

**KOULUN JA LASTENSUOJELUN TYÖNTEKIJÖIDEN
KOKEMUKSIA YHTEISTYÖSTÄ**

"Erityisopetuksen ja lastensuojelun pitäisi olla
se terävä yhteistyön kärki"

Tiina Erkkilä-Wahtera

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää koulun ja lastensuojelun työntekijöiden kokemuksia yhteistyöstä. Tutkimuksen pääkysymys oli: Mitkä ovat ammatti-ihmisten kokemukset lastensuojelun ja koulun välisestä yhteistyöstä? Alakysymysten avulla pyrittiin saamaan lisätietoa sekä koulun että lastensuojelun roolista ja myös siitä tietävätkö toimijat toistensa toiminnasta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin fokusryhmien teemahaastattelujen muodossa. Teemahaastatteluja toteutui kaksi: toinen koulun ammatti-ihmisille ja toinen lastensuojelun sosiaalityöntekijöille. Keskustelujen pohjalta syntyi litteroitua aineistoa 49 sivua. Aineisto analysoitiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Analyysin tuloksena syntyi kolme kuvauskategoriaa, jotka ovat: koulun rooli, lastensuojelun rooli ja johdon rooli.

Tutkimuksen selkeänä johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että kumpikin toimija pitää yhteistyötä erittäin tärkeänä. Hyviä käytänteitä on yhteistyölle olemassa, mutta aikaa keskustelulle ja yhteistyön kehittämiseksi ei. Johtotasolla yhteistyötä tehdään, mutta he, jotka kohtaavat käytännön arkityössä, eivät tapaa yhteistyön kehittämisen merkeissä. Tarve yhteistyön kehittämiseksi nousee hyvin selkeästi tutkimusaineistosta.

Hakusanat: koulu, lastensuojelu, yhteistyö, fokusryhmä, fenomenografia

Sisältö

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO	5
2 BROFENBRENNERIN TEORIA JA EKOKULTTUURINEN AJATTELU	8
3 LASTEN JA NUORTEN TUKEMINEN LUONNOLLISESSA KASVUYMPÄRISTÖSSÄ	13
3.1 Ekokulttuurinen ajattelu lastensuojelun toimintaympäristöissä	14
3.1.1 Lastensuojelun avohuolto.....	16
3.1.2 Lastensuojelun ehkäisevä työ	17
3.2 Ekokulttuurinen ajattelu koulun oppimisympäristöissä	18
3.2.1 Koulun oppimisympäristö lapsen kasvua tukemassa ...	20
4 MONIAMMATILLINEN VERKOSTOYHTEISTYÖ.....	25
4.1 Moniammatillinen verkostoyhteistyö lastensuojelun ammatti-ihmisten näkökulmasta.....	25
4.2 Oppilashuoltotyö koulun moniammatillisesti verkostoituneena yhteistyömuotona	27
4.3 Koulun ja lastensuojelun yhteistyö.....	29
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
6.1 Tutkimusote - fenomenografia tutkimusmetodina	32
6.2 Aineiston keruu fokusryhmiä haastatteleamalla	34
6.3 Aineiston analyysi.....	41
6.4 Ammatti-ihmisten käsityksiä koulun ja lastensuojelun yhteistyöstä.....	43
6.4.1 Koulun rooli.....	44
6.4.2 Lastensuojelun rooli.....	45

6.4.3 Johdon rooli	46
6.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	47
7 TUTKIMUKSEN LÖYDÖKSET JA SUOSITUKSET	49
7.1 Yhteisneuvottelut ja yhteydenpito sekä näkymätön yhteistyö	49
7.2 Ennaltaehkäisy.....	52
7.3 Tukitoimet ja asiakassuunnitelma	54
7.4 Suositukset	56
8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	59
LÄHTEET	61
LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Kiinnostus lähteä tutkimaan opetustoimen ja lastensuojelun yhteistyötä on noussut käytännön kokemusteni myötä. Toimin yli kymmenen vuoden ajan eräässä pääkaupunkiseudun isoista kunnista erilaisissa erityisopetukseen ja sen järjestämiseen liittyvissä tehtävissä. Varsinaisesta opetustyöstä siirryin ensin koordinoimaan tukea tarvitsevien oppilaiden opetusjärjestelyjä ja seuraavaksi avustamaan ja konsultoimaan kouluja tukitoimien järjestämisessä. Osana oppimisen tuen koordinaattorin työtä sain toimia perusopetuksen edustajana lakisääteisessä lastensuojelun asiantuntijaryhmässä kolmen vuoden ajan. Lastensuojelun asiantuntijaryhmän tavoitteena on Taskisen (2007, 27) mukaan turvata lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän mahdollisuus saada tarvittavaa asiantuntemusta sekä juridiikkaan että lapsen kasvuun, kehitykseen, terveydenhuoltoon ja opetukseen liittyen. Asiantuntijaryhmän tehtävänä on avustaa sosiaalityöntekijää sekä sijaishuoltoa että lapsen huostaanottoa koskevien asioiden valmistelussa ja myös muussa lastensuojelun toteuttamisessa.

Oppimisen tuen aluekoordinaattorin näkökulmasta lastensuojelun sosiaalityöntekijät näyttäytyivät yhtenä tärkeimmistä koulun ulkopuolisista yhteistyökumppaneista. Koulun ja lastensuojelun väliseen yhteistyöhön on kuitenkin liittynyt haasteita, joita olen kohdannut niin perustyössäni koulun kentällä kuin myös lastensuojelun asiantuntijaryhmässä. Koulua ja lastensuojelua koskevassa keskustelussa on usein vastakkainasettelua. Toimijat tuntuvat odottavan toinen toisiltaan puuttumista tai erilaisia toimenpiteitä olematta kuitenkaan tarkemmin perillä toisen toimialueen käytänteistä tai edes käytössä olevista käsitteistä ja ammattikielestä.

Lastensuojelulain mukaisesti koko lähiyhteisöllä on velvoite huolehtia lapsen hyvinvoinnista. Opetustoimen henkilöstöllä on lastensuojelulain § 25 mukainen ilmoitusvelvollisuus lapsesta, jolla havaitaan hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai lapsen/nuoren oma käyttäytyminen edellyttää lastensuojelutarpeen

selvittämistä (Taskinen 2007, 30). Tarve tutkimuksen tekemiseen on siis noussut kokemusteni ja käytännön työssä tekemiäni havaintojen pohjalta. Uskon, että meillä olisi sekä tarve että ennen kaikkea mahdollisuus kehittää lasten ja nuorten elämää paremmin tukevia toimintatapoja ja yhteistyön muotoja koulun ja lastensuojelun välillä. Tutkimuksen avulla haen uusia näkökulmia koulun ja lastensuojelun tapaan tehdä yhteistyötä sekä myös omiin toimintatapoihini. Lisäksi toivon, että tutkimukseni ja sen tulokset voisivat toimia kuntatasolla osana syrjäytymistä ehkäisevää työtä, vaikka tutkimukseni ei varsinaisesti tätä teemaa käsittelekään.

Koulun ja lastensuojelun välinen yhteistyö on aina ja edelleen ajankohtaista. Sosiaalihuoltolain uudistus on tuonut mukanaan sen, että painopistettä siirretään erityispalveluista enemmän yleispalveluihin. Laissa korostetaan myös asiakkaiden yhdenvertaisuutta. Lisäksi viranomaisten yhteistyön tekemistä velvoitetaan tiivistämään. (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014).

Tutkimukseni teoreettinen lähtökohta on ekokulttuurinen teoria, joka perustuu Yhdysvalloista peräisin olevaan perhekeskeiseen ajatteluun. Ekokulttuurinen teoria perustuu Bronfenbrennerin vuonna 1979 luomaan ekologiseen ajatteluun, jonka mukaan lapsen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Merkittävimpiä kasvu ympäristöjä lapselle ovat perhe ja koti. Lapsen kasvu ympäristön ja lähipiirin, esimerkiksi koulun, vaikutuksen katsotaan olevan merkittävä ja suorassa yhteydessä lapsen kehitykseen. Bernheim, Gallimore ja Weisner (1990, 220–223) laajentavat ekokulttuurisuuden käsitteellään ekologista ajattelua tarkastelemaan perhettä aktiivisena omaan elämäänsä vaikuttavana yksikkönä ja oman perhekulttuurinsa luojana.

Määttä (1997) tarkastelee Bronfenbrennerin teoriaa suomalaisessa yhteiskunnassa ja kuvaa ekokulttuurisen teorian mukaan perheen arjen, vanhempien hyvinvoinnin ja lapsen kasvun ja kehityksen olevan kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Palvelut, joiden tarkoituksena on tukea lasten perheiden tarpeita, tulisi toteuttaa kokonaisvaltaisesti perheen ja eri ammattiryhmien välisenä yhteistyönä.

Keräsin tutkimusaineiston syksyllä 2012 teemahaastattelujen muodossa. Kutsuin sekä koulun että lastensuojelun ammattihenkilöistä muodostetut fokusryhmät keskustelemaan yhteistyöhön liittyvistä teemoista. Granfelt (2000, 107) toteaa: "Tutkija on osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii ja hänen tapansa nähdä, ymmärtää ja sivuuttaa asioita on yhteydessä hänen henkilökohtaiseen biografiaansa ja hänen teoreettis-metodologisiin lähtökohtiinsa. Aineiston ehkä hyvinkin tärkeät asiat jäävät analysoimatta, ellei tutkija tavoita niitä sen enempää henkilökohtaisten kokemustensa kuin teoreettisen ymmärryksenkään avulla. Tunteitaan ja sitoumuksiaan tutkija ei millään voi sulkea absoluuttisesti tutkimuksena ulkopuolelle". Teemahaastattelujen kautta saadun aineiston lisäksi myös pitkä työkokemukseni koulussa ja yhteistyö lastensuojelun kanssa, kuten myös omat elämäkokemukseni ovat vaikuttaneet tutkimusprosessin etenemiseen. Tarkastelen tutkimusaineistoa keskittyen siihen, mikä minulle on aineistosta noussut tärkeäksi.

2 BROFENBRENNERIN TEORIA JA EKOKULTTUURINEN AJATTELU

Tutkimukseni teoreettisina lähtökohtina ovat Urie Bronfenbrennerin ekologinen teoria vuodelta 1979, John ja Beatrice Whittingin 1970-luvulla kehittämä ja Ronald Gallimoren ja Thomas Weisnerin edellisen pohjalta vuonna 1990 muokkaama ekokulttuurinen teoria sekä Paula Määtän (2001, 62–65) esittelemä Dianne ja Philip Fergusonin sekä Jon ja Rosalyn Darlingin ajatusten pohjalta sovellettu suhteellisen tasapainon malli. Se kuvaa perheiden muutosprosesseja ja yhteistyötä niin ammatti-ihmisten kuin erilaisten palvelujärjestelmienkin kanssa.

Ekologinen teoria on Urie Bronfenbrennerin (1979) mukaan ajattelua, jonka mukaan arjen sujuvuudella, vanhempien hyvinvoinnilla sekä lapsen kehityksellä on kiinteä suhde toisiinsa. Arjen toiminta ja vuorovaikutustilanteen luovat pohjan lapsen kehitykselle. Härkösen (2007, 26) mukaan ensiarvoisena nähdään perheen tukeminen arjessa siten, että lasta tukevat palvelut keskittyvät sekä vanhempien että koko perheen tarpeisiin. Perheen ja ammatti-ihmisten välinen yhteistyö korostuu.

Bronfenbrennerin mukaan perhe ja lapsi ovat osa yhteiskuntaa, jolloin niiden yksilöllisten erojen selittäminen tapahtuu ympäröivän yhteiskunnan ja hallitsevien kulttuurien kautta. Härkönen (2007, 27) toteaa lapsen olevan läheisistään riippuvainen, joten aikuisten toiminta vaikuttaa hänen elämänsä kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Ekologinen teoria tulkitseekin ihmisen sosiaalistumista yhteiskuntaan. Yksilö näyttäytyy Bronfenbrennerin teoriassa aktiivisena toimijana. Vaikka ympäristö asettaa yksilölle vaatimuksia ja odotuksia, voi yksilö vaikuttaa omilla teoillaan ympäröivään todellisuuteen. Teoria jakaa ympäristön käsitteen neljään erilaiseen, mutta keskenään vuorovaikutuksessa olevaa järjestelmään. (Bronfenbrenner 1979, Rantala 2002, 22, Härkönen 2007, 6.) Myöhemmin Bronfenbrenner täydensi järjestelmiään vielä viidennellä tasolla.

Mikrojärjestelmä on Bronfenbrennerin (1997, 22–23, 263–264) mukaan yksilöä lähinnä oleva taso, johon kuuluvat koti ja perhe. Perheen lisäksi mikrojärjestelmään nähdään kuuluvan lähiverkoston, päivähoiton, koulun ja tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oleva lastensuojelu. Keskeistä on yksilöiden kahden suuntainen vaikutus (bi-directional influence) toisiinsa. Lapsi vaikuttaa vanhempiansa ja kasvattajiinsa ja he vaikuttavat lapseen.

Toinen taso on mesojärjestelmä, johon Bronfenbrenner sijoittaa eri ympäristöjen väliset yhteydet kuten kodin ja koulun tai vanhempien ja työntekijöiden välisen yhteistyön. Olennaista sosiaalistumisen näkökulmasta on, tukevatko erilaiset tasot toinen toisiaan vai toimivatko ne eri suuntiin. Keskeistä on järjestelmien toiminnan yhteisvaikutus. (Bronfenbrenner 1979, 209–211.) Mesojärjestelmä voi lapsen näkökulmasta katsoessa näyttäytyä seuraavanlaisena: vanhemmat voivat kertoa kouluun liittyviä kokemuksiaan joko korostaen koulun merkitystä tai vähätellä opiskelua tai opettajien merkitystä. Vanhempi vahvistaa sukupolvista asennoitumista koulunkäyntiin positiivisesti tai negatiivisesti. Jos viesti on toisenlainen kuin koulun, se asettaa lapsen ristiriitaiseen tilanteeseen. Sama ilmiö näkyy tarkasteltaessa lastensuojelun ja kodin välistä yhteistyötä. Jos kasvatukselliset periaatteet tai arvot ovat erilaiset, ne asettavat lapselle vaikeita valintatilanteita. Lapsen kehityksen näkökulmasta keskeistä on yhteisvaikutus, joka on sidoksissa kahden toimijan yhteistoimijuuteen. Mikäli perhe, koulu ja lastensuojelu eivät tue toisiaan, lapsi voi olla hankalassa tilanteessa eri tahojen vaatimusten ollessa erilaisia tai jopa ristiriitaisia.

Bronfenbrennerin (1979, 237–239) teorian kolmas taso on eksojärjestelmä, joka kuvaa eri ympäristöjen välisiä prosesseja ja yhteyksiä. Eksojärjestelmään kuuluvat esimerkiksi huoltajien työolot ja yhteiskunnan tarjoamat tukijärjestelmät. keskeistä on niiden määrä, laatu ja joustavuus; esimerkiksi erilaiset vanhempainvapaat tai mahdollisuus tehdä lyhennettyä työviikkoa..

Neljäs taso Bronfenbrennerin (1979, 258–268) ekologisessa systeemiteoriassa on makrojärjestelmä, joka sisältää mikro-, meso- ja eksojärjestelmät. Kulttuuriset ja sukupolvilta toiselle siirtyvät toimintamallit, tavat ja uskomukset sisältyvät makrojärjestelmään ja vaikuttavat kaikkiin muihin järjestelmiin. Esimerkiksi suomalaisessa kulttuurissa lasten kasvatuksesta vastuu on pitkään nähty olevan pääasiassa äidin, naisen tehtävä. Vähitellen yhteiskunta on muuttunut ja nykyään isän osallistumisen lasten kasvatustyöhön on jo varsin tavallista; esimerkkinä isyysloma ja vanhempainvapaa.

Bronfenbrenner (1997, 235–237) on täydentänyt myöhemmin teoriaansa lisäämällä siihen vielä viidennen tason, kronojärjestelmän, joka kuvaa ulkoisissa ympäristöissä tapahtuvaa muutosta tai ajan vaikutuksesta tapahtuvaa kehitystä. Teoriaan on täten tullut mukaan ajan ulottuvuus. Ihmisen kehitykseen liittyvät pysyvyyden ja muutoksen ilmiöt yksilön elämän aikana. ”Henkilön ominaisuudet hänen elämänsä tietyinä ajankohtana ovat tulosta henkilön ja ympäristön ominaisuuksista henkilön siihenastisen elämän aikana”, toteaa Bronfenbrenner (1997, 224). Samalla hän määrittää kehityksen ”niiden prosessien sarjaksi, joiden välityksellä henkilön ja ympäristön ominaisuudet ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa tuottaakseen pysyvyyttä ja muutosta henkilön ominaisuuksissa elämänsä aikana”. Yksilö kehittyy koko elämänsä ajan suhteessa ympäristöönsä. Hänen elämässään kohtaamat muutokset ja tapahtumat muuttavat häntä ihmisenä ja samalla luoden uutta muutosta.

Bronfenbrennerin ekologisen teorian kaiken kattavuudessa oli ongelma: eri tasoilla vaikuttavien piirteiden tunnistaminen ja erottaminen lapsen kehityksessä. Mihin tulee ensisijaisesti puuttua, kun haluaa olennaisia muutoksia tapahtuvan lapsen kehittymisedellytyksissä? Siinä missä Bronfenbrenner näki perheen enemmänkin ympäröivien ulkoisten voimien kohteena, Määtän (2001, 77–79) mukaan Gallimoren ja Weisnerin muokkaama ekokulttuurinen teoria lähtee siitä ajatuksesta, että perhe aktiivisesti vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja omalta osaltaan pyrkii muokkaamaan perheen ja muiden tekijöiden välisiä ulkoisia suhteita.

Lapsen kehityksen kannalta olennaisinta ovat vuorovaikutus ja päivittäiset toiminnot, joissa lapsi on mukana; aluksi ainoastaan kotona, mutta myöhemmin myös muissa toimintaympäristöissä. Lapsen toimintaympäristöjä voidaan Määtän (2001, 79–81) mukaan arvioida hyvin konkreettisin kysymyksin, esimerkiksi ketkä ovat läsnä lapsen arjessa, millaiset arvot ohjaavat läsnä olevien aikuisten toimintaa, mitä tehdään, miksi tehdään ja millaisilla säännöillä tehdään?

