

Marjo Riuttanen

**MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ
KOULUN OPPILASHUOLLON SEKÄ
SOSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLON VÄLILLÄ**

Pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Riuttanen, Marjo. MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ YHTEISTYÖ KOULUN OPPILASHUOLLON SEKÄ SOSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLON VÄLILLÄ. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos, 2001. 81 sivua. Julkaisematon.

Tutkimus tarkastelee moniammatillista yhteistyötä koulun oppilashuollon sekä sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden välillä. Tutkimuksessa haetaan moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä etnografisella, kulttuurisia merkityksiä tarkastelevalla tutkimusotteella. Näkökulma on käyttäytymisellään oireilevan, yläasteikäisen nuoren tilanteessa tapahtuvassa eri auttajatahojen välisessä yhteistyössä. Tutkimusaineisto on kerätty eri toimijoita haastatteleamalla sekä esimerkinuoren koulun yhteistyökäytäntöjä havainnoimalla.

Aineiston perusteella moniammatillinen yhteistyö toteutuu erilaisissa käytännön yhteisöissä. Eri asiantuntijoiden välinen moniammatillinen yhteistyö ei ole pelkästään aikaan tai paikkaan sidoksissa oleva kiinteä työmuoto. Moniammatillinen yhteistyö on usein myös epävirallista ja spontaania, yksittäisen tilanteen mukaan syntyvää ja tilanteen ratkettua hajoavaa. Tulosten perusteella moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavat niin asiantuntijuuteen liittyvät kuin rakenteellisiin tekijöihin liittyvät tekijät. Asiantuntijuutta käsitellään niin pedagogisen asiantuntijuuden kuin hoidollisen asiantuntijuuden kautta. Asiantuntijuuteen sekä rakenteeseen liittyviä tekijöitä tarkastellaan tulososuudessa niin yhteistyötä tehostavina kuin yhteistyötä rajoittavina tekijöinä.

Asiantuntijuuteen liittyviä moniammatillista yhteistyötä rajoittavia tekijöitä ovat aineiston perusteella asiantuntijuuden rajojen tiukkuus sekä vaihtelovollisuuteen ja tiedonkulkuun liittyvät ongelmat eri asiantuntijoiden välillä. Rakennetasolla yhteistyön toteuttamisen mahdollisuuksia rajoittavat palvelujen päällekkäisyys, työn ja vastuunjakoon liittyvät tekijät sekä resurssien riittämättömyys. Moniammatillista yhteistyötä tehostavia tekijöitä ovat aineiston mukaan asiantuntijuuteen liittyen luottamus ja konsultointi eri toimijoiden välillä, ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä yhteistyö työssä jaksamisen välineenä. Rakenteellisella tasolla moniammatillista yhteistyötä tehostavat ongelmatilanteen yhteinen arviointi, palvelujen koordinointi, toimijoiden välinen yhteistyökokemus sekä jatkuvuus eri toimijoiden työssä.

Aineiston perusteella moniammatillinen yhteistyö koetaan niin koulun oppilashuollon kuin sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden mielestä tärkeäksi keinoksi kohdata niin esimerkinuori kuin yleensä moniongelmaiset oppilaat kokonaisvaltaisesti. Aineistosta nousee toisaalta esiin se, että moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen vaatii kykyä arvioida oman työn osuus ja tarkoituksenmukaisuus yksittäisen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tilanteessa. Moniammatillinen yhteistyö on toimiessaan yksi mahdollinen työskentelytapa, ei itseisarvo sinänsä.

Avainsanat: moniammatillisuus, yhteistyö, erityisen tuen tarve, asiantuntijuus, pedagoginen asiantuntijuus, hoidollinen asiantuntijuus.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ.....	9
2.1 Lain velvoite moniammatilliselle yhteistyölle.....	9
2.2 Asiantuntijuus.....	9
2.3 Moniammatillinen yhteistyö käytännön yhteisönä.....	10
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	13
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	14
4.1 Tutkimusotteeseen liittyvät ratkaisut.....	14
4.2 Aineiston keruu.....	14
4.3 Aineiston analyysi.....	16
4.4 Luotettavuuden ja siirrettävyyden arviointi.....	17
5 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN NUOREN KOHDALLA.....	19
5.1 Erityisen tuen tarve.....	19
5.2 Tutkimuksen esimerkinuoren erityisen tuen tarve.....	20

6	MONIAMMATILLISIA YHTEISTYÖTAHOJA.....	24
6.1	Moniammatillisia yhteistyötahoja	
	aikaisempien tutkimusten perusteella.....	24
6.2	Yhteistyötahoja esimerkkinuoren kohdalla.....	25
6.2.1	Koulun sisäinen yhteistyö.....	25
6.2.1.1	Oppilashuoltoryhmä.....	25
6.2.1.2	Kahva-toiminta.....	26
6.2.1.3	Epävirallinen moniammatillinen yhteistyö.....	27
6.2.2	Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut.....	28
7	TULOKSET.....	30
7.1	Moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä.....	30
7.2	Pedagoginen asiantuntijuus.....	31
7.3	Hoidollinen asiantuntijuus.....	33
7.4	Pedagoginen ja hoidollinen asiantuntijuus	
	moniammatillisessa yhteistyössä.....	36
7.5	Asiantuntijuuteen liittyviä moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen	
	vaikuttavia tekijöitä.....	36
7.5.1	Asiantuntijuuteen liittyviä yhteistyötä rajoittavia tekijöitä.....	36
7.5.1.1	Asiantuntijuuden rajat.....	36
7.5.1.2	Vaitiolovelvollisuus.....	39
7.5.1.3	Tiedonkulun vaikeus.....	42
7.5.2	Asiantuntijuuteen liittyviä yhteistyötä tehostavia tekijöitä.....	47
7.5.2.1	Luottamus eri toimijoiden välillä.....	47
7.5.2.2	Konsultointi.....	50
7.5.2.3	Ennaltaehkäiseminen.....	52
7.5.2.4	Yhteistyö työssä jaksamisen välineenä.....	54

7.6 Eri toimijatahojen rakenteelliseen tasoon liittyviä moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä.....	55
7.6.1 Moniammatillisen yhteistyön rakenteelliset tekijät.....	55
7.6.2 Yhteistyötä rajoittavia rakennetason tekijöitä.....	55
7.6.2.1 Palvelujen päällekkäisyys.....	55
7.6.2.2 Työn- ja vastuunjako.....	57
7.6.2.3 Resurssien riittävyysarviointia.....	61
7.6.3 Yhteistyötä tehostavia rakennetason tekijöitä.....	63
7.6.3.1 Arviointi.....	63
7.6.3.2 Palvelujen koordinointi.....	65
7.6.3.3 Kokemus luo toimivia yhteistyökäytäntöjä.....	66
7.6.3.4 Jatkuvuus eri toimijatahojen toimissa.....	68
8 POHDINTA.....	70
LÄHTEET.....	73
LIITE.....	81

JOHDANTO

Lapset ja nuoret ovat yhä useammin taustaltaan moniongelmaisia ja ongelmat vaikeasti määriteltävissä. Heidän kohtaamansa häiriöt ja ongelmatilanteet ovat yhä vakavampia ja pitkäkestoisia. (Kitti 2001; Linberg 2001; Peura 2001.) Osa lapsista ja nuorista voi todella huonosti ja toimivat auttajatahot pystyvät tavoittamaan vain osan avun tarvitsijoista. Sosiaali- ja terveydenhuollon priorisoinnit ovat johtaneet siihen, että vain kaikkein vakavimmin oireilevat saavat tarvitsemaansa hoitoa ja väliintuloa (Väkeväinen 2001, 9-14).

Koulun rooli lasten ja nuorten ongelmien varhaisessa tunnistamisessa ja niihin tarttumisessa on ratkaiseva. Opetukseen suunnattujen varojen ja resurssien jatkuvan tiukentamisen kautta ollaan tultu tilanteeseen, jossa opettajilla on täysi työ selviytyä pelkästään pedagogisen perustehtävänsä eli opetuksellisen sisällön jakamisesta. Koulun kulttuurin eli koulun totunnaisten tapojen ja käytänteiden rakentua edelleen vastaanottavan oppimisen periaatteille, osa lapsista ja nuorista jää vaille tarvitsemaansa tukea (Niemi 1998a, 15, 51).

Koulua ei toisaalta pidä syyllistää lasten ja nuorten ongelmista. Koulun keinot havaita ja auttaa oireilevia nuoria ovat rajalliset. Yksittäinen opettaja tai muu asiantuntija ei kykene vastaamaan yksittäisen oppilaan kaikkiin mahdollisiin tarpeisiin eikä hänen tarvitsekaan. Koulu on perinteisesti ollut suljettu yhteisö, jolta odotetaan nyt avautumista ja laajempaa yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Niemi 1998a, 13; Kohonen & Kaikkonen 1998, 137).

Moniammatillinen yhteistyö koulukontekstissa on jatkuvaa yhteisen ymmärryksen etsimistä eri näkökulmasta asioita katsovien asiantuntijoiden välillä. Käytännönselityksellään oireilevan oppilaan kohdalla koulu- ja sosiaalitoimen välinen moniammatillinen yhteistyö on välttämätöntä ja edellyttää viranomaisten välistä työnjakoa ja kaikkien oppilashuoltohenkilöstöön kuuluvien osallistumista oppilaan yksilöllisen koulutus-, kasvatus- ja kuntoutussuunnitelman toteuttamiseen. (Tilus 1991, 46-48.)

Lasten ja nuorten ongelmien monimutkaistuessa interventioiden suunnitteluun ja toteutukseen tarvittavan tiedon määrä kasvaa. Asiakkaan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen tarvittavaa tietoa ei yksi ammattiryhmä kykene hallitsemaan (Moila-

nen 2000, 14). Eri toimijatahojen välinen moniammatillinen yhteistyö on oppilaan tilanteen kokonaisvaltaisessa kohtaamisessa välttämätöntä. Erilaisten kasvatus-, koulutus- ja kuntoutustahojen yhteistyön kehittämistä ja interventioiden sisältöjen samanaikaista etenemistä useammalla tasolla pidetään välttämättömänä, koska yksistään mikrotasoon (ongelmien syihin) keskittyminen ei välttämättä johda toivottuihin tuloksiin (Rantala 1998, 318). Tärkeätä olisi tavoittaa laaja-alainen näkemys kaikista niistä tekijöistä, rakenteista ja olosuhteista, jotka käynnistävät ja ylläpitävät lapsen tai nuoren poikkeavaksi koettua käyttäytymistä. Näin koulusopeutumisen parantamiseksi muotoutuu laaja verkko koskien lapsen ja nuoren opetus-, kasvatus- ja kuntoutustyöhön osallistuvia henkilöitä. (Tilus 1991, 35.)

Moniammatillisen yhteistyön ei sinänsä pitä olla itseisarvo. Sosiaali- ja terveydenhuollossa ollaan siirtymässä yhteisiin, moniammatillisiin tiimeihin, jotka helposti muodostuvat keinotekoisiksi, jopa itsetarkoituksellisiksi (Launis & Engeström 1998, 79). Aineistossa nousee esiin moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvä asiantuntijan roolin arviointi yksittäisessä tilanteessa.

“Alan olla vähän kriittinen tämän verkostotyöskentelyn ja moniammatillisen työotteen suhteen...mitä useampi on mukana, se vastuu aina hajautuu ja tulee helposti sellaista voimattomuutta siihen työhön...ei kauheasti kysytä, tekeekö jo joku sitä työtä eikä välttämättä määritellä sitä, mikä on mun rooli tässä, tarvitaanko mun työpanosta juuri tässä...en kauhean hyvänä nää, että on kauhean laaja verkosto ylipäätään asiakkailla” (nuorisokodin työntekijä).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan keskisuomalaisen koulun yhdeksännen luokan oppilaan ongelmatilanteessa tapahtuvaa moniammatillista yhteistyötä. Mielenkiinto on nuorella, jonka koulutyöhön heijastuvien, käyttäytymiseen liittyvien ongelmien kohtaamiseen koulun keinot eivät riitä. Tällainen nuori ei välttämättä kuulu puhtaasti esimerkiksi sosiaalityön tai psykiatrisen hoitojärjestelmän vastuulle.

Tutkimuksen esimerkinuori on niin koulun oppilashuollon kuin sosiaali- ja terveydenhuollon asiakas. Moniammatillinen yhteistyö koulun oppilashuollon sekä kaupungin sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen välillä nousee tärkeään rooliin nuoren kokonaiskuntoutuksen kannalta. Esimerkinuoren kautta kootut käytännön eri yhteistyötahot konkretisoivat yhteistyön toimivuutta.

