tiedeperustus  
 ja koulutus. Sosiaalityön koulutus liitettiin osaksi sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikkatieteitä.  
 Kansalaisten yhdenmukainen kohtelu ja yhtäläiset mahdollisuudet liittyivät hyvinvointival-  
 tion tavoitteisiin. (Satka 1997, 30–31.)

Ulla Mutka (1998, 9,12) on nostanut esille myös sosiaalityön neljännen käänteen. Sosiaali-  
 työn asiantuntijuudella on ollut aina ominaista se, että se on sidoksissa omaan aikaansa,  
 yhteiskuntaansa ja siinä toteutuviin muutoksiin. 1990-luvulla vallinnut taloudellinen epä-  
 varmuus ja hyvinvointivaltion heikkeneminen ovat vaikuttaneet siihen, että myös sosiaali-  
 työntekijät ovat joutuneet konstruoimaan työtänsä toistuvasti uudelleen, toisenlaisista läh-  
 tökohdista ja muuttuvista toimintaehdoista käsin. Modernin sosiaalityön asiantuntijuuden  
 murros on haastanut sosiaalityötä määrittelemään uudelleen asiantuntijuuttaan sekä arvi-  
 oimaan paremmin toimintakenttäänsä.

Aila-Leena Matthies (1999, 97–109) puolestaan jakaa sosiaalityön modernisaation kol-  
 meen vaiheeseen: esimoderniin altruistiseen, moderniin institutionaaliseen ja postmoder-  
 niin reflektiiviseen sosiaalityöhön. Sosiaalityön oma modernisaatio ei edennyt historialli-  
 sesti samaan tahtiin kuin hyvinvointiprojekti tai teknisteollinen kehitys. Ensimmäisessä  
 vaiheessa sosiaalityö on modernisoitunut eriytymällä omaksi instituutiokseen maallikko-  
 maisesta ja epävirallisesta auttamisesta. Toisessa vaiheessa modernisaatio on selkeyttänyt  
 sosiaalityön luonnetta omana ammatillisena, tietyn koulutuksen edellyttämänä toimintana.  
 Kolmannessa vaiheessa modernisaatio on taannut sosiaalityölle hyvinvointivaltiollisen  
 aseman ja institutionaaliset toimintavälineet. Sosiaalityö tieteellistyi 1980-luvulla. Reflek-  
 tiivinen sosiaalityö arvioi uudelleen suhdettaan arjen asiantuntijuuteen ja etsii yhteistyö-  
 kumppaneita kansalaisyhteiskunnasta. Taustalla on ajatus hyvinvointivaltion omien insti-  
 tuutioiden horjumisesta.

Hannu Piironen (2005, 161) on tutkinut suomalaista sosiaalityötä 1990-luvun sosiaalityön-  
 tekijöiden kirjoitusten kautta. Hän esittää, että postmodernisuutta ja postmodernista ajatte-

lu- ja kokemusmaailmaa ei ole ilman modernisuutta ja modernia ajattelu- ja kokemusmaailmaa. Myöskään käsitystä postmodernista sosiaalityöstä ja sosiaalityön postmodernisuudesta ei ole olemassa ilman käsitystä modernista sosiaalityöstä ja sosiaalityön modernisuudesta. Piironen (2005, 167–169) puhuu postmodernin käsitteen sijaan epävarmasta, horjuvasta, joustavasta ja jännitteisestä modernisuudesta. Piironen näkee, että jäsenyyksen avulla tutkijoiden on mahdollista analysoida eriytyneemmin yhteiskunnallisia muutosprosesseja ja käsityksiä näistä muutoksista yhteiskunnassa.

Piironen (2005, 161–162) on esittänyt myös kritiikkiä postmodernin ajattelun tulemisesta sosiaalityöhön. Mikäli postmodernin tulo sosiaalityöhön tarkoittaa erilaisten suuntausten ja toimintatapojen hyväksymistä sellaisenaan osaksi sosiaalityön moniulotteista ammatillista ymmärrystä, voi ”kaikki käy” -ajattelu merkitä sosiaalityöntekijöiden arvostelukyvyn muuttumista epätasapainoiseksi. Sosiaalityöntekijöiden kyky tehdä ero ”hyvän” ja ”pahan” tai ”oikean” ja ”väärän” välillä saattaa hämärtyä, jos postmodernin sosiaalityön lähtökohdana on moraalisesti ongelmallinen käsitys kaikkien ammatillisten lähestymistapojen oikealaatuisuudesta ja hyväksymisestä.

Malcolm Paynen (2005, 3,17–23) ja Synnöve Karvinen-Niikosen (2009, 134–135,142–143) mukaan postmodernin sosiaalityön erilaisille lähestymistavoille on olennaista sitoutuminen sosiaaliseen konstruktionismiin. Postmodernissa lähestymistavassa kyseenalaistetaan suhde tietoon ja teorioihin. Lähestymistavassa haetaan moderneista teorioista poikkeavaa ymmärrystä ammattikäytäntöjen muotoutumiseen, tiedon ja teorian sekä inhimillisen ja ammatillisen toimijuuden merkitykseen sosiaalityössä luoden samalla uusia käytänteorioita ja työskentelyvälineitä. Konstruktionismi eroaa muista tieteenfilosofista suuntauksista ontologisen painotuksensa vuoksi. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus syntyy vuorovaikutuksessa, kielen avulla ja näkemyksemme on välittynyt ja tulkintojen kautta rakentuva. Todellisuus rakennetaan eli konstruoidaan. Todellisuus ei ole objektiivisesti olemassa, vaan se on suhteellinen, relativistinen. Tieto on historiallista ja kulttuurista, tilanteissa rakentuvaa ja tulkintojen kautta muuttuvaa.

Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin vuonna 1966 julkaisema teos ”The Social Construction of Reality” toi sosiaalisen konstruktionismin käsitteen yhteiskuntatieteiden kentälle. Ajattelun mukaisesti tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Aittola & Raiskila 1994, 226–227.) Myös Pertti

Alasuutari (1995, 51) puhuu ”todellisuudesta, joka on läpikotaisin sosiaalisesti konstruoinut eli se on rakentunut merkitystulkinnoista ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämässään. Maailma ei esittäydy meille sellaisenaan vaan aina vain sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan”.

Sosiaalinen konstruktionismi ei ole selkeästi määriteltävissä oleva suuntaus tai teoreettinen orientaatio. Vivien Burr (1995) on esittänyt neljä sosiaalisen konstruktionismin perusolelusta. Ensimmäinen perusolelus liittyy itsestäänselvyyksien kyseenalaistamiseen. Burrin (1995) mukaan sosiaaliseen konstruktionismiin liittyy kriittinen asenne itsestään selviä maailman ymmärtämisen tapoja kohtaan. Toinen perusolelus on tiedon relatiivisuus historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä. Siihen liittyy ajatus siitä, että käyttämämme kategorisoinnit ja konseptit ovat historia- ja kulttuurispesifejä, eikä näin ollen yleistettävissä mihin tahansa. Kolmas perusolelus liittyy tiedon syntymiseen ja ylläpitämiseen sosiaalisissa prosesseissa. Tieto konstruoituu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Neljäs sosiaalisen konstruktionismin perusolelus on, että tieto ja sosiaalinen toiminta kulkevat käsi kädessä. Koska tieto eri tilanteissa, kulttuureissa ja eri ihmisten välillä konstruoituu eri tavoin, ajatellaan, että myös sosiaalinen toiminta tämän tiedon perusteella vaihtelee. (Mt. 2-5.)

Postmodernin ajattelun sisältä löytyy myös muita teoriakehittäjiä kuin sosiaalinen konstruktionismi. Toinen tapa lähestyä postmodernin teorian merkitystä on suhtautua siihen sosiaalityön teoriakehittelyn mielessä ja puhua siitä yleisenä aikalaisteorianana, joka heijastuu monin eri tavoin sosiaalityön teoriaan ja käytäntöön kyseenalaistamalla niiden modernistisia ajatustapoja. (Karvinen-Niinikoski 2009, 135.) Kolmas tapa lähestyä postmodernia teoriaa on puhua monikossa post-teorioista. Karen Healy (2005, 197–198) tuo kirjassaan ”Social Work Theories in Context” ajatuksen siitä, että postmodernit teoriat rakentuvat kolmenlaisista perusjäsenyksistä. Sosiaalityön postmoderni lähestymistapa rakentuu sosiaaliseen konstruktionismiin liitetystä postmodernista teoriasta, poststrukturealistisesta teoriasta sekä postkolonialistisesta teoriasta.

Postmoderni ajattelu näyttäytyy kuitenkin hyvin monenmuotoisena ja sen rajaaminen, määrittelyminen ja nimeäminen on vaikeaa. Postmoderni sosiaalityö ei ole mikään yhtenäinen teoria. Postmoderniin liittyvissä keskusteluissa käydään myös rajanvetoa siitä, mitä postmodernius on, mitä sillä tarkoitetaan ja onko sitä ylipäättään olemassa. Postmodernin ajatte-

lutavan oikeudellisuudesta ja soveltuvuudesta sosiaalityöhön kiistellään ja sitä myös kyseenalaistetaan postmodernille ominaisella tavalla. (Karvinen- Niinikoski 2009, 135.)

### 3.3 Asiantuntijuus sosiaalityössä

Karvinen-Niinikoski (2009,131) kuvaa sosiaalityötä professiona ”modernismin lapseksi”. Sosiaalityön synty ajoittuu modernisoitumisen alkuvaiheen sosiaalisiin kysymyksiin ja vakiintuminen modernisaatiokehityksen mukanaan tuoman yhteiskunnallisen työnjaon kehitykseen. Sosiaalityö on kehittynyt professioksi teoriakehitelmineen, ammatillisine oppeineen ja kiistoineen modernin hyvinvointivaltiokehityksen myötä. (Mt. 131.) Myös Rautio (2000, 69–70) tulkitsee sosiaalityön olevan vankasti modernistisen valistusajattelun perillinen ammattikäytänteitä ja etiikkaa myöten.

1980- ja 1990-lukujen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen muutoksen myötä myös sosiaalityön keskusteluissa postmodernismiin viittaavat pohdinnat alkoivat vakiintua. Muutokset toivat mukanaan arvaamattomuutta, erilaistumista ja epävarmuutta. Vaatimuksia jatkuvasta uudistumisesta ja uusista ja joustavista lähestymistavoista alkoi myös esiintyä. Nämä vaatimukset nähtiin haasteena varsinkin ammatilliselle asiantuntijuudelle, ja ne muuttivat käsityksiä asiantuntijuuden olemuksesta. Ne kyseenalaistivat oikeassa olemisen oikeutuksen ja professionaalisen varmuuden tavoittelun. Tilalle tulivat merkityksistä neuvotteleva asiantuntijuus, tiedontuotannollinen kumppanuus, tietämisen tapojen moninaisuus sekä asiakasnäkökulman vahvistuminen. Kuvaan astuivat myös käytännön toimintayhteyksiin liittyvät identiteetti- ja muutoskeskustelut sekä työmenetelmien kehittäminen käytäntöön. (Karvinen-Niinikoski 2009, 132–134,139.)

Asiantuntijuutta ja sen kehittämistä on tarkasteltu yksilöasiantuntijan kehittymisenä noviisista ekspertiksi. Dreyfus ja Dreyfus ((1986) ovat määritelleet asiantuntijuuden kehittymiselle tyypilliset tasot, jotka ovat ikään kuin portaat kohti asiantuntijuutta. Nämä viisi asiantuntijuuden tasoa ovat noviisi eli aloittelija, kehittynyt aloittelija, pätevä, taitaja ja expertti eli asiantuntija. Jokainen asiantuntijaksi kehittyvä kulkee näiden tasojen kautta, mutta kaikki eivät välttämättä saavuta koskaan korkeinta asiantuntijan tasoa. (Mt. 21–31.) Asiantuntijuuden nähtiin modernilla aikakaudella rakentuvan kolmijalan, eli tieteen, instituutioiden ja professioiden pohjalle. Kolmijalka tuo esiin tiedon lähteen, edustajan ja kantajan, mutta vaikenee kokemuksesta, taidosta ja pätevydestä. Modernilla kaudella asiantuntijuus näkyi tiukkoina, hierarkkisina rajoina eri ammattikuntien ja asiantuntijoiden välillä, maal-

likkojen asiantuntijuutta ei arvostettu, toiminta oli sektorikeskeistä ja yksilöasiantuntijuutta, eksperttiä korostavaa. Eräsaari on nimennyt tämän suljetuksi asiantuntijuudeksi, jossa asiantuntija on tyypillisimmillään ”tieteelliseen rationaliteettiin pohjautuvan luotettavan instituution tai profession edustaja”. (Eräsaari 2002, 21–22,30–31; ks. myös Konttinen 1997, 54–55.)

Postmodernin avoin asiantuntijuus on nähty vastakohtana modernin suljetulle asiantuntijuudelle. Avoin asiantuntijuus on kontekstinsa avoimeksi jättävää ja kommunikaatiolle antautuvaa asiantuntijuutta. Avoimessa asiantuntijuudessa ei suljeta pois vasta-asiantuntijuutta eikä maallikkoperspektiiviä. (Eräsaari 2002, 23,30–33.) Saaristo (2000) näkee, että asiantuntijuutta ei voida pitää vain tietystä ammatista, asemasta tai koulutuksesta suoraan johdettavissa olevana. Asiantuntijuuden asemaa ei anneta etukäteen automaattisesti kenellekään, eikä sitä myöskään suljeta keneltäkään lähtökohtaiseksi pois. Avoin asiantuntijuus on kontekstuaalista ja se on lähtökohtaisesti enemmän paikallista kuin universaalia. Avoin asiantuntijuus on ”jotain, johon ollaan myöhäismodernissa tultu”. Avoin asiantuntijuus neuvottelutilanteessa tarkoittaa sitä, että kukaan ei ole tai kaikki ovat siinä tilanteessa asiantuntijoita. Todellista asiantuntijuutta on neuvottelun lopputulos. Todellinen asiantuntijuus ei paikannu näin ollen yksittäiseen spesialiteettiin tai ekspertiisin alaan. Kyse on aina sosiaalisesti tuotetusta asiantuntijuudesta, joka syntyy neuvottelun kuluessa. Asiantuntijuuden nähdään olevan tässä kohtaamisen solmussa. (Mt. 141,147–149,153.)

Karvinen (1996) on tutkinut väitöstutkimuksessaan ”Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen” sosiaalityön ammatillisuuden kehittymistä ja sen sisältöä. Karvinen toteaa, että ammattien asema ja ammatillisen työn perusteet ovat muuttumassa ja ne kyseenalaistetaan yhteiskunnallisen murroksen myötä. Karvinen näkee, että sosiaalityön oikea ammatillisuus ei ole enää kenenkään hallussa, vaan sitä pyritään rakentamaan jatkuvasti uudelleen muuttuvissa, moniammatillisissa yhteisösuhteissa. Karvinen tuo esille käsitteen uudenlainen asiantuntijuus, jossa asiantuntijuus syntyy vasta yhteistoiminnallisessa kontekstissa. Postmodernin yhteiskunnan asiantuntijuudessa muuttuu sekä asiantuntijoiden ja asiakkaiden suhde että asiantuntijoiden suhde toisiinsa. Vastauksien etsiminen muutoksessa haastaa yhteistoimallisuuteen ja uudenlaisten käytäntöjen luomiseen. (Mt. 17,63–68.)

Launis (1994) on tuonut esille käsitteen jaetusta asiantuntijuudesta väitöskirjassaan ”Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa”. Launis (1997, 122,125) tarkastelee asiantuntijuutta kahden erilaisen asiantuntijuuden ulottuvuuden näkökulmasta, vertikaalisen ja horisontaalisen. Hän toteaa, että asiantuntijuuden vertikaalinen ulottuvuus taitavana yksilösuorituksena ja koulutukseen perustuvana ammattihierarkiana ei riitä vastaamaan nyky-yhteiskunnassa uudenslaisiin kysymyksenasetteluihin ja uudistumisen haasteisiin. Vertikaalinen ulottuvuus tarvitsee rinnalleen entistä laajempaa ja monipuolisempaa ymmärrystä asiantuntijuuden luonteesta. Launis puhuu horisontaalisesta, rajoja ylittävästä asiantuntijuudesta. Rajoja ylittävä asiantuntijuus liittyy kiinteästi moniammatillisuuteen ja huomio kiinnittyy siinä kapeiden toimintakenttien yli ulottuviin taitoihin. Myös Raunio (2000, 69) ja Piironen (2005, 171) esittävät, että verkostotyöllä ja moniammatillisella yhteistyöllä voidaan vastata ja rakentaa erilaisia toimintatapoja asiakkaiden monimutkaisiin ongelmiin postmodernissa yhteiskunnassa.

Kirsi Juhila (2006) puhuu myös vertikaalisesta ja horisontaalisesta asiantuntijuudesta kirjassaan ”Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina”. Vertikaalisessa asiantuntijuudessa korostuu tietäjän rooli ja tietämisen kohde. Siinä on nähtävissä modernin profession ominaisuuksia, kuten tiedon omistaminen, käyttäminen ja valta. Horisontaalisessa asiantuntijuudessa on keskeistä samalle tasolle asettuminen, toisen kuunteleminen, neuvoteltavuus, vastavuoraisuus sekä asiantuntijuuden rajojen hämärtyminen. Horisontaalinen asiantuntijuus kiinnittyy postmoderniin tietokäsitykseen, jolle on tyypillistä tiedon ja vallan kietoutuminen yhteen. (Mt. 84,89,139–141.)

Nyky-yhteiskunnan postmoderniksi luonnehditussa kehityksessä asiantuntijuutta ei enää nähdä tiettyjen tietojen osaamisena tai pysyvänä ominaisuutena vaan pikemminkin prosessina kehittyvänä, muuttuvana, aikaan ja paikkaan sidoksissa olevana toimintana. Asiantuntijuutta ei nähdä vain yksilöllisenä asiana, vaan se kiinnittyy myös työyhteisöihin, verkostoihin ja toiminnan kehityksen dynamiikkaan. Voidaankin sanoa, että professionaalinen asiantuntijuus ei ole enää yksin toimimista eikä suljetun tiedon valtaa. Asiantuntijuuteen liittyvät jatkuvat neuvottelut eri yhteistyötahojen kanssa, ja se saa monimutkaisen maailman muuttuvissa tilanteissa aina uudenslaisia haasteita. Suurimpana haasteena tulee olemaan se, miten asiantuntijat pystyvät murtautumaan yksin toimimiseen perustuvista vanhoista, totutuista rutiineista ja ajattelutavoista uudenslaiseen jaettuun ja verkostoituvan asiantuntijuuteen. Asiantuntijuus ei ole enää selvärajaista ja paikallaan pysyvää, vaan se



rakentuu toiminnassa yhä uudelleen erilaisten ja muuttuvien ongelmanasettelujen äärellä jopa tilanteesta toiseen. (Karvinen-Niinikoski 2007, 78–80.)

Perinteisen professionaalisen asiantuntijuuden kadottaessa merkitystään vaaditaan asiantuntijoilta entistä enemmän luovuutta ja kykyä perustella toimintaansa. Asiantuntijan rooliksi muotoutuu määritellä toimintaansa ja tehtäviään alati uudelleen. Avainasemassa on kriittinen reflektio ja itsereflektio, uutta luova oppiminen ja muutos. (Karvinen-Niinikoski 2007, 77–83, 90.) Ammatillinen reflektio on laaja käsite, joka liittyy sosiaalityöntekijän jatkuvaan ajatustyöhön, arkisessa työssä saatuihin arvokkaisiin kokemuksiin, näistä kokemuksista oppimiseen sekä oivaltamiseen toisin toimimisen mahdollisuuksista. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan työntekijän valmiutta oman työn kehittämiseen, ammatillisten ja henkilökohtaisten lähtökohtien tiedostamiseen ja arviointiin. Sosiaalityön reflektiivinen asiantuntijuus auttaa työntekijää näkemään erilaisia mahdollisuuksia työssään sekä ohjaa toimintaa jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa suhteessa toiminnan kokonaisuuteen. (Karvinen 1993, 28, 30–31.) Reflektiivisen ammatillisuuden lisäksi tarvitaan myös avointa dialogia ja yhteistyötä asiakkaiden, kollegoiden, rinnakkaisten ammattikuntien, opetuksen ja tutkimuksen kesken (Karvinen (1993, 46).

Raunion (2000, 81) mukaan reflektiivisyyteen liittyy tietoisuus omaan toimintaan vaikuttavista tekijöistä sekä niiden kriittinen arvioiminen. Jan Fook (2005, 40–41) on kehittänyt refleksiivisyyden ja kriittisen reflektion teorian ja mallin sosiaalityössä postmodernistisesta näkökulmasta. Kriittinen reflektio ja reflektiivisyys liittyvät ammatilliseen itseymmärrykseen ja ammattikäytäntöjen kehittämiseen. Kriittinen reflektio on reflektiivistä toimintaa, jonka prosessiin kuuluu ajattelun taustaoletuksen ja valtaulottuvuuksien pohtiminen. Pohdinnan avulla on mahdollista löytää uusia ajatustapoja ja käytäntöjä. Karvinen (2005, 20) tuo esille, että ammattikäytäntöjen kehittämistä ja muutosta ajatellen yksilötoimijan tietoisuus, kriittisesti reflektiivinen suhde työhön on tärkeää. Hän kuitenkin esittää kysymyksen ja haasteen siitä, kuinka yltää yksilöllisen reflektiivisyyden tuolle puolen, monitoimijaisten ammatillisten toimintajärjestelmien kehittämiseen, joustavaan ja refleksiiviseen asiantuntijuuteen.

### **3.4 Professionaalisuus ja uusi asiantuntijuus koulun sosiaalityössä**

Sipilä-Lähdekorven (2004) tutkimus osoittaa, että kautta koko ammatin historian koulukuraattori työ on ollut heterogeenistä. Työ on ollut ja on edelleen paikkakuntansa ja tekijänsä

näköistä, työolosuhteet ovat kirjavia, kuraattorit kuuluvat eri hallintokuntiin, käyttävät erilaisia työmenetelmiä sekä kokevat roolinsa ja asemansa hyvinkin eri tavalla. Koulukuraattoreiden ammattikunnalla on ollut voimakkaita professionaalistumispyrkimyksiä. Pätevyysvaatimuksia on haluttu yhtenäistää ja kirjavuutta karsia. Ammattikunta on halunnut identifioitua sosiaalityöntekijöihin ja tavoitella homogeenisempaa ammattikulttuuria. Vahvan profession taustalla on ollut myös valtuuksien saaminen oman paikan ja roolin määrittelemiselle toimittaessa ”vieraan isännän” palveluksessa. (Mt. 162–164.)

Sipilä-Lähdekorven (2004) mukaan koko kuraattorityön olemassaolon ajan yhteiskunta on muuttunut vahvasti postmoderniin suuntaan. Postmodernissa ajassa ei ole luonteenomaista hylätä tai arvottaa erilaisia tapoja tietää ja ymmärtää. Postmodernia asiantuntijuutta luonnehtii kokemuksellisuus, työssä hankittu tieto, tiedon luonteva ja rohkea jakaminen, hiljaisen tiedon arvostaminen, selkeiden ammattikuvien katoaminen sekä rajattujen ammattispecialiteettien korvautuminen monitieteisillä ja paikallisilla asiantuntijoiden verkostoilla. ”Oikea ammatillisuus” ei ole muutoksessa ja epävarmuudessa keneenkään hallussa, vaan asiantuntijuutta luodaan muutoksessa ja muuttuvissa moniammatillisissa yhteistyösuhteissa. (Mt. 164.)

Sipilä-Lähdekorpi (2004) väittää, että koulukuraattorin työ on ollut postmodernia koko sen olemassaolon ajan, koska koulukuraattoreilla ei ole ollut valmiita malleja työn tekemiselle. Tutkimustuloksista nousikin esille kautta koko tutkimuksen koulukuraattorityön refleksiivisyys. Postmodernin ajan yhteiskunnassa koulukuraattorilta vaaditaan suurta tilannekohtaista joustavuutta. Sipilä-Lähdekorpi näkeekin postmodernin asiantuntijuuden yhdistettynä refleksiiviseen ammattikäytäntöön inhimillisissä olosuhteissa koulukuraattorin toivottavana asiantuntijuuden muotona. Uusi asiantuntijuus vaatii kuitenkin uutta orientoitumista työhön. Uuden asiantuntijuuden kannalta on tärkeää huomioida koulukuraattorien koulutuksen sisällössä vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden ja refleksiivisyyden kehittäminen, kollegiaalinen vertaistuki kokemusten vaihtamiseksi sekä jaksamisen kannalta työnohjauksen ja täydennyskoulutuksen mahdollisuus. (Mt. 165.)