Ekokulttuurisen teorian mukaan vanhemmat aktiivisesti muokkaavat perheen arkirutiineja uudella tavalla joutuessaan uuteen tilanteeseen, esimerkiksi kun joudutaan muuttamaan tai vanhempi vaihtaa työpaikkaa. Määttä (2001, 78–83) toteaa, miten vanhemmissa itsessään on paljon voimavaroja uuden tilanteen haltuun ottamiseksi. Lapsen kehitystä ja kasvua voidaan parhaiten tukea vaikuttamalla perheen arkeen, lähiympäristöön ja vuorovaikutussuhteisiin näiden välillä. Kuitenkin kunkin perheen oma perhekulttuuri määrittelee, millaisiin muutoksiin ja toimenpiteisiin perhe on valmis esimerkiksi lastaan koskevista asioista. Vanhempien ja ammatti-henkilöstön ajatukset ja näkemykset lapsen parhaasta eivät aina ole yhteneviä. Kun ammatti-ihmiset ovat perillä kunkin perheen perhekulttuurista, heidän on helpompi ymmärtää, miksi vanhemmat toimivat, ajattelevat ja tuntevat tietyllä tavalla, toteaa Määttä.

Jos ammatti-ihminen ei tunne perheen omia painotuksia ja arvostuksen kohteita, saattavat lapsen parhaaksi tarkoitetut ohjeet aiheuttaa jopa lisää stressiä vanhemmuuden jo valmiiksi haasteellisessa tilanteessa. Kun tarkastellaan perheen ekokulttuurista ympäristöä, mahdollisia voimavaroja ja haittatekijöitä tulisi tarkastella suhteessa siihen, millaisen merkityksen perhe näille eri tekijöille antaa. Määtän (2001, 83) mukaan esimerkiksi sisarusten tarjoamaa tukea tai isän osallistumista lasten hoitoon ja kasvatukseen ei voi automaattisesti pitää perheen kannalta positiivisena asiana ellei ole tietoa siitä, miten perhe itse nämä asiat arvottavat. Ammatti-ihmiset antavat helposti hyvää tarkoittavia ohjeita omasta mielestään objektiivisesta näkökulmasta. Perheen

arjen rutiinit muuttuvat kuitenkin vain siinä tapauksessa, että ne perheen omasta perhekulttuurista käsin ovat merkittäviä tai mahdollisia.

Suomalaisen yhteiskunnan rakenne ja toimintatavat muuttuvat tällä hetkellä voimakkaasti. Sekä koulujen että sosiaalitoimen ja lastensuojelun asiakkaina alkaa olla runsaasti muualta tullutta väestöä; sekä lapsia että aikuisia. Koulun ja lastensuojelun toimijat eivät voi oman henkilöhistoriansa puitteissa mitenkään olla selvillä siitä, millaista perhekulttuuria tai perheen arvoja tulijat edustavat. Tässä yhteiskunnallisesti uudessa tilanteessa Brofenbrennerin ekologinen teoria on edelleen ajankohtainen ja antaa mahdollisuuden tarttua perheen kohtaamiin haasteisiin, perheen hyväksymällä tavalla. Myös Määttä (2001, 84) toteaa hyvään ammattitaitoon kuuluvan metakulttuurisen tietoisuuden eli kyvyn osata tunnistaa sekä omaa että muiden arkea ohjaavia kulttuurisia teemoja ja arvoja. Tavoitteena tulisi olla kulttuurisen kompetenssin hankkiminen. Kulttuurisella kompetenssilla ei tässä yhteydessä tarkoiteta vain kielellisiä tai etnisiä eroja, vaan koko sitä erilaisten elämäntapojen kirjoa, jonka ammatti-ihmiset työssään kohtaavat. Kompetenssilla ei tarkoiteta erilaisten stereotyyppien omaksumista, vaan myös oivallusta siitä, että kulttuuri sinällään muuttuu jatkuvasti ja samankin kulttuurin sisällä on erilaisia tulkintoja, sitoutumisia ja yksilöllisiä ratkaisuja.

3 LASTEN JA NUORTEN TUKEMINEN LUONNOLLISESSA KASVUYMPÄRISTÖSSÄ

Nykyään Suomessa lapsia kasvattavat vanhempien lisäksi sekä päiväkodit että koulut; voidaan sanoa myös tiedotusvälineiden jossain määrin osallistuvan lapsen aseman määrittelyyn ja lastenkasvatukseen toteavat Hirsjärvi ja Laurinen (2000, 31). Vanhemmat saavat yhä enenevässä määrin uutta tietoa lastenkasvatuksesta, ja myöskään Denickin (1989, 31) mukaan vanhemmat eivät enää voi kasvattaa lapsiaan siten kuin heidät itse on kasvatettu.

Lastensuojelun avohuollon tukitoiminen tarkoituksena on vahvistaa ja tukea vanhempien kasvatustaitoja ja mahdollisuuksia kasvattaa lastaan. Taskisen (2007, 8, 41–42) mukaan kunnan muiden hallintokuntien, esimerkiksi koulutoimen, tulisi toimia yhteistyössä sosiaaliviranomaisten kanssa perheiden tukemiseksi. Muilla hallinnonaloilla on myös velvoite järjestää vanhempien kasvatukseen tueksi ennaltaehkäisyä ja palveluja. Hakunilan alueen alueellisen oppilashuoltotyöryhmän koulutustilaisuudessa syksyllä 2012 Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen erityisasiantuntija ja kehittämisspäällikkö lastenpsykiatri Jukka Mäkelä korosti sitä, miten lasta voidaan, haasteista huolimatta, parhaiten auttaa hänen luontaisessa kasvuympäristössään, kotona ja koulussa. Poislähtämistä ei pitäisi nähdä ratkaisuna.

Virallisissa ohjeissa vanhempien asema on määritelty sekä lastensuojelun että koulutoimen puolella ”vanhempien kuulemiseksi”. Määttä (2001, 10) toteaa kuulemisen asteen voivan vaihdella vanhempien ”aloitteen tekemisestä” todellakin pelkkään ”kuullaan tarvittaessa”. Jos mikään lasten asioissa tapahtuvan yhteistyön osapuoli ei erityisesti huolehdi vanhempien todellisesta osallistumisesta lastaan koskevien asioiden suunnitteluun ja päättämiseen, vanhemmat ja lapsi joutuvat Määtän (2001, 14) mukaan sellaiseen palveluverkkoon, jossa eri toimijoiden yhteistyö on vähäistä ja vanhemmat jäävät sivustaseuraajan rooliin. Vanhempien sekä koulun tai esimerkiksi lastensuojelun toimijoiden välille voi nousta tiedostettua tai tiedostamatonta

kiistaa siitä, kenellä on paras asiantuntijuus lapsen asioita pohdittaessa. Määttä (2001, 7) käyttää teoksessaan opetustoimen ja sosiaalitoimen henkilöstöstä johdonmukaisesti nimitystä ammatti-ihminen tai ammattilainen. Näin siitä syystä, että hän näkee lapsen asioissa nimenomaan omat vanhemmat asiantuntijoina. Rakennettaessa yhteistyötä perheiden ja vanhempien kanssa, tulisi pitää mielessä, että kummallakin osapuolella on toinen toistaan täydentävää tietoa lapsesta.

3.1 Ekokulttuurinen ajattelu lastensuojelun toimintaympäristöissä

Saarnion (2004, 241) mukaan lastensuojelun asiakastyössä perhekeskeisyydellä tarkoitetaan sitä, että perhe nähdään itsensä asiantuntijana. Kaikessa perhettä koskevassa suunnittelussa ja päätöksenteossa arvostetaan, kuunnellaan ja tuetaan perhettä. Perhekeskeinen näkökulma korostaa kunkin perheen olemassa olevia voimavaroja. Tarkoitus on tunnistaa myös jollekin perheenjäsenistä tapahtuneen asian vaikutus muihin perheenjäseniin. Myllärniemen (2007, 40–41) mukaan perheen lapset näyttäytyvät asiakastyössä usein perhekehityksen keskiössä oleviksi objekteiksi ja vanhemmat toimijoiksi, jotka tuottavat omalla toiminnallaan asiantiloja, esimerkiksi vaikuttavat alkoholinkäytöllään koko perheeseen. Lapset määrittyvät perheen tilannetta heijasteleviksi objekteiksi, jotka kärsivät vanhempiensa alkoholinkäytöstä. Vanhemmat kohdataan toimijoina, joihin kohdennetaan vaatimuksia tehdä muutoksia. Asiakastyössä vanhemman ja lapsen välinen suhde nähdään keskeisimmäksi tarkasteltavaksi suhteeksi. Tämän lisäksi muita tarkasteltavia perhesuhteita ovat vanhempien keskinäinen suhde, vanhempien muut suhteet ja sisarusten väliset suhteet.

Lasten ja perheiden mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihinsa sekä lastensuojelun kautta tapahtuva ennaltaehkäisy painottuivat vuonna 2008 voimaan tulleessa lastensuojelulaissa aiempaa vahvemmin. Lastensuojelutyön tavoitteena on löytää kaikille tarkoitettuja, hyvinvointia tukevia tuen ja palvelujen muotoja, toteavat Törrönen ja Vornanen (2004, 154–155). Heinon (2008, 44–45) mukaan lapsi- ja perhekohtaisen lastensuojelun tarpeen tosin

nähdään vähenevän, mikäli haasteelliset tilanteet kyetään havaitsemaan mahdollisimman varhain ja tukea niihin on saatavilla peruspalveluiden kautta. Tällöin puhutaan varhaisesta puuttumisesta ja ennaltaehkäisevästä työstä, joka sisältää kaiken sen työn, jonka tarkoituksena on ennaltaehkäistä erilaisten ongelmien muodostumista lapsiperheissä. Toimijana voivat tällöin olla esimerkiksi neuvola, päivähoito tai koulu. Lastensuojeluasiakkuuksien on Mäenpään ja Törrösen (1996) selvityksen mukaan todettu alkaneen juuri päiväkodin, koulun tai perheneuvolan tekemän lastensuojeluilmoituksen perusteella. Vanhempien voimavarojen ollessa riittämättömät tulisi peruspalveluiden tarjota erityistä ja kohdennettua tukea lapselle ja hänen perheelleen. (Paavola, A., Honkavaara, P., Muuronen, K., Mäkinen, P., Tolonen, M. & Varsa, M. 2010, 3.)

Mikäli neuvolan, päivähoidon, koulun tai muun tahon tarjoamat psykososiaaliset peruspalvelut eivät riitä turvaamaan lapsen tai nuoren hyvinvointia, tulee mukaan sosiaalitoimen lastensuojelutyö. Tällöin joudutaan puuttumaan perheiden olosuhteisiin selkeillä interventioilla ja toimenpiteillä, jotka voivat olla ainoastaan erilaisia tukitoimia tai ne voivat pitää sisällään myös erilaista kontrollia tai seurantaa. Raunio (2004, 232) toteaa, että tarkoituksena on turvata lapselle mahdollisimman normaali lapsuus tavoitteena selviytyä tukitoimien avulla kohti tasapainoista aikuisuutta. Koska lastensuojelun asiakasperheiden sosiaaliset tukiverkostot näyttävät vähentyneen, viimesijaista yhteiskunnallista tukea tarvitaan Heinin (1999, 10) mukaan korvaamaan myös yhteisöllisyyden puutetta. Lastensuojelullista tukea tarvitseville perheille pyritään tarjoamaan avohuollon tukitoimia. Mikäli nämä eivät auta, joudutaan turvautumaan korjaavaan, viimesijaiseen lastensuojelutyöhön. Heino, Ber ja Hurtig (2007, 73) toteavat korjaavan työn olevan lastensuojelun perhetyön ominta työkenttää. Työmuotoja voivat olla tehostettu kotipalvelu, sosiaalityö tai terapiatyö avohuollossa.

3.1.1 Lastensuojelun avohuolto

Sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen on ryhdyttävä avohuollon tukitoimiin viipymättä, mikäli lapsen kasvuolosuhteet eivät turvaa tai vaarantavat lapsen kehitystä tai terveyttä sekä jos lapsi itse omalla käyttäytymisellään vaarantaa kehitystään tai terveyttään. Avohuollon tukitoimien tarkoituksena on tukea ja edistää lapsen myönteistä kehitystä sekä tukea ja vahvistaa vanhempien, huoltajien ja lapsen hoidosta vastaavien henkilöiden kasvatustaitoja ja -mahdollisuuksia. (Laki lastensuojelusta 2007/417:43 §.)

Avohuollon tukitoimien käynnistämistä edeltää lastensuojelutarpeen selvitystyö, joka aloitetaan lastensuojeluilmoituksen seurauksena. Tällöin lapsi kirjataan lastensuojelun asiakkaaksi. Mikäli selvitys ei tuo esiin lastensuojelullisten toimenpiteiden tarvetta, asiakkuus päättyy. Asiakkuuden jatkuessa lastensuojelutarpeen selvityksen perusteella, suunnitellaan lapsen ja perheen tarpeiden mukaisia tukitoimia, jotka kirjataan asiakassuunnitelmaan. Lastensuojelutyön tulee aina perustua suunnitelmallisuuteen. Suunnitelmallinen sosiaalityö lapsen kanssa voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: asiakassuunnitelman teko, varsinainen työskentelyvaihe ja arviointi. Asiakassuunnitelma taas voidaan jakaa pidemmälle aikavälille tähtäävään tavoitesuunnitelmaan ja toimintasuunnitelmaan, joka muokkautuu jokaisella tapaamiskerralla. Avohuollon tukitoimia voivat olla esimerkiksi päivähoito, tukihenkilö- ja tukiperhetoiminta, koulunkäynnin ja harrastusten tukeminen, taloudellinen tuki, perhetyö tai kotipalvelu. (Muukkonen 2008, 58.)

Koska lasten ja perheiden ongelmat ovat hyvin monenlaisia, tarvitaan useita eri auttajia ja monenlaisia palveluita. Rousu (2007, 255) toteaa, miten tässä auttamisprosessissa perheen kokonaispalveluketjun toimivuudella nähdään olevan keskeinen merkitys kaikille osapuolille. Onkin tärkeää kehittää eri toimijoiden yhteistyötä, työnjakoa ja eri auttajien toiminnan samansuuntaisuutta.

Tanskasen ja Timonen-Kallion (2009, 22–23) mukaan lastensuojelun nähdään olevan samanaikaisesti sekä ehkäisevää että korjaavaa, sekä pakkoa että vapaaehtoista toimintaa. Toisaalta työskennellään tiiviisti yhteistyössä vanhempien ja perheen kanssa heidän elämänolosuhteidensa korjaamiseksi, jotta lapsen terveys ja kehitys eivät vaarannu, kun taas joissain tilanteissa saattaa olla tarpeen suojata lasta omilta vanhemmiltaan.

3.1.2 Lastensuojelun ehkäisevä työ

Huono-osaisuus, syrjäytyminen, perinteinen aineellinen huono-osaisuus ja köyhyyden ehkäisy ovat ilmiöitä, joihin lastensuojelun ehkäisevä työ kohdentuu. Toisaalta voidaan entistä useammin nähdä työn kohdentuvan subjektiivisten hyvinvoinnin vajeiden ehkäisemiseen, hyvän ja laadukkaan elämän edellytysten mahdollistamiseen toteavat Törrönen ja Vornanen (2004, 162–164). Heidän mukaansa edellytyksiä lasten hyvinvoinnin tukemiseksi tuotetaan tukemalla perheitä. Tällöin oletetaan, että perhettä ja vanhempia tukemalla taataan myös lasten hyvinvointi. Lapsiväestön hyvinvoinnin lisääminen nähdäänkin lastensuojelun ehkäisevän työn tavoitteena.

Mahdollisimman varhaisessa vaiheessa aloitetun perhetyön nähdään tukevan perhettä parhaiten. Usein perhetyö joudutaan kuitenkin aloittamaan sellaisessa vaiheessa, että moniongelmaisen perheen tilanne on päässyt pitkittymään. Lastensuojelun näkökulmasta viimesijaiseen avuntarpeeseen lastensuojelun avohuollon perhetyön mahdollisuus auttaa alkaa näyttäytyä jo epävarmana. Jotta varhainen puuttuminen ja ehkäisevä työ olisivat mahdollisia, olisi perhetyö aloitettava riittävän ajoissa. Myllärniemi (2007, 9, 123–124) jakaa Tanskasen ja Timonen-Kallion esiintuoman paradoksin lastensuojelutyön vapaaehtoisuudesta, johon kuitenkin sisältyy pakko. Myllärniemi toteaa, miten lastensuojelun perhetyön keskeisenä haasteena näyttäytyykin usein jännite vapaaehtoisuudesta ja pakosta. Perheen ja vanhempien vapaaehtoisuus ja motivoituminen yhteiseen työskentelyyn on perhetyön onnistumisen edellytys. Perhetyötä tarjotaankin lastensuojelun

avohuollon asiakkuudessa oleville vapaaehtoisena tukimuotona, mutta työskentelystä kieltäytymistä voidaan käyttää yhtenä perusteena lapsen sijoittamiselle.

Lastensuojelussa käytetään ns. lievimmän riittävän toimenpiteen periaatetta. Se tarkoittaa, että viranomaisten tulee käyttää aina lievintä mahdollista tapaa puuttua perheen ongelmiin, toteaa Rätty (2004, 85). Kuitenkin laki rakentuu niin, että tarkoituksena ei ole käyttää asteittain raskaampia toimia, vaan suunnata tuki tai interventio oikeassa suhteessa tuen tarpeeseen. Vaikka laki lähtee siitä, että perhettä tuetaan kohti tasapainoista elämää, voi se joskus näyttää alusta asti mahdottomalta tehtävältä. Laki perustuu siihen, että sen soveltaja on osaava, lakia ymmärtävä ja sitä käytännössä oikein soveltava sosiaalityöntekijä, joka selvittää perheen tuen tarpeen ja vastaa siihen sopivalla ja tarkoituksenmukaisella toimella tai tukimuodolla. Mikkolan (2004, 78) mukaan tukimuotoja arvioitaessa on lähtökohtana oltava lapsen etu ja toimien vaikutukset lapseen pitkällä aikavälillä. Mikäli tilanne ajautuu huostaanottoon, tulee siinä myös esiin tarkoituksenmukaisuuden ajatus. Laki velvoittaa toimimaan, kun huostaanotto on ainut optimaalinen ratkaisu.