Tutkimuksen pedagoginen lähtökohta on siinä, että kasvatuksen ja etenkin erityiskasvatuksen tulisi kyetä näkemään kasvatettavansa, kasvatus- ja opetustoiminnan objektit yksilöinä. Koulun kulttuurilla on vahva merkityksensä oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä (Naukkarinen 1998, 185). Eri toimijatahojen asiantuntijuuksien välisen moniammatillisen yhteistyön kautta muodostuu jaettuja käytännön yhteisöjä. Eri alojen asiantuntijat yhdessä työskennellessään muodostavat yhteisiä toimintatapoja ja käytänteitä ja näin luovat jaettuja merkityksiä. Kulttuuriin liittyvä merkityksenanto näkyy tutkimuksessa siinä, minkälaisen merkityksen eri alojen asiantuntijat antavat moniammatilliselle yhteistyölle. Annettuja merkityksiä haen haastatteluaineistosta nousevien moniammatillista yhteistyötä määrittävien tekijöiden kautta.

Aineistolähtöisessä tarkastelussa yhteistyön käytännön toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä nousee esiin niin eri ammattiryhmien asiantuntijuuden kuin organisaation tasolla. Aineiston mukaan asiantuntijuuteen ja rakenteelliseen tasoon liittyvät tekijät rajoittavat tai tehostavat moniammatillisen yhteistyön toteutumista käytännössä.

Yksilöllisistä tarpeista lähtevä kokonaisvaltaisen kohtaamisen ajatus ei toisaalta poissulje yhteisöllisyyden ajatusta. Nuoren yksilöllisyyden kohtaaminen koulu- maailmassa edellyttää vahvaa yhteisöllisyyttä taakseen, minkä eri asiantuntijoiden muodostama moniammatillinen yhteistyö voi parhaimmillaan taata.

“Kun näki rehtorina ja yritti keksiä jollekin tilanteelle ulospääsyä, niin näki sen moniammatillisuuden ihan ratkaisevana tekijänä...ei pelkästään yksittäisen tilanteen ratkaisemisessa, vaan jotta täällä pystytään ylläpitämään tavoitteellista ja mielekästä koulua, niin pitää olla tällaiset palvelut” (rehtori).

2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

2.1 Lain velvoite moniammatilliselle yhteistyölle

Perusopetuslaki (628/1998, 34§) toteaa, että kouluterveydenhuollosta sekä oppilaiden sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi tarvittavista palveluista säädetään erikseen. Jäsentyneellä yhteistyöllä on mahdollista parantaa tutkimus-, hoito- ja kuntoutusmahdollisuuksia ja näin selvitysten mukaan on saatu hyviä tuloksia lasten ja nuorten ongelmien hoitamisessa (Manninen, Kajander-Koponen, Puhakainen & Ranttilä 1997, 2). Koulun, oppilashuollon sekä sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisyhteistyön tarve ja velvoite on laissa määritelty. Mm. mielenterveyslaki, kansanterveyslaki, sosiaalihuoltolaki ja lastensuojelulaki velvoittavat lasten ja nuorten psykososiaaliseen hoitoon liittyvien tahojen yhteistyötä, tiedotusta keskenään toimenpiteistään ja suunnittelua liittyen omien alojensa kehitykseen (Manninen ym. 1997, 5).

2.2 Asiantuntijuus

Niin opetuksen kuin sosiaali- ja terveydenhuollon aloihin liittyy vahvasti asiantuntijuuden käsite, jolla tarkoitetaan rajattua ammatillista ryhmittymää, joka soveltaa jossain määrin abstraktia tietoa määrättyjen ongelmien ratkaisuun (Saloviita 1998, 165-166; Karvinen 1996, 31). Asiantuntijuus on prosessi, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tieto-taitoa. Enää ei ole niin selkeää määritellä asiantuntijoiksi erillisiä yksilöitä tai ammattiryhmiä tai sulkea asiantuntijoiden ulkopuolelle tiettyjä ammattiryhmiä. Asiantuntijuus ei myöskään ole enää yhden asiantuntijajaksilon tai asiantuntijaryhmän pysyvä ominaisuus. (Launis & Engeström 1998, 66; Tynjälä 1999, 161.) Asiantuntijoiden suhde toisiinsa muuttuu, koska vastauksia joudutaan hakemaan yhteistoiminnallisesti (Karvinen 1996, 63). Asiantuntija on yhä useammin ryhmän tai verkoston jäsen, jolloin arviointia ja ratkaisua vaativat ongelmatilanteet ovat ryhmän tai verkoston ongelmia. Asiantuntija ei näin arvioi ja ratkaise

ongelmatilanteita pelkästään omin voimin ja omista lähtökohdistaan. (Valkeavaara 1998, 119; Launis & Engeström 1998, 66)

Toisaalta asiantuntijuus sisältää ajatuksen oman asiantuntijuuden yliveraisuudesta ja asiantuntijuuden pitämisestä yksilöllisenä ominaisuutena. Asiantuntija pyrkii pitämään kiinni ammatillisesta itsemääräämisoikeudestaan ja riippumattomuudestaan. (Huotari 1998, 41; Saloviita 1998, 165-166; Karvinen 1996, 31; Nieminen 1998a, 12.) Muilta suljetun ammatillisen erityistiedon hallinnan sijasta asiantuntijuuden näkökulma tulisi olla tilanteen yhteisessä tutkimisessa (Metteri 1996, 121). Näin tilanne ei ole yhden asiantuntijuuden osa-alueen vallassa, vaan yksilön tilanteeseen on mahdollista saada kokonaisvaltaisempi ote. Tasaveroinen vuoropuhelu mahdollistaa ammatillisen erityistietämyksen näkemisen vain yhtenä työskentelytilanteen osatekijänä. (Metteri 1996, 121-122.)

Moniammatillinen asiantuntijatyö ei toisaalta ole vain peräkkäisten tehtävien sarja, vaan asiantuntija toimii eri toimintajärjestelmien rajapinnoilla, osallistuu eri toimintajärjestelmiin ja siirtyy toimintajärjestelmien välillä. (Launis & Engeström 1998, 78.) Asiantuntijoiden on kyettävä muodostamaan monenlaisia tekijöitä sisältävää ja yhdistelevää moniammatillista ongelmanratkaisua. Tällainen osaaminen vaatii dialogisia ongelmanratkaisutapoja ja samalla tulee kyseenalaistaneeksi ammatillisen asiantuntijamonopolin. "Oikea ammatillisuus" ei ole enää kenenkään hallinnassa, vaan sitä on luotava muutoksessa ja muuttuvissa, moniammatillisissa yhteistyösuhteissa. (Karvinen 1996, 42.)

Kouluyhteisön toimijoiden on oltava valmiita joustamaan omien tehtäviensä tiukoista määrittelyistä ja rajanvedoista. Esimerkiksi käyttäytymisellään oireilevien lasten ja nuorten kohdalla on löydettävä moniammatillisia ongelmanratkaisukeinoja, mikäli halutaan pitää nämä oppilaat kaikille yhteisen koulun jäseninä.

2.3 Moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden muodostamana käytännön yhteisönä

Moniammatillista työtä tehdään usein tiimityönä. Esimerkiksi koulussa toimiva oppilashuoltoryhmä on jatkuvaluonteinen, eri ammattilaisten ja asiantuntijoiden muodostama tiimi. Moniammatillinen tiimi voidaan määritellä ryhmäksi erilaisen

koulutuksen saaneita eri tahojen palkkaamia ammatti-ihmisiä, jotka tapaavat toisensa säännöllisesti koordinoidakseen työtään palvelujen tarjoajina yhdelle tai useammalle asiakkaalle tietyllä tavalla (Øvretveit 1995, 29; Moilanen 2000, 14). Yhdistämällä tiimin jäsenten työpanokset on mahdollista saavuttaa enemmän kuin samalla määrällä yksittäisiä työpanoksia. (Øvretveit 1995, 94.) Tiimityötä aloiteltaessa ei yleensä huomioida tarpeeksi työyhteisön jo muotoutuneita työtapoja, jolloin tiimityö helposti supistuu muodolliseksi työryhmäksi (Launis & Engeström 1998, 76).

Tiimityön käsite ei anna oikeutta moniammatillisen yhteistyön monimuotoisuudelle ja joustavuudelle. Tutkimuksessa esiin tulevat moniammatillisen yhteistyön paikat eivät välttämättä liity kiinteisiin tiimityöskentelytapoihin. Moniammatillinen yhteistyö on luonteeltaan usein myös ajallisesti ja paikallisesti vähemmän kiinteätä ja virallista.

Käytännössä moniammatillista yhteistyötä toteutetaan eri hallinnonalojen ja eri asiantuntijuuksia edustavien henkilöiden välisessä henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus syntyy käytännön tarpeiden kautta ja se luodaan tässä ja nyt -periaatteella. Tällainen ei-rajattu ja virallisesti määrittelemätön asiantuntijoiden muodostama toimijakokonaisuus edustaa käsitteellisesti käytännön yhteisöä, "community of practice" (Wenger 1998, 6-7). Wengerin ajatusten kautta on mahdollista tarkastella moniammatillista yhteistyötä tiimityön määrittelyä laajemmin.

Wengerin ajatukset käytännön yhteisöstä liittyvät lähinnä oppimistilanteisiin (1998, 12-13). Toisaalta moniammatillinen yhteistyö, asiantuntijoiden muodostama käytännön yhteisö pyrkii informaation vaihtoon, eri asiantuntijuuden osa-alueilta oppimiseen ja tiedon hyväksikäyttöön. Tässä mielessä moniammatillisen yhteistyön muodostamaa eri asiantuntijuuksien kokonaisuutta voi jäsentää käytännön yhteisön käsitteen kautta.

Käytännöllä Wenger viittaa jaettuihin historiallisiin ja sosiaalisiin resursseihin, viitekehyksiin ja näkökulmiin jotka voivat ylläpitää yhteistä toimintaan sitoutumista (1998, 45-46). Koulumaailmassa tämä tarkoittaa esimerkiksi opetushenkilökunnan sitoutumista tietyn työyhteisön kautta määrittyviin tehtäviin. Yhteisöllä Wenger viittaa tapaan puhua sosiaalisista hahmoista, muodoista ja kokoonpanois-

ta, joissa yrittäminen määritellään yrittämisen arvoiseksi ja osallistuminen kompetenssiksi (1998, 72-73). Kouluyhteisössä oppilashuoltoryhmä edustaa yhteisöä, tiettyä kokoonpanoa, jossa eri asiantuntijoiden yritys nähdään yrittämisen arvoisena ja osallisuus kompetenssina. Esimerkkinuoren tilanteessa toimivat sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijat muodostavat oman käytännön yhteisön.

Oppimisen ja tietämisen prosessiin kuuluvat lisäksi merkityksen ja identiteetin käsitteet. Merkityksellä viitataan tapaan, jolla puhutaan muuttuvasta kyvystä niin yksilöinä kuin kollektiivisesti kokea elämää ja maailmaa merkitykselliseksi. (Wenger 1998, 57.) Koulussa toimivien asiantuntijoiden olisi löydettävä niin yksilöllinen kuin kollektiivinen merkitys moniammatilliselle yhteistyölle, jotta se voisi toteutua koko merkityksessään. Identiteetillä Wenger viittaa siihen, kuinka oppiminen muuttaa yksilöä ja luo henkilökohtaista historiaa yhteisön kontekstissa. Kouluyhteisössä eri toimijoiden asiantuntijuuden, identiteetin kehittymiseen vaikuttaa myös tapa toimia moniammatillisessa yhteistyössä. Edellä mainitut käsitteet ovat Wengerin mukaan syvästi suhteessa toisiinsa ja vastavuoroisesti määrittäviä. (Wenger 1998, 143, 145.)