## 4 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Tutkimuksessani keskityn kuvaamaan eri toimijoiden moniammatillista yhteistyötä. En tarkastele asiakkaan ja työntekijän välistä suhdetta tässä tutkimuksessa, vaikka se onkin postmodernissa asiantuntijuudessa yksi keskeinen teema. Moniammatillinen yhteistyö ja sen kehittäminen on yksi mahdollinen tapa vastata postmodernin yhteiskunnan tuomiin vaativiin haasteisiin. Tarkastelen tässä luvussa ensin moniammatillisuutta käsitteenä ja tutkimuksen näkökulmasta. Esittelen myös dialogin merkitystä moniammatillisissa vuorovaikutustilanteissa sekä työparityöskentelyä moniammatillisena ammattilaisten yhteistyömuotona.

### 4.1 Moniammatillisuus käsitteenä ja tutkimuksessa

Moniammatillisen yhteistyön käsite on tutkimusten mukaan hyvin epämääräinen ja sitä on käytetty monenlaisten yhteistyötapojen kuvauksessa. Yhteistyö käsitteenä kuvaa sitä, että ihmisillä on yhteinen tehtävä tai työ suoritettavanaan, ongelma ratkaistavanaan tai he etsivät uusia näkökulmia yhdessä keskustellen tai pyrkivät yhteiseen päätökseen. Moniammatillisuus näkyy siinä, että se tuo mukaan useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia. Keskeinen kysymys onkin, kuinka kaikkien asiantuntijoiden tuoma tieto ja osaaminen voidaan koota yhteen ja saavuttaa mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärrys ja käsitys asiasta. Työympäristöstä riippumatta moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat asiakaslähtöisyys, vuorovaikutteinen yhteistyö, tiedon ja uusien näkökulmien kokoaminen, rajojen ylitykset ja verkostojen huomioiminen. Moniammatillinen yhteistyö vaatii riittävää oman alan asiantuntijuutta, avoimuutta, dialogisuutta, hyvää ammatillista itsetuntoa, halukkuutta kommunikoida, kykyä tasavertaiseen keskusteluun, vastuuta sekä kärsivällisyyttä. (Isoheranen 2005, 13–14, 58–60.)

Mönkkönen (2007, 109–124) on tarkastellut erilaisia sosiaalisen vuorovaikutusten perustasoja, jotka näkyvät kahdenkeskisessä tai yhteisön toiminnassa kirjassaan ”Vuorovaikutus- dialoginen asiakastyö”. Mönkkönen on hyödyntänyt kirjassaan perustasojen jäsenyyksessä sosiologi Carl. J. Couchin (1986) vuorovaikutuksen elementtejä kuvaavaa teoriaa. Näillä viidellä eri tasolla voidaan arvioida myös moniammatillisen työryhmän toimintaa. Ensimmäinen vuorovaikutuksen taso on tilanteessa olo. Suhteessa toisen osapuolen olemassaolo tiedostetaan samassa tilassa, mutta siihen ei asetuta vakavissaan. Toinen taso,

sosiaalisen vaikuttamisen taso, tuo esille osapuolten valtasuhteet. Toinen osapuoli voi määrittellä hyvinkin vahvasti vuorovaikutuksen kulun, toisen osapuolen jäädessä vain myötäilijäksi. Kolmannessa, pelisuhteessa molemmilla osapuolilla on yhteinen tavoite, joka ei ole jaettu. Suhdetta leimaavat kuitenkin oman edun tavoittelu ja kilpailu. Neljäs taso on yhteistyösuhde, jossa osapuolilla on yhteistyössä yhteinen päämäärä. Usein tätä suhdetta kuvataan tiimityöksi, ryhmätyöksi tai yhteistyöksi, jossa osapuolet tekevät yhdessä erilaisia sopimuksia ja työnjakoa. Viides, sosiaalisen vuorovaikutuksen taso, on yhteistoiminnallisuus, johon liittyy yhteinen päämäärä ja sen yhteinen tiedostaminen, sitoutuminen yhteiseen asiaan sekä olennaisena osana luottamus. Suhde perustuu vastavuoroisuuteen, jossa kaikki osapuolet laittavat itsensä likoon. Yhteistyössä korostuu dialogisuus ja joustavuus.

Auli Ojuri (1995, 123–124) pohtii artikkelissaan ”Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri” asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Artikkelin perustuu hänen kehitysvammaneurolatoiminnasta tehtyyn tutkimukseen. Ojuri tuo esille, että työntekijöiden omat käsitykset yhteistyöstä, sen merkityksestä ja sisällöstä ovat tärkeitä, koska ne säätelevät työntekijöiden käytännöllisiä yhteistyösuhteita ja vaikuttavat täten koko organisaation toimintaan. Yhteistyöhön suhtautumiseen vaikuttivat työntekijöiden ammatillinen orientaatio ja kokemus yhteistyöstä. Ojuri jäsentää artikkelissaan kolmea erilaista yhteistyömallia. Ensimmäisessä, yksintyöskentelyssä, yhteistyön tekeminen näyttäytyy valikoivalta, yhteistyökumppaniksi valitaan mielellään oman ammattiryhmän edustaja ja ”käskytettyyn” yhteistyöhön suhtaudutaan kriittisesti ja se koetaan lisärasitteeksi omalle työlle. Toisessa, instrumentaalisessa eli välineellisessä yhteistyössä, kuvastuu myönteinen suhde yhteistyöhön, mutta sitä leimaa itselle koitua hyöty tai etu. Kolmas yhteistyömuoto on yhteistyöhakuinen työskentely. Työntekijä on varaukseton yhteistyön kannattaja ja yhteistyö on luonnollinen tapa tehdä työtä.

Katariina Pärnä (2012) on tutkinut väitöskirjassaan lapsiperhepalveluiden mahdollisuuksia tarjota varhaista tukea moniammatillisena yhteistyönä. Moniammatillisen yhteistyön prosessi edellyttää tietoista ponnistelua, avoimuutta sekä halua ylittää professioiden rajat. Pärnä näkeekin moniammatillisen yhteistyön vahvuutena yhteistoiminnassa luodun uuden tiedon sekä vastavuoroisen resurssien hyödyntämisen. Lähtökohtana moniammatillisessa yhteistyössä ovat tarpeet ja yhteisesti määritellyt tavoitteet. (Mt. 140–141.) Yhteistyöhön kuuluu myös toiminnan yhteinen arviointi. Se vaatii työryhmän jäseniltä avointa, luottavaista vuorovaikutusta sekä yhteisen työn reflektointia (Pärnä, 2012, 168.) Moniammatilli-

nen yhteistyö on resurssien, vastuun ja osaamisen jakamista. Moniammatillinen yhteistyö on prosessi, jonka avulla on helpompi sisäistää uusia yhteistyökäytäntöjä ja juurruttaa niitä työyhteisöjen organisaatiokulttuureihin. (Pärnä 2012, 6.)

Moniammatillisuutta voidaan tarkastella myös organisointitapana, jossa eri alojen ammattiryhmien asiantuntijat tekevät yhteistyötä ja tai työskentelevät yhdessä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termejä ”multiprofessional co-operation” ja ”interprofessional collaboration”. Ensimmäinen käsite tarkoittaa yhteistyötä, jossa perinteiset hierarkiat, professionaaliset valta-asemat ja työnjaot säilyvät ja vaikuttavat oleellisesti yhteistyöhön. Interprofessional collaboration termillä puolestaan tarkoitetaan yhdessä työskentelyä eli yhteistä työtä, jossa tieto, valta ja asiantuntijuus ovat jaettua. (Carrier & Kendall 1995, 10.)

Hanna Sellergren (2007) on tutkinut lisensiaatintutkimuksessaan nuorisopsykiatrian poliklinikan asiakasyhteistyötä. Yhteistyötahoina olivat nuorisopsykiatrian poliklinikka, lastensuojelu sekä koulun oppilashuolto. Sellergren jäsentää tutkimuksessaan modernia ja postmodernia palvelujärjestelmää ja niiden yhteyttä yhteistyöhön. Vertikaalisessa suunnassa oleva moderni, sektorikeskeinen palvelujärjestelmä tuottaa työnjaollista yhteistyötä, jossa pyritään yleensä selkeään kokonaisuuden hallintaan. Työnjaossa on nähtävissä työn jakamista ja vastuun ottamista omasta perustehtävästä käsin. Työnjako tuottaakin institutionaalista verkostotyötä, joka puolestaan tuottaa multiprofessionaalista moniammatillisuutta. Institutionaalisisessa verkostotyössä asiakkaan eri asioita hoitavat erilaiset erikoistuneet tahot. Kyse on sektorikeskeisestä palvelujärjestelmästä. Vakiintuneet kokoukset ovat osa verkostokäytäntöä. Multiprofessionaalisisessa tiimissä kaikilla eri alan asiantuntijoilla on oma tietty rooli. Tiimissä työskennellään erillään huolimatta siitä, että ollaan yhteisessä tilassa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Multiprofessionaalisuus on työnjaollinen moniammatillisuuden muoto ja multiprofessionaalisisesti toimiva moniammatillinen työryhmä tuottaa modernia asiantuntemusta. Moderni palvelujärjestelmä vahvistaa erikoistunutta, perustehtäväorientoitunutta, yksinpärjäävää, yksilöllistä osaamista, itsenäistä ja kapeaa työskentelyotetta. (Mt. 39,56,77,112.)

Palvelukeskeisen järjestelmän pyrkiessä yhteistoiminnalliseen yhteistyöhön, yhteistoiminnallisessa yhteistyössä syntyy dialogista yhteistyötä. Dialogisella yhteistyöllä tarkoitetaan vuorovaikutteista ja tavoitelähtöistä työskentelytapaa. Moniammatillisuus mielletään silloin interprofessionaaliseksi työksi. Interprofessionaalisisessa tiimissä on nähtävissä työnte-

kijöiden toiminnallisten vastualueiden, roolien ja tavoitteiden menemistä tarkoituksellisesti osittain päällekkäin. Asiakastilanteiden monimuotoisuus haastaa tehtäväkuvien ja vastuusuhteiden sekoittumiseen. Interprofessionaalinen moniammatillinen työote synnyttää postmodernia asiantuntemusta. Postmoderni palvelujärjestelmä vahvistaa yhteisöllistä, kokonaisvaltaista, vuorovaikutteista, muita tarvitsevaa ja hyödyntävää tarveorientoitunutta ja laajaa työskentelyotetta. (Selligren 2007,57,83,112.)

Oma käsitykseni liittyy läheisesti Selligrenin näkemukseen moniammatillisesta yhteistyöstä. Selligrenin (2007) jäsenitys multiprofessionaalista ja interprofessionaalista moniammatillisesta työotteesta soveltuu hyvin modernin ja postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkkien tunnistamiseen moniammatillisesta yhteistyöstä.

#### **4.2 Dialogisuus yhteistyössä**

Dialogilla tarkoitetaan William Isaacsin (2001, 40) mukaan vuoropuhelua, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Sana dialogi voidaan johtaa kreikan kielen sanoista dia ja logos. Logos tarkoittaa sanaa tai merkitystä ja sana dia läpi tai kautta. Dialogi tarkoittaa pohjimmiltaan merkityksen virtausta. Isaacs (2001, 39–40,49–50,63) näkee selkeän eron keskustelun ja dialogin välillä. Keskustelussa tarkoituksena on yleensä pyrkiä päätöksentekoon sekä asian loppuun käsittelyyn. Dialogissa tarkoituksena puolestaan on pyrkiä selvittämään edessä olevan valinnan luonnetta ja tekemään valinta useiden vaihtoehtojen joukosta uusien oivaltusten pohjalta. Dialogi vaatii toimimaan johdonmukaisesti, luomaan joustavia vuorovaikutusrakenteita ja antamaan dialogille sen tarvitsema tila. Dialogissa tärkeitä piirteitä ovat moniäänisyys, dialoginen kohtaaminen, keskinäinen kunnioitus ja aito kuunteleminen. Isaacs määrittelee dialogin keskusteluksi, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta.

Mönkkösen (1996, 51–54) mukaan dialogisessa suhteessa painottuu tasavertaisuus, vastavuoroisuus ja avoimuus tiedon jatkuvalle rakentumiselle itse vuorovaikutusprosessissa. Pyrittäessä tarkastelemaan vuorovaikutussuhdetta perinteistä asiantuntijavaltaa on haluttu kyseenalaistaa ja tuoda esiin vuorovaikutuksen inhimillisiä puolia. Mönkkönen toteaa, että ammattiauttamiseen liitetty tiedon valta, luokittelu ja tiukka sitoutuminen johonkin näkökulmaan voivat estää dialogisen vuorovaikutuksen. Asiantuntijuus kehittyy dialogisuuden näkökulmasta parhaiten eri näkökulmien keskellä, koska siinä asiantuntijuus joutuu ikään kuin koetukselle. Asiantuntija ei voi pysähtyä ”tietämiseen” vaan työntekijällä tulee olla jatkuva valmius tarkistella omia ajattelutapojaan. Mönkkönen (2002, 33) on käsitellyt väi-

töskirjassaan dialogisuutta kommunikaationa ja suhteena sosiaalihuollon asiakkaan ja työntekijän välisessä vuorovaikutuksessa. Mönkkönen toteaa, että, että dialogisuudesta on tullut eräänlaista postmodernia retoriikkaa, jossa korostuu vuorovaikutuksen vastavuoroisuus, moniäänisyys ja moniarvoisuus, mutta ennen kaikkea erityisesti ihmissuhdetyössä siitä haetaan ideaalia ihmisten kohtaamiseen ja keskinäisen yhteyden syntymiseen.

Dialogisen työtavan mukaan tietoa ei nähdä pysyvänä muuttumattomana faktana vaan se rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aina tilanteen mukaan. Aikaisemmin auttamistyön menetelmissä puhuttiin selkeistä syy-seuraussuhteista, jolloin etsittiin tilastollisia yhenmukaisuuksia taustalla vaikuttavista tekijöistä ja ihmisen persoonallisuuden piirteistä. Tätä kautta kutsutaan tieteellisessä ajattelussa positivistiseksi ajatteluksi. Ajattelun mukaan maailma nähtiin johtuvan tosiasioista ja noista tosiasioista voidaan johtaa toisia tosiasioita. Tässä ajattelutapaa kutsutaan yhteiskuntatieteissä moderniksi ajattelutavaksi. Sille oli ominaista edistysusko ja ihmisen näkeminen koneen kaltaisena. Modernia seurasi myöhäis- tai jälkimoderniksi kutsuttu aika, johon taas liittyy moniarvoisuuden korostaminen ja käsitys siitä, että ei ole yhtä varmaa totuutta vaan useita eri näkökulmia. (Mönkkönen 2007, 104–105.)

Jaakko Seikkulan ja Tom Arnkil'n (2005, 86–88) mukaan dialogisuudessa kiinnitetään huomiota ihmisten väliseen kohtaamiseen. Puhuja suhteuttaa itsensä koko ajan ympärillään olevaan vuorovaikutuskenttään. Ajattelijana ei ole yksi henkilö vaan kaikki dialogiin osallistuvat yhdessä. Sosiaalinen todellisuus on näin ollen polyfonista eli moniäänistä. Dialogisessa polyfonisessa keskustelussa ammattikuntien välinen hierarkia on toissijaista. Polyfonisessa keskustelussa käsitys tilanteesta on sitä rikkaampi, mitä enemmän erilaisia ääniä kuvaa sitä.

### **4.3 Moniammatillinen työparityöskentely**

Työparityöskentelystä tai parityöstä on löydettävissä hyvin vähän kirjallisuutta tai tehtyjä tutkimuksia. Työparityöskentelystä koulun sosiaalityössä ei löytänyt kirjallisuutta eikä tutkimuksia. Elina Rahko (2011) on selvittänyt tutkimuksessaan ”Samassa veneessä sosiaalialalla” sosiaalityöntekijöiden ja sosiaaliohjaajien kokemuksia työparityöskentelystä. Tarja Heino (2008) on tarkastellut työparin ja tiimin merkitystä lastensuojelun perhetyössä. Sari-Anne Ervastin ja Hanna Tulensalon (2006) raportissa ”Sosiaalityötä lapsen kanssa kokemuksia lapsikeskeisen tilannearvion tekemisestä” jäsennetään hankkeessa kehitettyä sosi-

aalityön tilannearviota ja sen prosessia ja periaatteita. Hankkeen lähtökohtana on ollut, että lapsilähtöinen tilannearvio tehdään parityönä ja työpareina olivat sosiaalityöntekijät. Anna-Kaisa Koskisen (2207) raportissa ”Vaihtoehtoinen tarina - Mitä on sosiaalinen muutostyö?” tavoitteena on ollut tehdä näkyväksi olemassa olevia käytäntöjä, menetelmiä ja osaamista aikuissosiaalityössä. Parityöskentely aikuissosiaalityön yhtenä työmenetelmänä nousi esiin raportissa. Petra Ahonen (2011) on sosiaalityön pro gradu- tutkielmassaan tutkinut sosiaalityöntekijöiden kokemuksia kunnallisen lastensuojelun uudesta työskentelymallista, lastensuojelutarpeen selvityksestä sekä työparityöskentelystä siihen liittyen.

Seppo Seinä sekä Jaakko Helander Hämeen ammattikorkeakoulusta ovat laatineet työpareja käsittelevän julkaisun vuonna 2007. Julkaisussaan ”Tiimeistä työpareiksi: toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen” he ovat pohtineet, mallintaneet ja kehittäneet työparityötä, myös oman kokemuksensa perusteella. Työparityötä koulun puolella on tehty lähinnä samanaikaisopetuksena yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajien kesken. Saloviidan (2009, 50–53) tekemän kyselyn mukaan helsinkiläiskoulujen opettajista vain 5 % koki samanaikaisopetuksen negatiivisena. Suurin osa opettajista koki sen hyvin myönteisenä (51 %) tai myönteisenä (41 %). Samanaikaisopetus koettiin virkistäväksi vaihteluksi, jonka avulla oppilaat oppivat paremmin. Se myös paransi työrauhaa ja monipuolisti työtapoja.

Työparityöskentely tai sen synonyyminä käytetty parityöskentely ei ole mikään uusi keksintö. Työparityötä on tehty kautta aikain tieteessä, luovassa ajattelussa ja kädentaidoissa. Työparityöskentely on luonteeltaan hyvin monimuotoista. Työparit voivat toimia keskenään tasa-arvoisessa suhteessa tai työpari voi olla myös toisiinsa nähden kahden erilaisen statuksen omaavia työntekijöitä. Työparityötyö voidaan nähdä helposti taloudellisesti-rationaalis-teknisenä tuloksen tai tuottavuuden maksimointina, työn suorittamisen edellytyksenä tai tehtävästä käsin määräytyvänä vaatimuksena. Parhaimmillaan se voi kuitenkin tarjota mahdollisuuden uuden keksimiseen, luomiseen, oppimiseen ja uuden löytämiseen itsestään ja kollegastaan. (Seinä & Helander 2007, 7-9.)

Verrattaessa työparityöskentelyä ryhmätyöskentelyyn, työparityöskentelylle on ominaista mahdollisuus jatkuvaan henkilökohtaiseen katsekontaktiin ja vuorovaikutukseen, turvallisuudentunteeseen ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin toisin kuin isommassa ryhmässä. Myös yksilön kokemus omana itsenään voi olla helpompi parityöskentelyssä kuin ryhmässä. Työparin keskinäiseen dynamiikkaan sekä koheesioon eli kiinteyteen vaikuttaa valtasuhteiden määrittely tai määrittelemättömyys, roolien selkeys tai selkiytymättömyys,



työparin suhteen yhdenmukaisuus eli konformisuus sekä vallitsevien normien julkisuus. (Seinä & Helander 2007, 27–30.)

Seinä ja Helander (2007, 19,24) liittävät työparityöskentelyyn dialogin, reflektion ja toiselta oppimisen taidon. Dialogin edellytyksenä on ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen työparille. Aitoon parityön dialogiin kuuluu aina reflektio eli pohdiskelu. Työparityöskentely voi olla työssä oppimista parhaimmillaan. Työparityöskentely mahdollistaa työmenetelmien, ajattelutapojen ja henkisten työkalujen jakamisen. Työpareilla on kummallakin oma ammattihistoriansa, kokemuksensa ja yksilöosaamisensa. Seinä ja Helander (2007) tuovat ajatuksen siitä, ”kuinka paljon enemmän niistä syntyy kuin yksintyöskentelystä, jonka eetos on ainakin kasvatus- ja opetuslalla murtumassa” (mt., 24).

Työparityöskentelyn taustalla on nähtävissä hyvinkin erilaisia teorioita. Aikaisemmin oli puhe siitä, että Paynen (2005) ja Karvinen-Niinikosken mukaan (2009) postmodernin sosiaalityön erilaisille lähestymistavoille on olennaista sitoutuminen sosiaaliseen konstruktiiviseen teoriaan. Tynjälän (2000, 26) mukaan konstruktivismi jakaantuu karkeasti kahteen eri suuntaukseen sen mukaan painottaako näkemys yksilökeskeistä konstruktivismia vai sosiaalista konstruktivismia. Yhteistä näille suuntauksilla on kuitenkin kiinnostuksen suuntautuminen merkityksiin, ei kausaalisuhteisiin. Totuuskriteereinä molemmissa suuntauksissa ovat tiedon koherenssi, pragmaattisuus, elinvoimaisuus ja konsensus. Seinän ja Helanderin (2007, 35) mukaan konstruktiivinen teoria työparityöskentelyn lähestymistapana voi auttaa purkamaan (dekonstruoimaan) työn merkityssisältöjä ja toimintakäytäntöjä. Työparityössä on mahdollisuus kompromisseihin, yhteisiin sopimuksiin ja uuden löytämiseen.

Elina Rahkon (201, 81–101) tutkimus osoittaa, että työparityö mahdollistaa sellaista asiantuntemusta, jonka avulla voi selviytyä monimutkaistuvassa ja epävarmassa sosiaalialan toimintaympäristössä. Rahko selvitti tutkimuksessaan työparityötä estäviä ja edistäviä tekijöitä. Työparityötä estäviä tekijöinä olivat yhteisen näkemyksen puute, sooloilu, kilpailu, tiedonkulun estyminen ja väärinkäsitykset, jatkuvat muutokset, resurssien vähyys, dokumentointi, persoonat, roolit ja työskentelyperinteet. Työparityötä edistäviä tekijöinä puolestaan ovat suunnitelmallisuus, työnohjauksellisuus, tarkastelun kokonaisvaltaisuus, työparin ammatillisuuden arvostaminen, yhteinen ymmärrys, hallinnon tuki, aika ja paikka työparityölle, tiedonkulku, työparin tunteminen, luottamus, yhdessä tekeminen ja myönteinen asenne työparia kohtaan.

Tarja Heinon (2008, 52–53) tutkimuksen mukaan perhetyöntekijöillä on mahdollisuus parityöhön silloin, kun siihen on erityinen tarve. Tarvetta sanelevat asiakasmäärät, asiakkuusprosessin vaihe, vaikeusaste, perheen koko, organisaatioiden taloudelliset resurssit ja resurssien puute. Selvityksessä parityön edut yksintehtävään työhön nähden näyttävät kiistattomilta. Parityön edut liittyvät työntekijöiden turvallisuuteen, jaksamiseen sekä perheen ja työntekijän oikeusturvaan. Mahdollisuus työn suunnitteluun ja purkuun yhdessä toisen työntekijän kanssa intensiivisessä työskentelyotteessa parantaa työntekijöiden työssä jaksamista. Parityö nostaa myös työn laadullista tasoa. Työn arviointia voidaan toteuttaa yhdessä vuorovaikutuksessa toisen kanssa kuunnellen ja reflektoiden. Työntekijät voivat työparityöskentelyssä toimia useammasta roolista käsin, minkä vaikutuksesta perheiden auttamiskeinot ovat monipuolistuneet. Työparityö on lisännyt ammattitaitoa ja osaamista perheen, lasten ja nuorten haastavissa tilanteissa.

Tavoitteena Ervastin ja Tulensalon (2006) raportissa on ollut tuoda esiin mukana olleiden käytännön lastensuojelutyötä tekevien lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kokemuksia. Raportissa työparityöskentely sai positiivista palautetta työntekijöiltä. Parityön hyötyinä esille tulivat ammatillinen tuki ja mahdollisuus vastuun jakamiseen. Työparityöskentely nähtiin myös oikeusturvakysymyksenä. Työparityöskentely antoi mahdollisuuden tilanteen arvioimiseen, tapaamisten käsittelemiseen ja tunnekuorman purkamiseen yhdessä. Työparin kanssa oli mahdollisuus perehtyä uusiin työmenetelmiin sekä peilata omaa osaamistaan kokeneemman työntekijän kanssa. (Mt. 136–138.) Parityöhön liittyi myös haasteita. Haasteina koettiin yhteisen ajan löytyminen, tapaamisten yhteinen suunnitteleminen, yhteisen tavoitteen löytäminen ja erilaisten näkökulmien yhteensovittaminen. Myös oman työn läpinäkyväksi tekeminen toiselle työntekijälle voi tuntua pelottavalta ja haasteellista. Työparityöskentelyn mieltäminen vain oppimisena ja opettamisena luo mielikuvaa arvoasetelmasta ja viestin siitä, että sitten kun työntekijä on riittävän kokenut ja pätevä, hänen on ”pärrjättävä” yksin. (Mt. 137–138.)