3.2 Ekokulttuurinen ajattelu koulun oppimisympäristöissä

Ajatukset lapsen hoidosta ja kasvatuksesta sekä normit koskien lasten ja nuorten opetuksen järjestämistä elävät ja muuttuvat melko lyhyidenkin väliaikojen jälkeen. Tilanteita tarkastellaan yhä uudelleen peilaten niitä ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja yleiseen arvo- ja asenneilmapiiriin. Tällä hetkellä on meneillään valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteiden uudistus- ja muutostyö. Opetussuunnitelman perusteteksti normittaa lasten ja nuorten kanssa tehtävää työtä, kasvatusta ja opetusta. Siksi sitä tuleekin tarkastella lapsen ja nuoren elämään kiinteästi ja jokapäiväisesti liittyvänä toimintana. Vuosi vuodelta opetussuunnitelman perusteissa ovat huoltajien ja kodin roolin merkitys lisääntynyt. Lapsen ja nuoren tuleva osallisuus yhteiskunnassa ja syrjäytymisen ehkäiseminen ovat

nykypäivän lasten kasvatuksessa ja opetuksessa aikaisempia vuosia korostuneemmassa roolissa.

Koululla on merkittävä asema lapsen tai nuoren arkielämässä. Lapsi tai nuori viettää suuren osan päivästänsä koulussa ja siellä koulun ammattilaiset: opettajat ja muut koulun työntekijät tapaavat lapsen ja nuoren päivittäin. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittävät kodin ja koulun yhteistyötä ekokulttuurisen ajattelun hengessä. Opetussuunnitelman perusteteksti edellyttää kummankin kasvatusyhteisön vuorovaikutusta ja yhteistyötä, jonka tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen terve kasvu ja oppimisen tukeminen. Toimiva vuorovaikutus kodin ja koulun välillä lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 20.)

Vaikka katsotaan, että huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta, koulun tehtäväksi nähdään tukea kotien kasvatustehtävää ja omalta osaltaan vastata oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Kasvatuksessa pyritään yhteisvastuullisuuteen siten, että se edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Kodin ja koulun vuorovaikutusta tukevia työmuotoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan. Tämän toteutuminen edellyttää opettajilta aktiivisuutta ja aloitteellisuutta yhteistyössä. Yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 20.)

Opetussuunnitelman perusteiden normien mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö määritellään opetussuunnitelmassa yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa niin, että oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyöverkoston avulla oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 20.)

Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen tulee konkretisoitua koulun toimintakulttuurissa. Tavoitteena on sellainen toimintakulttuuri, joka on avoin

ja vuorovaikutteinen ja joka tukee yhteistyötä sekä koulun sisällä että kotien kanssa unohtamatta yhteistoimintaa muun yhteiskunnan kanssa. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 17.)

Siinä missä lait, asetukset ja normit toisaalta velvoittavat ja toisaalta mahdollistavat kouluissa annettavaa kasvatusta ja opetusta, viime kädessä kuitenkin ratkaisee kunkin kunnan tai yksittäisen koulun yksittäiset toimijat, millaiseksi kohtaamiset oppilaiden ja perheiden kanssa muodostuvat, miten lapsia ja heidän perheitään käytännön tasolla huomioidaan.

3.2.1 Koulun oppimisympäristö lapsen kasvua tukemassa

Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelma perusteiden mukaan koulun tulisi pyrkiä tukemaan oppilaiden hyvinvointia esimerkiksi oppimisympäristön hyvällä suunnittelulla ja toteutuksella. Oppimisympäristöksi katsotaan fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuus, jossa opetusta annetaan ja oppimista tapahtuu. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista ja sen tulee olla sekä fyysisesti, psyykkisesti että sosiaalisesti turvallinen. Oppimisympäristön tulee tukea paitsi opettajan ja oppilaiden välistä myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja sen tulee edistää vuoropuhelua sekä ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. ”Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille” todetaan Opetussuunnitelman perusteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16.)

Oppimisympäristön suunnittelemisen ja järjestämisen lisäksi on koulun toimintakulttuurilla merkittävä osuus rakennettaessa lapselle ja nuorelle mahdollisuuksia liittyä vertaisryhmäänsä sen tasavertaisena jäsenenä. Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin kasvatusta ja opetustyö perustuu. Siihen kuuluvat myös koulun viralliset ja epäviralliset säännöt sekä toiminta- ja käyttäytymismallit. Myös varsinaisten oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta, kuten juhlat ja tapahtumat, ovat osa

koulun toimintakulttuuria. Koulun tavoitteiden ja arvojen tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa ja sen tulisi olla avoimuuteen ja vuorovaikutukseen kannustavaa sekä tukea yhteistyötä kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Perusteteksteissä todetaan myös oppilasta osallistava näkökulma: myös oppilailla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 17.)

Pulkkisen (2002, 218–220) mukaan lapsen omat voimavaratekijät vaikuttavat lapsen kehitykseen suotuisasti riippumatta muista tekijöistä. Lisäksi koulu voi kasvattaa lapsen omaa sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, vaikka vanhempien ekonomiseen (tai etniseen) taustaan tai perheen rooleihin koulu ei voikaan vaikuttaa. Kulttuurinen pääoma ei kuitenkaan siirry ilman sosiaalista pääomaa. Rikkinäisistä tai riskialttiista oloista tuleva lapsi voi selviytyä hyvin, jos hänellä on elämässään suojaavia tekijöitä. Koulu voi antaa lapselle monia suojaavia tekijöitä, toteaa Pulkkinen (2002, 210–212). Suojaavat vaikutteet voivat olla sosiaalisiin taitoihin, lämpimiin ihmissuhteisiin, taitojen oppimiseen ja siten itsetunnon vahvistamiseen, menestyksen kokemuksiin sekä turvallisen aikuisen luonnolliseen auktoriteettiin nojautuvaan kasvatukseen liittyviä. Tällainen suojaava tekijä voi olla myös esimerkiksi lapsen suhde ymmärtäväiseen opettajaan. Suojaavia tekijöitä omaava ihminen voi selviytyä siis riskitekijöistä huolimatta.

Nykyään kouluyhteisöjen monimuotoistuminen vaatii sekä kasvattajilta että yhteisöltä muuttumista; tarvitaan uudenlaisen ajattelun ja toiseuden kohtaamisen mallia. Paavolan ja Talibin (2010, 74–75) mukaan on haasteellista sitoutua työskentelemään monenlaisten lasten ja heidän perheidensä kanssa, koska kasvattajana ja opettajana joutuu tarkistamaan omaa arvomaailmaansa yhä uudelleen ja uudelleen. Kasvattajan toiminnan kautta omat asenteet ja maailmankuva välittyvät ympäristöön. Kasvattajana ja opettajana toimiminen vaatii elinikäistä oppimista. Kaikki lapset ja nuoret, myös suomalaiset, jotka poikkeavat valtakulttuurista joko kykyjensä, sosiaaliluokkansa tai vaikkapa seksuaalisen suuntautumisen takia, voivat joutua leimaamisen tai syrjinnän kohteeksi. Haasteellisissa tilanteissa

kasvattajan tai opettajan ammatillisuus ja ennen kaikkea hänen eettinen sitoutumisensa paljastuu. Interkulttuurinen osaaminen tarjoaa uudenlaisia vastauksia ja toimintamalleja haasteellisissa tilanteissa. Lapsen tai nuoren näkökulmasta on merkityksellistä opettajan positiivinen asenne lapsen edustamaa maailmankuvaa ja perheen kulttuuria kohtaan.

”Interkulttuurinen osaaminen tai monikulttuurinen ammatillisuus viittaavat sekä haluun että kykyyn toimia luontevasti esimerkiksi erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä”, toteavat Paavola ja Talib (2010, 77). Tämänkaltaisen herkkyys on kaikille lasten kanssa toimijoille mahdollista, mutta kaikille niille, jotka ovat eläneet jonkinlaisen vierauden keskellä tai ovat joutuneet tarkastelemaan asioita valtakulttuurista poikkeavasta viitekehyksestä käsin, se kehittyy joustavasti, ilman varsinaista opettelemista.

Paavolan ja Talibin ajatukset ja tulkinnat sitovat Bronfenbrennerin teoriala suoraan tähän päivään. Monikulttuuristen lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä kanssa työskentelevät kohtaavat uusia haasteita, joihin omaan kulttuuriimme pohjautuvat, totutut toimintatapamme eivät enää päde. Tämä asettaa eri toimijoiden välisen yhteistyön entistä merkityksellisempään asemaan.

3.2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – tuen kolmiportaisuus

Perusopetuslain mukaan (Perusopetuslaki 30§ 1 mom 642/2010) oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella oppilaanohjausta ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Tukea on annettava heti, kun tuen tarve ilmenee.

Oppilas saattaa tarvita oppimisessa ja koulunkäynnissä tukea tilapäisesti tai pitempiaikaisesti. Tuen tarve voi vaihdella vähäisestä vahvempaan tai oppilas voi tarvita monenlaista tukea yhtä aikaa. Koulu auttaa oppilasta erilaisin tukimuodoin, jotka riippuvat vaikeuksien laadusta ja laajuudesta. Tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopeus, osa-aikainen erityisopeus, oppilashuollollinen tuki ja avustajapalvelut.

Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppilaan tilannetta tulee seurata ja aloittaa tuen antaminen heti, kun tarve siihen ilmenee. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukimuotoja käytetään sekä yksittäin että yhdessä toisiaan täydentävinä. Tukea annetaan niin kauan ja sen tasoisena kuin se on tarpeellista. Oppilaalle annettava tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta.

Jokaiselle oppilaalle annettava yleinen tuki on osa kaikkea kasvatusta ja opetusta. Sen tehtävänä on oppilaan tukeminen tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä edellyttää, että opettaja arvioi oppilaittensa kehitystä ja tuen tarpeita ja suunnittelee toiminnan ja oppilaille annettavan palautteen sen mukaisesti. Perustana on koko opetusryhmän voimavarojen ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen. Tuen tarpeen kasvaessa oppilaan tulee saada tehostettua tukea.

Tehostettu tuki on oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista. Oppilas voi tällöin tarvita useampaa tuen muotoa. Tehostettu tuki perustuu opettajien, oppilaan huoltajan ja oppilashuollon henkilöstön yhteiseen tilannearvioon ja suunnitteluun. Tehostetun tuen aloittaminen käsitellään oppilashuoltotyössä pedagogisen arvion pohjalta. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle laadittavan oppimissuunnitelman mukaisesti. Yhteistyö ja suunnitelmallisuus ovat tehostetun tuen toteutumisen edellytys. (Perusopetuslaki 16a § 1mom 642/2010).

Jos oppilaalle annettu tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta selviytymään koulutyöstä, tehdään hänelle erityistä tukea koskeva hallintopäätös. Erityinen tuki muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksen tukimuodoista. Käytettävissä ovat perusopetuksen kaikki tukimuodot. (Perusopetuslaki 17§ 1mom 642/2010).

Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta on käytävä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Erityisopetuksen lisäksi oppilas saattaa tarvita esimerkiksi vahvaa oppilashuollollista, kuntouttavaa, hoidollista tai muuta yksilöllistä tukea. Huoltajan tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllinen ohjaus ovat tärkeitä.

Ohjauksen ja oppilaalle annettavan tuen tehtävänä on tukea oppimista sekä tervettä kasvua ja kehitystä niin, että perusopetuksen oppimäärän suorittaminen on mahdollista.

4 MONIAMMATILLINEN VERKOSTOYHTEISTYÖ

Opettajien ja sosiaali- ja lastensuojelun työntekijöiden toimenkuvien muotoutumisen historia alkaa pari sataa vuotta sitten. Määtän (2001, 20–25) mukaan pitkään ajateltiin, että vanhemmat itse aiheuttivat lastensa ongelmat. Perinteiden ajan, ennen 1800-lukua, kasvatuksen ja hoidon tavoitteena oli pitää perheet yhdessä. 1800-luvun reformistien tarkoituksena oli saada lapset mahdollisimman nopeasti asiantuntijoiden hoidettavaksi. Tuolloin ammatti- ja asiantuntija monopolit pystytettiin tietyille reviireille. Huomattava osa niistä tuotettiin valtion kustantamina, esimerkiksi opettaja ja sosiaalityöntekijä. Profiisien ominaispiirteiksi katsottiin hyvä koulutustaso, tiedepohja sekä kehittynyt kieli- ja käsitejärjestelmä. Tämän perusteella katsottiin, että profession harjoittaja tietää asiakastaan paremmin, millainen toiminta on asiakkaan kannalta edullisinta. Lääketieteen aseman vahvistuessa 1800-luvulla esimerkiksi opettajat ja sosiaalityöntekijät lainasivat työssään lääketieteellistä mallia ja näin pyrkivät oikeuttamaan yliotteensa vanhemmista. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyön keskinäisessä yhteistyössä voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta. Ensin usein moralisoivin sanakääntein väitettiin vanhempien aiheuttavan ja pahentavan lapsensa ongelmia. Seuraavaksi lisääntyvä joukko eri alojen asiantuntijoita halusi tieteen nimissä omia itselleen yhä enenevässä määrin perheelle kuuluvia tehtäviä ja vastuuta.

4.1 Moniammatillinen verkostoyhteistyö lastensuojelun ammatti-ihmisten näkökulmasta

Moniammatillisessa yhteistyössä pyritään Määtän (2007, 15–16) mukaan tietojen, taitojen, tehtävien, kokemusten ja/tai toimivallan jakamisella jonkin yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Käsitteellä voidaan viitata organisaation sisäiseen tai organisaatioiden väliseen yhteistyöhön, yhteistyön satunnaisiin tai vakiintuneisiin muotoihin sekä ammattirooleissa pitäytyvään tai uutta synteesimäistä ajattelutapaa etsivään yhteistyöhön.

Kritiikkinä vajavuuksiin, oireisiin ja ongelmiin keskittyneille auttamismalleille on kehitetty verkostokeskeinen lähestymistapa. Metteri (1996, 90) toteaa, miten palvelujärjestelmä on aikaisemmin perustunut siihen, että asiakkaat ovat tavallisimmin kiertäneet lukuisissa auttamispaikoissa, joissa on kerrottu mikä on heidän ongelmansa. Moniammatillinen verkostoyhteistyö muodostuu Seikkulan ja Arnkilin (2005, 13) mukaan parhaimmillaan toisiaan täydentävistä osista siten, että ammattilaiset tietävät, keneen olla yhteydessä silloin, kun täydentävää asiantuntemusta tarvitaan.

Seikkula ja Arnkil (2005, 13) toteavat, että 1970-luvulta alkaen verkostotyö on käsitteenä vakiintunut käyttöön sekä terapia- että sosiaalityössä. Verkostojen nähdään olevan muuttuvia; ihmisten omat verkostot, perhe, lähiyhteisö tai työyhteisöt muuttuvat. Muuttumistilassa ovat myös ammattiauttajien työnjaot ja toimintatavat.

Mönkkönen (2007, 131–132) toteaa, että ammattilaisten ei kuitenkaan tulisi rakentaa vain viranomaisverkostoja asiakkaidensa tueksi, vaan heillä tulisi olla taitoa hyödyntää asiakkaiden luonnollista verkostoa, esimerkiksi omaisia, vertaistukijoita, erilaisia järjestöjä tai vapaaehtoistyöntekijöitä.

Arnkil (2004, 214) mukaan lastensuojelussa ei oikeastaan voi olla tekemättä verkostotyötä. Lastensuojelun kannalta on keskeistä, saadaanko lapsen ja hänen läheistensä sekä lapsen asiaan kytkeytyneiden työntekijöiden välille sellaiset keskinäiset yhteydet, että löytyy hyviä voimavarojen yhdistelmiä. Verkostona toimien voi löytyä ideoita, ratkaisuja ja resursseja, jotka erillisinä eivät tuottaisi yhtä hyvää tulosta lapsen tilanteen huojentamiseksi.

Verkostotyössä on keskeisintä ajattelutapa ja toisella sijalla ovat erilaiset menettelytavat ihmisten saamiseksi toistensa yhteyteen. Jos opettaja, oppilas, huoltaja ja sosiaalityöntekijä kohtaavat kasvokkain, on mahdollista saada aikaan vuoropuheluja ja sellaista moniäänistä ymmärrystä, jota ei erillään toimien ole tarjolla. (Arnkil 2004, 217–218.)

4.2 Oppilashuoltotyö koulun moniammatillisesti verkostoituneena yhteistyömuotona

Oppilashuolto on paljon enemmän kuin OHR ja kuraattori. Koulujen toiminnassa on oppilashuollolla merkittävä rooli oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin huolehtimisessa ja seuraamisessa. Oppilashuolto tarjoaa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tukea ja kuuluu kaikille kouluyhteisön jäsenille. Oppilashuollolla on tarkoitus edistää välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen kulttuuria kouluyhteisössä. sekä varmistaa kaikille tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta (1287/2013) velvoittaa kuntia järjestämään oppilashuoltoa monialaisessa yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa siten, että siitä muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Oppilashuoltoa toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa ottaen huomioon oppilaan ikä ja edellytykset. Tarvittaessa yhteistyötä tehdään myös muiden toimijoiden kanssa. Kouluyhteisön tai oppilaiden hyvinvoinnissa havaittuihin huolenaiheisiin etsitään ratkaisuja yhdessä oppilaiden ja huoltajien kanssa.