Käytännön yhteisyyttä, yhteistyötä on kaikkialla ja se muuttuu koko ajan. Työyhteisö luo käytänteitä, joiden kautta yhdessäolo onnistuu ja olennainen tulee tehtyä. Usein käytännön yhteisöjen tuttuuden vuoksi niitä ei erikseen nimetä. Moniammatillinen yhteistyö ei aina ole hallinnollisesti tai edes käytännössä rajattu. Yhteistyöverkosto elää yksittäisen asiakkaan, toiminnan kohteen tarpeiden mukaan. Yhteisö luodaan ja tehtävänsä suoritettuaan se hajoaa. Moniammatillisen työyhteisön suhteen Wengerin ajatukset valottavat sitä, miten käytännön yhteisöjä, toimivia ja kehittyviä sosiaalisia verkostoja, voi olla olemassa ilman tiukkaa byrokraattista rakennetta.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Erityispedagogiikan tieteenalaa yhdistää pyrkimys tukea ensisijaisesti pedagogisin keinoin erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä. Erityispedagogisen tutkimuksen kohteen jäsentämisen suppean näkökulman mukaan tutkimuksen keskiössä tulisi olla tietty erityisopetustoimi. Tutkimus moniammatillisesta yhteistyöstä on lähempänä laajaa näkökulmaa, joka korostaa erityis- ja riskiryhmiin kuuluvien henkilöiden ja heidän kehitykseensä vaikuttavan ympäristön kokonaisvaltaista tutkimusta. (Leskinen 1998, 82.)

Nuori, joka oirehtii käyttäytymisellään koulussa ja jonka tilanteeseen koulun resurssit eivät riitä vastaamaan, kuuluu kasvatus- ja hoito-organisaatioiden “harmaalle alueelle”. Vastuu ei selkeästi kohdistu tietyille toimijoille. Tutkimuksessa kartoitetaan turvaverkkoa, joka koululla yhdessä sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden kanssa on mahdollista virittää näitä harmaan alueen nuoria varten.

Moniammatillinen yhteistyö toimii käytännössä usein eri asiantuntijoiden muodostamana asiantuntijaverkostona. Esimerkkinuoren tilanteessa moniammatilliseen yhteistyökuvioon liittyy eri hallintokuntia ja ammattikuntia edustavia toimijatahoja. Tutkimuksessa tarkastellaan moniammatillista yhteistyötä kulttuurisen merkityksenannon kautta. Kulttuurin käsitteen kautta herää kysymys siitä, minkä merkityksen eri käytännön yhteisöjen toimijaryhmät antavat lapsen ja nuoren yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiselle moniammatillisen yhteistyön keinoin. Eli mikä merkitys annetaan moniammatillisen yhteistyön haasteelle koulukontekstissa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusotteeseen liittyvät ratkaisut

Moniammatillista yhteistyötä ajatellen koulun opetushenkilöstö ja oppilashuolto-ryhmän jäsenet sekä sosiaali- ja terveydenhuollon toimijat muodostavat kukin oman kulttuurinsa. Omasta näkökulmastaan toimiessaan ihmiset luovat kokoelman käyttäytymismalleja ja uskomuksia (Patton, 67-68). Etnografisella tutkimusotteella voidaan hakea vastausta kysymykseen, mikä on tietyn ihmisryhmän kulttuuri sekä tulkita ja soveltaa aineistosta nousevia löydöksiä kulttuurisesta perspektiivistä. (Patton 1990, 67-68; Locke, 17-18; Bogdan & Biklen 1992, 38.)

Tutkimuksessa tarkastellaan eri asiantuntijoiden antamia merkityksiä nuoren yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiselle moniammatillisen yhteistyön keinoin koulukontekstissa. Koulukulttuurilla viitataan koulun totunnaisiin tapoihin ja käytänteisiin (Niemi 1998a, 51). Etnografinen näkökulma kulttuuriin johtaa tutkittavien ymmärrykseen ja tulkintoihin elämästä, jotka ovat monimutkaisia ja vaikeasti erotettavissa toisistaan. Etnografian tavoitteena on saada näihin tutkimuksen kohteille itsestään selviin merkityksiin uusi ymmärrys eli jaettu merkitys. (Bogdan & Biklen 1992, 38.)

4.2 Aineiston keruu

Aineiston keruukohteeseen luoduilla suhteilla on oma vaikutuksensa kerätyn aineiston laatuun. (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindalla 1996, 38.) Tässä tutkimuksessa aineiston keruuseen on yhdistetty erityiskasvatuksen asiantuntija-opintoihin kuuluva erityisopetuksen harjoittelujakso huhti- ja toukokuussa 2001. Harjoittelujakso mahdollisti suhteiden luomisen perusopetuksen seitsemännen, kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppilaille opetusta tarjoavan koulun toimijoihin.

Etnografisessa tutkimusotteessa aineistoa kerätään mielellään useammalla eri metodilla, jotta löydökset eivät olisi metodiriippuvaisia (Banister ym. 1996, 36).

Aineistonkeruuseen yhdistettyyn harjoitteluun kuului erityisopetuksen käytäntöihin tutustumista ja osallistumista sekä oppilashuoltoryhmän toimintaan tutustumista. Harjoittelu mahdollisti niin ei-osallistuvan havainnoinnin kuin satunnaisen osallistuvan havainnoinnin tutkimuskontekstissa.

Varsinainen tutkimusaineisto koostuu moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvien eri asiantuntijoiden haastatteluista. Haastattelumetodina on käytetty teema-haastattelua (liite 1). Aineiston keruuvaiheessa on laadullisen tutkimuksen puitteissa täysin mahdollista ja jopa suotavaa suunnitella aineiston keruutilanteita sen pohjalta, mitä jo katsoo tietävänsä ja mitä haluaa tietää lisää (Bogdan & Biklen 1992, 157) Teemahaastattelurungon avoimuudella on pyritty antamaan tilaa haastatteluaineiston syventämiselle haastattelujen edetessä. Kentällä olo on mahdollistanut välittömien havaintojen tarkistamisen paikan päällä, mikä on osaltaan suunnannut haastattelujen sisältöä. Haastatelluille asiantuntijatahoille on annettu mahdollisuus itse nostaa esiin moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä tekijöitä ja ajatuksia, joten haastattelurunko on myös tässä mielessä tarkoituksellisen väljä. Toisaalta harjoitteluajan rajallisuuden antama etäisyys on suojanut kiusaukselta mukautua avaininformanttien näkökantoihin (Bogdan & Biklen 1992, 159; Banister ym. 1996, 39).

Tutkimuksessa on haastateltu esimerkkinuoren tilanteessa toimivia niin koulun sisäisiä asiantuntijoita, kuin sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoita. Koulun oppilashuoltoryhmän jäsenistä on haastateltu rehtoria, erityisopettajaa, koulukuraattoria, kouluterveydenhoitajaa, Kahva-työntekijää (kts. luku 6.2.1.2), oppilaanohjaajaa sekä aineenopettajien edustajaa. Sosiaali- ja terveydenhuollon auttajaverkostosta on haastateltu nuorisokodin työntekijää, nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijää sekä nuorten päihde- ja huumeuimien työntekijää. Nuoren kokonaistilannetta ja taustoja on selventänyt nuoren äitipuolen haastattelu, jonka osuus moniammatillisen tutkimuskontekstin analyysivaiheessa jää vähäiseksi. Tunnin haastatteluja kertyi kaiken kaikkiaan 11 kappaletta.

Esimerkkinuorta ja hänen tilannettaan on kuvattu vain siinä määrin, mikä selittää hänen kohdallaan eri yhteistyötahojen mukaantuloa ja niiden toimintaa moniammatillisen yhteistyön puitteissa. Nuoren tilanteeseen menemistä henkilökohtaisella tasolla on vältetty tietoisesti. Moniammatillisesta yhteistyöstä on keskus-

teltu haastateltavien kanssa pääosin yleisellä tasolla. Esimerkkinuoren tilanteen käyttämisestä yhteistyökäytänteiden konkretisoimiseksi mainitaan erikseen.

4.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston tulkinta tapahtuu kielellisesti. Kielen avulla välitetään merkityksiä, jolloin laadullisen aineiston analysointi on merkitysten tulkintaa. (Tynjälä 1991, 396.) Laadullisen haastatteluaineiston analysoinnin aloitin lukemalla litteroidun haastatteluaineiston useaan otteeseen läpi ja merkitsemällä eri haastatteluissa toistuvat ja huomiota herättävät kohdat ylös, sekä luomalla esiin nouseville seikoille alustavat työnimet (Bogdan & Biklen 1992, 153, 166-167). On tärkeätä antaa tärkeiden analyysidimensioiden nousta aineistosta olettamatta etukäteen mitä nämä ovat ja pyrkiä löytämään dimensioiden välisiä moninaisia suhteita (Patton 1990, 44; Bogdan & Biklen 1992, 31-32). Alkuperäisistä n. 60 koodista yhdistin useamman koodin sisältäviä koodiluokkia ja hain näille yhteisiä tekijöitä. Tulostukseen päätyneet moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen liittyvät tekijät on valittu siten, että kukin alakohta on noussut esiin lähes tulkoon kaikkien, yleensä kaikkien toimijoiden puheessa. Esimerkkinuoren tilanteessa toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät eri toimijaryhmät toimivat aineistossa vertailuryhminä ja osoittavat aineistosta nousevien ilmiöiden jatkuvuutta, koska samat ilmiöt nousevat esiin aineistosta, on kyse koulun sisäisestä tai eri organisaatioiden välisestä yhteistyöstä. Kirjallisuus kulkee raportoinnin mukana osoittamassa, mil-laista ajankohtaista keskustelua moniammatillisen yhteistyön tekijöistä käydään eri asiantuntijoiden kesken.

Aineiston analyysi päättyi kaksiosaiseksi. Ensimmäinen analyysikierron nosti esiin selkeästi niin asiantuntijuuteen kuin asiantuntijaorganisaatioiden rakennetasoon liittyviä tekijöitä. Tämä johti eri asiantuntijuuksien osa-alueiden tarkempaan tutkiskeluun kirjallisuuden avulla. Eri toimijoiden asiantuntijuutta käsitteellistämällä hain vastausta siihen, mistä taustasta katsoen eri asiantuntijat muodostavat merkityksiä moniammatilliselle yhteistyölle. Aineistolähtöisesti luodut käsitteet pedagoginen ja hoidollinen asiantuntijuus (kts. luvut 7.2 ja 7.3) antoivat aihetta uuteen analyysikierrrokseen aineiston kanssa.

Eri asiantuntijoiden luomaan merkityksenantoon vaikuttaa se, miten eri toimijatahojen organisaatio mahdollistaa moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen käytännössä. Tulososioon päätyneet aineistolähtöiset organisaatiotason tekijät ovat esiintyneet niin pedagogista kuin hoidollista asiantuntijuutta edustavien toimijoiden puheissa.

4.4 Luotettavuuden ja siirrettävyyden arviointia

Reliabiliteettia voidaan laadullisessa tutkimuksessa tarkastella siitä näkökulmasta, miten kerätty aineisto ja tutkitut todelliset tapahtumat sopivat toisiinsa. (Bogdan & Biklen 1992, 48.) Luotettavuuden ja siirrettävyyden arvioinnissa on huomioitava se, että yhdestä tutkimuskohteesta voidaan kerätä hyvin erilaista aineistoa ja tätä aineistoa käsitellä eri näkökulmista. Siten reliabiliteetin käsite, missä määrin tutkimustulokset pysyvät muuttumattomina toistettaessa tutkimus samoissa olosuhteissa, ei kattavasti arvioi laadullista tutkimusta. Olennaisempaa on pohtia erilaisia ulkoista vaihtelua aiheuttavia tekijöitä sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvia tekijöitä eli arvioida tutkimustilannetta. (Tynjälä 1991, 391.)

Reliabiliteettia tärkeämpää laadullisessa tutkimuksessa on pohtia siirrettävyyden käsitettä. Siirrettävyys, mikä vastaa määrällisen tutkimusotteen yleistettävyyttä, on kohtuullinen, jos toistettaessa laadullinen tutkimus samankaltaisissa olosuhteissa saadaan suhteellisen samankaltaisia tuloksia. (Bogdan & Biklen 1992, 48.) Tulosten siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tämä edellyttää tutkijalta riittävää tutkimusympäristön ja aineiston kuvaamista, jotta tutkimustulosten soveltamista muihin kuin tutkittuun kontekstiin voidaan arvioida. (Tynjälä 1991, 390.)

Haastatteluissa moniammatillisesta yhteistyöstä on keskusteltu lähinnä yleisellä tasolla. Tässä mielessä kerätty aineisto ei koske ainoastaan esimerkiksi nuoren tilanteessa tapahtuvaa yhteistyötä, vaan kertoo pikemminkin haastateltujen toimijoiden tavasta luoda merkityksiä moniammatilliselle yhteistyölle. Aineisto on kerätty monelta eri hallinnolliselta sektorilta, joten tietty yleistettävyyden aste tuloksiin voitaneen liittää. Toisaalta aineisto koskee näiden tiettyjen asiantuntijoiden välistä moniammatillista yhteistyötä.