Sosiaalialan työssä on näkynyt yhteistyön tekemistä kautta aikojen useiden eri ammattikuntiin kuuluvien yhteistyökumppaneiden kanssa. Varsinaisen pari- ja tiimityöskentelyn välineet ovat kuitenkin vielä sosiaalialalla pitkälti hyödyntämättä. Pari- ja tiimityömallien kehittämistä puoltavat asiakkaiden vaikeat ja monimutkaiset tilanteet. Ne vaativat yleensä hyvinkin syvälle menevää yksityiskohtaista tietoa sekä laajaa kokonaistilanteen ja sen yh-

teiskunnallisten kytkentöjen hahmottamista. Tehtävien ja vastuun jakaminen sekä ymmärryksen ja osaamisen yhdistäminen työparin kesken on usein välttämätöntä asiakkaan elämäntilanteen, palvelutarpeiden ja erilaisten toimintavaihtoehtojen selvittämisessä, käytännön toiminnassa ja sen arvioimisessa. (Horsma & Jauhiainen 2004, 45–46.)

Työparityöskentelyä kuvaa mielestäni hyvin sanonta, ”yksi plus yksi on enemmän kuin kaksi” (Seinä & Helander 2007,7). Parhaimmillaan työparityöskentely moniammatillisena työmuotona tarjoaa mahdollisuuden siirtyä modernin aikakauden yksilöasiantuntijuudesta kohti postmodernia asiantuntijuutta. Työparityöskentely on yhdessä osaamista, oivaltamista ja asioiden tekemistä toisin. Pääpaino oli siinä, mitä eri asiantuntijat saavat yhdessä aikaan.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen taustalla on oma yhdeksän vuoden työhistoriani koulukuraattorina perusopetuksen ala- ja yläkouluissa ja tekemäni kandidaatin tutkielma koulukuraattorin asiantuntijuudesta. Tarkastelin kandidityössäni koulukuraattorin työtä professionaalista, modernin asiantuntijuuden näkökulmasta. Kandidityötä tehdessäni tutustuin Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004) väitöskirjaan ”Hirveesti tekijänsä näköistä”. Väitöskirjassaan Sipilä-Lähdekorpi toi esille käsitteen moderni asiantuntijuus rinnalle käsitteen postmoderni asiantuntijuus. Postmodernia asiantuntijuutta kuvaa reflektiivinen, rajoja ylittävä, jaettu ja dialoginen asiantuntijuus. Ajatus modernista ja postmodernista asiantuntijuudesta, moniammatillisesta yhteistyöstä ja koulun sosiaalityöstä jäi mietityttämään minua ja siitä syntyi graduni aihe. Myös sosiaalityön yliopisto-opiskelu on herättänyt kiinnostustani tarkastella asiantuntijuutta useammasta näkökulmasta. Olen käynyt keskustelua modernista ja postmodernista asiantuntijuudesta luvussa kolme ja se muodostaa tutkimukseni viitekehyksen. Tutkimuksessani haen vastausta kysymykseen:

*Minkälaisia näkemyksiä peruskoulussa työskentelevillä koulukuraattoreilla on omasta ja eri toimijoiden asiantuntijuudesta koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä?*

Tutkimukseni tavoitteena on hahmottaa koulukuraattorien näkemyksiä asiantuntijuudesta moniammatillisessa yhteistyössä nimenomaan heidän itsensä määrittelemänä. Koen tutkimukseni tärkeäksi, koska koulukuraattori työskentelee ”vieraassa organisaatioissa”, ainoana sosiaalisen alan asiantuntijana kouluyhteisössä ja väistämättä tekee työtään muiden ammattiryhmien kanssa. Koulukuraattorityöstä on olemassa myös hyvin vähän tutkimusta. Tarkoituksena on hyödyntää tutkimustuloksia oppilashuollon kehittämistyöryhmässä kehitettäessä koulukuraattorityötä, oppilashuoltoa ja moniammatillista yhteistyötä kaupunkimme perusopetuksessa.

### 5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Suoritin tutkimukseni kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaiseen tiedon hankintaan pyrkivää ja sen tarkoituksena on aineiston monitahoinen ja yksi-

tyiskohtainen tarkastelu. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on usein tiedon keruun instrumentti. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tarkoituksena on saada tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Valitsin kvalitatiivisen lähestymistavan, koska en pyri yleistykseen vaan ilmiön tai asian ymmärtämiseen, kuvaamiseen ja tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyy oletus siitä, että todellisuus on subjektiivinen, moninainen ja käsitys todellisuudesta on syntynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämän perusteella ei ole olemassa yhtä kaikille yhteistä, ehdotonta totuutta ympäröivästä maailmasta. Totuus muuttuu ajan kuluessa ja siihen vaikuttavat oleellisesti myös historia ja kulttuuri. Tutkittavien kokemuksilla ja ajatuksilla on merkitystä, ja niiden tutkiminen onkin keskeistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Todellisuus nähdään sosiaalisesti konstruoituna. Kvalitatiivisen tutkimuksen oletukset tiedon luonteesta korostavat sitä, että tutkija on omalta osaltaan luomassa tutkimaansa kohdetta ja näin ollen vuorovaikutuksessa sen kanssa. (Mt. 16–24.)

Tutkimuksessani käytin aineistonkeruumetodina ryhmähaastattelua. Haastattelu yleensäkin on joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelu antaa mahdollisuuden olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61.) Haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun halutaan korostaa ihmistä subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena tutkimustilanteessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205).

Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005a, 11) mukaan haastattelut jaetaan perinteisesti strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin kysymysten tason ja sitovuuden mukaisesti. Strukturoitujen haastattelujen ääripäätä edustaa lomakehaastattelu valmiine kysymyksineen, jotka esitetään kaikille haastattaville samanlaisina ja samanlaisessa järjestyksessä. Strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen välimaastoon sijoittuu vielä puolistrukturoidut tai puolistandardoidut haastattelut, joille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Eskolan ja Suorannan (2003, 86) mukaan puolistrukturoituneelle haastattelulle on ominaista se, että kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastaajalla on mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin eikä vastauksia ole sidottu mihinkään valmiisiin vastausvaihtoehtoihin.

Toteutin ryhmähaastattelut puolistrukturoidun väljän teemarungon avulla. (Liite 1.) Väljän teemarungon aiheet tutkimuksissani keskittyivät neljään eri teemaan. Teemat liittyivät koulukuraattorin työhön tänä päivänä, yksinyöskentelyyn, moniammatilliseen työtapaan ja työparityöskentelyyn. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 61) mukaan ryhmähaastattelua voidaan pitää keskusteluna, jonka tavoite on melko vapaamuotoinen. Osanottajat voivat kommentoida haastattelussa asioita melko spontaanisti, tehdä huomioita ja tuottaa monipuolista tietoa tutkittavasta asiasta. Haastattelijan roolina on keskustelun aikaansaaminen ja sen helpottaminen, keskustelun pitäminen valituissa teemoissa ja sen mahdollistaminen, että kaikkien osapuolten on mahdollista osallistua keskustelun kulkuun. Eskolan ja Suorannan (2003, 96) mukaan haastateltavien ihmisten tulee olla yleensä suhteellisen homogeeninen ryhmä, koska tuttujen käsitteiden ja ymmärrettyjen kysymysten avulla keskustelulle avautuu paremmat lähtökohdat. Ryhmähaastattelun koko on noin 4-8 henkilöä, mutta se voi vaihdella tutkimuksen mukaan. Haastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden valita niitä henkilöitä haastateltaviksi, joilla on jo kokemusta ja käsitystä tutkittavasta ilmiöstä sekä tietoa aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74).

Verrattaessa ryhmähaastattelua yksilöhaastatteluun sen etuna voidaan pitää nopeata tiedon saantia samanaikaisesti usealta vastaajalta ja ryhmässä keskustelu voi olla runsaampaa. Ryhmähaastattelun haittoina voivat kuitenkin olla haastateltavien poisjääminen haastattelutilanteesta, erilaiset luonteet ja valtasuhteet ryhmän sisällä sekä haastattelun tallentamiseen ja analysoimiseen liittyvät ongelmat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61–63; Hirsjärvi ym. 2009, 210–211.) En valinnut yksilöhaastattelua, koska uskon, että ryhmähaastattelun avulla voin tarkastella tutkittavaa ilmiötä ryhmässä, vuorovaikutuksessa syntyvänä jaettuna asiantuntijuutena.

Olin loppuvuodesta 2012 yhteydessä kolmeen itäsuomalaiseen kuntaan, joissa toimi useita koulukuraattoreita. Kartoitin silloin epävirallisesti heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Lähestyin tammikuussa 2013 uudelleen näiden kuntien koulukuraattoreita puhelimitse ja sähköpostin välityksellä vahvistaakseni ryhmähaastattelujen toteuttamisen. Haastateltavien saaminen tutkimukseen kävi helposti. Niiden kuntien koulukuraattorit, joihin olin ollut alun perinkin vasta epävirallisesti yhteydessä, suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Jokaisesta kunnasta toimi yksi koulukuraattori yhteyshenkilönä. Koulukuraattorien ryhmähaastattelua varten ei vaadittu kirjallista tutkimuslupaa, vaan koulukuraattorien lupautuminen suullisesti ryhmähaastatteluun riitti. Tutkimuslupa olisi vaadittu silloin, jos

olisin haastatellut koulujen oppilaita. Sovin yhteyshenkilöiden kanssa, että he kokoavat omasta yksiköstään ryhmähaastattelua varten 3-6 koulukuraattorin ryhmän. Näin ollen ryhmähaastatteluun osallistujat nimettiin työyhteisöjen sisäلتä. Pyysin varaamaan haastatteluun aikaa kaksi tuntia.

Tavoitteenani ryhmähaastatteluisa oli pyrkiä siihen, että osallistujat muodostaisivat ryhmänä keskustellen näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Yritin haastatteluissa häivyttää oman ääneni mahdollisimman taka-alalle, mutta kysymysten asetteluilla ja huomioillani oli varmasti vaikutuksensa keskustelun kulkuun. Tekemäni haastattelut etenivät usein, varsinkin haastattelujen alussa siten, että esitin kysymyksiä ja haastateltavat vastasivat niihin. Näissä tilanteissa koin, että minulla oli kysyjän ja tiedon kerääjän rooli ja haastateltavilla vastaajan ja tiedon antajan rooli (Tiittula & Ruusuvuori 2005b, 23). Haastattelujen edetessä ja haastatteluun osallistuneiden alkujännityksen vähentyessä haastatteluista muodostui kuitenkin usein vuorovaikutteisia tilanteita. Siihen vaikutti varmasti se, että ryhmähaastattelun teemarunko oli väljä ja suuntaa antava. Haastateltavat tuottivat tietoa kaikissa ryhmähaastatteluissa oma-aloitteisesti keskustellen ja vaihtoivat ajatuksia toistensa kanssa ilman kysymyksiäni. He tuottivat tietoa asiantuntijuudesta eri perspektiiveistä ja teemojen ulkopuoleltakin. Haastateltavat suhtautuivat minuun haastattelijana sekä virallisesti, mutta myös tuttavallisesti. Haastattelupaikat ja -tilanteet olivat rauhallisia, neutraaleja eikä mitään häiritseviä tekijöitä haastattelujen aikana esiintynyt. Tallensin ryhmähaastattelut Ipadilla ja yliopistolta hankkimallani nauhurilla. Haastattelujen nauhoittamiseen ja niiden purkamiseen ei liittynyt mitään ongelmia. Mielestäni kaikki haastattelutilanteet olivat sellaisia, että kaikilla osallistujilla oli mahdollisuus tuoda esiin omia näkemyksiään ja saada äänensä kuuluviin. Haastattelun edetessä usein nauhoitukseen liittyvä jännitys ja virallisuus vaihtuivat avoimempaan ilmapiiriin.

Tutkimusaineisto koostui kolmesta ryhmähaastattelusta, joihin osallistui perusopetuksen koulukuraattoreita Itä-Suomen alueelta. Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa oli viisi, toisessa neljä ja kolmannessa viisi koulukuraattoria. Tutkimusjoukko koostui yhteensä 14 koulukuraattorista. Ryhmähaastatteluun osallistuneet koulukuraattorit olivat iältään 28–62-vuotiaita naisia. Kahdeksan koulukuraattoreista oli koulutustaustaltaan yhteiskuntatieteiden maistereita, joilla oli pääaineenaan sosiaalityö. Yhdellä yhteiskuntatieteiden maisterilla oli pääaineena sosiaalipedagogiikka. Kahdella kuraattorilla oli sosionomi (AMK)-koulutus ja yksi oli yhteisöpedagogi (AMK). Muita koulutuksia olivat nuoriso- ja sosiaalityöntutkinto

sekä yhteiskuntatieteiden kandidaatti. Työntekijöillä oli työvuosina mitattuna työkokemusta koulukuraattorina toimimisesta 5 kuukaudesta 33 vuoteen. Oppilasmäärät vaihtelivat kuraattoreilla 600–1600 oppilaaseen ja koulujen lukumäärät neljästä yhdeksään kouluun. Lähes kaikki kuraattorit työskentelivät sekä ala- että yläkouluilla. Yksi kuraattoreista työskenteli sekä koululla että lastensuojelussa.

Ennen ryhmähaastattelujen toteuttamista lähetin sähköpostilla jokaisen yhteyshenkilön välityksellä vielä kaikille haastatteluun osallistuville koulukuraattoreille esitietolomakkeen sekä haastattelun teemarungon etukäteen nähtäväksi. (Liite 1.) Lisäksi laitoin saatekirjeeseen tiedon siitä, että kenenkään ei tarvitse mitenkään valmistautua etukäteen ryhmähaastattelua varten, vaan tavoitteena on pyrkiä mahdollisimman keskustelemaan vuorovaikutukseen ryhmähaastatteluissa. Myös tieto haastattelujen nauhoittamisesta, niiden käytöstä pelkästään tutkimuksessa ja aineiston hävittämisestä analysoinnin jälkeen asianmukaisella tavalla oli saatekirjeessä. Laitoin myös yhteystietoni kirjeeseen, jotta haastateltavilla olisi ollut mahdollisuus kysyä tai vaikkapa perua tulonsa haastatteluun. Kukaan haastateltavista ei ottanut minuun jälkeinpäin yhteyttä. Taustatietona keräsin tietoa haastateltavien iästä, koulutustaustasta, työkokemuksesta koulukuraattorina sekä oppilaiden ja koulujen lukumääristä. Esitietolomakkeen keräsin osallistujilta ennen ryhmähaastattelua.

Sovin jokaisen yhdyshenkilön kanssa sähköpostin välityksellä ryhmähaastattelujen ajankohdan. Ensimmäinen ja toinen ryhmähaastattelu toteutui maaliskuun puolessa välissä 2013, kolmas huhtikuun alussa 2013. Haastattelut toteutettiin koulukuraattorien työhuoneissa eri kouluilla.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Eskolan (2007, 162–163) mukaan laadullista aineistoa voidaan analysoida aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä periaatteena on, että teoria konstruoidaan aineistosta, kun taas teoriasidonnaisessa analyysissä on nähtävissä teoreettisia kytkeitä, mutta se ei kuitenkaan nouse teoriasta eikä pohjaudu teoriaan. Teorialähtöinen analyysi painottaa sitä, että analyysissä lähdetään teoriasta ja siihen palataan empiriassa käynnin jälkeen. Eskolan jaottelun perusteena on teorian ja empirian välinen suhde laadullisessa tutkimuksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108–118) kutsuvat teoriasidonnaista analyysia teoriaohjaavaksi. Eskolan (2007) käyttämä nimitys teoriasidonnainen analyysi ja Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) käyttämä teoriaohjaava analyysi viittaavat



samantyyppiseen analyysimuotoon ja nimiä voidaan käyttää analogisesti. Tässä tutkimuksessa käytän nimitystä teoriaohjaava analyysi.

Laadullisessa analyysissä käytetään usein myös jakoa induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Induktiivisella viitataan päättelylogiikkaan, jossa yksittäistapauksista tehdään yleistyksiä ja jossa johtopäätökset eivät sisälly lähtöoletuksiin. Deduktiivinen päättely on riippuvaista lähtöoletuksista ja siinä testataan, miten yksittäistapaukset täyttävät teorian. Aineistolähtöisessä analyysissä päättelyn logiikka on usein induktiivinen, kun taas teorialähtöisessä korostuu deduktiivinen päättely. Kahtiajaon lisäksi on myös olemassa kolmas tieteelliseen päättelyyn liittyvä logiikka, jota kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. Siinä teorianmuodostus on mahdollista tehdä silloin, kun havaintojen teko perustuu johonkin johtolankaan tai johtoajatukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sitä voidaan pitää sekä yksittäisenä menetelmänä että laajempana teoreettisena viitekehyksenä. Useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, mikäli sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen ja nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Mt. 14,91.) Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon informaatiota kadottamatta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin analyysitavaksi, koska teoreettiset käsitteet tutkitavasta ilmiöstä olivat minulla jo etukäteen tiedossa. Tutkimustani ohjasivat teoreettisesta viitekehyksestä nousseet käsitteet ja tutkimustehtävä. Tuomi ja Sarajärven (2009, 96–99, 117) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä teoriaa käytetään apuvälineenä analyysin etenemisessä. Aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysissä ja sen tehtävänä on auttaa ja ohjata analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä edetään kuitenkin ensin aineistolähtöisesti. Analyysin loppuvaiheessa teoria otetaan analyysia ohjaavaksi ajatukseksi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ei ole tarkoitus kuitenkaan testata teoriaa, vaan esimerkiksi avata uusia ajattelutapoja. Teoriaohjaavan analyysin päättelylogiikkana on abduktiivinen päättely.

Teoriasidonnainen sisällönanalyysi rakentuu muiden sisällönanalyysimenetelmien tavoin kolmivaiheisena prosessina. Siihen kuuluu aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterisointi sekä aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi. Aineiston pelkistäminen voi olla joko aineiston tiivistämistä tai osiin jakamista. Aineisto pelkistetään koodaamalla ne keskeiset ilmaukset, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta oleellisia. Näin aineistosta karsitaan epäoleellinen pois. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.)

Aineiston klusterionnissa eli ryhmittelyssä aineistosta saadut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja luokka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla termillä. Ryhmittelyn avulla aineisto saadaan tiivistettyä ja yksittäiset tekijät voidaan sisällyttää yleisempiin käsitteisiin. Klusterionnin avulla perusta tutkimuksen perusrakenteesta ja alustavista kuvauksista alkaa hahmottua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Viimeisenä vaiheena analyysissa on aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä siinä, että abstrahointivaiheessa eli käsitteellistämässä teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käsitteet tuodaan niin sanotusti valmiina tutkimukseen, kun taas aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston tulkinta saa teoriasta vahvistusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.)

Aineiston analyysi alkoi nauhoitetun haastatteluaineiston litteroinnilla. Aineiston litterointi eli puhtaaksikirjoitus toimi hyvänä perehdyttäjänä aineistoon. Pidin tärkeänä, että pääsin aloittamaan litteroinnit heti haastattelujen jälkeen, koska ne olivat vielä silloin ”tuoreessa muistissa”. Kuuntelin aineistot kahteen kertaan litteroidessani niitä. Toinen kerta oli enemmänkin litteroinnin tarkastamista. Litteroin kaikki ryhmäkeskustelut sanatarkasti. Kirjoitusvaiheessa alkoi hahmottua jo yleiskuva aineistosta. Haastatteluaineistosta koostui litteroitua aineistoa yhteensä 121 sivua (fontti 12, riviväli 1,5). Haastattelut kestivät yhteensä 3h 30 minuuttia. Litteroinnin jälkeen luin ja kuuntelin aineistoa useamman kerran saadakseni kokonaisvaltaisemman käsityksen aineiston sisällöstä. Luin ensin jokaista litteroitua ryhmähaastattelua erikseen, mutta pian myös kokonaisuutena. Aineisto oli runsas ja monipuolinen.

Analyysi eteni siten, että valitsin tutkimukseni tarkoituksen, tutkimuskysymyksen ja keräämäni aineiston huomioiden ensin analyysiyksikön. Käytin analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuutta, johon sisältyi yksittäinen virke, lause tai useita lauseita. Tämän jälkeen alkoi aineiston pelkistäminen. Tässä vaiheessa yritin olla mahdollisimman avoin aineiston kokonaisuudelle. Etsin aineistosta tutkittavien alkuperäisiä ilmaisuja, jotka olivat tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä. Pelkistämisen avulla sain karsittua epäolennaisen tiedon pois. Tämän jälkeen keräsin alkuperäiset samankaltaiset ilmaisut aineistosta nostettujen pelkistettyjen ilmausten alle. Pelkistämisen jälkeen aloin ryhmitellä aineistoani etsien pelkistettyjen ilmaisujen erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Yhdistellessäni pelkistettyjä ilmauksia niistä alkoi muodostua alaluokkia, jotka nimesin aihepiirin mukaan. Analyysi oli pelkistettyjen ilmausten yhdistämiseen ja alaluokkien muodostamiseen asti aineistolähtöistä. Tämän jälkeen en muodostanut yläluokkia enää aineistolähtöisesti, vaan jatkoin alaluokkien ryhmittelyä yläluokkiin teoreettisena viitekehystenä toimivan moderni- ja postmoderni asiantuntijuus-ajattelun mukaisesti. Analyysin yläluokat tuodaan valmiina teoriaohjaavassa analyysissä. Lopuksi yhdistin yläluokat yhdistäväksi luokaksi, johon olin tutkimuksellani hakenut tietoa ja joka oli tutkimustehtäväni. Tutkimusraportin liitteessä on esimerkkinä näyte tutkimukseni analyysistä. (Liite 2.)

#### **5.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään käsitteitä reliabelius ja validius, joista reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta ja validius mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kyseisiä käsitteitä kuitenkin usein pyritään välttämään, koska termit yhdistetään selkeämmin kvantitatiiviseen tutkimukseen, jonka piirissä ne ovat syntyneet. Kuitenkin kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollakin tavoin arvioida, vaikka mainittuja termejä ei haluttaisikaan käyttää. (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2009, 231–232.)

Hirsjärven ym. (2009, 232–233) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista kohentaa tutkijan tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Aineiston tuottamisen olosuhteista olisi kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti. Tulosten tulkinnan yhteydessä olisi kerrottava, millä perusteella tutkija esittää tulkintoja ja mihin hän päättelämänsä perustaa.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani esittelemään tutkimuksen toteutukseen ja etenemiseen liittyviä asioita mahdollisimman tarkasti. Olen myös eritellyt haastattelulitterointeja yksityiskohtaisesti ja sisällyttänyt raporttiin runsaasti sitaatteja alkuperäisestä haastatteluaineistosta. Näin olen halunnut lisätä lukijoiden mahdollisuutta seurata analyysin kulkua ja arvioida tutkimustulosten pätevyyttä. Tutkimukseni luotettavuutta lisää varmasti myös se, että saattekirjeessä kerroin nauhoittavani ryhmähaastattelut ja niiden olevan ehdottoman luottamuksellisia, nimettömiä ja vapaaehtoisia. Kerroin myös käyttäväni tekstinäytteitä alkuperäisestä haastatteluaineistosta analyysia tehdessäni kuitenkin ehdottomasti haastateltavien anonymiteetin säilyttäen.

Olen keskittynyt tässä tutkimuksessa kolmeen ryhmähaastatteluun. Hirsjärven ym. (2009, 181–182) mukaan aineistona kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi olla vaikkapa yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena etsiäkään keskimääräisiä yleistyksiä eikä tilastollisia säännönmukaisuuksia, joten aineiston koko ei määräydy näihin perustuen. Tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä on merkittävää ilmiössä ja mikä toistuu tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla.

Eskola ja Suoranta (2003, 88) ovat sitä mieltä, että haastattelukäytännöt kannattaa testata ja hioa etukäteen ennen varsinaisia haastatteluja. Aikomukseni koehaastattelun tekemisestä jäi kuitenkin tutkimuksen edetessä vain ajatukseksi. Se olisi voinut kuitenkin näin jälkikäteen ajateltuna lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Koehaastattelun avulla olisin voinut testata haastattelukysymyksiäni ja ajankäyttöä.

Tutkijan subjektiiviset vaikutukset tulevat esiin tutkimuksen sen eri vaiheissa. Vaikutukset näkyvät käsitteiden valinnassa ja tulkinnassa, aineiston keruussa ja analysoinnissa sekä raportoinnissa. Tutkijan tulee tunnistaa niissä oma osuutensa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esille sen, että tarkastellessaan tutkimuksen luotettavuutta, tutkijan on syytä tarkastella omaa positiotaan ja sen vaikutusta tutkimustulosten puolueettomuuteen, toimiihan tutkija sekä tutkimusasetelman luojana että tulkitsijana. (Mt. 135–136.)

Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia saattaa laskea se, että haastateltavat ovat osin tutkimuksen tekijälle tuttuja. Tein haastattelut tutkijan roolissa, mutta oma koulutukseni ja työkokemukseni koulukuraattorina saattoivat ohjata mitä todennäköisimmin kysymyksenasette-

lua sekä haastattelua, ja niiden myötä minulla oli väistämättä ennakoasenteita ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Toisaalta kuitenkin aiheen tuttuus ja yhteinen toimintaympäristö saatattavat helpottaakin kanssakäymistä haastateltavien kanssa. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 41–44) mukaan haastattelijan ja haastateltava välille muodostuva luottamuksellinen suhde on edellytyksenä informaation saamiselle. Pyrinkin haastattelutilanteissa avoimeen, luottamukselliseen ja vuorovaikutukselliseen suhteeseen haastateltavien kanssa.

## 6 MODERNIN ASIANTUNTIJUUDEN TUNNUSMERKKEJÄ

Tässä luvussa käsittelen niitä modernin asiantuntijuuden tunnuspiirteitä, jotka nousivat koulukuraattorien näkemyksissä esille moniammatillisessa yhteistyössä. Moderni asiantuntijuus nousi tutkimustuloksissa esille postmodernia asiantuntijuutta vahvempana. Modernille asiantuntijuudelle tyypillisiä tunnuspiirteitä olivat toimijoiden ja työskentelyn sektorikeskeisyys, hierarkia ja valtasuhteet eri ammattikuntien ja asiantuntijoiden välillä sekä erityis- ja yksilöasiantuntijuuden korostuminen. Tietämättömyys toisten asiantuntijoiden työskentelystä yhteisen asiakkaan kanssa aiheutti myös haitallista työn päällekkäistä tekemistä.

Tuloksia analysoidessani olen havainnut, että aineisto-otteissa on nähtävissä kahdenlaista näkemystä siitä, miten kuraattorit mieltävät itsensä kouluyhteisöön. Toisaalta he esittävät näkemyksiään omana ammattiryhmänään eli koulukuraattoreina ja toisaalta organisaation tasolla eli koulun edustajina. Olen käyttänyt kursivoituissa aineistositaateissa lyhenteitä. H tarkoittaa haastattelijaa ja K 1-14 koulukuraattoreita 1-14. Tyhjä rivi sitaattien välillä kuvaa sitä, että aineistossa on kaksi eri yhteydestä otettua, samaan asiaan liittyvää sitaattia. Kolme pistettä merkitsee, että sitaattia on lyhennetty tilan säästämiseksi poistamalla siitä tarpeeton osa.

### 6.1 Toimijoiden ja työskentelyn sektorikeskeisyys

Kaikki koulukuraattorit nostivat tärkeimmiksi koulun ulkopuolista yhteistyötahoista lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon (perheneuvola, lasten ja nuorten psykiatria). Kaikki keskustelut haastatteluissa koulun ulkoisesta moniammatillisesta yhteistyöstä liittyivät pääasiassa heidän kanssaan tehtävään yhteistyöhön ja yhteistyöstä lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon kanssa keskusteltiin paljon. Haastatteluissa tuli esille, että koulukuraattorit tekivät ajoittain yhteistyötä myös kunnan ja seurakunnan nuorisotyön sekä poliisin kanssa, mutta keskustelu haastatteluissa yhteistyöstä heidän kanssaan jäi vain maininnan tasolle.

Modernin asiantuntijuuden yksi keskeinen elementti on sektorikeskeisyys (Konttinen 1997, 54–55). Sektorikeskeisyys liittyi koulukuraattorien mukaan sekä koulun sisäiseen että ulkoiseen moniammatilliseen yhteistyöhön. Sektorikeskeisyys näkyi työskentelyssä siten, että eri asiantuntijat työskentelivät erillään oman tai eri organisaation tasolla yhteisen asiakkaan kanssa. Koulukuraattorit näkivät, että työ oli ”lokeroitunutta” ja sen vuoksi eri toi-

mijoilla ei ollut välttämättä tietoa muiden toimijoiden työskentelystä yhteisen alkupalaverin jälkeen. Seuraavassa sitaatissa koulukuraattori kuvaa tilannetta alkupalaverin jälkeen.

*K13: ”Se jotenkin jää jonnekin aina roikkumaan et ainakaan minkäänlaisia välttämättä lopputapaamisia sitten asiassa ei oo että mitenkä tämä oikeesti menikään tapahtuiko siinä muutosta kun meillä oli se aloituspalaveri ja sitten mitä sinä välissä tapahtu ja mikä on sitten lopputulema.”*

Koulukuraattorit olivat sitä mieltä, että tietoisuus siitä, missä organisaatiossa asiakkaan asioita hoidettiin tai oliko asiakas enää edes minkään palvelun piirissä, katosi heiltä, vaikka oppilaan suurimmat pulmat näkyivät juuri koulun arjessa. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit tuovat esille näkemyksiään sektorikeskeisestä asiantuntijuudesta moniammatillisessa yhteistyössä lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon kanssa.

*K7: ”On varmasti hyvää yhteistyötä monessakin asiassa mut sitten on minulla se kokemus et välillä sit koulu voi unohtuakin elikkä se tärkein eli lapsi kuitenkin sitä arkeensa elää täällä koulussa niin sitten joskus lastensuojelu toimii sillä tahollansa tai erikoissairaanhoido...”*

*K6: ”Niin että monesti koulullakin on tiedossa tai on koululääkärin kautta ohjattu eteenpäin ja niillä on ollut vaikka joku palaveri koulussa ja on tiedossa että oppilaalla on alkanut käynnit jossakin vaikka lasten ja nuorten psykiatrialla ja sitten tosiaan se tieto ei siirry että missä sen asiakkuuden kanssa siellä mennään ja onko se päättynyt vai muuta se ei välttämättä tule se tieto enää koululle tai vanhemmatkaan eivät välttämättä sitten ilmoita.”*

Kokonaisnäkemys asiakkaan tilanteesta muuttui sirpaleiseksi, koska asiakkaita siirrettiin paikasta toiseen ja asiakkuuksia lopetettiin toisista tietämättä. Koulukuraattorit kuvasivat ilmiötä ”lähettämisen kulttuuriksi” ja ”asiakkaiden pallotteluksi”. Myös vastuuta asiakkaan asioiden hoitamisesta siirrettiin paikasta toiseen, sektorilta toiselle, eikä ollut selvyyttä, kuka lopulta otti vastuun. Koulukuraattorien näkemyksen mukaan moniammatillinen yhteistyö on mennyt koko ajan huonommaksi, sektorikeskeisempään suuntaan. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit tuovat esille voimattomuutta ja pettymystä siihen, että yhteistyö koulun ulkopuolisiin toimijoihin ei toimi.

*K10: ”Mun mielestä nää verkostot ei toimi riittävän hyvin ... ihan oon törmännyt tällä viikollakin siihen ett lähettämisen kulttuuri ja sit kuitenkin niinku eri puolilla voimistuu se että ääni että siirretään paikasta toiseen ja pallotellaan asiakasta pois sieltä ett sinne takas ja sit ne häviää ne prosessit välillä ne ei oo niinku kenekään niinku ne ei ole edes minun kuraattorina ne sitten ne asiat jossa mä oon ollu mukana niin mä tipahdan niistä ... että aika nopeesti muut ajattelee ett koulun kuuluu, koulu aattelee ett perheen kuuluu just sitä että kaikki muut jotenkin aattelee kenen kuuluu ja ei kuulu mulle ja en jaksa ja on tehty jo kaikki...”*

*K10: Kyllä se on alaspäin mennyt ... kuraattorin työssäkin on musta mennyt tänä aikana kun oon koko aika niinku huonompaan suuntaan.”*

*K14: ”Kumpaan suuntaan huonompaan suuntaan.”*

*K10: ”Huonompaan suuntaan.”*

*H: ”Siis siihen sektorikeskeiseen vai?”*

*K10: ”Joo ihan tässä viimeisen kahden vuoden aikana.”*

Koulukuraattorit kuvasivat huonoimmaksi tilanteeksi moniammatillisessa yhteistyössä sitä, että vastaanottava taho ei enää kysellyt jälkeinpäin koululta oppilaan arjen sujumisesta ja tilanteesta, vaikka lähettävänä tahona oli ollut juuri koulu. Koulukuraattorien mukaan yhteistyön tekeminen ja tiedonsiirto oli yksisuuntaista. Myös Sellergrenin (2007, 62) tutkimuksessa tuli esille koulukuraattorien kokemus siitä, että he olivat jääneet yksin ja tietämättömäksi sen suhteen, miten nuorisopsykiatrian poliklinikka toimi vai toimiko ollenkaan oppilaan asioissa, kun lähete koululta meni poliklinikalle. Heidän näkemyksissään korostui ärtymystä ja ajatus siitä, että verkostotyö ei toiminut tasa-arvoisesti. Seuraavassa sitaatissa koulukuraattorit tuovat esille oman aktiivisen roolinsa yhteydenpidossa eri toimijoihin.

*K5: ”Ehkä huonoin tilanne vielä se että se työskentely tapahtuu vaikka siellä lasten ja nuorten psykiatrisella puolella niin sieltä ei sitten kysellä koulupuolelle että mitenkä teillä siellä koululla menee vaikka se lähettävä taho on ollut koulu.”*

*K6: ”Niin.”*

*K8: ”Ja suurimmat ongelmat on ollut koululla ja se työskentely jotenkin erkaantuu sinne omille puolille...”*



*K11: ”Niin ja kyllä se ehkä on aina mitä kovasti aina mieltii että jos ite on aktiivinen ja itse soittelee ja kyselee ja.”*

*K13: ”Yym.”*

*K2: ”Tekee itse sen työn niin sitten saa sitä tietoo ja kyllä sitä annetaan ja pyysy kärryillä mutta joskus harmittaa se että voisko joku muukin joskus ottaa niinku kuraattoriin yhteyttä ja kertoa että missä mennään tai mitä tehään tai että aina se on omalla vastuulla se.”*

Sellergren (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että koulun henkilökunta oli erilaisessa asemassa yhteistyön suhteen kuin nuorisopsykiatria ja lastensuojelu keskenään. Koulun työntekijät joutuivat etsimään itse yhteistyökumppaneita. Heidät jätettiin usein tiiviimmän yhteistyön ja tiedonkulun ulkopuolelle ja siitä seurasi, että he joutuivat esittämään itse vaatimuksia siitä, että pääsisivät mukaan yhteistyöhön. Sellergrenin tutkimuksessa tuli esille myös koulun kokemukset tiedon yksisuuntaisesta kulusta. Koulun työntekijöiltä halutaan ja kysellään tietoja, mutta tietoa ei kulje toiseen suuntaan. Koulun ulkopuolisuus näkyi koulun ja lastensuojelun sekä koulun ja nuorisopsykiatrian välillä. (Mt. 64–65,67.)

Koulukuraattorien mukaan myös koulun sisäisessä moniammatillisessa yhteistyössä näkyi vielä paljon sektorikeskeistä asiantuntijuutta. Koulukuraattorit toivat esille, että yhteistyön tekeminen ja oppilashuoltotyöryhmien käytännöt vaihtelivat hyvin paljon eri koulujen välillä. Sektorikeskeinen asiantuntijuus loi oppilaalle tilanteita, joissa he saattoivat asioida monen eri työntekijän kanssa samanaikaisesti. Työskentely oppilaan asioissa oli usein suunnittelematonta, jolloin useampi toimija toisistaan tietämättä työskenteli oppilaan asioissa tai se jakaantui työnjaon mukaisesti lokeroihin, minkä seurauksena kokonaiskuva oppilaan asioissa muuttui sirpaleiseksi. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit tuovat esille koulun työntekijöiden suunnittelematonta työskentelyä ja työnjaollista yhteistyötä, missä asiantuntijuus näkyi hyvin sektorikeskeisenä koulun eri toimijoiden välillä moniammatillisessa yhteistyössä.

*K1: ”...se on vähän semmosta että ai erityisopettaja hoiti jo tätä asiaa ai ahaa mitäs rehtori on nyt puuhaillut tämän asian kanssa että oon siihenkin törmännyt että näin voi käydä jos yhteistyö ja oppilashuoltokäytännöt ei oo.”*

*K2: ”Et se on kans yhtäläillä koulukohtaista mut just sellaista että no tää varmaan ois semmosta kuraattorin hommaa siis joku niinku tavallaan olettaa ja*

*määrittää ja työntää sen tehtävän minulle sitä kautta ett tota niin niin niin ja sit huomaa joku saattaa vetäytyä siinä oppilashuoltoryhmässä ett hei tää ei liity niinku vaikka opon hommiin ett tää ei liity jatko-opintoihin niin eikös tää ois sit kuraattorin et on semmosta sektorijakoa tavallaan et jokainen hoitaa sen oman pesänsä siinä ja sitten sit olevinaan että tää on sitä yhteistyötä...”*

Oppilaalla, varsinkin yläkoulun puolella on mahdollisuus hakeutua itse koulun tukipalvelujen piiriin. Yhdessä ryhmähaastattelussa tuli esiin, miten myös oppilaat ”sektoroivat” eri alan asiantuntijoita koulun sisällä. Koulun asiantuntijoiden työskentely näyttäytyi hyvin sektorikeskeisenä. Oppilaat hakivat eri ongelmiinsa vastauksia eri asiantuntijoilta. Opinto-ohjaajan asiantuntijuus liitetään opiskeluun, terveydenhoitajan terveydellisiin asioihin ja koulukuraattorin kaverisuhteisiin. Ongelmia jaoteltiin työnjaon mukaisesti lokeroihin. Seuraavassa sitaatissa tulee esille koulukuraattorin näkemys siitä, miten oppilaat ”lokeroivat” ongelmansa eri asiantuntijoille koulussa.

*K1:”... mut ett esimerkiksi yläkoulun puolella nää on jo niin paljon fiksumpia nämä tapaukset ett ne voi käydä kerran viikossa opolla juttelemassa ja se jollain tavalla liitetään siihen opiskeluun sitten ne voivat käydä kolme neljä kertaa terveydenhoitajan luona ett vähän kun tuntuu että kolottaa sieltä ja täältä sitten ne voi käydä mun luona juttelemassa et kun on kaverin kanssa ongelmia...”*

Tutkimuksessani koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä tuli esille myös Sellergrenin (2007) tutkimuksessa esille tullut työnjaollinen moniammatillisuuden muoto, institutionaalinen verkostotyö. Kyse on sektorikeskeisestä palvelujärjestelmästä. Asiakkaan eri asioita hoitavat erilaiset erikoistuneet tahot. Institutionaalinen verkostotyö tuottaa multiprofessionaalista moniammatillisuutta. Yhteistyössä kaikilla eri alan asiantuntijoilla on oma tietty rooli ja yhteistyössä työskennellään erillään huolimatta siitä, että ollaan yhteisessä tilassa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Eri ammattien erilainen osaaminen näkyy selkeästi ja jokainen pyrkii hoitamaan vain omaa tehtäväänsä. Multiprofessionaalisesti toimiva moniammatillinen työryhmä tuottaa modernia asiantuntijuutta. Se vahvistaa erikoistunutta, perustehtäväorientoitunutta, yksin pärjäävää, yksilöllistä osaamista, itsenäistä ja kapeaa työskentelyotetta. (Mt. 13,77,112.)

## 6.2 Hierarkia ja valtasuhteet

Moderniin asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti valta-asetat ja hierarkkisuus eri organisaatioiden ja ammattien välillä (Sellergren 2007, 94). Ryhmähaastatteluisissa nousi esille ammattilaisten ja heidän keskinäisiin suhteisiinsa ja asemaansa sekä tietoon liittyvä hierarkkisuus ja epätasa-arvoisuus. Sosiaalityön näkökulma ja ajattelutapa edusti koulun kontekstissa hyvinkin erilaista katsontakantaa koulun pedagogisen asiantuntijuuden rinnalla. Epätasa-arvoisuutta toi koulukuraattorien mukaan toimiminen yksin sosiaalialan ainoana ammattilaisena työyhteisössä, jossa suurin osa työntekijöistä on opettajia. Koulu on ollut perinteisesti opettajien ”valtakuntaa”. Kuitenkin koulun ulkopuolisten toimijoiden näkökulmasta koulukuraattorit edustivat nimenomaan koulua. Koulukuraattorien kuvauksissa välittyi usein huoli siitä, saavatko he kuuluviin koulun kontekstissa omaa ääntään ja näkökulmaansa.

*K11: ”Kyllä ehkä enemmän on semmosia kokemuksia että ei oo tasavertainen oppilashuoltoryhmässä tasavertasena jäsenenä koska siellä on niin paljon koulun edustajia ja ett joskus monesti ajattelee ett on niinku edustaa erilaista ajattelutapaa ja eri näkökulmaa kun ne koulun ihmiset.”*

*H: ”Joo.”*

*K11: ” Et sitten sen esiin tuominen niin halutaanko sitä kuulla vai ei niin se tietysti vaihtelee.”*

*K4: ”Niin liittkö se siihen koulun hierarkkisuuteen ja siihen niinku tavallaan siihen perinteiseen ajatukseen että on koululla on opettajat ja rehtori ja ehkä ne kouluavustajat ja sitten eikä muita tai ehkä terkkarit.”*

Myös tieto nähdään usein modernissa asiantuntijuudessa hierarkkisena ja siihen liitetään ajatus siitä, että ”kaikki tieto ei ole yhtä arvokasta”(Sellergren 2007, 98). Koulukuraattorit näkivät oman asiantuntijuutensa ja tietonsa olevan moniammatillisessa yhteistyössä joskus alisteisessa asemassa muihin toimijoihin nähden ja kokivat siitä turhautuneisuutta. Koulukuraattorien asiantuntijuutta ja tietoa ei välttämättä hyödynnetty moniammatillisessa yhteistyössä. Koulukuraattorit kokivat, että heille oli kertynyt paljon tietoa oppilaan kokonaisvaltaisesta tilanteesta tavatessaan ja työskennellessään oppilaan kanssa useita kertoja koululla. Sipilä-Lähdekorven (2007) tutkimuksessa todettiin koulukuraattorien käyttävän eniten aikaa juuri oppilaskohtaiseen työhön. Kaikille kuraattoreille oli tuttua työskenn-

telemine oppilaiden huoltajien kanssa ja sitä korostetaan erityisesti koulukuraattorin työtä määrittävissä säädöksissä. (Mt. 117,155.) Seuraavassa sitaatissa näkyy koulukuraattoreiden kokemus tuottamansa tiedon näkymättömyydestä ja arvostuksen puutteesta moniammatillisessa yhteistyössä.

*K11: ”Niin kyllä mä koen usein on tullut sellaisia niinku tavallaan itelle sellaisia ajatuksia että itellä ois hirveen paljon tietoa kun on tavannut sitä lasta tai nuorta pitkäänkin.”*

*K13: ”Yym.”*

*K11: ”On saanut selville monenlaisia asioita ja sitä kokonaisuutta mitä ei sitt tavallaan jossain toisessa paikassa tai jollain toisella työntekijällä oo ollenkaan sellaista tietoa ja joskus kokee että sen oman työnsä turhaksi kun sitä ei sitten pysty hyödyntämään tai se ei niinku.”*

*K14: ”Näy missään.”*

*K11: ”Niin tai sitä ei muut hyödynnä tai.”*

*K14: ”Tai ei mee seuraavaan paikkaan.”*

*K10: ”On se työn arvostusjuttu varmaan ett kaikki muu välillä on hienompaa ...ett se työ on niiku tavallaan tää on jotenkin niin näkymätöntä ja ei ite ehkä osaa puhua sen puolesta eikä ne oppilaat ja ne asiakkaat niinku tää niin sillä tavalla se tietyl tavall varmaan se arvostus tai se tieto et mitä oikeesti tekee miten paljon ja miten kuraattorit.”*

Koulukuraattorit toivat ryhmähaastatteluissa esille myös eri asiantuntijoiden välisen valtaseman. Koulukuraattorit kuvasivat sitä, miten heidät oli suljettu pois yhteistyöstä ja miten muut asiantuntijat olivat määritelleet joitakin tehtäväalueita koulukuraattoreille, vaikka heitä ei ollut edes kutsuttu yhteiseen palaveriin. Seuraavasta sitaatista ei selviä, kenellä on valta näin määrittää toisen asiantuntijuutta ja sulkea hänet pois yhteistyöstä.

*K6: ”Niin ja ainakin silloin ku kun näkee niitä että on joku loppupalaveri pidetty ja sinne on kirjattu ihan että seuranta jatkuu koulukuraattorilla.”*

*K8: ”Yym.”*

*K6: ”... musta ainakin silloin pitäisi siihen loppupalaveriin pyytää se kuka sitä seurantaa tekee.”*

*K8: ”Kuka sitä seurantaa.”*

*K6: ”Että pääsis heti siihen.”*

*H: ”Et sillä tavallaan päätetään se asia ja ei oo ite sit siinä.”*

*K7: ”Niin.”*

*K6: ”On sellasiakin kyllä tapahtunut.”*

*K7: ”Niin.”*

Edellinen sitaatti jatkui vielä koulukuraattorien kuvauksella siitä, miten muut toimijat olivat jo etukäteen päättäneet kirjoittaa asiakkaan ulos, vaikka koulukuraattorit itsekin osallistuivat palaveriin. Käsite uloskirjaaminen liittyy mitä todennäköisimmin koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Koulukuraattorit olivat huomanneet palaverin kuluessa, että asiakas aiotaan uloskirjoittaa muiden asiantuntijoiden työskentelyn osalta. Koulukuraattorit olivat joutuneet asiakkaan kuullen vaikeaan ja ristiriitaiseen tilanteeseen, kun muut toimijat olivat kysyneet asiakkuuden jatkumisesta asiakkaan kuullen koulukuraattorilta. Muut toimijat aikoivat uloskirjoittaa asiakkaan omasta toiminnastaan ja siirsivät työskentelyä yhteisessä palaverissa neuvottelematta koulukuraattorille. Seuraavassa sitaatissa koulukuraattorit pohivat tilannetta itsensä ja asiakkaan taholta.

*K5: ”Niin tai voi olla ett on ite paikalla mut sit huomaa ett se on niinku päätetty tavallaan jo uloskirjoittaa jostain muualta ja on päätetty jotta siis niin niin.”*

*K8: ”Ja siinä tavallaan kysytään ehkä että voitko sää nyt sitten jatkaa nii.”*

*K5: ”Niin siinä sitten kysytään tavallaan asiakkaan kuullen ett tavallaan siinä ei oo tavallaan muuta vaihtoehtoo kun muut ei enää nää et siinä on tavallaan et hylkääkö mä sen.”*

*K8: ”Yyym.”*

*K5: ”Sanonks mä et ei jäänks mä tyhjän päälle et kukaan ei ota tavallaan ja siinä tietysti mä ajattelen tälleen että jotenkin sillee mun mielestä tän järjestelmän tarkoitus ei ole jättää ihmisiä tyhjän päälle mun mielestä se on niinku tosi törkee ammattilaisten hylkääminen.”*

Koulukuraattorit toivat esille, että auttamisjärjestelmän tarkoitus ei ole ihmisten hylkääminen ja jättäminen pois avun piiristä. Koulukuraattorit nostivat edellisessä sitaatissa esille sosiaalityöntekijän asiantuntijuuteen liittyvät ammattieettiset periaatteet. Anita Sipilän (2011) tutkimuksen mukaan sosiaalityöntekijät ovat huomattavan yksimielisiä eettisten

toimintaperiaatteiden merkityksellisyydestä omassa työssään. Sosiaalityöntekijät korostavat oman työn eettisinä toimintaperiaatteina ennen kaikkea oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoisuutta ja asiakkaan ihmisarvoista kohtaamista ja kohtelua. Sosiaaliset ongelmat ovat sosiaalityön eettisten toimintaperiaatteiden sovellusalue. Sosiaalityön lähtökohtana on heikkojen puolustaminen. Lastensuojelutyössä se merkitsee lapsen edun puolustamista. (Mt. 146.)

Kahdessa ryhmähaastattelussa nostettiin esille rehtorin aseman merkitys kouluyhteisössä. Rehtori vastaa koulun oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta ja toimii opettajien, joskus myös koulukuraattoreiden, esimiehenä koulussa. Sipilä-Lähdekorven (2004) tutkimuksen mukaan koulukuraattorit näkivät rehtorin tärkeimpänä ilmapiirin luojana ja kuraattorit kokivat saavansa työlleen rehtoreilta arvostusta (mt.,147). Myös tässä tutkimuksessa koulukuraattorit toivat esille rehtorin roolin merkityksen oppilashuoltotyöryhmän toiminnassa ja työparityöskentelyssä. Rehtorin ja oppilashuoltoryhmän toimijoiden keskinäinen asema ja suhde toisiinsa voi olla tasavertainen, mutta myös joskus hyvin hierarkkinen. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit nostavat esille rehtorin aseman hierarkkisuuden ja valta-aseman.