Koulussa oppilashuolto on kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien ja oppilashuoltopalveluista vastaavien työntekijöiden tehtävä. Ensisijainen vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista on koulun henkilökunnalla. Oppilashuollon palveluja ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. Näiden asiantuntijoiden tehtävät liittyvät niin yksilöön, yhteisöön kuin yhteistyöhön. Palveluja tarjotaan oppilaille ja huoltajille siten, että ne ovat helposti saatavilla. Palvelut järjestetään lain edellyttämässä määräajassa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Taskisen (2004, 150) mukaan koulukuraattorin ja psykologin asiantuntemusta tarvitaan mm. kunnan psykososiaalisen oppilashuollon kehittämisessä sekä opetuksen ja koulunkäynnin erityisjärjestelyissä. Erityisesti kuraattoreille kuuluu oppilaiden koulunkäynnin sosiaalisten edellytysten

turvaaminen ja koulun kasvatustyössä sosiaalisten näkökantojen esiintuominen. Antikainen (1996, 37–38) toteaa erilaisten rooliristiriitojen olevan yleisiä koulukuraattorin työssä. Opettajat toivovat kuraattorin sopeuttavan oppilaan takaisin koulun normeihin ja yhteiskuntaan, kun taas oppilaat toivovat kuraattorilta ymmärrystä. Edellä mainittu vajaan parinkymmenen vuoden takainen tutkimustulos on jo jossain määrin vanhentunut, sillä jokaisessa koululuokassa lienee muutamia ”sopeutumattomia”, joten herää kysymys siitä, olisiko kuitenkin opettajien tehtävä ensisijaisesti olla tukemassa oppilaiden sopeutumista luokka- ja kouluyhteisöön.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013 11§ 1 ja 2 mom) mukaisesti oppilaille ja heidän huoltajilleen annetaan tieto käytettävissä olevasta oppilashuollosta ja heitä ohjataan hakemaan tarvitsemiaan oppilashuollon palveluja. Oppilaan ja huoltajan osallisuus oppilashuollossa, suunnitelmallinen yhteistyö ja oppilashuollosta tiedottaminen lisää oppilashuollon tuntemusta ja edesauttaa palveluihin hakeutumista. Eri ammattiryhmiin kuuluvien työntekijöiden keskinäinen konsultaatio on tärkeä työmenetelmä oppilashuollossa.

Oppilashuollon tavoitteet, tehtävät ja toteuttamisen periaatteet muodostavat esiopetuksesta toisen asteen koulutukseen ulottuvan jatkumon. Eri koulutusasteiden vuorovaikutus on tärkeää pohdittaessa oppilashuollon toimintaa kokonaisuutena. Yhtenäiset käytännöt tukevat eri kehitysvaiheissa oppilaan terveyttä, hyvinvointia ja oppimista. Oppilashuollon monialaisen yhteistyön rakenteita, muotoja ja toimintatapoja kehitetään kouluyhteisössä ja eri yhteistyötahojen kanssa. Kehittämistyö edellyttää oppilashuollon suunnitelmallista arviointia. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 25§.)

Opetuksen järjestäjä asettaa oppilashuollon ohjausryhmän ja koulukohtaiset oppilashuoltoryhmät. Yksittäistä oppilasta koskevat asiat käsitellään tapauskohtaisesti koottavassa asiantuntijaryhmässä. Jokaisella kolmella ryhmällä on omat tehtävät ja niiden perusteella määräytyvä kokoonpano. Kaikki oppilashuoltoryhmät ovat monialaisia, mikä tarkoittaa että ryhmässä on opetushenkilöstön lisäksi kouluterveydenhuoltoa sekä psykologi-

ja kuraattoripalveluja edustavia jäseniä sen mukaan kun käsiteltävä asia edellyttää.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisesti (14§ 1–4 mom) koulukohtainen oppilashuoltoryhmä vastaa koulun oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista. Sitä johtaa opetuksen järjestäjän nimeämä edustaja. Opetuksen järjestäjä ja oppilashuollon palveluja tuottavat tahot päättävät yhdessä ryhmän kokoonpanosta, tehtävistä ja toimintatavoista. Oppilashuoltoryhmä voi tarvittaessa kuulla asiantuntijoita. Ryhmän keskeinen tehtävä on yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen sekä muun yhteisöllisen oppilashuollon toteuttaminen ja kehittäminen.

Asiantuntijaryhmä kootaan yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän tuen tarpeen selvittämiseksi ja oppilashuollon palvelujen järjestämiseksi. Ryhmän kokoaa se opetushenkilöstön tai oppilashuollon palveluiden edustaja, jolle asia työtehtävien perusteella kuuluu. Ryhmän monialainen kokoonpano perustuu tapauskohtaiseen harkintaan ja käsiteltävään asiaan. Ryhmä nimeää keskuudestaan vastuuhenkilön. Asiantuntijoiden nimeäminen ryhmän jäseniksi ja muiden yhteistyötahojen tai oppilaiden läheisten osallistuminen ryhmän työskentelyyn edellyttää oppilaan tai huoltajan suostumusta. (Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi 67/2013).

4.3 Koulun ja lastensuojelun yhteistyö

Virallinen lastensuojelu tarvitsee tuekseen muita toimijoita, joilla on tietoa lapsen ja perheen tilanteesta. Lapsen näkökulmasta tilanne perheessä on voinut jatkua jo pitkään samanlaisena, ennen kuin viranomaiset alkavat ympärillä toimia. Tätä voi olla lapsen näkökulmasta vaikeaa ymmärtää. (Mäenpää & Törrönen 1996, 12–13.) Myös Taskinen (2004, 150) toteaa eri toimijoiden yhteistyön merkityksellisyyden, sekä työntekijöiden että asiakkaiden kannalta Yhteistyö helpottaa sosiaalityöntekijän kuormittumista. Myös asiakkaan kannalta on hyvä, kun erilaisia päätöksiä tehdessä käytetään moniammatillista arviota ja toimenpiteinä ensisijaisesti avohuollon ja peruspalveluiden

toimenpiteitä. Esimerkiksi Kullberg-Piilola, joka tutki vuonna 1997 koulun ja lastensuojelun yhteistyötä, on tutkimustuloksissaan todennut nuorten voivan ”pelata” koulun ja sosiaalitoimen välillä silloin, kun yhteistyö näiden toimijoiden välillä on riittämätöntä.

Avun ja tuen tarjoamisella riittävän varhaisessa vaiheessa ehkäistään varsinaisen lastensuojelun tarvetta. Tämän ehkäisevän lastensuojelutyön kautta ehkäistään ongelmien syntymistä tai pahenemista. Koululla on tärkeä tehtävä tämän ehkäisevän lastensuojelun toteuttamisessa. (Lastensuojelun käsikirja 2015).

Sosiaalihuoltolain 10§ mukaan kaikilla kunnan viranomaisilla on velvollisuus pyrkiä tukemaan vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Koulussa toimivien henkilöiden tulee osata ohjata apua tarvitsevia lapsia ja perheitä käyttämään erityispalveluita. Enenevässä määrin tarvittaisiin palvelujen kehittämisessä eri hallintokuntien välistä yhteistyötä, sen sijaan, että jokainen sektori toimii yksin. (Lastensuojelun käsikirja 2015).

Kun mietitään eri työntekijäryhmien välisen yhteistyö muodostumista, voitaisiinko haasteiden tarkastelussa nojautua Määtän ajatukseen työntekijän ja perheiden yhteistyöstä.

”Mitä lastensuojelun/koulun työntekijänä ajattelet ja sanot koulun/lastensuojelun työntekijästä sitä luulet hänestä ja siitä organisaatiosta, mihin hän kuuluu: olet heille sellainen, millaisena heidät näet. Voidaanko ajatella että millaisena ammattilaisena toimit sellaiseksi yhteistyö koulun/lastensuojelun kanssa muodostuu” (Määttä 2001, 26).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä sekä koulussa että sosiaalitoimen lastensuojelussa toimivien ammattilaisten kokemuksiin yhteistyöstä sekä saada tietoa siitä, ymmärtävätkö toimijat toistensa kieltä ja toimintakulttuuria. Tavoitteena oli kerätä näkemyksiä siitä, millaisessa kasvun tukijan roolissa koulu osana lapsen/nuoren luonnollista kasvuympäristöä näyttäytyy ja toimiiko tai voisiko koulu toimia enemmän yhteistyössä lastensuojelun kanssa ja olla osana avohuollon tukitoimia.

Tutkimuksen pääkysymys on: Mitkä ovat teemahaastatteluun osallistuneiden ammatti-ihmisten kokemukset sosiaalitoimen lastensuojelun ja koulun välisestä yhteistyöstä? Seuraavilla alakysymyksillä pyrin saamaan lisätietoa asiasta:

1. Minkälainen on koulun rooli lastensuojelutyössä?
2. Voiko koulu toimia enemmän yhteistyössä?
3. Tietääkö lastensuojelu, mitä koulu tekee?
4. Tietääkö koulu, mitä lastensuojelu tekee?

Tutkimuksen avainsanoja ovat koulu, lastensuojelu, yhteistyö, fenomenografia.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuskohteenani olevan kaupungin lapsista tai nuorista oli ikäluokasta 0-17 v. lastensuojelun avohuollon asiakkuus 4880:llä vuonna 2010. Kaupunkimaisista kunnista kyseinen asiakasmäärä oli tässä kaupungissa selkeästi suurin ja näin ollen määrä on koko Suomea ajatellen myös suurin: 11,1 %. Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä kyseisenä vuonna oli yhteensä 746 lasta, joka oli 1,3 % kaikista kyseisen kaupungin lapsista ja nuorista (Lastensuojelutilasto 2010).

Tutkimuskohteenani olevassa kunnassa on laadittu erinäisiä asiakirjoja: Lastensuojelusuunnitelma vuonna 2008, seuraavana vuonna Kolaraportti koulun ja lastensuojelun yhteistyöstä, edelleen vuonna 2010 Hyvinvointikatsaus–Lapset ja nuoret, sekä Hyvis–Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma ja Kasvatus- ja koulutuspoliittinen ohjelma vuonna 2011. Nämä asiakirjat ottavat kantaa, asettavat tavoitteeksi ja pyrkivät ohjaamaan ammattihenkilöstön toimintaa yhä enenevässä määrin yli hallintokuntien rajojen tapahtuvaa yhdessä tekemisen kulttuuria kohti. On kuitenkin mahdollista, että edellä mainittujen asiakirjojen sisällöt tai peräti niiden olemassaolo ovat osalle työntekijöistä tuntemattomia.

6.1 Tutkimusote – fenomenografia tutkimusmetodina

Tutkimukseni on menetelmältään laadullinen, kokemukselliseen, teemahaastatteluilla kerättyyn tietoon perustuva. Kvalitatiivisesti suuntautuneen fenomenografisen menetelmän kautta hain tutkimuksessa ymmärrystä ammattihenkilöstön käsityksiin yhteistyöstä koulun ja lastensuojelun arjessa toimittaessa. Laadullinen tutkimus ja fenomenografia tutkimusmenetelmänä ovat mielestäni omaan tutkimukseeni sopiva valinta, sillä laadullinen tutkimus vastaa ymmärrystä lisäävän tutkimuksen vaatimukseen. Alasuutarin (1990, 40) mukaan fenomenografia menetelmänä on erityisesti kehitetty käsitysten tulkintaan ja laadullisessa analyysissä

tutkimuksen ytimessä on merkitystulkintojen tekeminen. Tämän tutkimuksen tutkimusmetodologisenä ratkaisuna, tutkimusotteena, on siis kvalitatiivinen tapaustutkimus ja tutkimuksessa on käytetty aineistosuuntautunutta fenomenografista tutkimusotetta.

Kvalitatiivisesti suuntautuneella fenomenografisella menetelmällä on pyrkimys hakea ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevaan teemaan. Fenomenografia menetelmänä on erityisesti kehitetty käsitysten tulkintaan ja sen pääpaino on käsitysten sisällöllisessä tulkinnessa. 1970-luvulta alkaen Göteborgin yliopiston pedagogisen laitoksen tutkimusryhmä INOM on tehnyt tutkimusta inhimilliselle olemassaololle tyypillisestä oppimisesta ja ympäristökäsityksistä. Tämän tutkimuksen pohjalta on syntynyt Ference Martonin fenomenografiaksi vuonna 1981 nimeämä tutkimusote.

Martonin (1982) mukaan fenomenografiaksi kutsutaan todellisuuden kokemisen ja käsitteellistämisen laadullisten erojen kuvausta. Näille eroille etsitään loogisia suhteita kuvauskategorioiden avulla. Fenomenografia on näin ollen kvalitatiivisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote. Tutkimuksella pyritään kuvaamaan sitä, miten eri tavoin ihmiset kokevat, havaitsevat, käsittävät ja ymmärtävät elämän ilmiöitä (Entwistle 2007). Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Maailma ilmenee ihmisille käsitysten kautta. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että on olemassa vain yksi maailma, josta erilaiset ihmiset tekevät toisistaan poikkeavia ja erilaisia käsityksiä. (Järvinen & Järvinen, 2004, Metsämuuronen 2005.)

Tämän tutkimuksen kohteen ilmiönä on koulun ja lastensuojelun työntekijöiden yhteistyö ja sen käsittäminen. Wenestamin (1984) mukaan ihminen pyrkii muotoilemaan tutkimuksen rakennetta ja sisältöä eli strukturoimaan sitä niin, että se muodostaisi käsitettävän ja hyväksyttävän kokonaisuuden. Strukturoimalla tutkija pyrkii ymmärrettävyyteen, vaikka luonteeltaan ymmärrys onkin subjektiivista. Hän käyttää aikaisempia kokemuksiaan ja oletuksiaan sekä sen hetkistä tietoaan strukturoidessaan tutkimuksen sisältöä ja rakennetta.

Fenomenografiassa on kyse tutkimuksen kohteena olevien yksilöiden (koulun ja lastensuojelun työntekijöiden) henkilökohtaiset käsitykset ilmiöstä, eivät tutkijan omat eivätkä jonkun muun ulkopuolisen yksilön käsitykset. Hirsjärven mukaan (1992) tämä mahdollistaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden inhimillisen kokemuksen merkityksellisyyden. Tutkija tutkii empiirisesti tutkittavien muodostamia käsityksiä ilmiöstä. Uljensin (1989) mukaan käsittäminen on aktiivinen prosessi, joka tarkoittaa mielekkyyden luomista johonkin ilmiöön. Ihminen muodostaa ensin kokemuksen ja ajattelun kautta käsityksen ilmiöstä. Tämän jälkeen käsitys ilmaisee hänelle yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Käsitys ilmiön ja ihmisten ajattelun suhteesta toimii tutkimuksen perustana. Sisällöllisesti ihmiset käsittävät ympäröivän maailman eri tavalla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116–117.)

Ihmisten käsityksistä rakentuu heille itselleen subjektiivisia merkityksiä, joilla Hirsjärven (1992, 113–114) mukaan tarkoitetaan ihmisten itsensä antamia tulkintoja omille kokemuksilleen ja toiminnoilleen. Jokin ulkopuolinen, kuten tutkija, voi antaa objektiivisen merkityksen toisen ihmisen ajattelulle ja toiminnalle. Tulkinnan kautta inhimilliset kokemukset saavat merkityksen. Käsitysten erilaisuus pohjautuu siis kokemusten erilaiseen tulkintaan ja yksilöiden tietoon liittyviin eroihin. Ihmisten käsitykset voivat muovautua varsin puutteellisin perustein, mikäli tieto ilmiöstä on vähäistä.

6.2 Aineiston keruu fokusryhmiä haastattelemalla

Haastattelutavan valinnan tulisi perustua tutkimuksen teoreettisiin ja metodologisiin lähtökohtiin: onko kyseessä määrällinen vai laadullinen, hermeneuttinen vai fenomenologinen tai näitä yhdistävä tutkimus. Tutkimuksen viitekehys ja tutkimuskysymykset ohjaavat tarvittavien haastateltavien määrää, toteutustapaa, haastattelukysymysten tekemistä ja vaikuttavat myös haastattelurungon ja -kysymysten muotoiluun. Tutkimuskysymysten pohjalta on mahdollista muodostaa haastattelun teemoja etukäteen sekä jonkin verran teemoja tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavien

tulisi laadullisessa tutkimuksessa tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, joten heidän valintansa tutkimukseen tuleekin olla harkittua. (Sevon & Laakso, 2012.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, koska ajatuksenani oli saada ammatti-ihmiset keskustelun kautta ilmaisemaan luontevasti kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 210) toteavatkin haastattelun olevan ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska tällöin mahdollistuu suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavien kanssa. Haastattelussa käsiteltäviä ja mahdollisesti uutena esiin tulleita asioita voi tarvittaessa tarkentaa ja syventää keskustelemalla aiheesta lisää. Ryhmähaastattelua he pitävät tehokkaana tiedonkeruun muotona, koska tällöin on mahdollista saada yhtä aikaa tietoa monelta eri henkilöltä. Päädyin kutsumaan teemahaastatteluihin valikoidun ryhmän ammatti-ihmisiä, joilla oli mahdollisuus verbalisoida keskustellessaan vapaasti ja jakaa omia kokemuksiaan aiheesta. Tällaista valikoitua ryhmää, jossa joukko ihmisiä keskustelee tietyistä aiheista, kutsutaan Barbourin (2007, 8–12) mukaan fokusryhmäksi. Fokusryhmä näyttäytyy haastattelumenetelmänä erilaisena suhteessa ryhmähaastatteluun, sillä fokusryhmässä valitut henkilöt keskustelevat annetusta teemasta ja haastattelijan rooli jää enemmän taustalla keskustelun kulkua ohjaavaksi.

Fokusryhmien teemahaastatteluja toteutui kaksi. Sekä koulun työntekijöistä koostuneessa ryhmässä että lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden ryhmässä oli molemmissa neljä osallistujaa. Fokusryhmien keskustelussa käytettiin haastattelurunkoa, jonka teemat ja sisältö oli valittu teoriataustan kautta. Teemahaastattelun keskeisiä teemoja olivat:

- koulun ja lastensuojelun yhteistyö
- lastensuojelun asiakkuudessa olevan lapsen/nuoren opetuksen järjestämiseen ja koulunkäyntiin liittyvät kysymykset
- koulun rooli osana peruspalvelujen tekemää lasten suojelua

Lähetin kutsun teemahaastatteluihin sähköpostilla. Koulun ammatti-ihmisistä valitsin muutamia erityisopettajia, koulukuraattoreja ja

rehtoreita, joille lähetin kutsun henkilökohtaisesti. (LIITE 1). Lastensuojelun sosiaalityöntekijät kutsuin haastatteluun lähettämällä viestin ja haastattelukutsun alueiden johtaville sosiaalityöntekijöille, jotka valitsivat haastatteluun osallistujat. (LIITE 2).