Objektiivisen totuuden tavoittelusta ollaan siirtymässä eri näkökulmien tavoitteluun. Tutkijan neutraalisuuden vaatimuksen sijasta laadullisessa tutkimuksessa korostetaan aineiston neutraalisuutta, jonka kriteerinä voidaan pitää vahvistettavuutta. Vahvistettavuus viittaa tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen esimerkiksi triangulaation eli eri menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käytöllä. Triangulaatiota voi olla menetelmien ja aineiston ohella myös eri näkökulmien vertailua. (Tynjälä 1991, 392-393.) Tutkimus moniammatillisesta yhteistyöstä koulun oppilashuollon sekä sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden välillä on näkökulmien vertailun suhteen triangulaatiota. Aineiston analyysissä pyritään eri asiantuntijoiden näkemysten yhdistämiseen ja vertailuun, jaettujen merkitysten tarkasteluun.

5 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN NUOREN KOHDALLA

5.1 Erityisen tuen tarve

Erityistä tukea tarvitsee pääasiassa yksilödiagnostisen arvioinnin kautta erilaiseksi luokiteltu oppivelvollisuusikäinen lapsi. Erilaiset luokitukset antavat oikeutuksen erilaisille hoito-, kuntoutus- ja opetusohjelmille, lainsäädännöllisille ratkaisuille, sosiaali- ja tukipalvelujen tarjoamiselle sekä toteutettujen toimien tuloksellisuuden arvioinnille (Vehkakoski 1998, 88; Vehmas 1998, 118). Yhteiskunnassa on alettu korostaa yksilön subjektiivista ja heille kuuluvia oikeuksia, mikä erityiskasvatukseen levinneenä ajatteluna painottaa yksilön huomioimista kokonaisuutena erilaisuuden korostamisen sijaan (Vehkakoski 1998, 98). Yksilöä luokittelevista, leimaavista ja usein loukkaavistakin määritelmistä on siirrytty tuen tarpeen korostamiseen (Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 45).

Todellinen asiakaslähtöinen työskentely korostaa tarpeita tavalla, joka pyrkii etsimään tarpeiden mukaisia palveluita tai luomaan uusia. Tällainen yksilöllisesti räätälöity palvelukokonaisuus merkitsee asiakasta lähellä toimivaa verkosto- ja yhteistyötä sekä päätöksentekoa. (Ala-Nikkola & Valokivi 1997; Lehtonen 1998, 341.) Tarpeista lähtevä ajattelu ei ole helppoa. Nuorten ongelmat lisääntyvät, niiden hoitamiseen pitäisi pystyä tuottamaan uusia palveluja ja samalla esimerkiksi psykiatrinen hoito ei pysty pitämään puoliaan erikoissairaanhoidon suunnattujen varojen jaossa. Sosiaali- ja terveystoimen yhteistyötä on edelleen parannettava, jotta riskiryhmissä olevia voidaan auttaa ajoissa. (Blom-Lange 2001, 9-12; Komi 2001, A5.)

Nuorten kohdalla erilaiset käyttäytymisen ja oppimisen häiriöt ilmenevät nykyisin yhä useammin moniongelmaisuuksina. Noin joka kymmenennen lapsen on arvioitu kohtaavan mielenterveyden häiriön. Lieviä ongelmia arvioidaan olevan joka viidennellä. Nuorista noin 15 - 25 prosentilla on katsottu olevan jokin psyykinen häiriö. (Almqvist 2001, 3; Sandström 2001, A7.) Mielenterveyden ja sen ongelmien hoito ei kuulu yksistään psykiatrisen sairaanhoidon piiriin. Sosiaali- ja

terveydenhuollon koko kenttä sekä yhteiskunnallinen päätöksenteko olisi saatava mukaan hyvän mielenterveyden kehittämiseen. (Komi 2001, A5.)

Nuorten psyykkiset häiriöt ovat sidoksissa heidän kokemismaailmaansa ja ympäristöönsä. Lähiympäristön ongelmiin vastataan vetäytymällä, murehtimalla tai protestoimalla. (Sandberg 2001, 50.) Vaikka joskus harvoin lapsella tai nuorella on jokin selkeä psykiatrinen sairaus, psyykkiset häiriöt voidaan jäljittää sosiaaliin ongelmiin. (Sandberg 2001, 50; Komi 2001, A5.; Heimonen 2001, 9; Vehkakoski 198, 90-91.) Usein ongelmat ovat alkaneet jo päiväkotikäisenä ja viimein kärjistyneet koulussa. (Luomaa 2001, 14.)

Moniammatillinen yhteistyö on yksi keino vastata erityistä tukea tarvitsevien nuorten tarpeisiin. Julkisen vallan olisi turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta. Lisäksi kaikille on turvattava riittävät sosiaali- ja terveystalvet. (Virtanen 1998, 14-16.) Moniongelmaisen asiakkaan erityispalvelujen yhteen sovittaminen on vaativaa ja aikaisempia kokeiluja on niukasti. Viranomaisyhteistyön vaarana on työn projektimaisuus. Nuorten ongelmien syvällisyys ja sosiaalinen luonne edellyttäisivät pitkäkestoista ja moniammatillista yhteistyötä nuorten kanssa. (Hilasvuori & Rantanen 2000, 14.) Ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan moniammatillista yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten ohella asiakkaan muiden viiteryhmien edustajien kanssa, kuten koulun. (Metsola, Mäkelä & Rokka 1995, 15-16.)

5.1 Esimerkinuoren erityisen tuen tarve

Esimerkinuorta ei ole diagnosoitu. Diagnostisoinnilla viitataan tiettyyn yksilöön liitettyyn kuvaukseen, jonka mukaan lapsi tai nuori edustaa kyseistä poikkeavuutta. Olennaista on tiedostaa psykologisen ja pedagogisen diagnostisoinnin ero. Lääkärin tai psykologin diagnostisointi perustuu käyttäytymisen poikkeamiseen normaalista, kun taas opettajan diagnostisointi hakee tietoa oppilaan osaamisen tasosta sekä vahvuuksista ja heikkouksista. (Kuorelahti 1998, 124, 134.) Sinänsä perinteiset yksilöön kohdistuvat käytänteet ovat siten oikeutettuja. Jos ei edes karkealla tavalla oteta kantaa ongelman luokitteluun tai diagnostisointiin, vaihtoehtoisten toimenpiteiden valinta voi jäädä arvaamisen tasolle. (Kuorelahti 1998, 125-126.)

Esimerkkinuoreen liitetään eri asiantuntijoiden keskusteluissa käytöshäiriöisyyttä. Esimerkkinuoren käyttäytyminen edustaa käytöshäiriöisyyden sisäänpäin kääntyvää puolta, mikä ilmenee hänen kohdallaan syrjään vetäytymisenä, ahdistuksena, masennuksena sekä kontaktinsaantivaikeutena. Ympäristön kannalta tällainen käyttäytyminen ei juurikaan aiheuta häiriötä ja voi näin jäädä hyvinkin vähälle huomiolle. Ajan myötä sisäänpäin kääntynyt häiriö voi kuitenkin kääntyä vakavaksi psyykkiseksi häiriöksi, jonka hoitaminen on paitsi pitkäkestoista myös tuloksiltaan epävarmaa. (Kuorelahti 1998, 123, 127.)

Erityisen tuen tarve esimerkinuoren kannalta tarkoittaa tilannetta, jossa pelkin pedagogisin keinoin ei kyetä vastaamaan hänen tarpeisiinsa. Erityisiä kasvatuksellisia tarpeita omaavien lasten ja nuorten kohdalla herää kysymys, kuinka hyvin lakisääteiset henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat toimivat ja kuinka hyvää yksilöllistä opetusta on mahdollista saada erityisluokissa (Moberg 1998, 155). Esimerkinuoren kohdalla tilanne on toisaalta ollut käymistilassa ja ainakin osa vastuusta on koulun ulkopuolisissa systeemeissä.

Erityispedagogiset tarpeet ovat esimerkinuoren kohdalla nousseet siitä, ettei hän ole käyttäytymiseen liittyvästä oireilustaan johtuen kyennyt säännöllisesti osallistumaan yleisopetukseen. Hän on itse aktiivisesti ottanut koulun oppilashuoltohenkilökuntaan eli koulukuraattoriin, kouluterveydenhoitajaan sekä Kahva-työntekijään yhteyttä. Esimerkinuoren kohdalla moniammatillisen yhteistyön kautta jäsentyneet kokonaiskuva hänen erityistarpeistaan on ollut tärkeä. Nuori itse aktiivisena toimijana on hakenut apua monilta eri toimijoilta, joten yksittäisen toimijan saama kuva on jäänyt vajaaksi.

“Ainakin näkökulma on riittävän laaja...on laajentanut kuvaa ja tuonut tietoa, mitä me ei ikinä oltais täältä koulusta pelkästään saatu ja kuitenkin tunne, että on oltu samoilla linjoilla, että kyllä se on tarpeen” (koulukuraattori).

Moniammatillisesti pohdittuna nuoren ongelmavyyhdestä on alkanut nousta tärkeimmät, interventiota vaativat erityistarpeet. Kokonaiskuvan selkiyttäminen on ohjannut auttajaverkostoa täsmentämään avuntarjoamista. Tilannetta valaisee kou-

lukuraattori esimerkkinuoren kohdalla lähes kaikkien yhteistyöverkoston toimijatahojen puolesta.

”Hänen kohdallaan nimenomaan tällainen kokonaisnäkemys...siinä mielessä sen kuvan täydentäminen on hirveen tärkeää, ennenkun sä lähet rohkeemmin ottamaan kantaa tai ehottelemaan, mitä tää nuori tarttis...jotenkin kasata se palapeli rauhassa...miettiä, mihin me yhteisesti päädytään tän nuoren kohdalla, yritetäänkö entistä vai tarjotaanko uutta” (koulukuraattori).

Kokonaiskuvan muodostamisessa moniammatillisen yhteistyön kautta on myös toinen puolensa. Nuori voi käyttäytyä eri tilanteissa ja eri toimijoiden kesken hyvinkin eri tavalla.

”Varmaan sekin vaikuttaa, että se nuoren koulunkäynti on hyvinkin erilaista ja se vaihtelee suuresti ja sellaisen oikean kuvan luominen on aika vaikeaa, välillä on hyviä jaksoja ja välillä todella huonoja jaksoja.” (nuorisokodin työntekijä).

Kokonaiskuvan muodostaminen ideaalitasolla edellyttäisi pitkäjänteisyyttä, aikaa ja resursseja nuoren tuntemaan oppimiseen. Yhteistyön alettua kodin ja koulukuraattorin välillä, näkökulma on laajentunut huomioimaan muunkin kuin nuoren subjektiivisen kertomuksen.

”Siinä vaiheessa, kun alettiin pohtimaan asioita yhdessä kuraattorin kanssa, hän sitten näki meidät ja sai todellista tietoa siitä kotitilanteesta, että mikä se on” (äitipuoli).

Kokonaiskuvan selkiytyminen moniammatillisen yhteistyön keinoin on edellytys toimivan ja riittävän kuntoutussuunnitelman tai muun intervention toteuttamisen kannalta. Tärkeä toimintaperiaate yhteistyön kannalta on asiakaskeskeisyys, asiakkaan tarpeista lähtevä auttaminen. Asiakas tulee tehdä oman elämänsä subjektiksi, ei toiminnan kohteeksi, objektiksi.

”Tietysti se nuoren kokonaistilanteen hahmottaminen tulee ihan eri tavalla, ettei tulisi näitä päällekkäisiä tulkintoja, että pystyttäs mahdollisimman järkevästi viemään näitä asioita

eteenpäin, että ihan ammatti-ihmisillä todella on hyvä näkemys tästä eri kulmilta” (koulu-terveydenhoitaja).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten saama tuki on vaarassa pätkeyttä ja muuttua lyhytaikaiseksi “luukuttamiseksi”. Yksittäinen oppilas saattaa olla eri toimijatahojen kanssa tekemisissä ja joka paikka käsittelee näitä samoja ongelmia. (Väisänen 2001.) Aineistosta nousee tähän liittyen tärkeäksi tekijäksi se, miten auttamisen tulisi olla suunnitelmallista ja pitkäjänteistä.

“Semmoinen tunne on, että se vie aikaa...että kyllä ne aikansa vaatii ja sen nuoren omaa kypsyttelyä, niiden pienten asioiden loksahdusta kohdalleen...en mä niihin poppakonsteihin usko” (koulukuraattori).