*K12: ”Tuli jotenkin tuosta hierarkiasta sitä että ett tota kun on vaihtunut rehtoreita tuolla munkin kouluilla niin se vaikuttaa sit mikä se rehtorin asema niinku on ett joku toinen rehtori ottaa hyvin vahvasti sen niinku puheenjohtajuuden ja asioiden hallinnan ja päätäntävällankin ja tietysti ne opettajajäsenet on siinä niinku hänen alaisiaan ja hän niinku vähän määrittelee sitä työtä siinä... se on musta vähän minkalaisen roolin rehtori ottaa siinä.”*

*K4: ”Niin mut kuitenkin sekin ett monia asioita oon nyt esimerkiksi rehtorin kanssa hoitanut mut se ei silti tunnu työparityöskentelyltä koska varsinkin meillä kun rehtori on esimies niin tavallaan sä teet sen sun esimiehen kans en mä oo tasavertanen niinku työparina hänen kanssaan jossain oppilastapaamisissa koska se rehtori voi sanoa sen viimeisen sanan ja minä voin olla vähän niinku assarina siinä.”*

*K3: ” Yym no mulla on toi sama kokemus vaikka rehtori ei oo minun esimies niin silti hän saattaa niiku.”*

*H: ”No eiks siinä näy se hierarkia tavallaan?”*

*K2: ”Näky”*

*K4: ”Näky kyllä niin.*

*K1: ”Koulu on hyvin hierarkkinen laitos.”*

*K4: ”Kyllä.”*

*K3. ”Ja muuttuu hitaasti.”*

Professionaalinen tietämys ja siihen liittyvä arvohierarkia saattaa muodostua moniammatillisen yhteistyön esteeksi (Rekola 2008, 15). Rehtorin puheenjohtajuudessa, asioiden hallinnassa ja päätäntävallassa näkyi koulukuraattorien mukaan joskus rehtorin valta-asema kouluyhteisössä. Koulu nähtiin hierarkkisenä ja hitaasti muuttuvana laitoksena, jossa hierarkkinen, valta-asemaan perustuva moderni asiantuntijuuskäsitys elää edelleen. Myös Sipilä-Lähdekorven (2007, 115) tutkimuksessa tuli samansuuntaisia havaintoja koulusta. Koulua pidettiin vanhoillisena, joustamattomana ja muuttumattomana systeeminä.

### **6.3 Erityis- ja yksilöasiantuntijuus**

Yksi keskeinen modernin asiantuntijuuden elementti liittyy ajatteluun erityisasiantuntijuudesta ja erityisosaamisesta. Moderni asiantuntijuus on usein yhden profession erikoistunutta asiantuntijuutta. (Sellergren 2007, 92.) Tyypillisiä professioita, joiden edustajat soveltavat erikoistunutta tieteellistä tietoa työtehtäviinsä ovat lääkärit, opettajat, papit, sosiaalityöntekijät, terveydenhoitajat ja lakimiehet. Profiisien edustajat ovat ekspertejä, erityisalojen asiantuntijoita. (Konttinen 1997, 48,55.) Ryhmähaastattelussa tuli esille joidenkin toimijoiden määrittelemistä yhteistyössä erityisasiantuntijoiksi, erityisosaajiksi. Asiantuntijuus määrittyi tietyistä ammatista, koulutuksesta ja asemasta johdettavissa olevana asiana (Saaristo 2000, 148). Kahdessa ryhmähaastattelussa koulukuraattorit korostivat lääkärin asiantuntijuuden korkeaa statusta ja erityisasiantuntijan asemaa professioammattina moniammatillisessa yhteistyössä verraten sitä sosiaalityön arvostamiseen.

*K3: ”Mut siitä tasa-arvoisuudesta niin kyllä esimerkiksi jos lääkäri on paikalla niin kyllä se on lääkäri on vielä jumalasta seuraava ja sitten niinku hänen sanaansa hänen sanaansa niinku uskotaan ihan sama mitä hän niinku siellä sanoo.”*

*K3: ”Niin se on niinku jotenkin järjestyttävää mutta sitten taas sosiaalityön näkökulma nii ei aina välttämättä nauti ihan samanlaista arvostusta että.”*

Koulukuraattorit pohtivat ryhmähaastatteluisissa myös omaa asemaansa kouluyhteisössä. He kuvasivat tilanteita, joissa kokivat olevansa heti osa kouluyhteisöä ja yksi työntekijä muiden joukossa. He toivat esille kuitenkin myös näkemyksen siitä, että heitä pidettiin jollain tavalla ulkopuolisina ja erityistyöntekijöinä kouluyhteisössä. Koulun oppilashuoltoon kuuluu toimijoita eri hallintokunnista ja he edustavat useita eri ammattiryhmiä. Oppilashuoltoryhmän kokoukseen osallistuu usein myös oppilaan asioita käsiteltäessä oppilaan huoltaja ja oppilas. Seuraavassa sitaatissa kuvataan tilannetta, johon koulukuraattori on joutunut oppilashuoltotyöryhmän kokouksessa.

*K7: ”Minä koen sen tilanteen hirveen epämiellyttävänä kun meillä on yhdessä koulussa oppilashuoltoryhmä jossa on sitten toimii hyvin perinteiseen malliin eliikkä on rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja sitten kuraattori läsnä ja useesti huoltaja on on mukana aina kun on oppilaan asian käsittely... mut sitten rehtori jossakin vaiheessa aina useesti kun koulu on kertonut oman näkemyksensä asiasta ja huoltaja on kertonut oman näkemyksensä asiasta niin niin sitten tokihan me saatetaan sit esimerkiksi kuraattori ja psykologikin ni sit kysellä siinä koko ajan siinä keskustelun lomassa mutta tuota joskus voi olla sitten että ei ei tule kauheesti mieleen semmosia asioita että siinä jo aika kattavasti tulee tulee sitä asiaa esille niin sitten rehtori aina heittää lopussa pallon no mitäs meidän asiantuntijat ovat mieltä tästä asiasta katsoen kuraattoria ja psykologia ja mahdollisesti terveydenhoitajaa ja siinä vaiheessa aina tulee semmonen olo itelle että tuota niin et täytyykö sitä korostaa sitä asiaa kun me kaikki ollaan siinä jos nyt tätä asiantuntija-nimikettä käytetään niin asiantuntijoita... niin et kuitenkin me ollaan niinku tasavertaisina kaikki siinä myös se huoltaja hänhän on oman lapsensa asiassa myös asiantuntija.”*

*K7: ”Se yhteinen käsitys voi muodostua ilman että siinä tarvii nostaa kenenkään asiantuntijuutta... se että se jotenkin nostetaan oikein siihen sitten tavalla.”*

Sitaatissa psykososiaalisen työn edustajat, koulukuraattori, koulupsykologi ja terveydenhoitaja määriteltiin rehtorin toimesta erityisasiantuntijoiksi, eksperteiksi ”yhteisen pöydän



ääressä”. Koulu määrittyy tarkoittamaan palaverissa rehtoria ja opettajia. Koulukuraattori toi esille, että heihin kohdistettiin tietämisen ja pätemisen vaatimuksia huolimatta siitä, että paikalla oli myös muut oppilashuollon toimijat ja huoltaja. Tämänkaltainen viranomaislähtöinen erikoistunut asiantuntijuuskäsitys jättää huomioon ottamatta ryhmässä syntyvän asiantuntijuuden sekä huoltajan oman lapsensa parhaana asiantuntijana että oppilaan oman asiantuntijuuden.

Koulukuraattorit pohtivat, että oppilashuollossa tapahtunut erityisosaajiksi määrittäminen, ”pallon heittäminen tietyille asiantuntijoille” voi johtua siitä, että koulu haluaa ulkoistaa asianhoidon koulukuraattoreille ja psykologeille. Esille tuli myös koulukuraattorien oma kokemus ”käypäläisinä” eli ulkopuolisina asiantuntijoina olemisesta kouluyhteisössä. Tämä voi viitata myös siihen, että koulukuraattorit työskentelevät useilla eri kouluilla. Koulukuraattori toi sitaatissa esille kaksi näkemystä asioiden hoitamiseen oppilashuollossa. Modernia asiantuntijuutta edustaa asianhoidon siirtäminen joillekin erityisasiantuntijoille yhteisessä tilanteessa, postmodernia puolestaan se, että pohditaan, mitä me yhdessä voimme asialle tehdä.

*K7: ”Niin ja onko siinä sitten se toisaalta että koululta toivotaan tavallaan ehkä semmosta että asian asianhoito tapahtuukin vähän niinku tavallaan ulkoistaa se asia kun mehän ollaan vähän käypäläisiä niinku aina siellä kouluilla ja että onko se sitten helpompi kun että sanoa että noh että mietitäänpä nyt yhdessä että mitä tälle asialle voi tehdä ja mitä jokainen voi tässä tehdä että jos ajatellaankin mitä vaikka te voitte tälle asialle tehdä et onko se sekin vähän semmonen.”*

Koulukuraattorit toivat esille saman ilmiön myös koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön liittyen. Koulukuraattorit näkivät myös, että joskus moniammatillisessa yhteistyössä asianhoito ”kaadetaan” joillekin asiantuntijoille hoidettavaksi. Seuraavassa sitaatissa koulukuraattorit kuvaavat, kuinka työskentely siirretään koulun oppilashuollon hoidettavaksi.

*K9: ”Joo joskus käy jossain yhteistyöneuvotteluissakin jos jotain ilmiötä käsitellään niin ja on tullut esille tällainen näkökulma et sitten tulee näitä loppukäsymyksiä kaadetaan se sitten esimerkiksi näin ett mites nyt oppilashuolto aikoo tämän asian hoitaa vaikka ollaan justiin keskusteltu oikein niinku julkisesti ja*

*ääneen vielä sitten että yhteistyössä sitä kannetaan niin sit saattaa tulla tämmösiä.”*

*K6: ”Niin tää on aika yleistä.”*

Moderni asiantuntijuus näkyy usein myös yksilöasiantuntijuutena. Koulukuraattorit toivat kaikissa ryhmähaastatteluisa esille näkemyksen siitä, että he työskentelivät paljon yksin ja työ oli usein yksinäistä puurtamista. Näitä tilanteita syntyi silloin, jos yrityksestä huolimatta koulukuraattorit eivät löytäneet työparia tai työ ohjattiin nimenomaan koulukuraattorin asiantuntijuuteen kuuluvaksi. Yksintyöskentely oli myös oma henkilökohtainen valinta. Yksintyöskentely liitettiin toimijoiden työajoista, ajankäytöstä, kiireestä ja rakenteista johtuvaksi asiaksi. Myös Sellergren (2007, 38) tutkimuksen mukaan työntekijäverkostossa työntekijät työskentelivät yksin joko olosuhteista johtuen, tilanteen hyväksyen tai sitä tahottomaan. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit tuovat esille yksintyöskentelyn lähtökohtia.

*K11: ”Kyllä niitä tilanteita on koska tavallaan oman ammatin ainoana edustajana siellä kouluilla niin joskus sieltä ei saa vaan sitä työparia ett yksin joutuu tekemään toki aina yrittää ettiä sen ...mutta väkisinkin tulee sitten niitä.”*

*K10: ”Suurimmaksi osaksi varmaan yksin joutuu hoitelee mut sitten poikkeuksia on että sitten onnistuu näillä rakenteilla mitä nyt on.”*

*K2: ”... minulle tulee aika paljon sitä sellasta että no et ota sinä kun sinähän näitä tälläisiä asioita hoidat ett.”*

*K4: ”Joo kyllä mut se on koulukohtaista.”*

*K2: ”Niin että tuntuu että kaikilla on aika ohjelmoitua se aika ja se kalenteri että vaikeaa ehkä aina löytää sitten ainakaan kovin nopealla aikataululla niin sitä yhteistä aikaa.”*

*K1: ”Kyllä mulla henkilökohtaisesti niinku monessa asiassa niinku oma valinta on se että teen yksin töitä ...”*

Ojurin (1996) tutkimuksen mukaan yksintyöskentely näkyi työntekijöiden omana valintana ja valikoituvuutena yhteistyökumppanin suhteen (mt.,124). Koulukuraattorit valitsivat yksintyöskentelyn parhaaksi mahdolliseksi työskentelytavaksi perheen arkaluontoisiin asioihin liittyen. He eivät halunneet tuoda perheeseen liittyviä arkoja yksityisasiota ison koulu-

palaverin ”ruodittavaksi”. Yksintyöskentely liittyi myös toisen yhteistyökumppanin luotavuuteen, sopivuuteen ja arvomaailmaan. Jos nämä yhteistyökumppanin kriteerit eivät täytyneet, koulukuraattorit olivat valmiit laittamaan ”itsensä likoon” huolimatta siitä, että työ oli kuormittavampaa yksin työskennellessä. Koulukuraattorien näkemyksissä korostui myös yhteistyökumppanin kanssa yhteisen suunnittelun ja valmistelun merkitys. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorien yksintyöskentely tulee esille omana valintana.

*K5: ”Ja perheen arkaluontoisia yksityisasiota mä en halua koulupalaverissa itse ottaa kauheesti puheeksi että tota jos mulla on semmoisia asioita mitä mä haluan kartoittaa vanhemmilta niin koska mulla ei välttämättä ole muuta työtä paria kun itseni sitten niinku perhetapaamiseen ja semmoseen niin tuota niin semmosissa missä ei ole käytettävissä niin mielummin yksin kuin sitten isossa koulupalaverissa otan perheen henkilökohtaisia asioita ruodittavaksi.”*

*K10: ”ja niin sit se pitää niin natsata yhteen ett kun lähdetään semmoisia mitä mekin lähetään työstää niin siinä ei voi jos ei ole suunnittelu-aikaa valmistautumisaikaa.... sen pitäisi olla niin luotettava sen kumppanin kun lähtee perheen semmosia ett pitäis olla sama juju idea perheen kunnioitus samat ajatukset ett sitten kun lähtee semmosia asioita niin ei siihen voi että pienempi pahakin joskus on yksin vaikka siinä itseään ehkä haavoittaa tai sitten tota saattaa itensä niinku liian kuorman alle niin siitä huolimatta se on joskus vaikeampaa jos se menee ihan tarkotuksella pieleen tai siis sillei jos niinku tulee se olo ett tää meni ihan niinku väärästä päästä että.”*

Ammatilliset ryhmät ovat myös kautta aikojen varjelleet omaa reviiriään ja rakentaneet rajamuureja, jotta muut ammattiryhmät eivät pääse tälle reviirille (Konttinen 1997, 55). Koulukuraattorit toivat esille ryhmähaastatteluissa, että tehtäväkohtaisia jakoja ja pedagogisia ratkaistuja vartioidaan koulun sisällä moniammatillisessa yhteistyössä joskus liikaa. Tehtäväkohtainen jako ja niiden tarkka vartioiminen ja erityisasiantuntijuuden voimakas korostus voi koulukuraattorien näkemyksen mukaan estää joskus uusien hyvien ideoiden esiin tulemisen ja lapsen kokonaisvaltaisen tilanteen näkemisen.

*K14: ”Kyllä niit aika ajoin musta liikaa vartioidaan vaikk tietyllä tavalla on hyvä olla selkeet kuka hoitaa ... ett on myöskin tehtäväkohtaisia jakoja ja semmoisia mutta joskus ne tuota joissain tapauksissa ne menee liian pitkälle*

*vartioidaan niitäkin tai pedagogisia ratkaisuja et saako niihin kuka ottaa kantaa ja tälle näin niinku just vaikka vois tulla hyviäkin ideoita tavallaan sieltä että... se on hassua että siinä tulee must just tää yhteistyö ja se ett sen lapsen kokonaistilanteen selvittely...”*

Myös Sellergrenin (2007) tutkimuksen mukaan työntekijäverkostoissa oli niitä, jotka kokivat tekevänsä yksin työtä perheen tai nuoren kanssa. Työntekijät työskentelivät yksin olosuhteista johtuen ja tilanteen hyväksyen tai työntekijät eivät olleet valinneet yksintyöskentelyä vaan pikemminkin joutuneet työskentelemään yksin. Tutkimuksen mukaan koulussa oppilashuoltotyöryhmän edustajilla, sekä koulukuraattorilla että erityisopettajalla oli kokemuksia yksinjäamisestä oman organisaation sisällä. Erityisopettaja oli hakenut tukea toisen koulun opettajasta. Koulukuraattori toi esiin ulkopuolisten tahojen merkityksen yksinjäämisen ongelmaan ja haki itselleen yhteistyökumppaneita myös muualta kuin oman koulun sisältä. Yksinjäämiset liittyivät yhden organisaation sisäiseen toimintakulttuuriin. Ratkaisu löytyi syntyneistä yhteistyöverkostoista. (Mt. 34–38.)

#### **6.4 Työn päällekkäisyys**

Moderni asiantuntijuus näkyi myös päällekkäisenä työn tekemisenä. Toimijoiden päällekkäinen työskentely liittyy hyvin läheisesti myös sektorikeskeisyyteen ja erityisasiantuntijuuteen. Koulukuraattorit näkivät, että he tekivät päällekkäistä työtä koulun sisällä opinto-ohjaajan, terveydenhoitajan, psykiatrisen sairaanhoitajan ja luokanvalvojan kanssa. Koulukuraattorien mukaan päällekkäisen työn tekeminen johtui usein työntekijöiden kiireestä tai siitä, että toisen toimijan työskentelystä ja asiakkuuksista ei ollut tietoa. Päällekkäisen työn negatiivisena seurauksena oli pahimmillaan se, että oppilasta ohjattiin edelleen uudelle asiantuntijalle ja työskentely asiakkaan kanssa sektoroitui entisestään.

*H: ”No mitäs te aattelette ihan sitten onko työskentelyssä semmoista päällekkäisyyttä?”*

*K14: ”Kyll mä aattelen että on.”*

*K11: ”Yym on.”*

*K14: ”Esimerkiksi opinto-ohjaajan kanssa ehkä tällä hetkellä ajattelen että opon kanssa.”*

*K13: ”Mut mun mielestä terveydenhoitajan kanss on myös.”*

*K11: ”Niin siinä yym niin siinä varmaan vaikeuttaa ett terveydenhoitajat on enemmän kouluilla... jos tulee joku akuutti tilanne niin saattaa olla että ohjautuu terveydenhoitajalle joka siinä tilanteessa ei sitten tiedä tai ei muista tai ei ehdi siinä tilanteessa sitä kuraattoria niinku ottaa mukaan ett sit tavallaan siinä mä oon huomannut ett on voinut tulla sitä päällekkäisyyttä että ei oo ihan tietoinen että mitä esimerkiksi kuraattorin luona on käyty mitä asioita tehään tekee ne samat asiat ett siellä terkkarin luona samat keskustelut ja samat mäsennustestit tai.”*

*K14: ”Ja hyvässä lykyssä ohjaus jonnekin muualle.”*

*K11: ”Niin kyllä.”*

*K14: ”Vaikka on ajatellut ite vielä.”*

Päällekkäistä työtä tehtiin myös koulun ulkopuolisten tahojen kuten erikoissairaanhoidon ja lastensuojelun kanssa. Työn päällekkäisyys ei tullut aina näkyviin tai se paljastui vasta jälkepäin. Päällekkäistä työtä tehtiin varsinkin silloin, jos asiakas oli hakeutunut jonkin tuen piiriin oma-aloitteisesti, eikä asiakkuuksia jaettu.

*K10: ”Niin ja sitten tota varmaan xxx:n (organisaation nimi) kanssa sama juttu sinne voi hakeutua ihan vapaaehtoisesti, sairaalan kanssa on se että tulee meidän ohi ei edes tiedetä...”*

Koulukuraattorit esittivät kritiikkiä uutta lastensuojelulakia kohtaan. Koulukuraattorit toivat esille kahdessa ryhmähaastattelussa sen, että vanhan lastensuojelulain aikaan yhteistyö koulun kanssa lastensuojelun avohuollon tukitoimena karsi päällekkäistä työtä koulun ja lastensuojelun välillä. Lastensuojelun sosiaalityöntekijät tulivat vanhan lastensuojelulain aikaan koulupalaveriin ilman varsinaista lastensuojeluilmoitusta. Koulukuraattorit kokivat, että nykyinen uusi lastensuojelulaki lisäsi päällekkäin tehtävää työtä lastensuojelun kanssa ja toimi rajoittavasti ennaltaehkäisevän työn suuntaan. Nykyään vaaditaan lastensuojeluilmoitus koululta, ennen kuin he tulevat koulupalaveriin. Kyse ei siis ole lastensuojelulaista sinänsä vaan sen paikallisesta tulkinnasta ja toteuttamisesta sekä mahdollisesti kasvaneesta kiireestä lastensuojelussa. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit tuovat esille työn päällekkäisyyttä lastensuojelun kanssa.

*H: ”Ootteks te ite tietoisia näistä päällekkäisyyksistä?”*

*K10: ”Ei tietenkään.”*

*K11: ”Ei aina.”*

*K10: ”Ei tietenkään voi olla koska ei tiedä niistä asiakkuuksista ei jaeta kaikkia asiakkuuksia niinku siis sillä tavalla samalla tavallahan lastensuojelun kanssa varmasti on päällekkäistä silloin kun menee muualta kuin koululta ilmoitus ni on paljastuu jälkeinpäin koska nehän ei oo melkein poikkeuksetta ne ei ole silloin yhteydessä ota nykypäivänä siis aikaisemmin varmaan oltiin niinku sillee avohuollon tukitoimena mutta et pääsääntöisesti jos koululta ei tule ilmoitus niin ei tule yleensä ilmoitusta koululle.”*

*K12: ”Niin tää uus lastensuojelulaki jotenkin ainakin täällä xxx:ssä (paikkakunnan nimi) tulkitaan niinku hyvin.”*

*K14: ”Rajoittavasti.”*

*K12: ”Rajoittavasti.”*

*K12: ”Ett tosiaa pitää toisiaan olla se lastensuojeluilmoitus ennenhän sosiaalityöntekijä voi tulla koulupalaveriin ei tarvinnu olla tehtynä lastensuojeluilmoitusta et musta tää niinku tällainen ennaltaehkäisevä puoli on jäänyt vähäselle.”*

Tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaiseen tulokseen erityisesti päällekkäisen työn tekemisen ja koulun ulkopuolisten tahojen osalta, on tullut myös Sipilä-Lähdekorpi (2007) omassa tutkimuksessaan. Molemmissa tutkimuksissa koulukuraattorit toivat esille, että haitallista päällekkäistä työtä tehtiin erityisesti erikoissairaanhoidon (perheneuvola, lasten ja nuorten psykiatria) ja lastensuojelun kanssa.

## 7 KOHTI POSTMODERNIA ASiantuntijuutta

Tarkastelen tässä luvussa niitä postmodernin asiantuntijuuden piirteitä, jotka nousivat esille koulukuraattorien näkemyksissä moniammatillisessa yhteistyössä. Lasten ja perheiden ongelmat näyttäytyivät mitä monimuotoisimpana koulumaailmassa ja vaativat sen vuoksi asioiden tarkastelua ja ymmärtämistä hyvin monesta eri näkökulmasta. Laaja työote ja kokonaisvaltainen, sektorirajat ylittävä lähestymistapa lapsen ja nuoren tilanteesta haastaa asiantuntijoita moniammatilliseen yhteistyöhön sekä yhteiseen asiantuntijuuteen muiden toimijoiden kanssa. Kokonaisvaltaista asiantuntijuutta syntyi dialogissa ja ryhmässä. Organisaatioiden välinen yhteistyö ja työparityöskentely moniammatillisena työskentelymuotona synnyttivät asiantuntijuutta, joka loi tilaa ja antoi mahdollisuuden uuden oppimiselle, yhteiselle dialogille ja työn reflektoinnille yhdessä.

### 7.1 Asiantuntijuuden laajentuminen

Postmoderni asiantuntijuus on muita tarvitsevaa ja hyödyntävää (Sellergren 2007, 112). Kaikki koulukuraattorit toivat esille näkemyksen siitä, että koulussa oleva asiantuntijuus ei riitä yksin vastaamaan tänä päivänä lasten ja nuorten monimutkaisiin ja toisiinsa kietoutuneisiin ongelmiin. Ratkaisujen avaimia ei ole koululla yksin, vaan yhteistyötä tarvitaan eri asiantuntijoiden kesken. Seuraavissa sitaateissa korostuu koulukuraattorien pyrkimys yhteiseen asiantuntijuuteen ja perinteisen modernin asiantuntijuuden kyseenalaistaminen.

*K7: ”... nää asiat on niin monisyisiä et varmaan niinku kaikkien sitä ammattitaitoa ja sitä yhteistyötä tarvitaan että harvoin ne on hoidettavissa niin että kuraattori tai psykologi tai terveydenhoitaja.”*

*K1: ”Et me tarvitaan tukea ett me tarvitaan apua ja koulun keinot ei riitä.”*

*H: ”Joo.”*

*K1: ”Ei riitä pedagogiset ei riitä sosiaaliset eikä riitä terveydenhuollolliset.”*

*K4: ”Yym.”*

*K10: ”Ett koulu ei voi yksin selvitä niistäkään missä oireilu ei ole vielä muualta kuin koululla.”*

Myös Sipilä-Lähdekorpi (2007, 116) on tullut samanlaiseen tulokseen tutkiessaan koulukuraattorien työtä. Koulukuraattorit toivat tutkimuksessa esiin oman riittämättömyytensä ja rajoittuneisuutensa pysyä mukana jatkuvassa muutoksessa, missä ongelmat vain monimutkaistuvat ja vaikeutuvat jatkuvasti vuosi vuodelta. Karvinen esittääkin (1996, 32), että muutoksessa ja epävarmuudessa ” oikea ammatillisuus” ei ole enää kenenkään hallussa, vaan sitä pyritään rakentamaan jatkuvasti uudelleen muuttuvissa, moniammatillisissa yhteisösuhteissa.