Haastattelut toteutettiin työhuoneessani ja sivistysviraston kokoustilassa. Tarjosin osallistujille kahvia, teetä ja pientä purtavaa. Ilmapiiri oli haastattelutilanteissa ryhmien kesken rento ja mukava. Keskustelu teemoista käynnistyi luontevasti alkupuheenvuoroni jälkeen. Keskustelut olivat pituudeltaan noin kaksi tuntia kestäviä. Tallensin keskustelut videoimalla ja litteroin syntyneen aineiston sanatarkasti. Litteroitua aineistoa kertyi kaikkiaan yhteensä 13160 sanaa.

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä fokusryhmien teemahaastattelu toimi erinomaisesti. Haastateltavilla, joita pikemminkin voi kuvata keskustelijoiksi, oli käytettävissään heille etukäteen sähköpostilla toimitettu teemahaastattelurunko (LIITE 3). Osallistujat olivat valmistautuneet haastattelutilanteeseen etukäteen tekemällä omia muistiinpanojaan teemahaastattelurunkoon. Haastattelijan roolissa kerroin keskusteltavan teeman, jonka jälkeen annoin fokusryhmän keskustella vapaasti siihen asti, kunnes totesin olevan sopiva aika siirtyä seuraavaan teemaan. Joissakin kohdin kehotin keskustelijoita tarkentamaan sitä, mitä he tarkoittivat tai kun keskustelusta nousi kiinnostava uusi näkökulma, pyysin jatkokysymyksillä heitä avaamaan aihetta lisää. Fokusryhmien keskustelut sujuivat vapaasti ja luontevasti. Koska kyseessä oli oman ammattialansa tuntevia, tässä tilanteessa asiantuntijana toimivia henkilöitä, puheenvuorot olivat varsin pitkiä. Keskustelijat antoivat toisilleen aikaa puhua ja jokainen pääsi vuorollaan kertomaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan aiheesta josta keskusteltiin.

Monipuolisen tiedon saaminen suhteellisen lyhyessä ajassa mahdollistui fokusryhmien teemahaastattelujen muodossa hyvin. Fokusryhmille laadittu kolmeen teemaan jaettu haastattelurunko osoittautui toimivaksi. Haastattelurungon ja teemojen laadinnan lähtökohtana toimi ekokulttuurinen ajattelu. Tutkimuksen teema ja tutkimuskysymykset ohjasivat

teemahaastattelurungon laatimista ja sen muotoilua. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää haastateltavien omia käsityksiä tutkittaviin ilmiöihin liittyen. Teemahaastattelujen kautta tavoittelin siis fokusryhmien kokemuksellista tietoa ja ymmärrystä antamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tällöin ei ollut tarkoituksenmukaista tehdä tarkkoja luokitteluja etukäteen ilmiön eri osa-alueista.

Tutkimuskysymyksistä johdetut haastatteluteemat ja niitä tarkentavat apukysymykset olivat muotoilultaan väljiä. Hyvin tarkasti määritellyt osa-alueet kysymyksissä olisivat saattaneet ohjata ja rajoittaa vastauksia. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 51, 31) mukaan kysymysten muotoiluun onkin syytä kiinnittää erityistä huomiota, jotta haastattelijan vaikutus vastauksiin pystyttäisiin minimoimaan. Avainkysymykset eri teemoista tulisi muotoilla mahdollisimman avoimeksi. Tällä haetaan haastateltavien omaa kokemusta ja ajatusta teeman aiheesta. Vastauksia tarkentavat kysymykset muotoutuvat ryhmätilanteessa kunkin haastateltavan kertoman mukaan ja niillä on pyrkimys varmistaa se, että haastattelija on ymmärtänyt sen, mitä haastateltava tarkoittaa. Varsinaisia tarkentavia kysymyksiä ei tästä syystä ole mahdollista haastattelurunkoon kirjata. Haastateltavat ovat erilaisia persoonia erilaisine taustoineen, joten luontevan vuorovaikutuksen luomiseksi ja kaikilta tiedon saamiseksi käytännön haastattelutilanteessa on mahdotonta pyrkiä esittämään kysymykset juuri samalla tavalla, samassa muodossa tai samassa järjestyksessä. Käytännön kysymisen tapaa ohjaa se, että osapuolet ymmärtävät toisiaan.

Teemahaastattelussa, kuten haastattelussa yleensäkin, on otettava huomioon se, miten vuorovaikutustilanteen eri osapuolet tulkitsevat tilannetta. Haastateltava muodostaa ennen vastaamistaan jonkinlaisen käsityksen siitä, mihin kysymyksillä pyritään. Haastateltava pohtii haastattelun aikana myös sitä, mitä tutkimus käsittelee ja millaiset asiat mahdollisesti ovat kysymysten taustalla olevan tutkimusaiheen kannalta olennaisia. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 32). Haastattelijan hankkiessa tietoa toisen ihmisen ajattelusta, mukana on koko ajan myös haastattelijan oma tietoisuus. Näin toteutuu fenomenografiseen

tiedonkäsitukseen kuuluva haastattelujen intersubjektiivisuus. Intersubjektiivisuuteen liittyy se, että haastattelijan on tiedostettava omat lähtökohdat, jotta olisi mahdollista arvioida niiden vaikutusta haastateltavien ilmaisujen tulkintaan. Haastattelijan omilla tietoisuuden rakenteilla on vaikutuksensa toisen henkilön ilmaisujen tulkintaan. Voidakseen tarvittaessa tarkentaa haastateltavien vastauksia lisäkysymysten avulla, vaaditaan haastattelijalta aktiivisen kuuntelun taitoa. Haastattelijalla tulisi olla vapaus sovittaa kysymykset keskustelun kulkuun sopivalla tavalla, eikä rajata haastattelua pelkästään valmiiden kysymysten varaan. Tämä mahdollistaa aiheeseen riittävän syvälle pääsemisen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 136–138.)

Tekemässäni teemahaastattelussa kiinnitin edellä mainittuun seikkaan erityistä huomiota muistuttamalla haastateltavia haastattelutilanteiden alussa siitä, ettei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, vaan tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan haastateltavien omista kokemuksista ja ajatuksista ja että haastateltava saa kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään täysin vapaasti. Tällä myös määriteltiin keskustelijoiden välistä tiedollista suhdetta, eli haastateltavilla oli Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 33) ajatusten mukaisesti tieto ja he olivat tietävänä osapuolena. Ammatti-ihmiset keskustelivat ryhmissä aktiivisesti. Tutkijana esitin tarpeen mukaan tarkentavia lisäkysymyksiä ja huolehdin aikataulusta siten, että kaikki teemojen aihealueet olivat osana keskustelua.

- **Keskusteluanalyysi**

Halusin täydentää fokusryhmien haastattelua käyttämällä myös keskusteluanalyysiä aineiston tarkasteluun. Keskusteluanalyysi tarjoaa tutkijalle mielenkiintoisen ja haasteellisen tavan aineiston analysoimiseen. Tutkimussuuntauksen luoneen Sacksin (1984) mukaan keskustelu ei ole kaaos, vaan vuorovaikutus keskustelussa on järjestynyttä ja jäsentynyttä toimintaa.

Keskusteluanalyysissä puhetta kerätään aidoissa keskustelutilanteissa ja pyritään selvittämään miten ihmiset tulevat toimeen

keskenään, miten puheella luodaan tilanteita ja identiteettejä sekä ollaan yhteistyössä (Hakulinen 1997, 15). Fokusryhmähaastatteluna toteutunut teemahaastattelu saa asiantuntijat keskustelemaan aiheista varsin vapaasti ja luontevasti.

Seppäsen (1997) mukaan keskustelunalyysi ei tutki vain puhetta, vaan nimenomaan vuorovaikutusta. Tapaa, jolla keskustelunalyysissä hahmotetaan vuorovaikutustilannetta, kutsutaan osallistumiskehikoksi. Osallistumiskehikko muodostuu kahdesta tai useammasta osallistujasta, joiden rooli puhujana vaihtuu osallistujalta toiselle.

Edelleen Seppänen (1997, 156–162) toteaa puhujan olevan keskustelunalyysissä se äänessäoleva henkilö, joka tuottaa puhetta, kunnes joku toinen ottaa vuoron. Kuulijan roolissa olevat ovat aktiivisia vastaanottajia, jotka osoittavat osallistumistaan ja vaikuttavat omalla toiminnallaan siihen, millaiseksi keskustelu muodostuu. Puhuja pyrkii ottamaan huomioon kuulijansa ja muotoilemaan puheensa siten, että se sisältää erilaisille vastaanottajille sopivia elementtejä. Keskustelutilannetta luodaan koko ajan puheella siten, että osallistujat asettavat puheellaan itsensä ja toisensa tiettyihin rooleihin ja näin luovat sekä puhetilanteen että osallistumiskehikon.

Tutkijalla on suuri vaara lähteä tekemään suorita tulkintoja, sen mukaan mitä tunteita tai ajatuksia keskustelusta itselle herää, varoittaa Hakulinen (1997, 17). Keskustelunalyysiä käyttävän tulee oppia tutkimaan kirjalliseen, litteraatin muotoon avattua puhetta neutraalisti ja tekemään havaintoja siitä. Analyysin tekijän tulisikin tavoitella kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja, jotka perustuvat keskustelunalyysin metodisiin ratkaisuihin. Tutkijan tehtävänä on tunnistaa tilanteissa rinnakkaisuutta, joka onnistuu parhaiten kun hän itse kuuluu samaan kulttuuriin, jota hän tutkii.

Keskustelunalyysin aineistoksi valitsin lyhyen keskustelunpätkän teemahaastattelusta. Kyseessä on keskustelunalyysin mukaan institutionaalinen keskustelu, sillä keskusteluun osallistuneet puhujat ovat ammattilaisia ja suorittavat institutionaalisia tehtäviä, toteaa Peräkylä (1997, 177). Instituutioiden läsnäolo puheessa näyttäytyy keskustelun piirteissä.

Keskustelunanalyysin tutkijat Drew ja Heritage (1992) ovat löytäneet seitsemän institutionaalisen keskustelun piirrettä: sanojen ja kuvausten valinta, responsiivisen toiminnan valinta, toiminnan kielellinen muotoileminen, sekvenssirakenne, keskustelun kokonaisrakenne, ammatillisen neutraalisuuden ilmentymät sekä vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys. Näistä osa on havaittavissa myös analysoitavasta keskustelunpätkästä, jonka valitsin tarkasteltavaksi.

Keskusteluun osallistui neljä ammattihenkilöä ja haastattelija. Merkitsin tätä analyysia varten käytetyt puheenvuorot V1, V2, V3 ja V4. Haastattelija on merkitty kirjaimella H. Keskustelu jäsenyy V3:n ja V4:n peräkkäisten puheenvuorojen suhteiden kautta. Haastattelija H sekä keskustelijat V1 ja V2 eivät osallistu puheenvuoroillaan, mutta ovat aktiivisesti läsnä. Sanojen ja kuvausten valinnasta huomaa, että kaikki henkilöt puhuvat ammattikieltä, jota keskusteluun osallistuvat ymmärtävät ja tietävät ilman käytettyjen käsitteiden määrittelemistä, mistä puhutaan ja mistä on kyse. Keskustelussa käytetään käsitteitä sijoitus, OHR, sijoituspaikka ja Tammirinne, jotka eivät vaadi selvitystä tai selittelyä, jotta keskustelijat ymmärtäisivät. Termit ovat selkeästi tuttuja ja keskustelusta välittyy vahva yhteisymmärrys asioista. Haastattelijan rooli on tehdä vain kysymys, jonka jälkeen haastateltavat keskustelevat aiheesta keskenään.

Keskustelussa ammattihenkilöt vertailevat omia kokemuksiaan ja neuvottelevat.

V4 "Käsittelettekste ne OHR:ssä? Koska me käsitellään ne."

V3 "Joo, kyll me käsitellään."

Videolta selviää keskusteluun osallistuneiden välinen hyvä ilmapiiri ja yhteisymmärrys. Taksikuljetusasia vaikuttaa epäselvältä.

V3 "Mä luotan siihen, että koulusihteeri tietää, kuka maksaa milloinkin ja jotenkuten niinkun."

Jotenkuten ja niinkun viittaavat epäselvyyteen ja epävarmuuteen asian hoitamisessa. V4 vakuuttaa että edellinen vuoro on sisällöltään tullut ymmärrettyä:

V4 *"Joo, kyllä."*

Keskustelun tauot viittaavat myös siihen, että asia on epäselvä. Keskustelijat eivät oikein tiedä miten asiaa hoidetaan eikä asia ole vastaajille selvä. Mielenkiintoisin osuus on mielestäni keskustelun loppuosa, jossa V4:n puheenvuorosta käy ilmi että keskustelussa tässä kohtaa aiheena olevan yhteistyön tekemisen osalta ei olla tultu "jonkun taholta" oikein kohdelluksi ja keskustelusta välittyikin negatiivinen sävy.

V4 *"joku unohti meille kertoa."*

Se joku on keskustelijoille tiedossa oleva ja vuorossaan puhuja viittaa kaikille tuttuun tahoon. Unohtaminen sanana sisältää sarkasmia, jota narisevalla äänellä vielä korostetaan. Keskustelu päättyy yleiseen hyväksyvään hyminään ja naurahteluun ja V4:n vuoroon jossa hän kuittaa yhteisymmärryksen asiaan kommentoimalla

V4 *"Tää on just tyypillistä."*

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi etenee fenomenografisessa tutkimuksessa vaiheittain siten, että merkitysten jäljittäminen ja tulkinta tapahtuvat yhtäaikaaisesti. Analysoidessa aineistoa tavoitteena on muodostaa kokonaisuus, eikä keskittyä vastauksissa yksittäisiin tapauksiin. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisiä kuvauskategorioita muodostetaan kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja erilaisia tapoja joilla ilmiö käsitetään. (Huusko & Paloniemi 2006,162–173.)

Analyysiprosessi eteni seuraavasti:

1. Litteroin videoimani haastattelut sanasta sanaan puhtaaksi omiksi tiedostoikseen.
2. Tutustuin aineistoon lukemalla sen useaan kertaan, saadakseni aineiston kokonaisuudesta mahdollisimman selkeän kuvan. Tein tekstiin samalla alleviivauksia ja merkintöjä kohtiin, jotka

vaikuttivat mielestäni merkityksellisiltä. Etsin tutkimusongelman kannalta tärkeitä ilmaisuja eli merkitysyksikköjä. Analyysiyksiköksi valikoitui lauseita. Lauseista merkitykset välittyvät helpommin kuin yksittäisten sanojen kautta.

3. Etsin, lajittelin ja ryhmittelin tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmauksia kategorioiksi. Vertailin ilmauksia toistensa kanssa ja etsin joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Merkityskategorioita syntyi yhteensä 10. Ne ovat 1) Tuki ja turva 2) Lapsen paikka 3) Yhteisneuvottelut 4) Tukitoimet 5) Ennaltaehkäisy 6) Asiakassuunnitelma 7) Perhe 8) Yhteydenpito 9) Näkymätön yhteistyö 10) Käyttämätön resurssi
4. Muodostin merkityskategorioiden perusteella kuvauskategorioita ja muodostin niiden perusteella ilmiöön liittyviä yleisempiä merkityksiä. Kuvauskategorioiksi muodostuivat 1) Koulun rooli 2) Lastensuojelun rooli 3) Johdon rooli.

Syntyneet kuvauskategoriat ja niihin sisältyvät merkityskategoriat ovat Martonin ja Boothin (1997) mukaan tutkimuksen empiirisiä tuloksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa luokittelu tapahtuu horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Horisontaalisen luokittelun laadulliset kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia tai yhtä tärkeitä, ilman että niitä olisi laitettu paremmuus järjestykseen. Vertikaalisesti luokitellessa kuvauskategoriat asettuvat keskinäiseen järjestykseen, jonkin aineistosta nostetun kriteerin perusteella, olematta kuitenkaan paremmuusjärjestyksessä. Hierarkkisesti kategorisoidessa kuvattavat käsitykset ovat toisiinsa nähden eri kehitysasteella tai ne esitetään kattavuusjärjestyksessä. (Uljens 1989.) Tämä tutkimus on luokitussysteemiltään horisontaalinen.

6.4 Ammatti-ihmisten käsityksiä koulun ja lastensuojelun yhteistyöstä

Tutkimuskysymysten kautta tarkastelin koulun ja lastensuojelun ammatti-ihmisten käsityksiä yhteistyöstä. Aineiston analyysin kautta muodostui tulosavaruus, jota kuvataan kuviossa 1. Sekä kuvauskategorioiden että merkityskategorioiden sisällölliset erot näkyvät horisontaalisessa järjestyksessä. Koska tavoitteenani oli tuoda esille ennen kaikkea käsitysten laatu ja moninaisuus, kuvaan ne satunnaisessa järjestyksessä horisontaalisesti. Haluan korostaa kaikkia merkityskategorioita yhtä paljon, sillä ne näyttäytyivät kokonaisuuden kannalta yhtä tärkeitä.

Tulosavaruutta luodessani noudatin Martonin ja Boothin (1997) kriteereitä, joiden mukaisesti jokainen kategoria kertoo jotakin erityistä tutkittavasta ilmiöstä, kategoriat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa nähden ja että kategorioita on mahdollisimman vähän.

KOULUN JA LASTENSUOJELUN TOIMIJOIDEN KOKEMUKSIA YHTEISTYÖSTÄ									
Koulun rooli					Lastensuojelun rooli			Johdon rooli	
tuki ja turva	lapsen paikka	yhteisneuvottelut	tukitoimet	ennaltaehkäisy	asiakassuunnitelma	perhe	yhteydenpito	näkömätön yhteistyö	käyttämätön resurssi

KUVIO 1. Ammatti-ihmisten käsityksiä koulun ja lastensuojelun yhteistyöstä

Esitän seuraavaksi analyysin tuloksena syntyneet kuvauskategoriat sisältöineen avaamalla merkityskategoriat sanalliseen muotoon. Kuvauskategoriat ovat koulun rooli, lastensuojelun rooli ja johdon rooli. Lainaukset aineistosta tukevat tekemiäni tulkintoja.