6 MONIAMMATILLISIA YHTEISTYÖTAHOJA

6.1 Moniammatillinen yhteistyö aikaisempien tutkimusten perusteella

Moniammatillista yhteistyötä koskevan tutkimuksen näkökulma on ollut lähinnä siinä, mitä eri tahoja on ja miten näiden tahojen yhteistyötä voidaan paikallisesti ja valtakunnallisesti tehostaa organisatorisella tasolla. Yhteistyötahoiksi nousevat lasten ja nuorten sosiaalitoimen puolelta sosiaalitoimistot (neuvonta, ohjaus, tukitoimet, huostaanotto ja sijoitukset), kasvatus- ja perheneuvolat (tutkimus, hoito, ohjaus, neuvonta) sekä koulukodit ja lastenkodit (sosiaalinen kasvatus ja elämänhallinnanohjaus). Terveystoimen viranomaistahoja ovat terveyskeskukset ja kouluterveydenhuolto (terveyshaittojen ennaltaehkäisy, tutkimus ja hoito, ohjaus ja neuvonta) sekä lasten ja nuorten psykiatriset poliklinikat ja mielenterveystoimistot (tutkimus ja diagnosointi, hoidon tarpeen arviointi ja hoidon antaminen tai hoitoonohjaus). Lisäksi lasten ja nuorten psykososiaaliseen palveluorganisaatioon liittyvät päivähoito, koulu, A-klinikat ja kriminaalihuolto. (Manninen ym. 1997, 5-6.) Kouluterveydenhuollon ja lastenneuvolan sisäisessä työnjaossa on havaittu ongelmia jatkohoitoon ohjauksessa sekä oppilashuoltoryhmän tai opettajien kanssa tehdyssä työssä. (Moilanen 2000, 36, 38-41, 43, 91.)

Tilus (1991) raportoi erityiskasvatuksen yhteistyöprojektista, jonka päätavoitetta, kouluvaikeuksien vähentämistä ja ennaltaehkäisemistä eri hallinnonalojen välisellä yhteistyöllä, työstettiin kehittämällä olemassa olevia organisaatioita ja luomalla uusia toimintatapoja. Tiluksen mukaan terveydenhuollon aktiivisin yhteistyökumppani on koulutoimi. Hän kokee tärkeäksi kasvatus-, opetus- ja kuntoutustyöhön osallistuvien tahojen yhteistyön kehittämisen ja uusien toimintamallien käyttöönoton. Tämä vaatii jatkuvaa täydennyskoulutusta ja työnohjauksen turvaamista. Kasvatus- ja perheneuvolat tekevät paljon yhteistyötä niin sosiaalitoimen, koulun, terveydenhuollon kuin muiden lähialojen työntekijöiden kanssa. Yhteistyö pyrkii toimintojen koordinointiin niin, että eri toimipisteet tavoittelevat yhteistä päämäärää asiakkaan yksilöllisessä tilanteessa. (Tilus 1991, 49.)

Minziesin (1993) mukaan koulun tarjoamien palveluiden koordinoiminen kaikkiin tarjolla oleviin palveluihin yhteistyön muodossa voi nostaa koulun palvelutasoa yksittäisen nuoren kohdalla.

6.2 Yhteistyötahoja esimerkkinuoren kohdalla

6.2.1 Koulun sisäinen yhteistyö

6.2.1.1 Oppilashuoltoryhmä

Koulun puolella tärkein toimijataho erityishuomiota tarvitsevan oppilaan kohdalla on koulun oma oppilashuoltoryhmä. Oppilashuollollisia palveluja, kuten koulu-psykologin ja koulukuraattorin palveluja käytetään silloin, kun lapsen tai nuoren sopeutumisvaikeudet eivät ole koulun omin keinoin hoidettavissa. Oppilashuollon tavoitteiden saavuttaminen edellyttää opettajien ja oppilashuoltohenkilöstön saumatonta yhteistyötä. Lisäksi on tärkeää, että oppilashuollon työntekijät toimivat entistä enemmän opettajien konsultteina ja pitävät yhteyttä koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin. (Tilus 1991, 53.)

Esimerkkinuoren tilanteessa ovat olleet mukana oppilashuoltoryhmän jäsenet eli rehtori, erityisopettaja, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, oppilaanohjaaja, Kahva-työntekijä (kts. luku 6.2.1.2) sekä oppilashuoltoryhmän aineenopettajien edustajajäsen. Esimerkkinuoren kohdalla koulutyöskentelyssä näkyvä oirehtiminen on alkanut jo kuudennella luokalla, mutta erityistoimenpiteisiin eli tukiopetus- ja erityisopetusratkaisuihin on päädytty kahdeksannella luokalla. Erityisopetuksessa hän on ollut matematiikan, ruotsin ja englannin tuntien ajan.

Koulun sisäinen moniammatillinen yhteistyö esimerkkinuoren tilanteessa koetaan lähes poikkeuksetta toimivaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Koulun sisäinen moniammatillinen yhteistyö on saanut taakseen koulun johdon varauksettoman tuen. Haastattelemani rehtori näkee moniammatillisen työotteen koko koulun kulttuurin läpimenevänä asenteena:

“Kuvittelin jossain vaiheessa, että moniammatillinen yhteistyö on niistä henkilöistä kiinni, että jos mulla on hyvä porukka, ja tietenkin on erittäin hyvä jos on pätevät ja motivoituneet ihmiset, mutta se kuvitelma, että mä olisin tietystä ihmisestä riippuvainen...ei se asia kaadu siihen, vaikka hyvät tyypit lähtee eli jos saahan ikään kuin se systeemi toimimaan, niin yksittäisen ihmisen poissaolo ei sitä kaada” (rehtori).

6.2.1.2 Kahva-toiminta eli ennaltaehkäisevä toimintamalli kouluille

Puhuttaessa moniammatillisen yhteistyön paikasta koulun sisäisessä yhteistyössä, ei esimerkkinuoren kohdalla voida sivuuttaa koulun käytännön järjestelyjä oman työyhteisönsä yhteistyön sujuvuuden turvaamiseksi. Koulu on halunnut aktiivisesti luoda oman mallinsa häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn.

Kahva-toiminnan pääteemat ovat ennaltaehkäisevän työn turvaamisessa, nuorten aikuisen nälkään vastaamisessa ja koulun ja yhteistyöverkoston yhteisten toimintamallien rakentamisessa. Alueelliseen yhteistyöverkoston kuuluvat nuorisotoimi, sosiaali- ja terveystalvohokoskusu, kaupunkiseurakunnan nuorisotyö sekä Jyväskylän nuoret ry.

Käytännössä Kahva-toiminta tarkoittaa kokopäiväisen aikuisen läsnäoloa koulussa nuoria varten. Aikuinen, tässä tapauksessa nuorisotyöntekijä, tarjoaa nuorille kiireetöntä aikaa, toimi linkkinä nuorten, vanhempien ja opettajien välillä sekä luo ja ylläpitää koulun sisäistä ja ulkoista yhteistyöverkostoa. Kahva-toiminta on katsottu tarpeelliseksi tavaksi jäsentää koulun sisäistä yhteistyötä, sillä koulukuraattori sekä kouluterveydenhoitaja ovat useamman koulun yhteiskäytössä. Oppilaiden kohtaamiseen jäävää ongelmia ennaltaehkäisevää aikaa ei ole.

Kahvatyöntekijän mukaan opettajien työrauha on häiriintynyt, koska nuorilla on hyvin erilaisia tarpeita sekä erilaiset lähtökohdat koulussa menestymiseen. Opettajankoulutus ei riittävästi valmista koulun arkitodellisuuteen. Toisaalta uuden yhteistyöhön perustuvan toimintakulttuurin hyväksyminen työyhteisössä ei ole ollut mutkatonta.

“Alku oli vaikeeta, paljon oli epäluulosuutta opettajien suhteen...käytännön kautta on muokkautunut, opettajat on huomanneet, että on ollut tästä apua ja on pystytty selvittämään sitä kokonaistilannetta ja saamaan tukea” (Kahva-työntekijä).

Kahvatyöntekijä painottaa nuorten palvelukeskusta avun ja tuen tarjoajana ja pyrkimystään laajentaa koulun yhteistyötä nuorisotoimeen päin, jotta saataisiin tukea myös nuorten vapaa-ajalle.

“Tässä on monta eri asiaa kun vaikuttaa, että miten tää koulu toimii ja miten se oppilas toimii...jos sillä on vapaa-ajallakin jotain järkevää tekemistä ja tukea harrastusta esimerkiksi pienryhmää, tukihenkilöä...nuoret tarvii aikuista, pitäis olla enemmän aikaa ja tavallaan, koota ne yhteen ja näyttää”.

Koulun sisäisessä yhteistyössä kannalta Kahva-työntekijä on ollut aktiivisessa yhteydessä niin kuraattoriin, terveydenhoitajaan, erityisopettajaan, oppilaanohjaajaan ja aineenopettajiin. Toiminnan peruslähtökohta on avoimuudessa. Kaikki toiminta tapahtuu oppilaiden luvalla ja rehellisesti. Tavoitteena on yhdistää koulun sisäiset voimavarat siten, että mahdollisimman monen ongelmatilanteen selviäminen tapahtuisi mahdollisimman kivuttomasti. Esimerkkinuoren kohdalla Kahva-toiminta on vaikuttanut koulun sisäiseen moniammatilliseen yhteistyöhön siten, että nuoren seilaaminen koulukuraattorin, kouluterveydenhoitajan ja koululääkäriin välillä on loppunut ja näin on saatu aikaan tehokasta, tarkoituksenmukaisesti suunnattua auttamistoimintaa.

6.2.1.3 Epävirallinen moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillista yhteistyötä käsitteellistettäessä käy ilmi, että moniammatillinen yhteistyö ei aina ole sidottu aikaan, paikkaan tai viralliseen rakenteeseen. Koulun sisäisessä yhteistyössä epävirallinen, opettajanhuoneessa ja käytävillä tapahtuva koulun eri asiantuntijuuksia edustavien toimijoiden välinen yhteistyö on elävä, tilanteen mukaan syntyvä ja hajoava toimintatapa.

“Jos tulee joku akuutti tilanne...niin aika hankala järjestää, kun kuraattori ja terveydenhoitaja voivat olla ihan jossain muualla...kiusaamistyöryhmähän meillä pyritään saamaan nopeasti kasaan...aina tilanteen mukaan toimitaan” (erityisopettaja).

Koulussa tapahtuva moniammatillinen yhteistyö on usein viralliset yhteistyökanaavat ohittavaa, henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Tällaista on esimerkiksi koulupäivän aikana nopeasti selvitettävä konfliktitilanne.

“Sellasta kulissien takaista epävirallista yhteistyötä on, koko ajanhan niitä asioita hoidetaan, ei niitä voi sillä tavalla jättää vaan oppilashuoltoryhmään...jokuhan on voinut tehdä sen asian eteen jo paljonkin ennen kuin tulee sinne oppilashuoltoryhmään se juttu” (oppilaanohjaaja).

6.2.2 Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut

Esimerkkinuoren kohdalla sosiaali- ja terveydenhuollon moniammatillisiksi yhteistyötahoiksi nousevat nuorisokoti, nuorten psykiatrian poliklinikan kriisiryhmä sekä nuorten päihde- ja huumetyön tiimi. Esimerkkinuori on yhdessä koulun terveydenhoitajan kanssa ottanut yhteyttä nuorten päihde- ja huumeisiin sekä nuorten psykiatriselle poliklinikalle. Päihde- ja huumeisiin kautta sosiaalitoimi nousee yhteistyötahoksi, mikäli nuori tarvitsee maksumääräyksen esimerkiksi päihdekatkaisuun tai -kuntoutukseen, jolloin kyse on laitoshoidosta. Esimerkkinuoren kohdalla päihde- ja huumeisiin palvelut ovat tähän saakka katsottu riittäviksi avohuollollisina. Perusterveydenhuollon puolella terveyskeskuslääkärit ovat tärkeitä yhteistyötahoja etenkin nuorten päihde- ja huumeisiin, jolla ei ole omaa lääkäriä tiimissään. Tiimin psykiatrinen sairaanhoitaja määrittelee yhteistyötä näin:

“siinä on omat hyvät puolensa ja huonot puolensa, tietenkin pääsääntöisesti se, millä sitä perustellaan on se, koska tämä ei ole ainoastaan yhden sektorin ongelma, että sitä vastuuta ja tieto-taitoa saataisiin myös sinne terveyskeskukseen ja toisaalta myös se puoli, että terveyskeskuslääkäreillä on usein pisin kokemus ja tieto siitä nuoren tilanteesta, kun heillä on se oikea tieto ja tuntemus nuorista”.

Nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijän mukaan esimerkinuoren tilannetta on viety eteenpäin henkilökohtaisin, luottamuksellisin keskusteluajoin. Nämä avohoitokäynnit on katsottu riittäviksi. Ainoa sosiaali- ja terveydenhuollon laitoskontakti esimerkinuorella ovat olleet lyhyet sijoitukset nuorisokotiin. Nuori

risokodin työskentelytapaan kuuluu nuoren mahdollisimman nopea kotiuttaminen. Yhteistyötä kouluun pidetään ensiarvoisen tärkeänä keinona nuoren pikaiseen palauttamiseen normaalioloihin.

“Se on meidän näkökulmasta erittäin tärkeää, että koululla on yks tietty henkilö, joka tietää tarkasti sen nuoren tekemiset, jolla on valmius siihen, tietoo eniten” (nuorisokodin työntekijä).

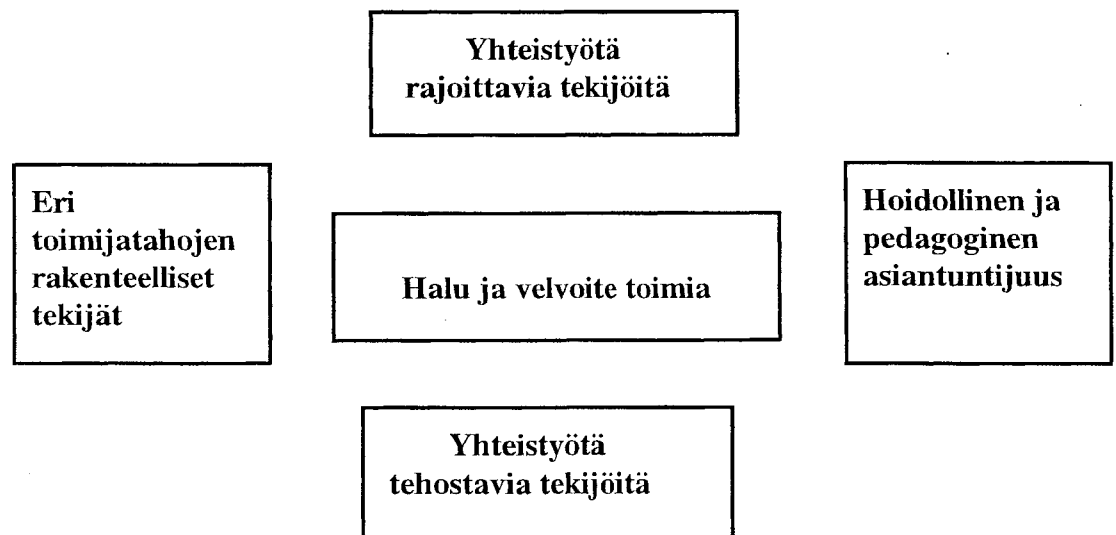
Moniammatillisen yhteistyön kannalta yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoihin koetaan koulun puolella tärkeäksi osaksi nuoren kokonaisvaltaista tilanteen haltuunottoa.

“Tottakai auttaa (koulun ulkopuolelle meneviin kontakteihin viitaten), että pystyy välittämään sitä omaa kuvaa...kyllä tässä käsittämättömän tärkeä on se hoitapuolen ja se lasten ja nuorten huollon systeemien tunteminen ja tietäminen, ammattitaito” (Kahva-työntekijä).

7 TULOKSET

7.1 Moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Aineiston perusteella moniammatilliseen yhteistyöhön liittyy selkeästi eri yhteistyötahojen asiantuntijuuteen sekä yhteistyötahojen organisaatioiden rakenteeseen liittyviä tekijöitä. Koska tutkimus koskee moniammatillista yhteistyötä nimenomaan koulukontekstissa, käsittelen asiantuntijuutta ensimmäksi pedagogisena asiantuntijuutena. Toisaalta tutkimuksen esimerkinuoren kautta eri toimijoiksi nousevien niin sosiaali- kuin terveydenhuollon toimijoiden asiantuntijuuden erottaminen pedagogisesta asiantuntijuudesta auttaa selvittämään eri toimijatahojen erilaisia lähtökohtia moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen suhteen. Kutsun sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden asiantuntijuutta hoidolliseksi asiantuntijuudeksi. Analysoin asiantuntijuuteen liittyviä tekijöitä niin moniammatillista yhteistyötä rajoittavien kuin tehostavien tekijöiden kannalta.



Kuvio 1. Moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä

7.2 Pedagoginen asiantuntijuus

Moniammatillisen yhteistyön suhteen pedagoginen asiantuntijuus valottaa sitä, millälaisia mahdollisuuksia opettajilla on kohdata oppilaidensa erityisiä tarpeita sekä sitä, millaisia merkityksiä moniammatilliselle yhteistyölle annetaan. Opettajan työ on pedagogista asiantuntijuutta, johon valmistaudutaan pitkällä koulutuksella vaatien perusteellista tietoa ja asiantuntemusta. Samalla opettajan tärkein työväline on persoona. (Heikkinen 1998, 95-96; Laine 1998, 115).

Koulussa pyritään vastaamaan ensisijaisesti oppilaiden opetuksellisiin erityistarpeisiin kokonaisvaltaisempien kasvatuksellisten erityistarpeiden sijaan. Opettajankoulutus keskittyy pedagogiseen perustehtävään, opetettavan aineksen siirtämiseen. Opettajuuden rajat näyttävät tiukentuvan samalla, kun opetettavan oppilasaineksen moniongelmaisuus yleistyy ja pahenee. Opettajan mahdollisuudet ja edellytykset ratkaista kaikkia oppilaiden perimmäisiä ongelmia ovat vähintään rajalliset. (Kari 1990, 67-69.) Lasten ja nuorten tarpeet muuttuvat. Perheiden entistä pahemmat ongelmat heijastuvat oppilaisiin ja hankaloittavat jo entisestäänkin ylityöllistettyjen opettajien työtä (Takala 2001, B9). Opetusryhmien suurentaminen ja tukiopetuksen vähentäminen on lisännyt sosiaalisten vaikeuksien kasautumista. Käyttäytymisellään oireilevan oppilaan kohdalla pelkkään opittavan aineksen siirtoon perustuva pedagoginen asiantuntijuus ei riitä.

“Minusta tämä koululaitoksen harhakuva on se, että asiat hoituu opiskelemalla eli jos oppilas ei onnistu siinä isossa oppilasryhmässä, niin se pitää sitten siirtää erityisopettajan kanssa opiskelemaan, mutta eihän se loputtomiin toimi, että jos joku on levoton niin se siirretään” (rehtori).

Opettajuuden, pedagogisen asiantuntijuuden kulttuurinen ulottuvuus näkyy siinä, että opettajan identiteetti rakentuu niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajuudesta. Hyvän opettajuuden kriteerit tulevat näin ulkoapäin, jolloin opettajan omasta identiteetistä on tingittävä. (Laine 1998, 111-112.) Esimerkkinuoren koulussa opettajien asenteet ja valmiudet moniammatilliseen yhteistyöhön lasten ja nuorten auttamiseksi vaihtelevat.

“Kyllä se näkyy tää opettajien koulutuksen erilaisuus, niin kuin sanoin tää opettajien kanssa tehtävä yhteistyö, niin käytännön kokemuksen kautta se lähtee, että ei se automaattisena se tuu, että ymmärtäis, että tätä (moniammatillista yhteistyötä) tarvitaan” (Kahva-työntekijä).

Nykyisessä työtahdissa jo pelkästä tiedonsiirtämisestä selviytyminen on vaativaa. Aineenopettajat kokevat kasvatukselliset ongelmat hyvin voimakkaina (Kari 1990, 8-9; Kohonen & Kaikkonen 1998, 130). Opettajan työn itsenäisyyden ja toisaalta korkeiden eettisten vaatimusten ristipaineessa työ voi olla hyvinkin stressaavaa (Kari 1990, 12).

“Yksi opettaja antoi mulle kritiikkiä, että miksi mä otan tällaisen yhden hankalan oppilaan muiden kiusaksi tänne ja onhan se hankalaa opettajien kannalta, ettei se ei mene samalla lailla kuin muut, kun se työllistää enemmän kuin muut ja oppilaillekin on ollut hankalaa, kun se on ollut arvaamaton...mutta se (opettaja) myönsi sen, että sinänsä ei ole yhtään haitaksi, että vaikka täällä koulussakin oppii tulemaan toimeen esimerkiksi mielenterveysongelmaisen kanssa” (rehtori).

Opettajan ei toisaalta tarvitse edes yrittää selviytyä yksin ongelmaisten oppilaiden kanssa. Opettaja ei voi hallita kaikkea asiantuntijatieta, mitä ongelmallisesti käyttäytyvän nuoren kohtaaminen vaatii. Nuorten ongelmat ovat entistä rajumpia ja tilanne edellyttää opetushenkilökunnan lisäksi muun henkilökunnan läsnäoloa koulussa (Urho 2001). Oppilashuoltohenkilöstöltä saa apua monissa vaikeuksissa, mutta silti opettaja ei voi välttyä joutumasta käyttäytymis- ja työrauhaongelmien eteen.

Koulun yhteisöllisyydellä on myös oma vaikutuksensa. Opettajan työ on perinteisesti itsenäistä. Itsenäisyys tuo koulukontekstissa mukanaan yksinäisyyden, vaikka opettaja on osa eri asiantuntijoiden muodostamaa työyhteisöä. Opettajan ammatin perinne on korostanut tehtävien itsenäistä hoitoa, jolloin opettajat jopa salaavat ongelmia kokiessaan kaiken ulkopuolisen avun uhkaavana, jopa loukkaavana (Korkeakoski, Hänninen, Lamminranta, Niemi, Pernu & Urto 2001, 244-246).

“Sitä ollaan yksin tämän oppilasryhmän kanssa, mikä otetaan monesti liian kirjaimellisesti, epäonnistumiset lasketaan henkilökohtaisiksi epäonnistumisiksi eikä ehkä edes puhuta kenellekään....mä tiedän tällaisia tilanteita, joissa liian pitkään on vaan ajateltu, että kyllä se nyt vielä tuossa menee” (rehtori).

Käytännössä opettaja asiantuntijuutensa edustajana taistelee yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ristipaineissa. Vaatimukset ja resurssit eivät tunnu kohtaavan. Pedagogisen asiantuntijuuden rinnalle voi toisaalta nostaa keskustelua koulun yhteisöllisyydestä voimavarana. Yhteisöllisyydestä, joka moniammatillisen asiantuntijaverkoston muodossa voisi kannatella erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

“Tää muodostaa yhteisön tää koulu ja sillä on tietty tehtävä vielä, mutta kuitenkin siinä myös eletään ja se elämäkin pitäis tavallaan lukea mukaan siihen oppimiseen...että olis erilaisia ihmisiä ja pystyttäs niiden kanssa olemaan, nehän kuuluis tavallaan opetussuunnitelmaan” (rehtori).

Moniammatillinen yhteistyö edellyttää yhteistoiminnallisia taitoja opettajan perinteisen yksin tekemisen sijaan. Tehtävässään oppilaan yksilöllisen kasvun ja kehityksen mahdollistajana ja oppimisen ohjaajana pedagogisen asiantuntijuuden edustaja tarvitsee eri yhteistyötahojen tukea. Yhteistyön tärkein edellytys on ajattelutapojen ja työskentelykulttuurin muuttaminen siten, että yhteistyöhön suhtaudutaan vakavasti. (Syrjälä 1998, 31-32.) Toisaalta opettajan koulutus ei anna valmiuksia luokkahuoneen ulkopuoliseen yhteistyöhön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Tirri 1998, 89).

Pedagogisen asiantuntijuuden kannalta olennaisia ovat ne valmiudet, joita opettajilla on kohdata oppilaansa ja toisaalta ne vaatimukset, mitä oppilaiden kohtaaminen edellyttää. Valmiuksien ja vaatimusten välinen ristiriita suuntaa katseen niihin resursseihin, mitä opettajilla kouluyhteisöllä on moniongelmaisen nuoren kohtaamiseen. Esimerkkinuoren tilanteessa pedagoginen asiantuntijuus ei riitä hänen tilanteensa selvittämiseen, jolloin moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden kesken nousee tärkeäksi keinoksi vastata hänen tarpeisiinsa kokonaisvaltaisesti.