## 7.2 Kokonaisvaltainen lähestymistapa

Postmodernissa asiantuntijuudessa pyritään laajaan työotteeseen ja kokonaisvaltaiseen asiantuntijuuteen (Selligren 2007, 112). Kaikki koulukuraattorit toivat esille toistuvasti näkemyksen siitä, miten oppilaan kokonaisvaltainen tilanteen selvittäminen on olennainen ja tärkeä osa koulukuraattorin asiantuntijuutta. Näkemyksessä tulee esille hyvin perinteinen sosiaalityön ajattelutapa. Koulukuraattorien näkemys kokonaisvaltaisesta näkökulmasta perustui ajatukseen siitä, että oppilas ja hänen elämänsä on hahmotettava kokonaisuutena. Tieto oppilaan tilanteesta on usein ”pirstoloituneena” eri sektoreilla. Kokonaisvaltainen lähestymistapa lapsen ja nuoren tilanteesta haastaa koulukuraattoreita moniammatilliseen yhteistyöhön sekä yhteiseen asiantuntijuuteen muiden toimijoiden kanssa. Koulukuraattorien näkemyksen mukaan kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan kuuluu sen ymmärtäminen, että nuoren elämään vaikuttavat monet asiat koulun lisäksi. Myös kodin merkityksellisyys ja vaikutus nuoren elämään ja sitä kautta koulumaailmaan haastaa koulukuraattorit yhteistyöhön kotien kanssa. Kokonaiskuvan muodostaminen palveluja tarvitsevasta oppilaasta on tärkeää, kun pyritään löytämään paras mahdollinen tapa edetä oppilaan asioissa. Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit pohtivat kokonaisvaltaista lähestymistapaa oppilaan asioissa.

*K7: ”En tiä voisko tätä nyt sanoa edes ääneen vai pittääkö tää edes paikkaansa mutta tietysti olkaa eri mieltä minä aattelin että kuraattorina kuitenkin niinku lähestyy sillä tavalla kokonaisvaltaisesti sen lapsen tilannetta...”*

*K10: ”Mä aattelen ainakin se kokonainen niinku kokonaisvaltainen lähestymistapa nuoren asioihin että ymmärtää sitä että se on muutakin kuin se koulupäivä ja mitä kaikkea asioita siihen vaikuttaa sen nuoren elämään että ja sen niinku niitten verkkojen niinku tai selvittäminen sellainen ja ymmärtäminen niinku ja*



*sitten se kuuleminen perheen ja nuoren kuuleminen niin ne mä koen ite tavallaan on niinku semmoset ihan koulumaailmassa se ydinjuttu.”*

*K3: ”Kyllä se on varmaan se semmonen elämän niinku just sosiaalinen ulottuvuus elikkä se että et tavallaan niinku on on paljon muutakin kun vaan tää oppiminen ja siihen vaikuttaa niin monet muut asiat just se niinku se kotiympäristö et miten niinku miten siellä asiat on järjestyksessä et niinku ja miten ihan niinku niistä perustarpeista huolehditaan.”*

*K2: ”Niin tuua sitä koululle tavallaan sitä katsantokantaa että että oikeesti niinkun että kun se kotikin on tosi merkityksenkäs ja millä fiiliksellä se muksu lähtee kouluun niin sillä on merkitystä ja sit minä aattelen että monessa kohtaa sen mitä oon kuullut niin ehkä se on niitä osaamisalueita just että ollaan yhteistyössä sinne kotiinpäin.”*

Myös Seikkula ja Arnkil (2007, 9) tuovat esille asiakkaan kokonaistilanteen selvittämisen tärkeyden. Selvät rajanvedot erikoistuneiden ammattilaisten kesken puoltavat paikkaansa silloin, kun erikoisosaamista tarvitaan vaativien tehtävien hoitamisessa. Selvät rajanvedot erikoistuneiden ammattilaisten kesken ovat kuitenkin pulmallisia erityisesti silloin, kun kohdataan monitahoisia ongelmia ja ilmiöitä, jotka eivät noudata sektorikeskeistä työnjakoa. Asiakkaan kokonaistilanteen huomioimisen turvaamiseksi tarvitaan yhteistyötä eri sektoreiden välillä. Parhaimmillaan ammattilaiset tarjoavat sellaista apua, jossa moniammatillinen kokonaisuus on toisiaan täydentävää ja jossa on huomioitu asiakkaan kokonaisvaltainen tilanne. Pahimmillaan ammattilaisten toimet voivat olla sopimattomia asiakkaan koko elämäntilanteeseen ja asiakasta vedetään eri suuntiin.

### **7.3 Rajoja ylittävä, jaettu asiantuntijuus**

Postmoderniin asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti ajatus ammattirajojen ylittämisestä. Launis (1997) puhuu rajoja ylittävästä, horisontaalisesta asiantuntijuudesta. Rajoja ylittävä asiantuntijuus liittyy kiinteästi moniammatillisuuteen ja huomio kiinnittyy siinä kapeiden toimintakenttien yli ulottuviin taitoihin. Horisontaaliseen, rajoja ylittävään asiantuntijuuteen liittyy hierarkkisuuden ja osaamisen reiviin purkamista. Sen tärkein näkökulma onkin tarkastella, mitä eri asiantuntijat yhdessä saavat aikaan. (Mt. 122–125.) Sektorikeskeisestä toimijoiden työnjaoista edetään yhteistoiminnallisuuteen (Selligren 2007, 112).

Sellergrenin (2007) tutkimuksen mukaan rajoja ylittävä yhteistyö on mahdollista käsittää kahdella eri tavalla. Ensinnäkin rajoja ylittävällä yhteistyöllä voidaan tarkoittaa organisaatioiden välistä yhteistyötä. (Mt. 49.) Ryhmähaastattelussa koulukuraattorit pohtivat paljon moniammatillisen yhteistyön toimivuutta. Koulukuraattorien mukaan toimivassa oppilashuollossa on tilaa omalle osaamiselle, toisten kunnioittamiselle, erilaisille näkökulmille ja ajatuksille. Asioista keskustellaan ja ratkaisuja tilanteisiin mietitään yhdessä. Seuraavassa sitaatissa korostuu yhteistyö ja sen merkitys moniammatillisessa työskentelyssä.

*H: ”No mitäs te aattelette näihin tämmöisiin haasteisiin niin ni minkälaisilla työtavoilla voi vastata sitten näihin nuorten ja lasten tuottamiin huoliin ja ongelmiin?”*

*K6: ”Varmaan se yhteistyö ja tiedon kulku... että niinku kaikki kattoo samaan suuntaan ja on ne yhteiset tavoitteet ja pystyttään se tuki räätälöimään sillä tavalla.”*

*K5: ”Ja jotenkin että kaikki toimijat tietää mitä tehdään ja ja ollaan siinä yhdessä ja samassa tai samalla asialla jotenkin ite aattelen myöskin että alkujaan on jotenkin tärkeää että semmosta vastakkainasettelusta pois että jotenkin päästään siihen tilanteeseen että kaikki et se jotenkin se huoli on niinku jaettu...ja se ei ole pelkästään jotenkin yhden ihmisen vastuulla et se jo auttaa paljon jos se vastuu on jaettu.”*

Koulukuraattorit näkivät tärkeänä moniammatillisessa yhteistyössä kaikkien asiantuntijoiden yhteisen sitoutumisen tavoitteisiin. Myös se, että huoli ja vastuu on yhteisesti jaettu, oli merkityksellistä. Rajojen ylityksiin ja jaettuun asiantuntijuuteen liittyvä olennaisesti ajatus siitä, että asiantuntijuus ei ole enää yksilön ominaisuus vaan usean henkilön ja ympäristön osaamista. (Isoherranen 2007, 78).

Sellergrenin (2007, 49) mukaan rajoja ylittävä yhteistyö on toimimista myös muulla kuin perinteisellä tavalla. Hän nostaakin esille työparityöskentelyn, jossa työntekijät voivat tulla eri organisaatioista tai saman organisaation eri toimintayksiköistä. (Mt.49.) Työparityöskentelyä koulupsykologin kanssa korostettiin kaikissa ryhmähaastattelussa ja sitä pidettiin erityisen tärkeänä. Kahdessa ryhmähaastattelussa tuli esiin myös työparityöskentely toisen koulukuraattorin kanssa. Koulukuraattorien mukaan työparityöskentely oli kaikenpuolinen rikkaus. Koulukuraattorit ja psykologit ovat molemmat psykososiaalisen työn edustajia

koulumaailmassa. Seuraavissa sitaateissa kuvataan työparityöskentelyn tärkeyttä koulu-psykologin tai toisen koulukuraattorin kanssa.

*K11: ”Kyllä mää aattelen et suurimmassa osassa asioita kun pystyy koulupsykologin kanssa tekemään yhteistyötä toki se että eihän voi aatella että aina kumpikin on yhtä aktiivisesti siinä asiassa mukana mutta että on niinku tukena ja jollakin tavalla siinä prosessissa mukana sitten onhan sit selkeesti asioita joissa nyt ei tarvita molempia mutta kyllä nää on aika monisyisiä tänä päivänä nää on nämä lasten asiat että ei ole huono asia että siinä on kahet silmät ja kahet korvat.”*

*K4: ”Mulla on aikaisemmassa työpaikassa missä olin niin meitä oli kaks kuraattoria ja me pystyttiin yhdessä lähtemään näihin tilanteisiin ja se oli se oli tosi niinku hyvä asia.”*

*K5: ”Mut ei paha oo sekään et se on eri ammattikunnan edustaja.”*

*K11: ”Sit kaikista hankalimpiin tapauksiin sitä työparia.”*

*H: ”Yym sää kokisit sen sillei.”*

*K11: ”Yym.”*

*H: ”Hyödylliseksi.”*

*K11: ”Yym ehkä nimenomaan niinku joko psykologi tai kuraattori työpari.”*

*H: ”Joo sen saman.”*

*K11: ”Joo yym.”*

*H: ”Psykososiaalisen alan?”*

*K11: ”Joo yym.”*

Työparityöskentely koettiin tärkeäksi työmuodoksi kohdatessa lasten ja nuorten monisyisiä ongelmia. Koulukuraattorien näkemysten mukaan työparityöskentelyn avulla oli mahdollista saada toiselta työntekijältä tukea prosessimaisessa työskentelyssä asiakkaan kanssa.

Karvinen-Niinikosken (2007) mukaan voidaan sanoa, että professionaalinen asiantuntijuus ei ole enää yksin toimimista eikä suljetun tiedon valtaa. Asiantuntijuuteen liittyvät jatkuvat neuvottelut eri yhteistyötahojen kanssa, ja se saa monimutkaisen maailman muuttuvissa tilanteissa aina uudenlaisia haasteita. (Mt. 78–80.) Myös se millä tasolla yhteistyö, verkos-

totyö, moniammatillisuus tai asiantuntijuus toteutui, näytti vaikuttavan se, kuinka hyvin tai huonosti työntekijät tunsivat toisensa. Työryhmissä, joissa työntekijät ja heidän edustamansa tahot olivat toisilleen vieraita, ei yhteistoiminnallista yhteistyötä ja sen seurauksena postmodernia asiantuntemusta syntynyt. Tuttuuden myötä tapa työskennellä yhdessä muuttuu ja työnjaosta edetään yhteistoiminnallisuuteen, jolloin huomion kiinnittäminen omaan professioniin ja jäykkiin rajoihin vähentyy. Katse suuntautuu yhteiseen tavoitteeseen. (Selligren 2007, 112.)

Karvinen (2005) näkee, että yksilötoimijan tietoisuus ja kriittisesti reflektiivinen suhde työhön on tärkeää, kun ajatellaan ammattikäytäntöjen kehittämistä ja muutosta. Karvinen kuitenkin heittää kysymyksen siitä, miten edetä tuon yksilöllisen reflektiivisyyden tuolle puolen, kohti monitoimijaisen ammatillisten toimintajärjestelmien kehittämistä ja joustavaa refleksiivistä asiantuntijuutta. Silloin olennaisen merkityksen saavat ”ne työyhteisöjen ja ammattikäytäntöjen rakenteet, jotka edistävät luovaa ongelmanratkaisua, kriittistä reflektiivisyyttä ja tiedonluomisen rakenteita sekä yhteistoiminnan refleksiivistä rakentumista”. (Mt. 20.)

Työparityöskentelyssä tuli esiin jaettua asiantuntijuutta. Työparityöskentely antoi koulukuraattorien mukaan mahdollisuuden katsoa tilanteita yhdessä useammasta näkökulmasta, ja se laajensi omaa näkökulmaa. Työparityöskentelyssä toteutui asiantuntijuutta, joka loi tilaa ja antoi mahdollisuuden uuden oppimiselle ja työn reflektoinnille yhdessä. Koulukuraattorit toivat esille, että työparin kanssa heillä on ollut mahdollisuus jakaa työtä ja etsiä yhdessä ratkaisuja eri tilanteisiin pohtien niiden mahdollisia seurauksia. Asiantuntijuus kehittyi erilaisen osaamisen vuorovaikutuksen seurauksena (Launis 1997, 124). Asiantuntijuus oli vuorovaikutteista, yhteyksissä syntyvää sekä tilannekohtaista (Selligren 2007, 89). Seuraavissa sitaateissa koulukuraattorit korostavat uusien näkökulmien merkitystä työlleen.

*K6: ”Ja ehkä siitä omasta ammattikannastaan kattoo näkökulmasta eri tavalla ja sitten ehkä saa siinä taas toinen siinä ehkä oppiikin ja voi just jakaa niitä ja tavallaan sekin tuki niinku työntekijälle sitten...”*

*K10: ” Just toi pohtiminen et missä mennään sokeutuu helposti yksin...”*

*K11: ”Sit voi pohtia niitä jotenkin yhdessä et on se joku toinen joka ehkä peilaa mitä sää aattelet tai.”*

Koulukuraattorit toivat esille, että työparityöskentelyllä oli suuri merkitys työssä jaksamiselle. Työn reflektointi yhdessä auttoi suhteellisuuden tajun ylläpitämistä ja työhön liittyvän ahdistuksen purkamista. Työparityöskentely antoi mahdollisuuden prosessimaiseen työskentelyyn yhdessä työparin kanssa. Työparin koettiin tuovan hankalissa asiakastilanteissa myös turvaa. Sellergrenin (2007) mukaan asiantuntijuus joutuu erityisen koville sellaisissa tilanteissa, joissa työntekijät kokevat, että oikeaa ja hyvää ratkaisua käsiteltävään asiaan ei välttämättä edes ole. Postmoderniin asiantuntijuuteen liittyy kuitenkin oman rajallisuuden hyväksyminen ja mahdottomien tilanteiden tunnistaminen. Moderniin asiantuntijuuteen liittyy ajatus, että tällaiseen tilanteeseen asiantuntijan ei kuulu edes joutua. (Mt. 104.)

*K1: ”... tai saattaa myötäahdistuu tai jotain muuta jos on niiku liikaa et semmoinen suht semmoinen jotenkin suhteellisuuden tajun ylläpitäminen ja järki ja tolkku pysyis niin tota kyll se niin ku sit.”*

*K2: ”Sit jos on haastavimmat vaativimmat semmoset niinku isommat jutut niin semmosissa jotenkin tai jos kannattelee jotekin kokonaisia prosesseja pitemmän päälle niin niissä tai kotikäyntejä tai semmosia juttuja.”*

Anna-Kaisa Koskisen (2007) tutkimuksen mukaan parityö on mahdollistanut entistä paremmin uusien menetelmien ja käytäntöjen kokeilemisen sekä kehittämisen. Myös reaaliaikainen reflektointi on vahvistunut. Parityön avulla asiakastilanteissa on ollut mahdollista reagoida tietoisemmin ja asiakastilanteiden jälkeen asiat on voitu käsitellä työparin kanssa heti. (Mt. 88.) Koulukuraattorit toivat esille, että työparityöskentely antoi suuremman panoksen oppilaalle ja asia tulee hoidettua paremmin työparityöskentelynä kuin yksin.

*K9: ”Ja kyllähän siinä sitten tuota työpari antaa myöskin suuremman panoksen sinne tuota niille oppilaille joilla on vaikka kriisi.”*

*K7: ”Yym.”*

*K6: ”Ja kyllähän jo kaksi ihmistä tekee enemmän havaintojakin siitä tilanteesta.”*

*K9: ”Tulee hoidettua vielä paremmin kun mitä yks ihminen hoitaa.”*

Koulukuraattorit tuovat seuraavassa sitaatissa näkemyksensä siitä, mitä parityöskentely on kehoimmillaan. Pahimmillaan se on heidän mielestään pelkästään viranomaistyöskentelyä. Parityöskentely parhaimmillaan on työskentelyä, johon osallistuvat oppilas, vanhempi ja työpari yhdessä. Kyse on jaetusta asiantuntijuudesta, jossa kaikki osallistujat kokevat saavansa siitä jotain. Myös Sellergrenin (2007, 46) mukaan yhteistoiminnallisuus vahvistaa asiakkaan saamaa palvelua.

*K1: ”Se parityöskentely se voi olla silleesti niinkun viranomaistyöskentelyä että kyllähän me tämän asian nyt niinku olemme hoitaneet näkemiin kiitos heip-pa tai sitten se voi olla niinku parhaimmillaan olemaan sitä että minä koen saavani, työpari kokee saavansa, oppilas ja vanhempi kokee saavansa siitä jo-tain sillon se on parhaimmillaan.”*

Koulukuraattorien työparityöskentelyssä oli nähtävissä pyrkimystä yhteistoiminnalliseen yhteistyöhön. Yhteistoiminnallisessa yhteistyössä syntyy interprofessionaalista moniammatillista yhteistyötä, joka vahvistaa vuorovaikutteista, kokonaisvaltaisuuteen pyrkivää, muita tarvitsevaa ja hyödyntävää, tarveorientoitunutta ja laajaa työtettä. (Sellergren 2007, 112.)

#### **7.4 Dialogisuus ja kontekstuaalisuus**

Asiantuntijuutta on se, mitä yhteisen pöydän ääressä saadaan aikaan, eli se tieto, joka keskustelussa tulee esiin ja joka on kaikkien eikä kenenkään. (Saaristo 2000, 139,141,148–149,153.) Koulukuraattorit kritisoivat joidenkin toimijoiden etukäteen ennen yhteistä palaveria tekemiä päätöksiä ja suunnitelmia. Modernin asiantuntijuuden, ennalta tietävän asiantuntijuuden rinnalle he toivat näkemyksen siitä, että asiantuntijuus on dialogissa syntyvää ja tapahtuvaa. Myös Sellergrenin (2007, 101) tutkimuksen mukaan postmodernia, kokonaisvaltaista asiantuntijuutta syntyy dialogissa ja ryhmässä. Seuraavassa sitaatissa koulukuraattorit kritisoivat valmiiksi ”puituja” asioita, jotka tuodaan oppilashuoltoryhmään vain hyväksyttäväksi.

*K10: ”Ett se ajatus ei ole liian selvä sinne ohr:ään tuotaessa.”*

*K11: ”Niin että tavallaan kuraattori ei istu siellä vaan kuuntelemassa mitä koulu on päättänyt.”*

*K13: ”Yyym.”*

*K11: ”Ja allekirjoittaa vaan sen ett olen samaa mieltä tai ei anneta tai joskus voi olla ett ei oo tilaa tavallaan niille toisenlaisille näkökulmille tai ajatuksille mikä on just se rikkaus sen moniammatillisen työn ett siellä on niitä erilaisia näkökulmia ja että.”*

*H: ”Yym.”*

*K2: ”Se ei ole valmiiksi mietitty se asia ja sit vaan tavallaan vaan haetaan se hyväksyntä sieltä ohr:ltä koska se pitää olla.”*

Koulukuraattorien näkemys dialogissa ja tilanteittain syntyvästä asiantuntijuudesta liittyi läheisesti myös Saariston (2000, 153) näkemykseen avoimesta asiantuntijuudesta, missä kyse on sosiaalisesti tuotetusta asiantuntijuudesta, mikä syntyy neuvottelun kuluessa eikä mistään etukäteisideasta, joka ”yritetään sitten myydä pehmeästi neuvottelemalla”. Mönkösen (1996, 54, 63) mukaan vuoropuhelussa työntekijän rooli muuttuu vastaukset tietävän asiantuntijan roolista koko verkoston yhteistyökumppaniksi. Asiantuntijuus kehittyikin eri näkökulmien keskelle ja joutuu koetukselle siinä. Jokaisen ammattilaisen merkitys erityis-asiantuntijana säilyy. Dialogi eli vuoropuhelu luo mahdollisuuden lisätä myös oman alan ongelmien tuntemusta, kun se on jatkuvaa ja tapahtuu erilaisten ammattiryhmien kesellä. Se voi herättää myös uteliaisuuden uusien näkökulmien tutkimiseen. Seuraavassa sitaatissa koulukuraattori tuo esille vuorovaikutuksellista otetta asiantuntijuuteen.

*K2: ”Sit joissakin oppilashuolloissa on hyvä se et siellä eri esimerkiksi niinku xxx:sta (toimipaikka) tulevia niin ne on jotenkin sillai tuo sen psykiatrisen oman osaamisensa niin saattavat heittää semmosen kysymyksen niinku mikä tulee ihan puskasta niinku oppilasasiaan liittyen mitä käsitellään siinä yhtäkkiä kysyykin et hei ootteko miettineet tältä kannalta minusta se on älyttömän hyvä koska sitten niiku se herättelee ja sit se on sitä just sitä semmosta vuorovaikutuksellisuutta ja sit yhdessä mietitään...”*

*K4: ”Niin.”*

*K3: ”Yym ja semmonen tietenkkin ryhmän jäsenten keskinäinen kunnioitus ja luottamus siihen toisen ammattitaitoon niin on tosi tärkeitä.”*

Koulukuraattorit toivat jatkuvasti esille näkemyksen asiantuntijuuden moniäänisyydestä. Moniäänisyys syntyi vuorovaikutuksessa toisten oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa, yhdessä ääneen pohtimisesta ja ryhmän jäsenten keskinäisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta toisen ammattitaitoon. Seikkulan ja Arnkill'n (2007) mukaan moniäänisyys eli polyfonisuus ilmenee dialogissa siten, että kaikki läsnä olevat äänet osallistuvat yhdessä merkitysten rakentamiseen. Moniääninen todellisuus rakentuu siten, että kaikilla osallistujilla on mahdollisuus tuoda oma totuutensa uuden jaetun, keskinäisen ymmärryksen synnyttämiseen. Jokaisen ääni on yhtä arvokas. (Mt. 87–88.) Asiantuntijuus muodostuu keskustelevana ja neuvoteltavissa olevana asiana ja syntyy vuorovaikutuksessa toisten tasavertaisen ammattilaisten kanssa. Dialogisissa verkostoissa pyritään tasa-arvoiseen ja vuorovaikutuksessa syntyvään yhteistyöhön, joka hyväksyy ja hyödyntää erilaisia näkökulmia (Sellergren 2007, 53). Postmoderni asiantuntijuus edellyttää erilaisen osaamisen tasa-arvoista kuulemista ja kunnioittamista. (Sellgren 2007, 94).

Koulukuraattorin ja koulupsykologin välinen työparityöskentely antoi mahdollisuuden yhteiseen dialogiin. Vuoropuhelussa syntyi jaettua asiantuntijuutta, jonka avulla asiakkaan tilannetta voitiin pohtia yhdessä tilanteittain ja etsiä vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi. Keskinäinen vuoropuhelu antaa mahdollisuuden sellaiseen ymmärrykseen ja jaettuun asiantuntijuuteen, mikä ylittää yksittäisten toimijoiden mahdollisuudet (Seikkula & Arnkil 2007, 10). Seuraavassa sitaatissa koulukuraattori kuvaa niitä vahvuuksia, joita työparityöskentelyyn koulupsykologin kanssa liittyy.