6.4.1 Koulun rooli

Koulun rooli -kuvauskategoria jakautuu 5 merkityskategoriaan, jotka ovat tuki ja turva, lapsen paikka, yhteisneuvottelut, tukitoimet ja ennaltaehkäisy. Taulukossa 1 on nähtävillä merkityskategoriat ja niihin liittyviä lainauksia aineistosta.

TAULUKKO 1. Koulun rooli – kuvauskategoria ja esimerkkejä aineistosta

Merkityskategoria	Esimerkit aineistosta
Tuki ja turva	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Se saattaa olla lapsen elämässä hyöinkin tärkeä aikuinen se opettaja.</i> - <i>Koulun on sellainen tuki- ja turvasatama.</i> - <i>Koulussa on sellainen tietty rytmi ja sillä saa perusturvaa ja kaikkee.</i> - <i>Opettajahan se on se, joka on sen lapsen lähellä.</i>
Merkityskategoria	Esimerkit aineistosta
Lapsen paikka	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Niiden pitää saada tietää, missä se lapsi on ja varmaan et millon se tulee kouluun.</i> - <i>On ihan eri asia suhtautua siihen, että laittaa siellä käytävällä x-asentoon syynä se että ei huvita, kuin se, että on just edellisenä yönä viety paikkaan joku.</i>
Yhteisneuvottelut	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enemmän pitäis olla varmaan keskustelua ja jostain pitäis takoo se työaika, että niitä palavereja vois olla ja vois olla yhteydessä.</i> - <i>Oisko mahdollista jossain alkuneuvottelussa tai muussa, että se opettaja on siinä ja saa sen saman tarjottimen kuin muutkin tässä verkostossa olevat.</i>
Tukitoimet	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mitkä tukitoimet koulu on jo sen lapsen kanssa tehnyt, ett jos siellä on ollut jotain pienryhmää, lyhennettyy päivää, mitä tahansa. Et ne laittais sen siihen ilmotukseenkin jo.</i> - <i>Koululla on kaikkii keinoja, mistä mä en edes tiedä, mut mä en saa niitä jotenkin tietooni.</i> - <i>Siitä ainakin mä oon kaivannut lisätietoa jos lapsi on erityisopetuksen piirissä, et mikä se koulun tuki sitten on?</i> - <i>Suuri osa tapahtuu siellä koululla ja hiroeen paljon tuetaan sitä lasta. Se on varmaan ihan suurin osa sen lapsen tukemista.</i>
Ennaltaehkäisy	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Koulut on tosi aktiivisia puuttumaan ongelmiin.</i>

Tuki ja turva: koulu ja opettaja näyttäytyivät tärkeänä ja lapsen elämään vaikuttavina. Lapsen paikka: missä lapsi milloinkin on ja mistä hän kouluun tulee, nousee aineistosta esiin merkittävänä asiana. Yhteisneuvottelut: yhteisneuvottelut ja mahdollisuus keskusteluun ovat tärkeä yhteistyön muoto. Tukitoimet: koulun rooli tukitoimien järjestäjänä näyttäytyy varsin merkittävänä. Ennaltaehkäisy: Koululla on ensisijassa ennaltaehkäisevä rooli ja ongelmiin puututaan.

6.4.2 Lastensuojelun rooli

Lastensuojelun rooli -kuvauskategoria jakautuu kolmeen merkityskategoriaan, jotka ovat asiakassuunnitelma, perhe ja yhteydenpito. Taulukossa 2. on nähtävillä merkityskategoriat ja niihin liittyviä lainauksia aineistosta.

TAULUKKO 2. Lastensuojelun rooli - kuvauskategoria ja esimerkkejä aineistosta

Merkityskategoria	Esimerkit aineistosta
Asiakassuunnitelma	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Asiakassuunnitelmat tehdään yleensä verkostopalaverissa, jossa ne kaikki henkilöt on paikalla ja soitaan kuka tekee mitäkin.</i> - <i>Kaupungeissa joissa oon ollu töissä, on ollu nuorisotyöntekijöitä ja muita siellä koulun arjessa, jotka vois vetää ryhmiä ja muita. Silloin se olis ihan ok avohuollon tukitoimikin jo.</i> - <i>Mä voin siihen heti sanoo, et koulu on tän oman juttunsa jo tehnyt. Mä kirjaan niitä kyll suunnitelmaankin, koska mä mietin, et mä pidän sitä tavallaan yhtenä tukitoimena. En mä tiedä, ei se oo lastensuojelun avohuollon tukitoimi, mut se on yks sen lapsen tukitoimi.</i>
Perhe	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mut tähän vaikuttaa myös se millanen perhe on kyseessä.</i> - <i>Jos se on hirveen hyvää perhe, niin sill on aika vaikee saada, tai niinku ulkoisesti kaikki ok, korkeesti koulutetut vanhemmat, jotka ei ite tuo huolta.</i> - <i>Jos on perhe, joka on kauheen ongelmallinen, vanhemmat hyökkääviä tai hankalia, se voi johtaa siihen, et sieltä tulee sit aika</i>

	<i>nihkeesti lastensuojeluilmoitus.</i>
Yhteydenpito	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Erytisyopetus ja lastensuojelu pitäis olla se terävä yhteistyön kärki.</i> - <i>Olis kyllä ihan aiheellistakin käydä enemmän keskustelua tai tulla yhteen, koska se on mun käsitys ettei koulullakaan välttämättä oo käsitystä siitä mitä me tehdään tai voidaan tarjota.</i> - <i>Kun on lastensuojelun piirissä se lapsi tai on sijoitettuna, niin yhteistyö koulun kanssa on ollut tiivistä.</i>

Asiakassuunnitelma: verkostoneuvotteluissa tehtäviin asiakassuunnitelmiin kirjataan lastensuojelun avohuollon tukitoimia ja otetaan huomioon myös koulussa annettava tuki. Perhe: perhe nousee esiin haasteellisena monenlaisine pulmineen. Yhteydenpito: yhteydenpito on tärkeää. Jotta tiedettäisiin, mitä kukin tekee, olisi tarpeellista olla enemmänkin mahdollisuuksia yhteiselle keskustelulle.

6.4.3 Johdon rooli

Johdon rooli -kuvauskategoria jakautuu kahteen merkityskategoriaan, jotka ovat näkymätön yhteistyö ja käyttämätön resurssi. Taulukossa 3. on nähtävillä merkityskategoriat ja niihin liittyviä lainauksia aineistosta.

TAULUKKO 3. Johdon rooli – kuvauskategoria ja esimerkkejä aineistosta

Merkityskategoria	Esimerkit aineistosta
Näkymätön yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Yhteistyö tapahtuu aina siellä niinku johtotasolla. Johtavat sosiaalityöntekijät käyvät palaveeraamassa ehkä rehtoreiden tai jonkun erityiskoordinaattorin kanssa tai jossain siellä.</i> - <i>Ne jotka tekee käytännön työtä muurahaistasolla ja niinku päivästä päivään. Me ei koskaan nähdä missään. Niinku ei oo sellaisii palavereja.</i>
Käyttämätön resurssi	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Meillä on tällasii rakenteellisii esteitä, jotka me pystyttäisiin ehkäsemään.</i> - <i>Lastensuojelu ja nuorisotoimen välinen yhteistyö on omalla alueella täysin seis. Tällä hetkellä sitä ei oo ollenkaan.</i> - <i>Meillä on täysin hyödyntämättä nuorisotoimi, ihan sen takia, ettei oo ehditty. Ei tiedetä edes, ketä siellä on.</i>

Näkymätön yhteistyö: yhteistyötä tehdään johtotasolla, mutta käytännön työntekijöiden välillä ei ole rakennetta, jonka kautta yhteistyötä voisi kehittää.

Käyttämätön resurssi: Nuorisotoimi näyttäytyy yhteistyön ulkopuolisena tahona.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen toistettavuus ei fenomenografisessa tutkimuksessa ole perinteisessä mielessä mahdollista, sillä kategoriat ovat ennen kaikkea tutkijan käsitys ja tulkinta asiasta. Näin ollen kategoriat eivät fenomenografiassa edusta absoluuttista totuutta. (Uljens 1989, 55–57.)

Martonin (1996, 169) mielestä tärkeää on, että kategoriat olisivat sellaisia, että niistä olisi hyötyä muille ihmisille. Kategorioiden tulisi kuvata ja toimia välineenä, joiden avulla voisi ymmärtää tutkittua ilmiötä.

Tutkimukseni lähtökohtana oli joidenkin ammatti-ihmisten kokemukset ja näkemykset ilmiöstä koulun ja lastensuojelun yhteistyö. Näin pienen otannan perusteella ei ole mahdollista tehdä asiasta yleistystä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä voidaankin Alasuutarin (1999, 222) mukaan käyttää käsitteen yleistäminen sijaan suhteuttamisen käsitettä. Yksittäisistä mielipiteistä ja käsityksistä muodostetaan fenomenografisessa tutkimuksessa merkitysten kenttä, joka lisää laajempaa ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Muodostin fenomenografisen analyysin avulla haastattelemieni ammatti-ihmisten näkemyksistä kokonaisuuden, joka kuvaa koulun ja lastensuojelun yhteistyötä.

Laineen (2007, 29–30) mukaan voidaan ajatella tutkittavien ihmisten olevan osa jotain yhteisöä, tässä tapauksessa koulua ja lastensuojelua. Heidän voidaan tulkita kuljettavan mukanaan yhteisölle yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä. Näin ajatellen voidaan yksilön kokemusten kertovan myös jotain yleistä. Jokaisen yksilön erilaisuudella ja yksilöllisyydellä on myös merkitystä.

7 TUTKIMUKSEN LÖYDÖKSET JA SUOSITUKSET

Koulun ja lastensuojelun välisen yhteistyön rakentamisessa kummallakin toimijalla on oma roolinsa. Myös johdon rooli nousi esiin toisaalta yhteistyön tekijänä ja toisaalta myös yhteistyön tekemisen mahdollistajana. Kuvio 1 toi esiin tutkittavan ilmiön kokonaisuuden. Kaikkia kuvauskategorioita kuvaa halu työskennellä lapsen parhaaksi ja tehokkainta tämä olisi mikäli kyettäisiin toimimaan yhteistyössä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka molempien yhteistyökumppaneiden toiminta tähtää koko perheen yhteisen hyvään, perheen osuus keskusteluissa tai sen huomioiminen ei juurikaan näydy eri puheenvuoroissa. Sen sijaan lapsen osuus eri interventioiden kohteena tulee selkeästi esille.

7.1 Yhteisneuvottelut ja yhteydenpito sekä näkymätön yhteistyö

- **Lastensuojelun rooli**

Yhteistyö ajatellaan viranomaisten keskinäiseksi toiminnaksi. Yhteydenpitoa nimitetään usein yhteistyöksi. Silloin on kysymys lähinnä tiedusteluista, puhelinsoitoista, konsultoinnista tai keskinäisestä kokoontumisesta. Esimerkiksi asiakasyhteistyöllä tarkoitetaan asiakkaan asioiden yhteistä käsittelyä asiantuntijoiden muodostamassa moniammatillisessa ryhmässä. Asiakas voi olla mukana tai häntä voidaan kuulla, mutta hänen ei välttämättä tarvitse olla läsnä asiakasyhteistyöksi kutsutussa toiminnassa. Osuvampi nimitys tälle toimintatavalle on yhteisyyden luonnetta kuvaava viranomaisyhteistyö. (Pohjola 1999, 124–125.) Tässä kohden Määtän mainitsemat huoltajien eri kuulemisen muodot eivät näydy ekologisen teorian mukaisina. Toisaalta lastensuojelussa ja sen eri toimintatavoissa korostuu perheen ja sen moninaisten olosuhteiden ottaminen mukaan yhteiseen suunnitteluun. Pohjolan mukaan yhteistyö asiakkaan kanssa sisältää lastensuojelussa myös lapsen osallisuuden yhteisessä työskentelyssä.

Moniammatillinen toiminta helpottaa työtä, kun eri asiantuntemusalueiden tietoa ja työvälineistöä yhdistetään, mutta samalla se tekee yksittäisen työntekijän työn julkiseksi ja näkyväksi. Se paljastaa neuvottomuuden ja osaamattomuuden vaikeissa tilanteissa. Työhön kätkeytyneet salaisuudet nousevat toisten arvioitaviksi. (Pohjola 1999, 110–111.) Asiantuntijuus on myös siitä ongelmallinen asia, että sen oletetaan usein sisältävän jotenkin paremman tai oikeamman ymmärryksen käsiteltäviin ilmiöihin. Sen kaapuun sonnustautuneena on vaikea tunnustaa olevansa epävarma ja keinoton. Ihmissuhdetyössä tilannetta monimutkaistaa vielä se, että työtä tehdään omalla persoonallisuudella, oma minä työvälineenä. On usein vaikea tasapainoilla henkilökohtaisen ja ammatillisen välillä. Asiantuntijuus muodostaa myös esteen tasavertaisuudelle. Asiakastyössä tarvittavan persoonallisen roolin pelätään olevan jopa niin henkilökohtainen, että se kadottaa ammatillisuuden. Moniammatillisesti verkostoitunut työ vaatii näiden jännitteiden kypsää hallitsemista myös yhteistyökumppaneiden kanssa toimittaessa. (Pohjola 1999, 111.)

Samoin kuin Paavola, Honkavaara, Muuronen, Mäkinen, Tolonen ja Varsa (2010) myös omassa tutkimuksessani keskustelijat toivat esille huolensa sosiaalityöntekijöiden kiireisyydestä. Myös vaitiolovelvollisuuden nähtiin vaikeuttavan yhteistyötä peruspalvelujen toimijoiden kanssa. Peruspalveluissa, kuten kouluissa, toivottiin, että lastensuojelulaki mahdollistaisi tiedon saamisen siitä, miten koulun tekemät lastensuojeluilmoitukset ovat sosiaalitoimessa edenneet ja ovatko huolta aiheuttaneet perheet tulleet autetuiksi. Myös työntekijöiden suuri vaihtuvuus haittaa käynnistyneitä yhteistyökumppanuuksia.

- **Koulun rooli**

Tilus (2004, 16) toteaa, että yhteiskunnan ja perheen turvaverkkojen heikentyessä paine on kohdistunut kouluihin. Tiluksen mukaan opettajat ovat joutuneet muuttamaan rooliaan perinteisestä opettajasta ja kasvattajasta sosiaalityöntekijäksi, perheterapeutiksi, tuomariksi, poliisiksi jne. Tämä on

mahdoton tehtävä yhdelle ammattikunnalle ja onnistuakseen edes osittain tässä tehtävässä koulu tarvitsee yhteisiä neuvotteluja ja yhteistyötä lastensuojelun kanssa. Tutkimukseen osallistuneiden keskustelijoiden puheenvuoroissa näyttäytyivät nämä Tiluksen ajatukset useampaan kertaan eri keskustelijoiden kommentteissa. Omat ongelmansa koulussa aiheuttaa toimijoiden vaihtolovelvollisuus. Koulussa opettaja ei aina saa tietoonsa, mistä tilanteesta lapsi kouluun tulee, vai tuleeko lainkaan. Lastensuojelun työntekijät kokevat turhautumisen tunteita, kun koulusta koetetaan selvittää lapsen vaiheita; heillä on vaihtolovelvollisuus. Koulusta kuitenkin odotetaan, että he saisivat tiedon, pyytämättä, mutta toiselta viranomaiselta, kun taas lastensuojelussa näkyy ekokulttuurinen perhelähtöisyys ja siellä odotetaan perheen itse ilmoittavan.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että sosiaalityöntekijät eivät aina tiedä, mitä heiltä tässä yhteistyössä odotetaan eikä koulussa tiedetä, mitä lastensuojelulla on tarjota. Tiluksenkin mukaan eri sektorirajat ylittävän yhteistyön toteutuminen ei ole yksinkertainen asia. Huomion kiinnittäminen toimintamalleihin ja vuorovaikutustapoihin on kehittämistoiminnan peruspriorisointeja. Tuloksellisen yhteistyön edellytys on, että oman työn rajat ovat selvillä ja yhdessä jaetaan odotukset toisen hallintokunnan suuntaan. (Emt., 64, 197-198.)

- **Johdon rooli**

Toimiakseen yhteistyö tarvitsee julkilausuttuja ja sisäistettyjä rakenteita. Näiden muodostaminen on pitkälti johdon asia. Yhteistyö, jolla on jotakin vaikuttavuutta, syntyy harvoin sattumanvaraisesti. Mitä suurempi toiminnallinen haaste, sen merkittävämpiä ovat rakenteet. Esimerkiksi oppilashuollon rakenteiden kehittäminen koituu sekä koulun että koko yhteiskunnan eduksi. (Wallin 1999, 115.)

Keskustelussa kävi ilmi, että kaikilla oli tiedossa johdon tasolla tapahtuva yhteistyö. Johdon taholta annettiin kyllä ohjeita eri toimintatapojen toteuttamiseksi, mutta sisäistettyjä rakenteita yhteistyön tekemiseksi ei ole saatu luotua.

Tutkimuksen selkeänä johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että kumpikin toimija pitää yhteistyötä erittäin tärkeänä. Hyviä käytänteitä on yhteistyölle olemassa, mutta aikaa keskustelulle ja yhteistyön kehittämislle ei. Johtotasolla yhteistyötä tehdään, mutta käytännön arkityössä toisensa kohtaavat toimijat eivät tapaa yhteistyön kehittämisen merkeissä. Tarve yhteistyön kehittämislle nousee hyvin selkeästi tutkimusaineistosta.

7.2 Ennaltaehkäisy

- **Koulun rooli**

Vastoin Paavolan, Honkavaaran, Muurosen, Mäkisen, Tolosen ja Varsan (2010) tekemää kyselyä koskien lastensuojelulain vaikutuksia eri ammattiryhmien toimintaan, omassa tutkimuksessani nähtiin koulussa tapahtuva toiminta ennaltaehkäisevänä työnä ja toimintamuotona. Myös Tilus (2004, 64) toteaa, miten opettajan ja oppilaan toimiva vuorovaikutus voi kantaa perheongelmien yli. Opettaja, joka kohtaa oikeasti oppilaan, pääsee kurkistamaan sieluun asti ja saa nähdä sen hyvän, mikä löytyy jokaisesta. Nähdessään hyvän opettaja pystyy pitämään kiinni tästä hyvän mielikuvasta ja uskaltaa kohdata myös huonot hetket. Hyvä kantaa huonon yli.