7.3 Hoidollinen asiantuntijuus

Kouluikäisen nuoren tilanteessa tapahtuvan moniammatillisen yhteistyön puitteissa on syytä tarkastella hoidollista asiantuntijuutta erotettuna pedagogisesta asiantuntijuudesta. Hoidollisella asiantuntijuudella tarkoitetaan esimerkinuoren kohdalla toimivia pedagogisen asiantuntijuuden ulkopuolisia toimijoita (koulukuraattoria, koulu-

terveydenhoitajaa, nuorisopsykiatrian poliklinikan työntekijää, nuorisokodin työntekijää sekä nuorten päihde- ja huumeetiimin työntekijää).

Tarkasteltaessa näiden sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden asiantuntijuutta moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta, on huomioitava se, mistä lähtökohdista he työtään tekevät. Sosiaalityöhön liittyvää hoidollista asiantuntijuutta edustaa tutkimuksen esimerkinuoren kohdalla päihde- ja huumeetiimin työntekijä, jolla tosin on terveydenhuoltopuolen eli psykiatrisen sairaanhoitajan koulutus. Edelleen koulukuraattori edustaa hallinnollisesti sosiaalitoimea.

Sosiaalityö voidaan nähdä laaja-alaisena vuorovaikutustyönä, jonka lähtökohtana on ihminen kontekstissään. Sosiaalityölle on ominaista tehtäväalueen ja työvälineiden eriytymättömyys ja rajaamattomuus. Edelleen sosiaalityön kohde ja tehtävät ovat monimutkaisia ja muuttuvia. (Karvinen 1996, 16-17.) Sosiaalityöllä on asiantuntijuutensa ja suhteellisen autonomisuutensa kautta erityinen valta tulkita ongelmia ja tätä kautta mahdollisuus kulttuuristen itsestänselvyyksien vahvistamiseen ja muokkaamiseen. (Jokinen, Juhila & Pöhö 1995, 13-14.) Sosiaaliset ongelmat edelleen koskettavat monia professioita, eivätkä näin ollen ole monopolisoitu vain sosiaalityöntekijöille. (Jokinen ym. 1995, 10-12).

Terveydenhuollon puolelta hoidollista asiantuntijuutta edustavat kouluterveydenhoitaja, nuorisopsykiatrian poliklinikan työntekijä ja koulutuksensa puolesta päihde- ja huumeetiimin työntekijä. Nuorisotyön puolta edustavat nuorisokodin työntekijä sekä Kahvatyöntekijä (koulun sisällä työskentelevä nuorisotyön ammattilainen). Keskeistä kaikkien työtavalle on yksilöinterventio. Toisaalta etenkin nuorisokodin työntekijä, Kahva-työntekijä sekä kouluterveydenhoitaja näkevät työnsä yhtenä avaintekijänä yhteisöllisyyden. Nuorisokodin työntekijä kokee olevansa tiiviissä yhteistyössä kouluihin ja etenkin Kahva-työntekijä koulun sisäisen yhteistyön avainhenkilö.

Esimerkinuoren kohdalla tapahtuvassa moniammatillisessa yhteistyössä yhteistyö kouluun on vähäisempää yksilöllisestä lähtökohdistaan tekevien asiantuntijoiden eli päihde- ja huumeetiimin sekä nuorisopsykiatrian poliklinikan työntekijöiden kanssa. Toisaalta he painottavat tekevänsä nimenomaan verkostotyötä, jolloin esimerkiksi koulun osuus verkostossa painottuu yksilöllisesti.

“Koulu otetaan aina tarvittaessa verkostoon mukaan, et se ei oo aina automaattisesti mukana, tarpeen mukaan, jos se ongelma tavallaan heijastelee kouluun ja silloin on syytä arvioida, onko syytä myös ottaa joku koulun edustaja mukaan...että siinä se heijastuu se, että meillä kuitenkin melko vähän, jos miettii koko meidän asiakaskuntaa niin on peruskouluikäisiä” (nuorten päihde- ja huumeetiimin työntekijä).

Moniammatillisen yhteistyön etu, toisaalta kompastuskivi on se, että ongelman tunnistamisen ja diagnosoinnin pitäisi palvella kaikkien organisaatioiden lähtökohtia/ratkaisumalleja. Määrittämällä sosiaalinen ongelma ja sen syyt ja ratkaisut rakennetaan samalla asiakkuutta. Ongelmanmääritykset voivat muuttua ja näin myös asiakkuus voi muuttua. (Jokinen ym. 1995, 16-19.) Näin on etenkin ongelmaisten nuorten kohdalla, joiden tarpeet vaihtelevat jopa päivästä toiseen.

“Monastihan se on hirvittävän pitkä prosessi, pitkällä aikavälillä saattaa olla monta eri ihmistä siinä, mutta se pitää jotenkin saada rakentaa se pohja niin vahvaksi ja hyväksi, että se pystyy luottaan siihen, että aikuiset pystyy auttaan tai pystyy tukeen ja tilanteet voi muuttua...ne tilanteet kun muuttuu, että vaikka joku tietty asia olisi saatu hoitumaan, niin siihen saattaa yhtäkkiä pompata joku uus juttu päälle” (Kahva-työntekijä).

Hoidolliseen asiantuntijuuteen liittyy sama peruslähtökohta, kuin opettajien pedagogiseen asiantuntijuuteen. Sosiaali- ja terveydenhuollon toimijatahojen asiantuntijuus on yleensä yksilöinterventioon perustuvaa vuorovaikutustyötä. Työtä tehdään itsenäisesti ja yksin. Toisaalta kaikki aineistossa esille tulevat sosiaali- ja terveydenhuollon edustajat painottavat verkostotyön merkitystä. Yksittäinen vastaanottokäynti on osa laajempaa, yleensä suunnitelmallista yhteistyötä. Hoidollinen asiantuntijuus näyttää aineiston perusteella pedagogista asiantuntijuutta selkeämmin ja suunnitelmallisemmin moniammatilliselta yhteistyöltä. Hoidolliseen asiantuntijuuteen liittyvät asiantuntijat tahot järjestivät esimerkkinuoreen liittyen virkamiespalaverin, jonka tavoitteena oli koordinoita palveluita tarkoituksenmukaisiin mittasuhteisiin. Sosiaali- ja terveydenhuollon välinen moniammatillinen yhteistyö näyttää aineiston perusteella tietoisesti suunnitellulta ja toimivalta.

7.4 Pedagoginen ja hoidollinen asiantuntijuus moniammatillisessa yhteistyössä

Moniammatillinen yhteistyö pedagogisen asiantuntijuuden kannalta näkyy aineistossa siinä, että esimerkkinuoren koulu on aktiivisesti lähtenyt parantamaan koulun sisäisten asiantuntijoiden välistä yhteistyötä Kahva-toiminnan avulla. Hoidollisen asiantuntijuuden puolella vastaavaa aktiivista yhteistyötä parantavaa aktiivista toimenpiteitä edustaa järjestetty virkamiespalaveri.

Esimerkkinuoren tilanteessa pedagogisen ja hoidollisen asiantuntijuuden edustajien välistä moniammatillista yhteistyötä ei ole samalla tavalla aktiivisesti jäsennetty. Koulun sekä sosiaali- ja terveydenhuollon välinen moniammatillinen yhteistyö näyttää aineiston perusteella toimivan yksittäisten, satunnaisten kontaktien varassa.

7.5 Asiantuntijuuteen liittyviä moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä

7.5.1 Asiantuntijuuteen liittyviä yhteistyötä rajoittavia tekijöitä

7.5.1.1 Asiantuntijuuden rajat

Asiantuntijuuden rajoilla viitataan pitkälle erikoistuneen asiantuntijuuden asemaan moniammatillisessa yhteistyössä. Eri työntekijöiden näkemykset ratkaistavista ongelmista saattavat olla hyvinkin erilaiset, mikä johtaa työmenetelmiäkin eri suuntiin (Rantala 1998, 321-322). Yhteistyön ja kommunikaation esteiksi voivat nousta näkemyserot eri ammattilaisten kesken, jolloin hoito ei aina muodostu suunnitelmalliseksi ja voi johtaa jopa auttamisvoimavarojen vajaakäyttöön. (Manninen 1997, 6-7.)

Pedagogista asiantuntijuutta edustavan kasvattajan toimintatapoihin muodostuu tiedostamaton ja automatisoitunut tietoperusta. Ammattikäytäntöjen pysyessä vakaina, kasvattaja kohtaa ajan mittaan yhä vähemmän yllättäviä tilanteita. Tämä toimii ammatillisen erikoistumisen etuna, koska näin voimia vapautuu muihin tehtäviin. Toisaalta erikoistuminen johtaa työkäytänteiden rajoittumiseen, rutiniin ja oman toiminnan yhä niukempaan pohtimiseen. Kasvattajan uskomukset erityiskasvatuksellisten toimenpiteiden roolista määrittävät segregoitujen palvelujen käyttöä (Naukkari-

1998, 187). Käytännössä yleisopetuksen opettaja saattaa siis haluta erityisoppilaan siirtoa, jonka yksilöllisyyden kohtaaminen vaatii liikaa, edellä mainittua piilotietämistä enemmän. (Naukkarinen 1998, 191.)

“Me opetusalan ihmiset fakkiudutaan ajattelemaan tietyllä tavalla ja meillähän tietysti on se oma osaamisalue siellä oppimisessa...ikään kuin valikoitais vain parhaat tänne opetukseen ja sitten ei olis poikkeavia...että tällainen työekonomia on ihan ymmärrettävää, että jokainen pyrkii tekemään vähimmällä mahdollisella vaivalla, niin helpostihan sitä huomaa, että poikkeavathan helposti sitä työtä aiheuttaa” (rehtori).

Oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntyessä ei voida odottaa paluuta entiseen oppikoulusysteemiin, jolloin oppilaiksi valikoituvat vain kaikkein motivoituneimmat ja (aineen-) opettaja voi keskittää kaiken energiansa pelkkään opetettavan aineksen siirtoon (Moberg 2001, 139).

“Koulun tehtävä mielletään...pedagogiseksi...yksi ihan keskeinen asia on, että usein nähdään kaikkien ongelmien lääkkeeksi lisää opetusta...vähän sellasta väärää asennetta ollut joskus, ettei vaan sillä opettajalla olis sellainen ajatus, että kunhan mä saan ton pois silmistäni” (rehtori).

Toisaalta yksin työtään tekemään tottuneen opettajan voi olla vaikeaa myöntää oman asiantuntijuutensa rajat.

“Opettajat on aina yksin...mulla on tämmönen käsitys opettajista, omasta työstäni käsin, että ne niin kauan kuin yksikään lihas toimii kropassa tai sisällä tai päässä, niin kauan ei sanota, että mä en pärjää, pikemminkin vaikka olis kuinka hätä ja huoli niistä nuorista, niin jotenkin kasataan itteen se...luokan ulkopuolelta ei pyydetä apua” (nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijä).

Ballesterosin (1994) mukaan yhteistyö vaatii luopumista oman alueen yksinvaltiudesta. Erityisopettajilla on asiantuntijuutensa edustajina taipumus korostaa opettajien erityisosaamisen vaatimusta sekä oppilaiden erityisyyttä ja oikeutta laadukkaaseen erityisopetukseen erityiskoulutettujen opettajien johdolla (Moberg 1998, 139). Asiantuntijan turvautuminen auktoriteettiinsa legitimoidakseen roolinsa tai asemansa tai

neuvoja tuottaakseen liittyy toisaalta vallankäyttöön (Eräsaari 1997, 68). Asiantuntijuuden rajojen ehdottomuus näkyy koulumaailmassa niin yksinselviytymisen ylikorostamisena kuin vastuunsirtona. Koulun sisäistä vallankäyttöä kuvaa rehtorin kommentti:

“Opettajille on aika vaikea mennä sanomaan, ehdottamaan...että on joutunut etsimään keinoja, miten voidaan esittää asioita ilman, että suoraan mennään neuvomaan, että tee näin...ne on tietysti sellaisia ammatillisia kysymyksiä, ei mielellään oteta neuvoja ihmiseltä, jota ei edes pidetä saman alan ihmisenä”.

Aineistossa pedagogisen ja hoidollisen asiantuntijuuden välinen raja näkyy esimerkiksi kouluterveydenhoitajan haastattelussa.