*K4: ”Meillähän on sitten tietysti ne koulupsykologit jotka on molempien kuraattorien kanssa on yksi koulupsykologi että se on se meidän pään rikkaus.”*

*H: ”Mitäs sä aattelet et mitä se on se vahvuus sit siinä työparityöskentelyssä kun sää oot tehnyt?”*

*K4: ”Ihan jo se kun ollaan fyysisesti lähelläkin niin sitten jos jos tulee joku oppilas joka kertoo jonkun asian niin sit voi hakea sen toisen siihen paikalle heti jo tavallaan jakamaan sen asian et sun ei tarvii yksin kuunnella jostain perheväkivalta tapauksesta vaan te voitte yhdessä sen käydä läpi ja yhdessä sitten pohtia niitä vaihtoehtoja et miten tästä eteenpäin toimitaan...”*

Olennaista avoimelle asiantuntijuudelle on refleksiivisyys, avoimuus neuvotteluille ja erilaiset kontekstit. Avoin asiantuntijuus ei kuitenkaan ole sulkemassa pois koetellun ja ku-



muloituvan, tieteellisen tiedon tarpeellisuutta. Nyky-yhteiskunnan postmoderniksi luonnehditussa kehityksessä asiantuntijuutta ei enää nähdä tiettyjen tietojen osaamisena tai pysyvänä ominaisuutena vaan pikemminkin prosessina kehittyvänä, muuttuvana, aikaan ja paikkaan sidoksissa olevana toimintana. Asiantuntijuutta ei nähdä vain yksilöllisenä asiana, vaan se kiinnittyy myös työyhteisöihin, verkostoihin ja toiminnan kehityksen dynamiikkaan. (Karvinen 2005, 18.)

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Pro gradu-tutkimuksessani tutkin peruskoulussa työskentelevien koulukuraattorien näkemyksiä omasta ja eri toimijoiden asiantuntijuudesta koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimuksessa olin kiinnostunut siitä, miten modernin ja postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkit tulivat esille moniammatillisessa yhteistyössä. Puhuttaessa koulun sisäisestä yhteistyöstä, sillä tarkoitettiin tässä tutkimuksessa koulun oppilashuoltotyöryhmän ja sen jäsenten työskentelyä. Koulun ulkoisista yhteistyötahoista tärkeimmiksi nousivat koulukuraattorien näkemysten mukaan lastensuojelu ja erikoissairaanhoido (perheneuvola, lasten ja nuorten psykiatria). Koulukuraattorien näkemykset tutkimuksen kontekstissa ulkoisesta yhteistyöstä ja asiantuntijuudesta liittyivätkin juuri näihin organisaatioihin. Moniammatillista yhteistyötä tehdään paljon. Olen halunnut omassa tutkimuksessani paneutua siihen, miten tuo yhteistyö toteutuu asiantuntijuuden näkökulmasta.

Tutkimukseni aihe on ajankohtainen. Yhteiskunnassamme käydään keskustelua valtakunnan tasolla lasten ja nuorten syrjäytymisen vaarasta ja sen ennaltaehkäisemisestä sekä lasten ja nuorten pahoinvoinnista. Tämä haastaa ja velvoittaa eri asiantuntijoita ja organisaatioita entistä tiiviimpään moniammatilliseen yhteistyöhön, varhaiseen puuttumiseen ja yhteistyön toimivuuteen. Eerika-tytön traaginen kuolema on ollut jäävuoren huippu ja se on osoittanut, että yhteistyömuodoissa ja tiedonkulussa eri toimijoiden välillä on vielä kehitettävää. Tytön surullinen tapaus käynnisti useita viranomaisten toimintaan ja tapahtumien selvittämiseen liittyviä prosesseja. Myös sosiaali- ja terveysministeriö asetti työryhmän selvittämään laajasti lasten ja perheiden palvelujen sekä lastensuojelulain toimivuutta (Toimiva lastensuojelu- selvitysryhmän loppuraportti 2013:7).

Lasten ja nuorten ongelmat näyttävät tänä päivänä hyvin monisyisinä ja monitahoisina. Yleensä ne ovat pitkällä aikavälillä muodostuneita asioita, joiden primääriä syytä on vaikea selvittää. Lasten ja nuorten ongelmat ilmenevät koulussa erilaisina oireina, kuten käyttäytymisongelmina, poissaoloina, mieliala-asioina, vaikeutena sosiaalisissa suhteissa ja perheisiin liittyvinä huolina. Yhteiskunnassamme lasten ja nuorten hyvin- ja pahoinvointi on jakautunutta. On paljon niitä nuoria, jotka voivat todella hyvin, mutta myös niitä lapsia ja nuoria, jotka voivat tällä hetkellä todella huonosti. Puhutaan jopa nuorten marginalisoinnista. Ongelmat eivät näy vain niin sanotusti alemmissa sosiaaliluokissa, vaan liittyvät

kaikkiin sosiaaliluokkiin. Usein lasten ja nuorten ongelmissa on nähtävissä sosiaalista periytymistä sukupolvelta toiselle.

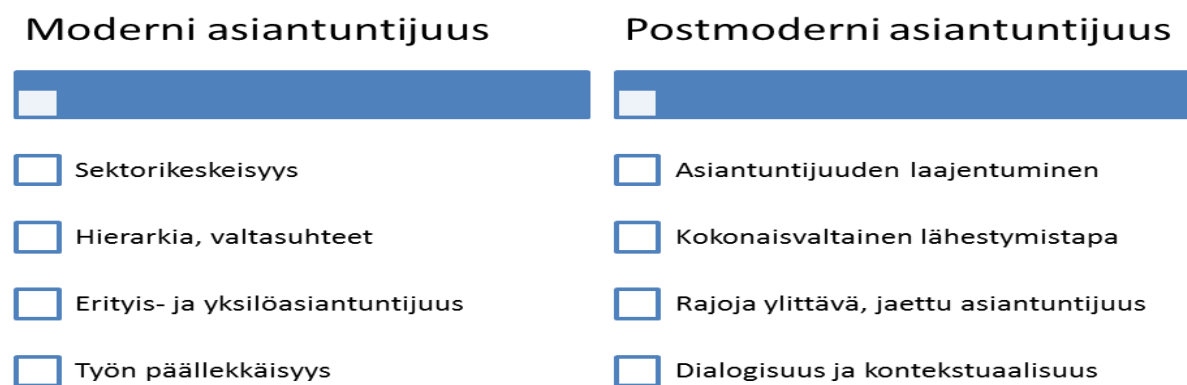
Tutkimuksessa kaikki koulukuraattorit nostivat tärkeimmiksi koulun ulkopuolista yhteistyötahoista lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon (perheneuvola, lasten ja nuorten psykiatria). Koulukuraattorien näkemys koulun ulkopuolisista yhteistyötahoista näyttäytyi kapeana. Muut yhteistyötahot, kuten nuorisotyö ja poliisi jäivät haastatteluissa vain maininnan tasolle. Voiko yhteistyön ensisijaisuus ja tärkeys lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon kanssa kertoa jotakin koulukuraattorien tämän hetkisestä työstä ja lasten ja nuorten ongelmista? Sipilä-Lähdekorpi (2004) tuo tutkimuksessaan esille, että koulukuraattorien työ on edelleen pääasiassa ongelma-keskeistä, oppilaskohtaista ja korjaavaa. Koulukuraattorit arvioivat työstään olevan keskimäärin 63 % korjaavaa ja 37 % ennaltaehkäisevää työtä. Kautta koko kuraattorityön historian koulukuraattorityössä on ollut painopisteenä ennaltaehkäisevä työ. Korjaavat toimenpiteet ovat kuitenkin asettuneet ennaltaehkäisevien toimenpiteiden edelle työn priorisoinnin vuoksi. (Mt. 118,128.)

Tutkimukseni lähtökohtana oli kaksi toisilleen vastakkaista näkemystä asiantuntijuudesta, moderni ja postmoderni asiantuntijuus. Tulosten perusteella voidaan todeta, että koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä näkyy vielä hyvin perinteisiä modernin asiantuntijuuden tunnusmerkkejä. Moderni asiantuntijuus moniammatillisessa yhteistyössä ilmeni toimijoiden ja työskentelyn sektorikeskeisyytenä, valta-asemina, hierarkisuutena eri organisaatioiden ja asiantuntijoiden välillä, erityisosaamisen ja erityisasiantuntijuuden korostamisena sekä työn päällekkäisenä tekemisenä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat kuitenkin myös sen, että moniammatillisessa yhteistyössä näkyi modernien toimintatapojen lisäksi postmodernia, yhteistoiminnallisuuteen pyrkivää asiantuntijuutta. Erityisesti koulun sisäisessä koulukuraattorin ja koulupsykologin työparityöskentelyssä moniammatillisena yhteistyömuotona näkyi postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkkejä. Lisäksi tutkimusaineisto sisälsi runsaasti koulukuraattorien näkemyksiä ja toiveita moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi juuri postmodernin asiantuntijuuden suuntaan. Postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkeiksi nousivat asiantuntijuuden laajentuminen työskentelyn lähtökohtana, kokonaisvaltainen lähestymistapa asiakkaan tilanteeseen, ammatillisten rajojen ylitykset, jaettu asiantuntijuus sekä dialogisuus ja kontekstisidonnaisuus. Kriittisesti ajatellen näen kuitenkin koulukuraattorien halukkuudessa tehdä työparityöskentelyä nimenomaan toisen psykososiaalisen alan asiantuntijan, koulupsyko-

login kanssa, sektorikeskeisyyttä. Toisen koulukuraattorin kanssa tehtävä työparityöskentely ei ole moniammatillista.

Tulosten perusteella voidaankin kokoavasti todeta, että koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisen yhteistyön toteutuksessa oli nähtävissä hyvin vahvana moderni asiantuntijuus, josta kuraattorit kuitenkin pyrkivät pois. Työparityöskentely ja koulukuraattorien näkemykset ja toiveet tukivat ajatusta moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi postmodernin asiantuntijuuden suuntaan. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Modernin ja postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkit koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat ajatusta siitä, että koulukuraattorien ajattelutapa ja sosiaalisuuden näkökulma edustivat koulun kontekstissa erilaista katsontakantaa perinteisen pedagogisen asiantuntijuuden rinnalla. Koulukuraattorien näkemyksissä omasta asiantuntijuudestaan välittyi selvästi huoli siitä, saavatko he kuuluviin omaa ääntään ja näkökulmaansa alan ainoana asiantuntijana. Ristiriitaista kuitenkin oli, että lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon näkemykset tukivat ajatusta siitä, että koulukuraattorit edustivat yhteistyössä nimenomaan koulua. Koulukuraattorit näkivät, että he eivät ole tasavertaisia jäseniä oppilashuoltoryhmässä, koska siellä on niin paljon koulun edustajia. Myös koulukuraattorien kokema leimautuminen erityisasiantuntijoiksi koulun sisällä loi tunnelmaa ulkopuolisuudesta ja ”käypäläisinä olosta” koulun sisällä. Koulukuraattorit työskentelivät usein yksin olosuhteista johtuen, tilanteen hyväksyen tai omaan valintaan perustuen. Aineiston perusteella voidaan todeta, että koulukuraattorit näkivät oman asiantuntijuutensa ja tietonsa olevan joskus alisteisessa asemassa suhteessa muihin asiantuntijoihin sekä koulun sisäises-

sä että ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä. He näkivät vahvasti, että oma työ on turhaa, näkymätöntä ja aliarvostettua, ja jos heidät suljetaan pois yhteistyöstä, tieto ei mene seuraavan paikkaan tai asiantuntijuutta ei hyödynnetä missään.

Yllättävää mielestäni oli se, miten lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden ja koulukuraattorien välinen yhteistyö näyttäytyi niin modernia asiantuntijuutta noudattavalta. Heillä on usein samanlainen koulutus ja lähtökohtana sosiaalityön perinteestä nouseva asiakkaan kokonaisvaltainen lähestymistapa. Miksi näkyviin piirtyivät näin voimakkaat raja-aidat yhteistyössä? Voisiko sitä selittää osaltaan se, että moniammatillisessa yhteistyössä lääkäriellä, rehtorilla tai lastensuojelun sosiaalityöntekijällä on yksilöasiantuntijoina paljon päättäjä- ja määräysvaltaa ja oikeuksia. Lääkäri voi kirjoittaa oppilaan lähetteen sairaalajaksoille tai määrätä oppilaalle lääkitystä, sosiaalityöntekijä päättää lastensuojelun avohuollon tukitoimista, sijoituksista ja huostaanotoista. Rehtorilla on suuri päättäjävalta oppilaan kurinpidollisissa toimissa. Jokainen voi toteuttaa toisistaan välittämättä ja tietämättä omalla sektorillaan täysin itsenäisesti tiettyjä toimenpiteitä, jotka vaikuttavat kuitenkin olennaisesti oppilaan kokonaistilanteeseen. Näkisin, että koulukuraattorit moniammatillista yhteistyöstä tehdessään ovat vailla näitä edellä mainittuja oikeuksia ja valtuuksia. He ovat oppilaan asioissa työskennellessään hyvin riippuvaisia näistä muista asiantuntijoista ja yhteistyöstä heidän kanssaan.

Tutkimukseen osallistuneiden koulukuraattorien näkemysten mukaan oppilashuollon käytännöt ja yhteistyön tekeminen koulun sisäisessä moniammatillisessa yhteistyössä vaihtelivat paljon eri koulujen välillä. Tulokset osoittivat, että modernin asiantuntijuuden tunnusmerkeistä oppilashuollon osalta nousivat esille sektorikeskeisyys, erityisasiantuntijuuden korostuminen sekä jonkin verran hierarkia ja valtasuhteet. Sektorikeskeinen asiantuntijuus näkyi siinä, että saman oppilaan kanssa saattoi työskennellä suunnittelemattomasti toisistaan tietämättä useampi koulun työntekijä. Oppilashuollossa moniammatillinen yhteistyö oli myös hyvin työnjaollista ja perustehtäväorientoitunutta, erityisasiantuntijuutta korostavaa. Asiantuntijat työskentelivät ”omissa lokeroissaan”. Eri asiantuntijoiden työskentelyssä näkyi kapea työskentelyote.

Konttisen (1997, 52) näkemyksen mukaan professioiden yleinen rakenne on pysynyt samantyyppisenä noin 1800-luvun jälkimmäiseltä puoliskolta aina meidän päiviimme saakka ja on nyt tullut haastetuksi monelta eri suunnalta. Konttinen (1997, 59) esittääkin kysy-

myksen siitä, ”onko asiantuntijuuden ammatillinen organisoituminen professioksi tullut tiensä päähän”? Konttinen (1997, 58–59) kuitenkin uskoo, että perinteiset professiot tulevat säilymään tulevaisuudessa, huolimatta tiedon paikallisesta komponentin korostumisesta, koska ammattikunnan edustajilla on pitkä historia ja status ammattiinsa, ammattikuntien tietoperusta on universaalialia ja tulevaisuudessa tarvitaan myös pätevyyden muodollisia osoittimia.

Aineistossa tuli esille koulun rehtorin aseman tärkeä merkitys oppilashuollon toiminnassa ja oppilashuollon ilmapiirin luojana. Koulukuraattoreilla oli siitä erilaisia kokemuksia heidän työskennellessään useilla kouluilla. Rehtorin ja oppilashuollon jäsenten keskinäinen asema ja suhde toisiinsa vaihtelivat eri koulujen välillä hyvinkin hierarkkisesta valtaan perustuvasta suhteesta tasa-arvoiseen suhteeseen. Yllättävää tuloksissa oli se, että luokanopettajia ja aineenopettajia ei mainittu kovinkaan paljon oppilashuollon yhteistyössä ja toiminnassa. Tämä voi liittyä kuitenkin siihen, että opettajat eivät yleensä kuulu oppilashuoltoryhmän varsinaiseen jäsenistöön, vaan osallistuvat oppilashuoltoon yleensä vain silloin, kun siellä käsitellään opettajan oman luokan oppilaan asioita moniammatillisesti.

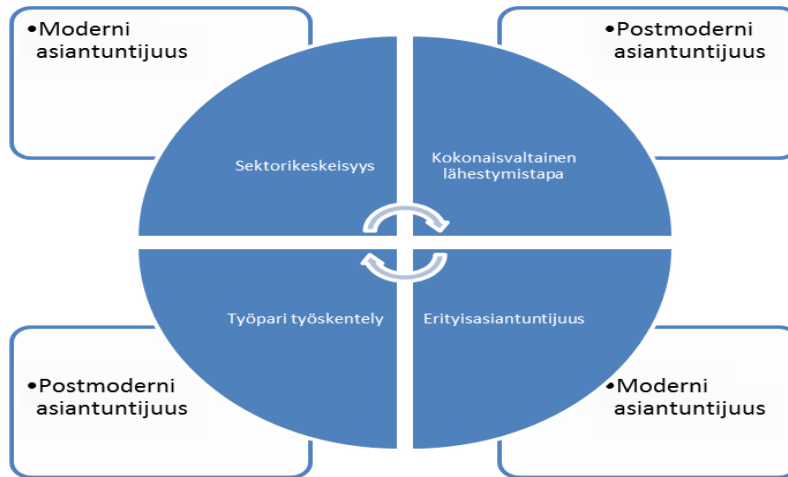
Yhtenä tämän tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää koulukuraattorien näkemyksiä asiantuntijuudesta koulun ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä koulun, lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon välillä. Tulokset osoittivat, että lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon asiantuntijuus suhteessa kouluun on hyvin sektorikeskeistä, hierarkista ja siinä näkyvät valtasuhteet. Sektorikeskeisyys näyttäytyi eri asiantuntijoiden työskentelyn erillisyytenä organisaation tasolla yhteisen asiakkaan kanssa. Lastensuojelu ja erikoissairaanhoido työskentelivät kukin omalla tahollaan, erillään koulusta, vaikka koulu oli lähettävänä tahona ja oppilaan suurimmat pulmat esiintyivät juuri koulussa. Sektorikeskeisyyteen liitettiin ”asiakkaiden pallottelu” ja ”lähettämisen kulttuuri”.

Hierarkia ja valtasuhteet lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon toiminnassa liittyivät koulun asemaan yhteistyössä. Moniammatillinen yhteistyö lastensuojelun, erikoissairaanhoidon ja koulun välillä ei toiminut tasa-arvoisesti. Koulu jätettiin tai se unohtui usein yhteistyöstä. Koulu ei saanut tietoa enää lastensuojelusta ja erikoissairaanhoidosta oppilaan aloitettua erikoissairaanhoidon palvelut tai koulun tekemän lastensuojeluilmoituksen jälkeen. Tieto siitä, mitä asiakkuuden kanssa tapahtui, oliko asiakas vielä palvelun piirissä ja mikä oli ”lopputulema” alkutapaamisten jälkeen, jäi arvoitukseksi koululle. Yhteistyö ja tiedon-

siirto olivat yksisuuntaista, koulu joutui olemaan usein aktiivisena osapuolena. Koulun, lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon työskentely nähtiin hyvin päällekkäisenä ja vastuun ottaminen asiakkaan tilanteesta jäi epäselväksi ja sitä siirrettiin sektorilta toiselle. Mielenkiintoista kuitenkin on, että Sipilä-Lähdekorven (2004, 139,145) tutkimuksen mukaan koulukuraattorit kokivat lastensuojelun ja perheneuvolan tärkeimmiksi yhteistyökumppaneikseen. He kokivat saavansa eniten arvostusta koulun ulkopuolisista yhteistyökumppaneista juuri lastensuojelulta ja perheneuvolalta.

Tarkasteltaessa koulun sisäistä ja ulkoista moniammatillista yhteistyötä ja sen toimijoita, työntekijöissä on nähtävissä hyvin professionaalisia, perinteisiä ammatteja ja ammattikuntia, joiden harjoittajat ovat soveltaneet työtehtäviinsä kautta aikojen erikoistunutta tieteellistä tietoa. Koulun moniammatillisessa yhteistyössä toimivat opettajat, lääkäri ja terveydenhoitajat edustavat tyypillisiä professioita, joiden tunnusmerkkinä on ollut koulutukseen ja tutkintoon perustuva, usein monopolistinen valtuutus tiettyjen työtehtävien hoitamiseen. Professionaalinen ammatinharjoittaja on nauttinut työssään laajaa itsemääräämisoikeutta erityistietämyksensä ansiosta. (Konttinen 1997, 48–54.) Myös sosiaalityöntekijöillä on ollut vahva status hyvinvoinnin asiantuntija-ammattina (Karvinen-Niinikoski 2007, 78). Voisiko tämä selittää osaltaan sitä, että moderni perinteinen, erikoistunut asiantuntijuus nousi esille niin voimakkaasti koulukuraattorien näkemyksissä moniammatillisesta yhteistyöstä? Vai onko niin, että 2000-luvun keskustelu postmodernista asiantuntijuudesta on laantunut ja tilalle on tullut vaateet näyttöön perustuvasta käytännöstä ja kapeasta, erikoistuneesta asiantuntijuudesta?

Tutkimuksen tulokset osoittivat selvästi, että koulukuraattorien näkemyksissä ja toiveissa tuli esille pyrkimys kehittää moniammatillista yhteistyötä postmodernin asiantuntijuuden suuntaan. Myös työparityöskentelyssä koulupsykologin kanssa näkyi ”pilkahduksia” postmodernista, yhteistoiminnallisuuteen pyrkivästä asiantuntijuudesta. Tulosten perusteella näyttää siltä, että perinteinen, moderni asiantuntijuus tuli haastetuksi tässä tutkimuksessa. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Modernin ja postmodernin asiantuntijuuden ristiriitainen kehä moniammatillisessa yhteistyössä.

Launiksen (1997, 125) mukaan yhteiskunnan ongelmat monimutkaistuvat entisestään, nämä ongelmat kietoutuvat toisiinsa ja ongelmien keskinäisiä yhteyksiä on vaikea saada näkyviin. Kuitenkin asiantuntijatyö erikoistuu, etsii vastauksia yhä kapeampialaisiin kysymyksiin ja muodostuu pirstaleiseksi. Ratkaisu ei löydy uudenlaisten osaamisen erikoistumisalueiden rakentamisesta vaan se syntyy perinteisten reiviirien rajamaille. Horisontaalinen, rajoja ylittävä asiantuntijuus nouseekin näin ollen merkittäväksi kehittämisen kohteeksi moniammatillisessa yhteistyössä.

Tuloksissa korostui koulukuraattorien näkemys siitä, että koulun asiantuntijuus ei riitä pelkästään yksin vastaamaan ja kohtaamaan tämän päivän lasten ja nuorten ongelmiin liittyviä haasteita. Tarvitaan laajempaa ja sektorirajat ylittävää asiantuntijuutta. Näkyi pyrkimystä siirtyä modernista asiantuntijuudesta kohti postmodernia asiantuntijuutta. Koulukuraattorien näkemykset oppilaan ja hänen elämänsä kokonaisvaltaisesta tilanteen selvittämisestä oli olennainen ja tärkeä osa koulukuraattorin asiantuntijuutta. Kokonaisvaltainen lähestymistapa lasten ja nuorten tilanteessa haastaa eri asiantuntijat moniammatilliseen yhteistyöhön.

Seikkula ja Arnkill'n (2007, 25) tuovat esille, että sektoroitunut tapa ratkaista moniongelmatilanteita siten, että kokonaisuutta jaetaan erillisongelmiksi erikoistuneille yksiköille, jotka yrittävät hallita kutakin osaa erikseen, voisi toimia, jos myös kohdeilmiot olisivat arjessa erotettavissa selkeärajaisesti toisistaan. Koska näin ei usein ole, erikoistuminen voi tuottaa lisää monimutkaisuutta. Sellergrenin (2007, 8) mukaan tutkimuksissa, joissa on kuvattu palvelujärjestelmää ja sen muutoksia, sektorikeskeinen järjestelmä on todettu pääosin toimivaksi ja vain erityistapauksissa on tarvetta kokonaisvaltaisempaan ja yhteisto-



minnalisempaan työotteeseen. Kuitenkin jäykkärajainen ja sektoreihin perustuva järjestelmä on todettu tutkimuksissa riittämättömäksi varsinkin silloin, kun halutaan painottaa moninäkökulmaista huomioon ottamista, elämisen ja elämäntapojen kokonaisvaltaista otetta ja yhteiskunnallista muutosta.

Tutkimuksen tulokset työparityöskentelystä vahvistivat yllättävästi näkemystä siitä, että koulun sisäisessä moniammatillisessa yhteistyössä oli nähtävissä modernin asiantuntijuuden rinnalla myös postmodernin asiantuntijuuden tunnusmerkkejä. Tulokset osoittivat, että työparityöskentelyssä tuli esille rajoja ylittävää, jaettua asiantuntijuutta. Työparityöskentely laajensi työntekijän näkökulmaa, loi tilaa uuden oppimiselle ja työn reflektoinnille yhdessä. Työparityöskentelyssä näkyi hierarkkisuuden ja osaamisen reviirien purkamista. Myös dialogisuus ja työn kontekstuaalisuus nousivat esille työparityöskentelyssä. Asiantuntijuus syntyi vuoropuhelussa eri näkökulmien keskelle. Työskentely oli moniäänistä, tasarvoista ja toista kunnioittavaa.

Tulosten perusteella koulu näyttäytyi hyvin hierarkkisena ja hitaasti muuttavana laitoksena. Koulu on ollut hyvin pitkään suljettu yksikkö. Koulussa ovat työskennelleet perinteisesti vain rehtori, opettajat ja terveydenhoitaja. Opettaja on voinut opettaa oppilaita luokan ovet kiinni, koska koulussa on perinteisesti työskennelty yksin. Yksintyöskentelyn ja pärjäämisen kulttuuri ovat olleet opettajan ammattikunniaankin liittyvä asia ja ovat osaltaan voineet vaikeuttaa moniammatillista yhteistyötä. Viime vuosina useat koulut ovat avanneet oviaan myös muiden alojen asiantuntijoille ja se on laajentanut jonkin verran perinteistä asiantuntijuuskäsitystä. Peruskouluissa työskentelee lain velvoittamana oppilashuoltoon liittyen tällä hetkellä yhä enemmän koulupsykologeja ja koulukuraattoreita. Luokkaan on opettajan rinnalle tullut samanaikaisopettajia ja nuorisotyöntekijöitä on jalkautettu koulun arkeen.