Paavola ym. (2010, 25) toteavat, miten kouluissa ei juurikaan nähdä, että toimintatavoissa olisi tapahtunut mitään myönteistä muutosta lastensuojelulain myötä. Toimitaan pääasiassa niin kuin ennenkin. Ehkäisevälle työlle ole riittävästi aikaa, koska korjaavaa lastensuojelua ja kriisitilanteita on niin paljon. Kouluissa koetaan, että lastensuojelulain tuntemus on heikkoa ja lastensuojelu käsitetään edelleen samaksi kuin sijoitus. Koulutoimenjohdolla ja opettajilla on käsitys, että ehkäisevä lastensuojelu on sitä työtä, mitä kouluissa ainoastaan kuraattori, terveydenhoitaja ja psykologi tekevät.

Omassa tutkimuksessani korostui koulun ennaltaehkäisevä merkitys. Puheenvuoroissa nähtiin, että koko kouluyhteisössä kaikkien aikuisten kasvatustyö on myös ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä. Koulu ja opettaja nähtiin tuki- ja turvasatamana. Samoin kuin Tiluksen teoksessa myös tässä tutkimuksessa keskustelijat näkivät opettajan lapsen lähellä olevana,

tärkeänä ja merkityksellisenä aikuisena. Samaten koulun rytmi ja struktuuri tarjoavat oppilaille perusturvan. Koulu myös puuttuu nopeasti havaitsemiinsa ongelmiin ja ryhtyy järjestämään tukitoimia. Käytänteet ja mallit tiedon välittymiselle kuitenkin puuttuivat. Lastensuojelu sai hyvin vaihtelevasti tietoa koulussa jo annetusta tuesta.

- **Lastensuojelun rooli**

Paavola, Honkavaara, Muuronen, Mäkinen, Tolonen ja Varsa (2010, 25) toteavat, että ehkäisevän lastensuojelun käyttämät toimintamuodot kiinnittyvät liikaa perinteisiin toiminnan tapoihin. Uudistuva sosiaalihuoltolaki asettaa lastensuojelun toimijat entistä enemmän tiedon kerääjän ja kokoajan asemaan, kuten käydyissä keskusteluissakin todettiin. Peruspalvelujen rooli taas entisestään vahvistuu. Kehittyäkseen ehkäisevä lastensuojelu tarvitsee aikaisempaa monimuotoisempia toimintatapoja sekä ratkaisumalleja siihen, miten peruspalveluissa on mahdollista saada hyödynnettyä muiden toimijoiden tarjoamia palveluja. Keskustelussa kävi ilmi, että eri sosiaalityöntekijöillä on monia toimivia työskentelymalleja, jotka tukevat esimerkiksi koulun ja lastensuojelun välistä yhteistyötä. Ne kannattaisi saattaa laajempaan tietoisuuteen kaikille työskentelyyn osallistuville.

On tärkeää varmistaa, että lastensuojelu saa riittävästi tietoa muiden toimijoiden, esimerkiksi koulun osaamisesta ja mahdollisuuksista toimia ehkäisevän lastensuojelun kentällä. Eri hallintokunnista havaitaan ja myös paikallistetaan erilaisia ilmiöitä. Esimerkiksi tutkimuksen keskusteluissa nousi esiin se, että koulu elää arkea lapsen kanssa ja huomaa nopeasti ongelmia, joihin sitten tulee puuttua.

- **Johdon rooli**

Johdon roolin näkökulmasta keskusteluissa ja esitetyistä kommentteissa ei ennalta ehkäisevä työ juurikaan noussut esille. Kuitenkin Paavolan ym (2010, 25) mukaan on selvää, että ehkäisevästä lastensuojelusta ja sen johtamisrakenteista tulisi sopia nykyistä selkeämmin. Ehkäisevää lastensuojelua

ei tällä hetkellä varsinaisesti johda kukaan, joka voisi määrätä lapsen tai perheen erilaisista tarpeista johtuvia palveluja. Johtaminen voisi tapahtua sosiaalitoimen asiantuntijoiden mukaan sosiaalitoimesta käsin. Suurin osa ehkäisevän lastensuojelun toteutuksesta on kuitenkin peruspalveluissa, joten voitaisiinko löytää työn johtamiselle ja koordinoimiselle jokin taho sosiaalitoimen ulkopuolelta. Olisiko mahdollista, että näin menetellen uudet johtamisen rakenteet saisivat aikaan lastensuojelussa vielä entistä enemmän yhteisvastuullisuutta ja myös kokemuksen siitä, että lastensuojelu on kunnan kaikkien toimijoiden yhteinen asia?

7.3 Tukitoimet ja asiakassuunnitelma

- **Koulun rooli**

Koulun rooli erilaisten tukitoimien tarjoajana näyttäytyi keskusteluissa varsin merkittävänä. Lastensuojelulla yhteistyökumppanina oli näkemys siitä, että lapsen saamasta tuesta hyvin paljon tapahtuu juuri koulun toimesta. Koululla uskottiin olevan paljon erilaisia keinoja, joilla lasta voidaan tukea. Lastensuojelun toimijoilla ei kuitenkaan ollut varmaa käsitystä siitä, mitä koulun tarjoama tuki tarkoittaa. Lisätiedon saamisen tarve tuli selkeästi esiin keskusteluissa. Koulun tehtäväksi määritelty lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) nousi keskusteluissa esiin pohdittaessa opettajan työn vaatimuksia ja sitä, mitä kaikkea pitäisi hallita ja osata. Yhteistyön tekemisen kautta koettiin, että opettajalla olisi mahdollisuus vapautua enemmän perustehtävänsä hoitamiseen, jos hän voisi luopua joistakin nykypäivän opettajuudessa läsnä olevista sosiaalityöntekijän, mielenterveystyöntekijän, poliisin, parisuhdetyöntekijän tms. rooleista, jotka jossain määrin ovat osana opettajan tehtävää.

Nykypäivän opettajan on tunnistettava niin sosiaalisen vuorovaikutuksen, pedagogisen toimintakulttuurin kuin myös tukitoimien merkitys yksilön ja yhteisön kannalta. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen, 2011, 215). Ja jotta koulu kykenisi vastaamaan oppilaidensa yhä

haasteellisempiin tuen tarpeisiin ja jotta koulun monialainen hyvinvointityö voisi kehittyä, tarvitaan muita toimijoita kumppaniksi.

- **Lastensuojelun rooli**

Suunnitelmallisuutta vahvistettiin Taskisen (2007, 39) mukaan lastensuojelun lakiuudistuksen myötä, jolloin lastensuojelun toimijat velvoitettiin seuraamaan avohuollon toimenpiteiden vaikuttavuutta. Lastensuojelun asiakkaalle on tehtävä asiakassuunnitelma, johon kirjataan mm. lapsen ja hänen perheensä tuen tarve, palvelut ja muut tukitoimet, joilla tuen tarpeeseen pyritään vastaamaan.

Keskustelujen mukaan asiakassuunnitelmat laaditaan verkostopalavereissa, joissa on paikalla lapsen ja perheen kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset. Verkostopalavereissa sovitaan siitä, kuka tekee mitään. Koulun tukitoimien huomioon ottamisesta ja kirjaamisesta käytiin keskustelua. Pohdintaa aiheutti ajatus siitä, voisiko koulun tukitoimet kirjata lastensuojelun avohuollon tukitoimiksi, tärkeinä tukitoimina ne joka tapauksessa nähtiin. Selkeää käytäntöä ei tukitoimien kirjaamisesta keskustelijoilla ollut, koulun tukitoimet voidaan kirjata tai sitten ei.

Perheet nousivat keskusteluissa esiin. Pohdinnassa oli erityisesti ne perheet, jotka näyttäytyvät yhteistyön kannalta pulmallisina. Lastensuojeluilmoituksen saaminen, selvittelyn aloittaminen ja tukitoimien tarjoaminen nähtiin haasteena toisaalta sellaisten perheiden osalta, joissa ulkoisesti kaikki näyttää olevan hyvin, vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja ja jotka eivät itse tuo huolta esiin ja toisaalta taas hyökkäävästi käyttäytyvät tai muuten hankalat vanhemmat.

Kun lapsi on lastensuojelun asiakkaana, lastensuojelun ja koulun välistä yhteistyötä tehdään. Keskusteluissa nousi esille kuitenkin tarve yhteistyön tekemiselle ja lastensuojelusta saatavalle tuelle samaan tapaan kuin 2010 Lastensuojelun Keskusliiton teettämässä kyselyssäkin. "Peruspalveluissa on kuitenkin odotuksia sille, että sosiaalityöntekijöiden pitäisi olla vahvasti mukana ehkäisevässä lastensuojelussa. Heiltä toivotaan konkreettista ja nopeaa

apua ehkäiseviin ja varhaisen puuttumisen toimenpiteisiin sekä osallistumista verkostopalaveri- ja tiedon jakamista lastensuojelulaista. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että peruspalvelujen työntekijöillä on joskus jopa väärä käsitys sosiaalityöntekijöiden tehtävistä ehkäisevässä lastensuojelussa.” (Paavola, Honkavaara, Muuronen, Mäkinen, Tolonen ja Varsa 2010.)

- **Johdon rooli**

Johdon rooli tukitoimien järjestämisessä ei juurikaan noussut keskusteluissa esille. Kuitenkin juuri johto sekä koulun että lastensuojelun puolella tukitoimista ja niiden järjestämisestä päättää. Lastensuojelun Keskusliiton (Paavola y. 2010, 19) mukaan tarvitaan myös osaamisen vahvistamista sekä yhdessä tekemisen opettelua. On hyvä muistaa, että monilla hallinnonaloilla yksin tekemisen traditio on pitkä ja siitä irtautuminen vaatii systemaattisesti toteutettua yhteisöllisyyden vahvistamista, joka ei toteudu ilman johdon tukea.

Keskusteluissa nousi kuitenkin esille esimerkiksi nuorisotoimi, joka nähtiin yhtenä tukea tarjoavana mahdollisuutena, mutta jonka kanssa yhteistyön tekeminen oli jäänyt sekä koulun että lastensuojelun toimintakulttuurin ulkopuolelle. Keskustelussa yhdeksi syyksi nousi ajanpuute, johon voisi ajatella johdon tasolla olevan mahdollista puuttua ja suunnitella ajankäyttöä tältä osalta toisin.

7.4 Suositukset

Tutkimuksen selkeänä johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että kumpikin toimija, sekä koulu että lastensuojelu, pitää yhteistyötä erittäin tärkeänä. Hyviä käytänteitä yhteistyölle on olemassa, mutta aikaa keskustelulle ja yhteistyön kehittämiselle ei. Terveystieteiden tutkimuskeskus on vuonna 2012 yhdessä kuntien sekä järjestöjen työntekijöiden ja esimiesten kanssa laatinut välineistön, jonka tavoitteena on hyvien, olemassa olevien käytäntöjen esiin saaminen, jakaminen, levittäminen ja juurruttaminen. Tämä Hyvien käytänteiden dialogiksi nimetty väline auttaa saamaan esiin hiljaista tietoa ja kehittämään käytäntöjä yhdessä.

Koulun ja lastensuojelun yhteistyö nähdään kummankin toimijan näkökulmasta tärkeänä. Yhteistyön tekemiseen myös velvoitetaan ja enevässä määrin tarvittaisiin palvelujen kehittämisessä eri hallintokuntien välistä yhteistyötä, sen sijaan, että jokainen sektori toimii yksin. (Lastensuojelun käsikirja 2015).

Hyvien olemassa olevien käytänteiden jakamiseksi tulisi mielestäni koota koulun ja lastensuojelun toimijat keskustelemaan yhdessä niistä toimintamalleista, joiden kautta yhteistyö sujuu ja tuottaa toivottuja tuloksia. Toimivat käytänteet perustuvat usein hyviin kokemuksiin ja työn kautta hankittuun tietotaitoon. Koulun ja lastensuojelun ammatti-ihmisillä on halu kehittää yhteistyön käytänteitä. Tätä varten tarvitaan aika ja mahdollisuuksia kokoontua yhteen. Hyvien käytäntöjen dialogiprosessia välineenä käyttämällä olisi varmasti mahdollista saada esiin kummankin toimijan hiljainen tieto ja mahdollistaa käytäntöjen kehittäminen yhdessä olemassa olevien hyvien toimintamallien pohjalta.

Jotta koulun ja lastensuojelun ammatti-ihmisillä olisi mahdollisuus osallistua kokonaisvaltaisesti Hyvien käytänteiden dialogissa ja prosessissa olemiseen, Koskimiehen, Pyhäjoen ja Arnkilin (2012, 24–25) mukaan tulee käyttää työskentelyä ohjaamaan ulkopuolisia vetäjiä, jotka ovat kouluttautuneet Hyvien käytänteiden dialogi-menetelmän ohjaamiseen. Johdon ja esimiestason osallistuminen prosessiin on koettu työntekijöiden näkökulmasta arvostavana, yhteisöllisyyttä edistävänä ja johtajuutta jäməköittäväenä tekijänä.

Kunnissa laadittavina olevat lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmat voisivat toimia välineenä eri toimijoiden välisen vuoropuhelun käynnistäjänä. Tätä ehdottavat Paavola, Honkavaara, Muuronen, Mäkinen, Tolonen ja Varsa (2010). Mielestäni nämä suunnitelmat voisivat toimia hyvien käytänteiden dialogiprosessissa pohjana.

Lastensuojelun Keskusliiton kyselytutkimus suosittaa eri toimijoille tarjottavan koulutuksen lisäämistä lastensuojeluasioista. Mielestäni dialogista vuoropuhelua tulisi käydä myös siitä näkökulmasta, että lastensuojelun toimijat saisivat koulutusta myös perusopetukseen, oppimisen tukeen ja pedagogiseen

hyvinvointiin liittyen. Tämä todettiin kyselyssä seuraavasti: ”Osaamisen vahvistaminen ei ole koskaan tarkoituksenmukaista olla yksipuolista. Tästä syystä on tärkeää varmistaa, että vastaavasti lastensuojelun asiantuntijat saavat riittävästi tietoa ehkäisevän lastensuojelun muiden toimijoiden osaamisesta ja mahdollisuuksista toimia ehkäisevän lastensuojelun kentällä.”

Ja Paavolan ym. kyselytutkimuksessa edelleen: ”Eri hallinnonalojen työntekijöiden yhteistyön lisääminen oli myös usein lausuttu toive. Yhteistyön kannalta on olennaista, että laaditaan yhteiset tavoitteet ja yhteiset suunnitelmat ehkäisevälle työlle. Koulutuksen lisääminen eri toimijoille lastensuojeluasioissa voisi parantaa myös yhteistyötä. Koulutuksen tulisi kohdentua sisällöllisten näkökulmien lisäksi myös dialogisen vuoropuhelun vahvistamiseen kunnan eri hallinnonalojen ja toimijoiden kesken.

Bronfenbrennerin teorian mukainen lähtökohta tukea perheitä heidän omissa toimintaympäristöissään vaatii moniammatillisen yhteistyön kehittymistä. Määttä (2001, 135) totesi, miten ekologinen interventio onnistuu ainoastaan siinä tapauksessa, että ammatti-ihmisten tuntevat lapsen arkipäivän rutiinit ja pelisäännöt eri toimintaympäristöissä. Tämä ajatus on edelleen nykypäivää, toteaa Pärnä (2012, 6), sillä vain siten lapset, nuoret ja heidän perheensä voivat saada laadukkaita, tuloksellisia ja vaikuttavia palveluja, jotka ovat lähellä lapsen sekä hänen perheensä arkista toimintaympäristöä.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET

Lähtökohta tutkimuksen tekemiselle oli käytännön työssäni herännyt kiinnostus aihetta kohtaan. Alkuperäinen ajatukseni oli tehdä tutkimus, josta voisi olla hyötyä ja joka siten voisi olla merkityksellinen. Mielessäni oli myös ajatus siitä, että tutkimukseni toimisi alkuna laajemmalle merkitykselliselle tutkimukselle ja olisi hyvä pohja jatkotutkimukselle.

Asiat eivät aina etene alkuperäisten suunnitelmien mukaan. Pro gradu -työn loppuun saattamisesta tuli lopulta monivuotinen prosessi, jonka aikana jouduin useaan otteeseen keskustelemaan itseni kanssa siitä, tuleeko tutkimus ylipäänsä koskaan auki kirjoitettua ja loppuun saatettua.

Alkutilanne oli lupaava ja motivaatio tutkimuksen tekemiseen korkealla. Aineiston keruu oli mielenkiintoista ja fokusryhmien teemahaastattelu toimi tässä tehtävässä hyvin. Fokusryhmien kautta on mahdollista saada kerätyksi kokemuksellista tietoa ilmiöön liittyen henkilöiltä, joilla on asiasta tietoa. Teemoiteltu haastattelu toimi hyvin ja tutkijana oli mahdollista jättäytyä tarkkailijaksi ja tehdä vain tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä.

Aineiston analysointi näyttäytyi mielenkiintoisena mutta haasteellisena. Haastattelun tekemisestä aineiston analysointivaiheeseen kului aikaa kolme vuotta. Aineiston käsittely ja sieltä merkityssisältöjen löytäminen ja kategorisointi ei ollut helppoa. Fenomenografia tutkimusmenetelmänä innosti minua alkujaan suuresti prosessiin ryhtyessäni. Ryhtyessäni viimein analysoimaan aineistoa ja rakentamaan sen perusteella tulosavaruutta huomasin ottaneeni etäisyyttä tutkimusaineistooni. Olin ristiriitaisissa ajatuksissa ja jouduin pohtimaan tekemäni teemahaastattelurungon toimivuutta, kysymysten asettelua ja sisältöjä. Oliko tekemieni kysymysten avulla mahdollista saada riittävästi sitä tietoa, mitä olin halunnut saada? Nyt jälkeinpäin ajatellen kysymysten avulla sain tietooni sen, mitä olin alun perin kysymysten kautta lähtenyt hakemaan. Ristiriidan aiheutti se, että analyysiä

tehdessäni olisin toivonut kysymysten olevan erilaisia ja avaavan minulle toisenlaisia näkökulmia, kuin mitä alun perin tutkimuksellani tavoittelin. Tosin aineistoa pyörittelemällä ja yhä uudelleen lukemalla oivalsin löytäväni keskusteluista merkityssisältöjä, jotka avasivat yhteistyötä, sen haasteita ja toiveita. Kun aineistosta oli avautunut minulle kuvauskategoriat ja niiden alle merkityskategoriat olinkin aivan innoissani. Oli mielenkiintoista tulkita aineistosta löytynyttä. Ja loppujen lopuksi oivalsin, että aineistoni sisälsi paljon merkityksellistä asiaa.