Koulukuraattorityö hakee edelleen paikkaansa koulun kontekstissa. Koulukuraattoreiden ammattikunnalla on ollut voimakkaita professionaalistumispyrkimyksiä modernin asiantuntijuuden mukaisesti. Pätevyysvaatimuksia on haluttu yhtenäistää ja kirjavuutta karsia. Ammattikunta on halunnut identifioitua sosiaalityöntekijöihin ja tavoitella homogeenisempaa ammattikulttuuria. Vahvan profession taustalla on ollut myös valtuuksien saaminen oman paikan ja roolin määrittelemiselle toimittaessa ”vieraan isännän” palveluksessa. Sipilä-Lähdekorpi esittääkin tutkimuksessaan kysymyksen: ”Ovatko voimakkaat professionaa-

listumispyrkimykset enää tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa, postmodernin murroksessa tarkoituksenmukaisia?” (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 162–164.)

Koulukuraattoreiden näkemyksissä omasta asiantuntijuudessaan tutkimuksessani näkyi hyvin paljon lähestymistä postmodernin asiantuntijuuden suuntaan. Näkisin heidät tutkimuksen perusteella postmodernin asiantuntijuuden puolestapuhujiksi ja kannattajiksi. Ajatus koulukuraattorien postmodernista asiantuntijuudesta tulee esille myös muissa tutkimuksessa. Sellergrenin (2007, 79) tutkimus osoitti, että yhteistyö eri tahojen ja erilaisten ammattilaisten kanssa on tärkeä ja keskeinen osa koulukuraattorien toimenkuvaa. He ovat tottuneet työskentelemään eri yhteistyökumppaneiden kanssa ja yhteistyö liittyy koulukuraattorien jokapäiväiseen arkiseen työhön ja ammattitaitoon. Sipilä-Lähdekorpi (2004, 147,164–165) näkee koulukuraattorin työn olleen postmodernia alusta lähtien. Kuraattorit ovat joutuneet tai saaneet kehittää oman työnsä itsensä ja paikkakuntansa näköiseksi, koska työn tekemisen valmiit mallit ovat puuttuneet. Kuraattorin työ on postmoderniin tapaan hyvin verkostoitunutta. Koulukuraattorien työ on ollut koko ajan refleksiivistä: itseään korjaavaa, itseään tarkkailevaa ja kokemuksesta oppivaa.

Huolimatta siitä, että tässä tutkimuksessa moderni ja postmoderni asiantuntijuus näyttäytyvätkin hyvin vastakkaisilta käsitteiltä, ovat ne kuitenkin jossain määrin myös toisiaan täydentäviä. Postmodernissa asiantuntijuudessa tarvitaan edelleen eri ammattilaisten erilaista asiantuntemusta ja tietoa. Isoherrasen (2005, 19.) mukaan moniammatillisuus on dilemmaattista. Se sisältää toisaalta vaatimuksen siitä, että pitää selvittää ja kirkastaa omaa asiantuntijuuttaan ja erityisosaamistaan sekä vaatimuksen siitä, että kykenee myös rakentamaan ryhmän yhteistä osaamista. Vaikka professionaalinen toiminta-alue määritellään uudelleen, ei asiantuntemuksen tarve häviä mihinkään.

Itselläni on ollut aitiopaikka toimiessani koulukuraattorina tätä gradua tehdessäni. Gradun viitekehys eli moderni ja postmoderni asiantuntijuus koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä ovat ”konkretisoituneet” työtä tehdessäni. Olen seurannut työssäni koulukuraattorina hyvin tarkasti, minkälaista asiantuntijuutta koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä on syntynyt. Tämä on haastanut minut työn reflektointiin ja vuoropuheluun varsinkin lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden ja koulupsykologin kanssa. Itselläni on samanlaisia ajatuksia asiantuntijuudesta, kuin mitä tämän tutkimuksen tulokset osoittavat. Asiantuntijuus koulun sisäisessä ja ulkoisessa moniamma-

tillisessa yhteistyössä näyttäytyy hyvin modernina. Näen myös, että työparityöskentely on upea mahdollisuus kehittää moniammatillista yhteistyötä kohti postmodernin asiantuntijuuden suuntaan.

Suurimpana haasteena tulee olemaan se, kuinka asiantuntijat pystyvät irrottautumaan ja murtautumaan yksin toimimiseen perustuvista ajattelutavoista, perinteisistä toimintamalleista ja vanhoista, totutuista rutiineista uudenlaiseen jaettuun ja verkostoituvaan asiantuntijuuteen. Nyky-yhteiskunnan postmoderniksi luonnehditussa kehityksessä asiantuntijuus ei ole enää selvärajaista ja paikallaan pysyvää eikä yksilöllinen asia. Asiantuntijuus nähdään muuttavana, aikaan ja paikkaan sidoksissa olevana prosessimaisena toimintana, joka kiinnittyy verkostoihin, työyhteisöihin ja toiminnan kehityksen dynamiikkaan. (Karvinen-Niinikoski 2007, 78–80.)

Sektoreiden rajat ylittävää yhteistyötä ja sen kehittämistä on ohjattu useilla valtakunnallisilla ohjelmilla. Toivon, että asiantuntijuuden murtautumista modernista postmoderniin suuntaan tukee myös tuleva laki oppilas- ja opiskelijahuoltolaista, koska laissa korostetaan nimenomaan eri erityisalojen osaamisen ja näkemysten yhdistämistä sekä monialaista ja kokonaisvaltaista asiantuntijuutta. Lain mukaan opiskelijahuoltoa tulee toteuttaa opetuksen ja sosiaali- ja terveystoimen moniammatillisena ja suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. (Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi 2013, 46.)

Mitä yksittäinen koulukuraattori, koulun sosiaalityöntekijä joka ajattelee asiantuntijuuden muodostuvan postmodernin asiantuntijuuden mukaan, voi tehdä modernin asiantuntijuuden perinteisellä kentällä? Luennoiminen modernista ja postmodernista asiantuntijuudesta tai saarnaaminen siitä, miten yhteistyötä tulee tehdä, tuskin tuottaa positiivista tulosta. Ajatellen, että paikallisesti, omalla pienellä paikallaan koulukuraattori voi esimerkillään ja työtaivoillaan tuoda esiin postmodernin asiantuntijuuden ajattelutapaa koulussa. Käytäntö siitä, että asiantuntijuus syntyy yhteisen pöydän ääressä yhteisesti neuvotellen, tilanteittain, joko kaisen asiantuntijuutta kunnioittaen, voi tuoda kokemuksen eri asiantuntijoille siitä, että tämä auttoi ja onnistuimme yhdessä ja tarvitsemme tosiamme lasten ja nuorten ongelmien kohtaamisissa ja parhaan tuen löytämisessä.

Vaikka tutkimusjoukko oli pieni, olivat tutkimukseni tulokset hyvin kuvaavia. Mielestäni sain vastauksia tutkimuskysymykseeni. Näen koulukuraattorien tuottaman haastatteluaineiston sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietynä aikana ja tietyssä paikassa syntyneenä, jaettuna asiantuntijuutena. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollutkaan pyrkiä objektiiviseen käsitykseen asiasta. Mitä olisin voinut tehdä toisin? Huomasin tutkimuksen edetessä ja tuloksia analysoidessani, että tutkimuskysymykseni oli hyvin laaja. Kokonaiskuva asiantuntijuudesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä jäi melko pirstaleiseksi ja vastakkainasettelu modernin ja postmodernin asiantuntijuuden välillä piirtyi hyvin selkeärajaisena. Olisin voinut rajata tutkimuskysymyksen selkeämmin ja kohdistaa sen yksinkertaisesti vain joko koulukuraattorien omaan, sisäiseen tai ulkoiseen moniammatilliseen yhteistyöhön. Silloin olisin voinut tarkastella asiantuntijuutta lähemmin tietyssä tilanteessa ja kahtiajaossa modernin ja postmodernin asiantuntijuuden välille olisi voinut tulla enemmän hajontaa.

Tarkastelin tässä pro gradu-tutkielmassani asiantuntijuutta pääasiassa eri ammattilaisten väliseen moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen. Toisin sanoen tulkitsin asiantuntijuutta siitä näkökulmasta, miten eri toimijat toteuttivat moniammatillista yhteistyötä keskenään. Kuitenkin asiakkaan, koulun kontekstissa oppilaan ja hänen huoltajansa oma asiantuntijuus nousivat esille ryhmähaastatteluissa ja sen merkitys yhteisesti muodostetussa asiantuntijuudessa koettiin tärkeäksi ja välttämättömäksi. Postmodernissa asiantuntijuudessa asiakkaan oma asiantuntijuus onkin keskeinen teema. Pyrittäessä siihen käytäntöön, että asiakkaan asioista puhutaan ja päätetään ainoastaan hänen läsnä olleessaan, on asiakaslähtöinen ja asiakasta arvostava lähtökohta ja pyrkimystä pois vanhasta, hierarkkisesta asiakkaan mitätöivästä systeemistä (Sellergren 2007, 70). Näenkin mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena tutkia sitä, minkälaisia näkemyksiä oppilaalla ja huoltajilla on omasta asiantuntijuudestaan moniammatillisessa yhteistyössä tai miten asiantuntija-ammattilaiset ottavat lasten ja huoltajien asiantuntijuuden ja osallisuuden huomioon moniammatillisessa yhteistyössä.

*”Kyll mun pitää aina ajatella myöskin sen lapsen ajatusmaailman kautta ett niinku tavallaan että on muutakin kun tavallaan se pedagoginen tie mitä kuljetaan etteenpäin et siinä on niinku puu ja siinä on monta oksaa mut kuitenkin sitä mennään sitä huippua kohti siinä et tavallaan avata niinku näkemyksiä avata silmiä ja joskus vähän niinku pakottaakin miettimään semmosta että miten tämä asia voidaan tehdä niinku toisin kun ei oo yhtä ainoaa oikeaa polkua.” (Kuraattori 1)*

## LÄHTEET

Ahonen, Petra (2011) Sosiaalityöntekijöiden kokemuksia kunnallisen lastensuojelun uudesta työskentelymallista, lastensuojelutarpeen selvityksestä. Sosiaalityön pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Aittola, Tapio & Raiskila, Vesa (1994) Jälkisanat. Teoksessa Berger, Peter L. ja Luckmann, Thomas: Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus, 213–231.

Alasuutari, Pertti (1995) Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.

Bauman, Zygmunt (1996) Postmodernin lumo. Jyväskylä: Vastapaino.

Beck, Ulrich (1995) Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (toim.) Nykyajan jäljillä. Jyväskylä: Vastapaino, 11–18.

Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1966) The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge, Garden City, NY: Anchor Books.

Burr, Vivien (2003) An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge.

Castells, Manuell (1996) The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume 1: the Rise of Network Society. Blackwell. Oxford.

Castells, Manuell (1998) The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume 3: End of Millenium. Blackwell. Oxford.

Carrier, John & Kendall, Ian (1995) Professionalism and interprofessionalism in health and community care: some theoretical issues. Teoksessa Owens, Patricia, Carrier, John & Horder, Jeremy (eds) Interprofessional issues in community and primary health care. London. Chippenham, Wiltshire: Macmillan.

Couch, Carl. J (1986) Elementary forms of social activity. Teoksessa Saxton, Stanley & Katovick, Michael (toim.) Studies in the symbolic interaction research annual: The Iowa's school, Supplement 2 Part 2 A. London: JAI Press, 113–139.

Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1986) Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of computer. Oxford: Basil Blackwell.

Ervast, Sari-Anne & Tulensalo, Hanna (2006) Sosiaalityötä lapsen kanssa. Kokemuksia lapsikeskeisen tilannearvion kehittämistä. SOCCAn ja Heikki Waris- instituutin julkaisusarja 8/ 2006.

Eräsaari, Risto (2002) Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa Pirttilä, Ilkka & Eriksson, Susan (toim.) Asiantuntijuuden areenat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 21–38.

Eskola, Jari. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-183.

Eskola, Jari. & Suoranta, Juha. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Fook, Jan (2005). Social Work: Critical Theory and Practice. London: Sage

Gråsten-Salonen, Hanna & Mehtiö, Mervi ( 2010) Koulun sosiaalityö. Teoksessa Kananen, Aulikki, Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma Oy, 286–300.

Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. 2013. HE 67/2013 vp. (Viitattu 6.12.2013.)

<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067.pdf>

Healy, Karen (2005) Social Work Theories in Context Creating frameworks for Practice. London: Palgrave Macmillan.

Heino, Tarja (2008) Lastensuojelun avohuolto ja perhetyö: kehitys, nykytila, haasteet ja kehittämisehdotukset. Selvitys lastensuojelun kehittämisohjelmalle. Stakesin työpapereita 9/2008. Helsinki: Stakes.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Honkanen, Eija & Suomala, Anne (2009) Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.

Horsma, Teija & Jauhiainen, Elina (2004) (toim.) Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö..

Hännikäinen, Päivi (2012) Koulu ja kuraattori. Rehtorien näkemyksiä koulukuraattorin työstä. Kandidaatin tutkielma. Jyväskylän avoin yliopisto.

Isaacs, William (2001) Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.

Isoherranen, Kaarina (2005) Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Juhila, Kirsi (2006) Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino

Karvinen, Synnöve (2005) Reflektiivisyys ja asiantuntijuus. Finsoc. Sosiaalialan menetelmien arviointi 2/2005, 18–21. Viitattu 24.11.2012.

[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77518/Finsoc2\\_2005.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77518/Finsoc2_2005.pdf?sequence=1)

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2007) Muuttuva ja toiminnassa rakentuva asiantuntijuus. Teoksessa Karvinen-Niinikoski, Synnöve, Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen, Jari (toim.) Työnohjaus sosiaalityössä. Helsinki: Edita Prima Oy, 77–91.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2009) Postmoderni sosiaalityö. Teoksessa Mäntysaari, Mikko, Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Juva: PS-kustannus, 131–160.

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

Karvinen, Synnöve (1996) Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34.

Konttinen, Esa (1997) Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, Juhani, Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 48–61.

Korpela, Noora (2012) Onhan meillä se koulukuraattori tekemässä sitä oppilashuoltoa. Teoksessa Strömberg-Jakka, Minna & Karttunen Teija (toim.) Sosiaalityön haasteet. Tukea ammattilaisten arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus, 274–294.

Koskinen, Anna-Kaisa (2007) Vaihtoehtoinen tarina. Mitä on sosiaalinen muutostyö. SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 14, 2007 Helsinki. (Viitattu 4.11.2012.)

[http://www.socca.fi/files/73/Vaihtoehtoinen\\_tarina\\_mita\\_on\\_sosiaalinen\\_muutostyo.pdf](http://www.socca.fi/files/73/Vaihtoehtoinen_tarina_mita_on_sosiaalinen_muutostyo.pdf)

Koulukuraattorit – Skolkuratorer ry. (Viitattu 29.10.2012.)

[http://www.talentia.fi/talentia/jasenyhdistykset/koulukuraattorit-skolkuratorer\\_ry/yhdistystoiminta](http://www.talentia.fi/talentia/jasenyhdistykset/koulukuraattorit-skolkuratorer_ry/yhdistystoiminta)

Laitinen, Kristiina & Hallantie, Merja (2011) Huomisen hyvinvointia - Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:19. Helsinki: Opetushallitus.

Laki perusopetuksen lain muuttamisesta 642/2010: 31a §. (Viitattu 31.10.2012.)

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>



Lash, Scott (1995) Reflektiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 153–235.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. (Viitattu 29.10.2012.)

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070417>

Launis, Kirsti (1994) Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Käsitteitä ja arkikäytäntöjä. Stakes.Tutkimuksia 50. Helsinki: Stakes.

Launis, Kirsti (1997) Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, Juhani, Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 122–135.

Lipiäinen, Toivo. (1977) Oppilashuolto ja erityisesti koulukuraattorin rooli. Väitöskirja. Turun yliopisto. Sarja B. Kasvatustieteiden laitos; osa 3.

Lipiäinen, Toivo & Runsas, Reijo (1973) Koulukuraattori ja hänen työhönsä kohdistuneet rooli-odotukset eri koulumuodoissa Mikkelissä ja Tampereella vuonna 1973. Lisensiaattityö. Tampereen yliopisto (Lipiäinen) ja Jyväskylän yliopisto (Runsas).

Matthies, Aila-Leena (1999) Epävirallinen ja virallinen sosiaalityön modernisaatiossa. Teoksessa Granfelt, Riitta, Jokiranta, Harri, Karvinen, Synnöve, Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 15–51.

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

Mönkkönen, Kaarina (1996) Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa Metteri, Anna (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: OY Edita AB, 51-66.

Mönkkönen, Kaarina (2002) Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Yliopistollinen väitöskirja. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.

- Mönkkönen, Kaarina (2007) Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.
- Nivala, Elina (2006) Koulukuraattori nuorten maailmassa. Teoksessa Kurki, Leena, Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi Pirkko (toim.) Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finnlectura Ab, 101–164.
- Ojuri, Auli (1996) Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuurit. Teoksessa Metteri, Anna (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996, 116–128. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus, 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Payne, Malcolm (2005) Modern social work theory. 3. uudistettu painos. Palgrave Mcmillan. London.
- Perusopetuslaki 642/2010. (Viitattu 30.3.2012.)  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Piiroinen, Hannu (2005) Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. Yliopistollinen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puotinen, Sanna (2008) ”Jos olisin koulukuraattori...” Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä koulun sosiaalityöstä. Sosiaalityön pro gradu-tutkielma. Sosiaalityön maisteriohjelma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pärnä, Katariina (2012) Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Yliopistollinen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

Rahko, Elina (2011) Samassa veneessä sosiaalialalla. Tutkimus sosiaalityöntekijöiden ja sosiaaliohjaajien kokemuksista työparityöstä. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet. SOSNET julkaisuja 3. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Raunio, Kyösti (2000) Sosiaalityö murroksessa. Helsinki:Gaudeamus.

Rekola, Leena (2008) Sosiaali- ja terveyspalvelujen tuottamiseen vaikuttavia kehityssuuntia. Teoksessa Isoherranen, Kaarina, Rekola, Leena & Nurminen, Raija. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY, 9-25.

Rytinoja, Marleene (2010) Kasvatusta vai sosiaalityötä? Erityisopettajien näkemys koulu-kuraattorin roolista. Erityispedagogiikan pro gradu – tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

Saaristo, Kimmo (2000) Avoin asiantuntijuus. Ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saloviita, Timo. 2009. Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa Saloviita, Timo (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–53.

Satka, Mirja (1997) Sosiaalityö ajassa – ydinkysymysten äärellä. Teoksessa Viialainen, Riitta & Maaniittu, Miina (toim.) ”Tehdä itsensä tarpeettomaksi?”. Sosiaalityö 1990-luvulla. Stakes. Sosiaali- ja terveysministeriö. Raportteja 213. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 27–38.

Seikkula, Jaakko & Arnkil, Tom Erik (2007) Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Seinä, Seppo & Helander, Jaakko (2007) Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3/2007. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Sellergren Hanna (2007) Nuorisopsykiatrian poliklinikan asiakasyhteistyö. Metodina työntekijöiden fokusryhmähaastattelu. Sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen kuuluva lisesiaaintutkimus. Kuntouttavan sosiaalityön erikoisala. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Helsinki:Helsingin yliopisto.

Sipilä, Anita. 2011. Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet. Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. (Viitattu 5.3.2012.)

[http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-0537-6/urn\\_isbn\\_978-952-61-0537-6.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0537-6/urn_isbn_978-952-61-0537-6.pdf)

Sipilä- Lähdekorpi, Pirkko (2004) Hirveesti tekijänsä näköistä. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tampere:Tammer-paino Oy.

Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset valtio-, kunta- ja yksityis-sektorilla, 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:18. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

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

Terveydenhuoltolaki 1326/2010. (Viitattu 29.10.2012)

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna (2005a) Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna (2005b) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Toimiva lastensuojelu - selvitysryhmän loppuraportti 2013. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:19. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. (Viitattu 6.12.2013.)

[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=6511574&name=DLFE-26809.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=6511574&name=DLFE-26809.pdf)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Wallin, Aila (2011) Sosiaalityö koulussa – avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma.

## LIITTEET

### Liite 1: Haastattelun teemarunko

#### 1. KOULUKURAATTORIN TYÖ TÄNÄ PÄIVÄNÄ

- Miten kuvailisitte työtänne tänä päivänä?
- Työn sisältö, kohde, ajankäyttö, resurssit?
- Minkälaisilla työskentelytavoilla työn haasteisiin voidaan mielestänne vastata?

#### 2. YKSINTYÖSKENTELEY

- Missä tilanteissa kuraattori työskentelee yksin?
- Miksi? Oma valinta?

#### 3. MONIAMMATILLINEN TYÖSKENTELYTAPA

- Miten määrittelette ja ymmärrätte moniammatillisen yhteistyön?
- Toteutuuko moniammatillinen yhteistyö? Oletteko siihen tyytyväisiä? Minkälaista se on mielestänne parhaimmillaan tai pahimmillaan? Omia kokemuksia?

#### 4. TYÖPARITYÖSKENTELEY

- Miten määrittelette työparityöskentelyn? Onko teillä mahdollisuus työparityöskentelyyn omassa työssänne?
- Työparityöskentelyn mahdollisuudet, vahvuudet, heikkoudet ja uhkat koulukuraattori-työssä?

## Liite 2. Näyte aineiston sisällönanalyysista

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus/<br>Redusointi   | Alaluokka/<br>klusterointi | Yläluokka/<br>abstrahointi    |
|---|---|----------------------------|-------------------------------|
| <p><i>"On varmasti hyvää yhteistyötä monessakin asiassa mut sitten on minulla se kokemus et välillä sit koulu voi unohtuakin elikkä se tärkein eli lapsi kuitenkin sitä arkeensa elää täällä koulussa niin sitten joskus lastensuojelu toimii sillä tahollansa tai erikoissairaanhoito." (K7)</i></p>   | <p>Työskentelyn erillisyyks koulun, lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon välillä, koulu unohtuu</p>                   | <p>Sektorikeskeisyys</p>   | <p>Moderni asiantuntijuus</p> |
| <p><i>"Mun mielestä nää verkostot ei toimi riittävän hyvin... ihan oon törmännyt tällä viikollakin siihen ett lähettämisen kulttuuri ja sit kuitenkin niinku eri puolilla voimistuu se että ääni että siirretään paikasta toiseen ja pallotellaan asiakasta pois sieltä ett sinne takas ja sit ne häviää ne prosessit välillä ne ei oo niinku kenekään niinku ne ei ole edes minun kuraattorina ne sitten ne asiat jossa mä oon ollu mukana niin mä tipahdan ... että aika nopeesti muut ajattelee ett koulun kuuluu, koulu aattelee ett perheen kuuluu just sitä että kaikki muut jotenkin aattelee kenen kuuluu ja ei kuulu mulle ja en jaksa ja on tehty jo kaikki." (K10)</i></p> | <p>Lähettämisen kulttuuri, asiakkaiden pallottelu, työprosessit häviävät</p>  | <p>Sektorikeskeisyys</p>   | <p>Moderni asiantuntijuus</p> |
| <p><i>"...se on vähän semmosta että ai erityisopettaja hoiti jo tätä asiaa ai ahaa mitäs rehtori on nyt puuhaillut tämän asian kanssa että oon siihenkin törmännyt että näin voi käydä jos yhteistyö ja oppilashuoltokäytännöt ei oo" (K5)</i></p>  | <p>Koulun sisällä oppilaan asioita hoitaa usea toimija toisistaan tietämättä, työn suunnitteleminen</p>                 | <p>Sektorikeskeisyys</p>   | <p>Moderni asiantuntijuus</p> |
| <p><i>"Et se on kans yhtäläillä koulukohtaista mut just sellaista että no tää varmaan ois semmosta kuraattorin hommaa siis joku niinku tavallaan olettaa ja määrittää ja työntää sen tehtävän minulle sitä kautta ett tota niin niin niin ja sit huomaa joku saattaa vetäytyä siinä oppilashuoltoryhmässä ett hei tää ei liity niinku vaikka opon hommiin ett tää ei liity jatko-opintoihin niin eikös tää ois sit kuraattorin et on semmosta sektorijakoa tavallaan et jokainen hoitaa sen oman pesänsä siinä ja sitten sit olevinaan että tää on sitä yhteistyötä..." (K2)</i></p>  | <p>Oppilashuollossa eri toimijoilla työnjaon mukaiset "lokerot", määrittely kuraattorin ja opinto-ohjaajan hommaksi</p> | <p>Sektorikeskeisyys</p>   | <p>Moderni asiantuntijuus</p> |