Pro gradu -tutkimus on opinnäytetyö. Tämä on minun opinnäytteeni. Olisin toivonut että prosessi olisi ollut toisenlainen ja tutkimus olisi valmistunut nopeammin. Ihmisenä oppii kuitenkin pitkistä prosesseista väistämättä paljon. Keskeneneräisen opinnäytetyön loppuun saattaminen ei kaiken muun elämisen keskellä jättänyt rauhaan. Lopulta sen on aika valmistua ja antaa tilaa jollekin muulle mukana kannettavalle.

Jatkotutkimusta ajatellen kiinnostavaa olisi tutkia koulun ja lastensuojelun mahdollisuuksia tehdä enemmän yhdessä. Brittiläiset Brid Featherstone, Sue White ja Kate Morris ovat humanin palvelukulttuurin puolestapuhujia. Heidän mukaansa palveluiden pitäisi olla "infrastructure light and relationship heavy". Ihmisen kohtaaminen ja vuorovaikutus tulisi olla palveluiden tarjoamisessa kaiken perustana. Vaihtoehtoiset ja joustavat toimintatavat, oppiminen kokeilun kautta olisivat heidän mukaansa tärkeitä asioita kun palveluita kehitetään. (Featherstone, White & Morris, 2015, 75–94.)

Humanin palvelukulttuurin, vaihtoehtoisten ja joustavien toimintatapojen kehittäminen koulun ja lastensuojelun välillä olisi mielenkiintoinen ja ajankohtainen jatkotutkimusaihe.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä. Gummerus.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Antikainen, A. & Huotelin, H. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Arnkil, T. 2004. Verkostotyö lastensuojelussa – menetelmät huolen mukaan. Teoksessa *Lastensuojelu tänään*. Hujala, A., Puonti, A. & Saarnio, T. (toim.) Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Arnkil, T. & Seikkula, J. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki. Tammi.
- Barbour, R. 2007. *Doing Focus Groups*. Open University. UK. Sage Publications Ltd.
- Bernheimer, L., P., Gallimore, R. & Weisner, T. 1990. Ecocultural theory as context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219-233.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. 3. painos. Cambridge. Mass.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Vasta, R. (toim.) Kuopion kustannusosakeyhtiö. Puijo.
- Dencik, L. 1989. Growing up in post-modern age. *Acta Sociologica*.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. *Talk at work. Interaction at institutional settings*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Entwistle N. 2007. *Phenomenography – Noel Entwistle*. web.cortland.edu/andersmd/learning/Phenomenography.htm. luettu 12.6.2013.
- Featherstone, B., White, S. & Morris, K. 2015. *Re-imagining child protection. Toward human social work with families*. Bristol. Policy Press.
- Granfelt, R. 2000. Kertomuksia kodittomuudesta ja marginaalista. Teoksessa *Karvinen, S., Pösö, T. & Satka, M. (toim.) Sosiaalityön tutkimus – Metodologisia suuntauksia*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tainio, L. (toim.) Tampere. Vastapaino.
- Hallituksen esitys oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi 189/2014. <https://www.finlex.fi/esitykset/he/2014/20140189> . luettu 17.3.2014.
- Heino, T., Berg, K. & Hurtig, J. 2000. Perhetyön ilo ja hämmennys. *Lastensuojelun perhetyömuotojen esittelyä ja jäsenyksiä*. Stakes. Aiheita 14. Helsinki.
- Heino, T. 1999. Lastensuojelun trendit. Teoksessa *Virtanen, P. (toim.) Verkostoituva asiakastyö*. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Heino, T. 2008. Lastensuojelun avohuolto ja perhetyö: kehitys, nykytila, haasteet ja kehittämis ehdotukset – selvitys lastensuojelun kehittämisohjelmalle. Työpapereita 9. Stakes. Helsinki.

- Hirsjärvi, S., Laurinen, L. & tutkijaryhmä. 2000. Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa Koti kasvattajana, elämä opettajana – Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Laurinen, L. (toim.) Juva. Atena.
- Hirsjärvi, S. (toim). 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki. Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Härkönen, U. 2007. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ihmisen kehittymisestä.
<http://www.sokl.vef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf> .
 Luettu 13.11.2013.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006 Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37, 2, 162–173.
- Hyvinvointikatsaus 2010. Lapset ja nuoret. Vantaan kaupunki. Sisistystoimi.
https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/67259_Hyvinvointikatsaus_2010_2_.pdf
 luettu 5.5.2012
- Hyvis – Vantaan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma. Vantaan kaupunki.
<http://www.vantaanhyvis.fi/> luettu 5.5.2012
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere. Opinpajan kirja.
- Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T. 2012. Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2011. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa Pedagoginen hyvinvointi. Lappalainen, K. Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Turku. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Laine, T. 2007. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. J. Aaltola & R. Valli. (toim.) (2.painos) Juva. WS Bookwell.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> . luettu 5.6.2014.
- Lastensuojelu 2010. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Suomen virallinen tilasto.
http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2011/Tr29_11.pdf. luettu 8.9.2013.
- Lastensuojelulaki 417/2007
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007//20070417> . luettu 6.6.2015.
- Lastensuojelun käsikirja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
<http://www.thl.fi/web/lastensuojelunkasikirja>. luettu 6.6.2015.
- Marton, F. 1982. Towards a Phenomenography of Learning. III. Experience and conceptualisation. Mölndal. University of Göteborg. Department of Education.

- Marton, F. 1996. *Cognosco ergo sum – Reflection on reflections*. In *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg studies in education sciences 109. Göteborg. Kompendiet.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki. International Methelp Oy.
- Metteri, A. 1996. *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. Sosiaalityön vuosikirja. Oy Edita Ab.
- Mikkola, M. 2004. *Lastensuojelulain tausta*. Teoksessa *Lastensuojelu tänään*. Puonti, A-M., Saarnio, T. & Hujala, A. Jyväskylä. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Muukkonen, T. (toim.). 2008. *Suunnitelmallinen sosiaalityö lapsen kanssa*. Helsinki. Socca.
- Myllärniemi, A. 2007. *Lastensuojelun perhetyö ammattikäytäntönä*. Socca ja Heikki Waris- instituutti. Julkaisusarja numero 15. Yliopistopaino.
- Mäenpää, J., Törrönen, K., Kananoja, A. & Turunen, M-M. 1996. *Dokumentoitu lapsi. Miten lapsi näkyy lastensuojelun asiakirjoissa? Tähän suuntaan lastensuojelu*. Helsinki. Stakes.
- Määttä, M. 2007. *Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. Kuopio. Kopijyvä.
- Määttä, P. 2001. *Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mönkkönen, K. 2007. *Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö*. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013
www.finlex.fi . luettu 17.3.2015.
- Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Opetushallitus
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki . luettu 8.9.2013.
- Paavola, A., Honkavaara, P., Muuronen, K., Mäkinen, P., Tolonen, M. & Varsa, M. 2010. *Ehkäisevän lastensuojelun kirjava todellisuus. Lastensuojelulain vaikutukset eri ammattiryhmien toimintatapoihin: mikä toimii, mikä takkuaa, mitä pitäisi kehittää?* Lastensuojelun Keskusliitto.
ehkaisevan_lastensuojelun_kirjava_todellisuus.pdf luettu 6.6.2015
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Juva. Bookwell Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Peräkylä, A. 1997. *Institutionaalinen keskustelu*. Teoksessa *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tainio, L. (toim.). Tampere. Vastapaino.
- Pohjola, A. 1999. *Moniammatillinen asiantuntijuus*. Teoksessa *Verkostoituva asiakastyö*. Virtanen, P. (toim.) Helsinki. Kirjayhtymä.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen pääoma*. Jyväskylä. PS-kustannus.

- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Yliopistollinen väitöskirja. Turun yliopisto. Turku. Uniprint Oy
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan perheen kanssa. Jyväskylä. Jyväskylän Yliopisto. Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.
- Raunio, K. 2004. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki. Gaudeamus.
- Rousu, S. & Holma, T. 2004. Lastensuojelupalvelujen onnistumisen arviointi. Jyväskylä. Suomen kuntaliitto.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino.
- Räty, T. 2004. Oikeusturvatekijät lastensuojelussa. Teoksessa Lastensuojelu tänään. Hujala, A., Puonti, A. & Saarnio, T. (toim.) Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- Sacks, H. 1984. Notes on methodology. Teoksessa Structures of social action. Studies in conversation analysis Atkinson, J., Maxwell & Heritage, J. Cambridge. Cambridge University Press.
- Saarnio, T. 2004. Perhetyö lastensuojelutyössä. Teoksessa Lastensuojelu tänään. Hujala, A., Puonti, A. & Saarnio, T. (toim.) Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- Seppänen, E-L. 1997. Osallistumiskehikko. Teoksessa Keskusteluanalyysin perusteet. Tainio, L. (toim.) Tampere. Vastapaino.
- Sevon, E. & Laakso, M-L. 2012. Haastattelukoulutus. Luentomuistiinpanot 29.11.2012. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos ja Jyväskylän Ammattikorkeakoulu.
- Sosiaalihuoltolaki 1301/2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>. luettu 6.6.2015
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Tanskanen, I. & Timonen-Kallio, E. 2009. Lastensuojelun hyvät työkäytännöt. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 44. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Taskinen, S. 2007. Lastensuojelulaki (417/2007) soveltamisopas. Stakes. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Törrönen, M. & Vornanen, R. 2004. Lastensuojelun ehkäisevä työ. Teoksessa Lastensuojelu tänään. Hujala, A., Puonti, A. & Saarnio, T. (toim.) Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskring om uppfattningar. Lund. Studentlitteratur.
- Wallin, A. (1999) Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman lopputyöjulkaisu. TYT julkaisusarja A 2/99. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tampere. Cityoffset.

- Vantaan kasvat- ja koulutuspoliittinen ohjelma 2011–2016. Sivistystoimi 2011. Kasvat- ja koulutuspoliittisen ohjelman työryhmä.
http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/70018_kako_web_9_9_11.pdf luettu 5.5.2012.
- Vantaan lastensuojelusuunnitelma. Sosiaali- ja terveystoimi. Vantaan lastensuojelusuunnitelman työryhmä.
https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/67201_32033_lastensuojelusuunnitelma_net.pdf luettu 5.5.2012.
- Wenestam, C.-G. 1984. Hur vi skapar mening i det vi erfar – en introduktion. Teoksessa *Att uppfatta sin omvärld*. F. Marton & C.-G. Wenestam (toim.) Kristianstad. AWE/Gebers.

LIITTEET

LIITE 1 Teemahaastattelurunko

Lastensuojelun sijoittamat lapset ja nuoret Vantaalla - Opetuksen järjestäminen ja koulunkäynti

Teema 1

Lastensuojelun sijoittaman lapsen/nuoren opetuksen järjestäminen ja koulunkäynti

- Miten ja missä vaiheessa koulu saa tiedon lapsen/nuoren sijoituksesta? Kuka tiedottaa? Kuka tiedon ottaa vastaan?
- Mitä tietoa koulu tarvitsee? Miksi?
- (Taksi)kuljetus sijoituspaikasta kouluun. Kuka järjestää? Kenen vastuulla? Kuka maksaa?
- Miten lapsen/nuoren opetus on järjestynyt?
 - Positiivisia hyvin onnistuneita kokemuksia...
 - Negatiivisia, huonosti sujuneita kokemuksia...
- Miten yhteistyö koulun ja sijoituspaikan kanssa on sujunut?

Minkälaista arjen yhteistyötä on ollut? Onko koulun kanssa ollut yhteisiä neuvotteluja?

- Miten lapsen/nuoren huoltaja on otettu huomioon ja ollut mukana yhteistyössä?

Teema 2

Koulun rooli - Koulu osana peruspalvelujen tekemää lasten suojelua

- Onko koululla jonkinlainen tehtävä tai asema osana avohuollon tukitoimia? Minkälainen rooli koululla on/voisi olla? Mitä kirjattu suunnitelmiin? noudatetaanko sitä mitä on suunniteltu/sovittu?
- Onko koulusta kumppaniksi? Kenen ehdoilla toimitaan? Kuka on määräävä osapuoli? Kuka toimii aloitteentekijänä?

Teema 3

Koulun ja lastensuojelun yhteistyö

- Mikä koulun rooli voisi olla lastensuojelun rinnalla tukemassa ja tekemässä arjen lasten suojelutyötä?
- Voisiko koulun tekemät järjestelyt olla osana lastensuojelun avohuollon tukitoimia, niiden kirjaaminen asiakassuunnitelmaan, arviointi ja seuranta?
- Mitä etua/haittaa voisi olla siitä, jos kaupunkiin x olisi asetettu työtehtävään asiantuntija, joka auttaisi opetuksen järjestämisen ja koulunkäynnin osalta vaativissa tilanteissa mm. (koulua käymättömät, erityiset opetusjärjestelyt - yksityisopetukseen siirretyt jne.)

Liite 2 Kutsu opetustoimen henkilöstölle

Hei,

haluan kutsua sinut opetuksen järjestämisen asiantuntijaksi teemahaastatteluun, joka tulee osaksi tekeillä olevan tutkimuksen aineistoa. Teen tutkimusta Jyväskylän yliopistoon, jossa olen erityispedagogiikan pääaineopiskelijana (erityiskasvatuksen asiantuntija). Tutkimuksen nimi on Lastensuojelun sijoittamat lapset ja nuoret - opetuksen järjestäminen ja koulunkäynti. Tutkimuksessani tarkoitan sijoitetuilla, niitä lapsia ja nuoria jotka eivät ole Vantaan ulkopuolelle huostaanotettuina sijoitettuja, vaan vielä "käsissämme olevia", joko kiireellisesti tai avohuollon tukitoimena omiin laitoksiimme (esim. Viertola, Tammirinne) sijoitettuja lapsia ja nuoria, joiden opetuksen järjestäminen tapahtuu Vantaalla. Tämän pro gradu-tutkimukseni on tarkoitus toimia alustavana, jatkotutkimuksen pohjana toimivana tutkimuksena (ohjaava professori Raija Pirttimaa). Tavoitteenani on tehdä sillä tavoin merkittävää tutkimusta, että tutkimustuloksia voitaisiin käyttää mahdollisuuksien mukaan käytännön työn kehittämistä ohjaavana ja tukevana. Toivon, että osallistuisit ilolla ja mielelläsi teemahaastatteluun. Kiitoksena tarjoan ainakin kahvia :)

Olet tervetullut keskiviikkona 21.10 klo 14.15-16 työhuoneeseeni Hevoshaan kouluun,

Tiina

ps. lähetän ohessa teemahaastattelun rungon, jotta sinulla on mahdollisuus etukäteen orientoitua aiheeseen

Tiina Erkkilä-Wahtera
Aluekoordinaattori - Oppimisen tuki (Hakunila)

Hevoshaan koulu
Hevoshaantie 17
01200 Vantaa
040 5698255
tiina.erkkila-wahtera@vantaa.fi

Liite 3 Kutsu lastensuojelutyön henkilöstölle

Hyvä lastensuojelun suunnitelmallisen työn johtava sosiaalityöntekijä,

toivon että pystyisit lähettämään tiimistäsi jonkun sosiaalityöntekijän osallistumaan mukaan teemahaastatteluun. Olet myös toki itse lämpimästi tervetullut :)

Pyydän sinua kuittaamaan kutsun saaduksi ja lähettämään minulle tiedon siitä, kuka tiimistäsi voi osallistua. Suuri kiitos!

Tiina

Hei,

haluan kutsua sinut lastensuojelun asiantuntijaksi teemahaastatteluun, joka tulee osaksi tekeillä olevan tutkimuksen aineistoa. Teen tutkimusta Jyväskylän yliopistoon, jossa olen erityispedagogiikan pääaineopiskelijana (erityiskasvatuksen asiantuntija). Tutkimuksen nimi on Lastensuojelun sijoittamat lapset ja nuoret - opetuksen järjestäminen ja koulunkäynti. Tutkimuksessani tarkoitan sijoitetuilla, niitä lapsia ja nuoria jotka eivät ole Vantaan ulkopuolelle huostaanotettuina sijoitettuja, vaan vielä "käsissämme olevia", joko kiireellisesti tai avohuollon tukitoimena omiin laitoksiimme (esim. Viertola, Tammirinne) sijoitettuja lapsia ja nuoria, joiden opetuksen järjestäminen tapahtuu Vantaalla. Tämän pro gradu-tutkimuksen tarkoitus toimia alustavana, jatkotutkimukseen johdattavana tutkimuksena (ohjaavan professori Raija Pirttimaa). Tavoitteenani on tehdä siten merkittävää tutkimusta, että tutkimustuloksia voitaisiin käyttää mahdollisuuksien mukaan käytännön työn kehittämistä ohjaavana ja tukevana. Toivon, että osallistuisit ilolla ja mielelläsi teemahaastatteluun. Kiitoksena tarjoan ainakin kahvia :)

Olet lämpimästi tervetullut maanantaina 3.12 klo 9.00-11.00 kaupungintalon kokoustilaan 032 (Asematie 7/kellari),

Tiina

ps. lähetän ohessa teemahaastattelun rungon, jotta sinulla on mahdollisuus etukäteen orientoitua aiheeseen

Tiina Erkkilä-Wahtera
Aluekoordinaattori - Oppimisen tuki (Hakunila)

Hevoshaan koulu
Hevoshaantie 17
01200 Vantaa
040 5698255