“Siitä on palautetta annettukin, että jos me joku täältä (koulusta) lähetetään jonnekin (hoidolliseen organisaatioon), niin ei tule mitään palautetta sieltä tännepäin, että meidän pitää ite olla aktiivisia...toisaalta pitää nuorelle olla sellainen paikka, ettei lähde jutut eteenpäin, mutta joskus, että joku nuori on tullut bumerangina takaisin ja ollaan ihan ihmeissään, kun nuori oireilee vaan, eikä mitään lisäohjeita eikä jatkokäyntejä” (kouluterveydenhoitaja).

Sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijät voisivat toimia entistä tiiviimmin yhteistyössä omien rajojen vartioinnin sijaan. (Peura 2001, 12-13.) Koulun puolelta toive saada tietoa hoidollisen asiantuntijuuden edustajilta tuli useammassa haastattelussa esille.

“Kyllä tuonne hoidolliseen puoleen tuo yhteistyö edelleen kehittämistä vaatis...vaikka siinä osin ymmärtää, että laki on tiukka ja terapian periaatteet omat, se on yksilötyötä...kuitenkin, kun ne lapset ja nuoret palaa tähän koulumaailmaan, että kokisin tärkeäksi heidän kertoa meille, että tämä on nyt tän kohdalla se tarpeellinen tuki ja nämä on ne riskipaikat” (koulukuraattori).

Moniammatillinen työote edellyttää asiantuntijuuden tiukoista rajoista irtautumista ja toimivan yhteistyötavan luomista. Aineistossa toisaalta kiiteltiin eri asiantuntijoiden avoimuutta ja kykyä neuvotella yhteisistä toimintalinjoista. Kuten koulukuraattori näkee tilanteen esimerkkinuoren kohdalla:

“yhteistyön kautta näkökulmasta tulee riittävän laaja...on laajentanut kuvaa ja tuonut tietoa, mitä me ei oltais ikinä täältä koulusta voitu pelkästään saada ja kuitenkin tunne siitä, että on oltu samoilla linjoilla, että kyllä se on tarpeen“.

7.5.1.2 Vaitiolovelvollisuus

Koulun haasteena on löytää tasapaino yksittäisen asiakkaan oikeuksien kunnioittamisen ja toisaalta hänen parhaaksensa toimimisen välillä. Esimerkiksi opettajien ja erityisopettajien työ edellyttää, että he saavat tietoa oppilaidensa erityistarpeista ja olosuhteista, jotta voisivat positiivisesti vaikuttaa oppilaan tilanteeseen. Edelleen koulunjohto ja oppilashuollon työntekijät tarvitsevat tietoa oppilaan tilanteesta. (Isaacs 1999.)

Peruskoululaisen ja lukiolaisen asioiden luottamuksellisuutta säätelevät niin opetustoimen lainsäädäntö kuin sosiaali- ja terveydenhuoltolainsäädäntö. Perusopetuslain (Pol 628/98, 40§) mukaan vaitiolovelvollisuus koskee kaikkia koulun henkilökuntaan kuuluvia. Toisaalta edellä mainituilla henkilöillä sekä kouluterveydenhuollon ja oppilashuollon henkilöstöllä on mahdollisuus antaa toisilleen sekä koulutuksesta vastaaville viranomaisille opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämiä välttämättömiä tietoja. Sosiaali- ja terveydenhuoltolainsäädännössä laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä (So 717, 17§, 25§ ja 38§) kieltää ilmaisemasta sivullisille yksityisen henkilön tai perheen salaisuutta, josta ammattihenkilö on asemansa tai tehtävänsä perusteella saanut tietoa. Toisaalta laki kuntoutuksen asiakaspalveluyhteistyöstä (So 301, 2§ ja 12§) määrittää asiakaspalveluyhteistyötä viranomaisten ja palvelujärjestelmien keskinäisen yhteistyön periaatteiden kautta. Yhteistyön toteuttamiseksi tarpeellisia salassa pidettäviä tietoja voidaan antaa vain silloin, kun se on yhteistyön toteutumiseksi välttämätöntä. (Ranta 2000a; Ranta 2000b.)

Luottamuksellisuuden käsite on monimutkainen koulukontekstissa. Koulussa toimivilla asiantuntijoilla on luottamuksellisuusvelvoitteita aina useampaan kuin yhteen suuntaan eli niin oppilaan, vanhempien, koulun henkilökunnan ja koko yhteisön suhteen, mikä monimutkaistaa päätöksentekoa. Koulun johto, henkilökunta tai yhteisön muut jäsenet eivät kuitenkaan ole oikeutettuja saamaan tietoja ilman asianomaisen suostumusta. (Kopels 1992.)

Huotarın (1998, 131) mukaan erikoistuneelle ammattikunnalle saattaa olla omi-naista pyrkiä pitämään tietojärjestelmänsä omassa hallussaan. Esimerkkinuoren kou-lussa vaitiolovelvollisuudesta on tietoisesti puhuttu ja siihen on saatavissa ohjeistus-ta, mutta käytäntö aiheuttaa edelleen ongelmia. Jatkuvaa rajanvetoa käydään siinä, mitä pitää kertoa ja mitä ei saa kertoa. Opettajien kannalta tilanne näyttää ongelmalli-selta.

“Kyllähän me pidetään niitä palavereja, mutta joskus vois olla hyvä tietää enemmänkin, mutta kyllä meillä on tietysti ohjeena, että esimerkiksi opettajan huoneessa niitä ei saa niin vain kertoilla, ehkä on sitten parempi, että puhuu liian vähän kun liian paljon...ettei tuu sellaisia asioita tietoon, jotka vois olla haitaksi sille oppilaalle tai jos ne kulkeutuu eteen-päin”(oppilaanohjaaja).

Vaitiolovelvollisuuteen liittyvät rajoitukset ja toisaalta ilmoitusvelvollisuudet voivat olla hankalia pedagogisen ja hoidollisen asiantuntijuuden edustajien välillä. Aineis-tossa esiin nousevien eri toimijatahojen tavat suhtautua vaitiolovelvollisuuteen eroa-vat, eikä työntekijöillä välttämättä ole käsitystä toistensa käytänteistä.

“Luulen kyllä...mistä lainsäätäjä lähtee että viranomaisen tehtävä on huolehtia, että asiak-kaan etu toteutuu...ja välillä on tietenkin joutunut sellaisiin yhteydenottoihin, että joutuu miettimään, että kun meillä on aika tarkkaan rajattu se, että tavallaan jo se, että nuori on meillä, on salassapidon alla oleva asia” (nuorisokodin työntekijä).

Moniammatillisen yhteistyön kannalta helpottaa, mikäli asianosaiselta tai hänen huol-tajiltaan saadaan lupa ylittää vaitiolovelvollisuus. Suhteessa lapsen oikeuksiin tulee kuitenkin huomioida se, missä määrin lapsi on kyvykäs antamaan asiaan perehtynees-ti annetun suostumuksensa suositeltuun hoitoon tai interventioon, kykyyn tehdä lailli-sia sopimusluonteisia suhteita sekä luottamuksellisuus. (Lawrence ja Robinson-Kur-pius 2000.) Esimerkkinuoren koulussa vaitiolovelvollisuuteen liittyvä tilanne on sel-keä.

“Käytännössä siis jokaisesta oppilasasiasta, jokaisesta perheasiasta pitäis olla lupa, että se ajatus, että ei koskaan ei kenellekään, mä en vois tätä työtäni tehdä...se, että minä ne tiedän ei kyllä auta sitä tilannetta yhtään...että saada se ymmärrys, se asenne, se tuki, että pystyy

perustelemaan tilanteen vaatiman, että jos tarvii jotain erityisempää...että siinä mielessä, kun sen luvan saa niin ei ole niin vaikeaa” (koulukuraattori).

Nuorten päihde- ja huumeisiin työntekijä hoidollisen asiantuntijuuden edustajana vahvistaa lupamenettelyä.

“Aina kysytään nuorelta lupa...ei selän takana, siihen pyritään kaikissa tilanteissa...tietysti alaikäisten kohdalla on hieman poikkeuksia, jos siinä on lastensuojelulakiin liittyen, niin jopa voi joutua vastentahtoisesti...et meillähän on kirjallisilla luvalla oikeus pyytää ihan erikoissairaanhoidon puoleltakin yhteenvetoja ja heidän hoitajaksoistaan jne esimerkiksi nuorisopsykiatrian puolelta, jossa paljon tehdään yhteistyötä”.

Osa toimijatahoista näkee vaitiolovelvollisuuden niin olennaisena osana työtään, ettei koe sen suhteen ongelmia.

“Kun olen niin hirveen kauan ollut tällä alalla niin tuntuu jotenkin, että se on semmonen työtakki, elikkä että se on rakentunut jo näihin sisälle...että siitä pitää pitää huolta, se liikkuu, missä se kulkee, kyllä sosiaalitoimella on, terveyskeskuksella on, nuorisokodeilla on aivan samanlainen” (nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijä).

Vaitiolovelvollisuuteen liittyvien rajanvetojen selkeyteen näyttää vaikuttavan se, onko kyse työyhteisön sisäisestä vai organisaatioiden välisestä tiedonkulusta.

“Tietysti kuraattori ja minä tehdään samaa työtä sinänsä, että toimitaan nimenomaan nuoren edun mukaisesti ja kun on tällaisista asioista kyse ja me toimitaan samassa työyhteisössä, se on saman työyhteisön sisällä oleva yhteistyötaho ja myöskin se kenelle mun täytyy tämmöisissä asioissa puhua...esimerkkinuoren kanssa on ihan sovittu se, hän kertoo itse luokanvalvojalle asiasta tai vanhemmat kertoo” (Kahva-työntekijä).

Niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden suhteen vaitiolovelvollisuus ei näytä estävän moniammatillista yhteistyötä. Yhteistyö toimiakseen edellyttää eri asiantuntijoiden keskinäistä luottamusta ja käsitystä siitä, mitä voidaan puhua ja mitä ei. Sinänsä lain velvollisuudet ja toisaalta rajoitukset näyttävät olevan niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden edustajille yhtä lailla tiukat ja tiedossa. Vai-

tiolovelvollisuus vaikuttaa kuitenkin suoraan eri yhteistyötahojen keskinäiseen tiedon vaihtoon.

7.5.1.3 Tiedonkulun vaikeus

Koulu koetaan hankalana yhteisönä tiedonkulun kannalta. Luokanvalvojat ja aineenopettajat ovat usein eri aikoina töissä ja muutenkin ainoa mahdollisuus vaihtaa tietoa on välituntisin.

“Nykyisin esimerkiksi opettajankokouksissa käydään ihan yksittäisen oppilaan asioita, joka ehkä onkin ihan tarpeen, kun ajattelee, että kun on aina kuulunut oppilashuoltoryhmään ja tavallaan tietää niistä asioista, että pitäskö niitä enempi tiedottaa, soveliaassa määrin muillekin opettajille että nekin tietäis, että tällasta yhteistyötä vois ehkä olla enemmänkin” (oppilaanohjaaja).

Koulun sisäisessä informaationkulussa aineenopettajajärjestelmä tuo oman piirteensä oppilaita koskevan informaation vaihtoon. Aineiston perusteella koulun sisällä tiedostetaan se, miten opettajien suhtautuminen työhönsä lähinnä pedagogisesti, vaikuttaa tiedon välitykseen, sen välitystarpeeseen sekä -tapaan.

“Opettajanhuoneen keskustelut saattaa helposti jos on aikaa ja olla esimerkiksi hyppytunti tuolla, niin ne menee oppilaiden moittimiseksi, sen tavallaan ymmärtää, jos joku on tuottanut jostain asiasta, että nyt ei tämä homma ole pelannut, kun ei nää oppilaat sitä asiaa huolehtiakseen, se on ihan oikeutettua...mutta se työyhteisö lähtee rakentamaan sitä väärään suuntaan, että ne lisää sitä, lyövät löylyä, ettei se mullekaan tehnyt sitä eikä tätä, että se on ihan mahoton, ja kolmas vielä yhtyy siihen, niin ne vievät sitä keskustelua väärään suuntaan” (rehtori).

Koulun sisäistä yhteistyötä erityisopetuksessa käyvien tai erityisopetukseen siirrettävien oppilaiden kohdalla kuvaavan erityisopettajan mielestä opettajien keskinäinen yhteistyö riippuu kunkin opettajan asenteesta. On olemassa opettajia, joita ei kiinnosta oppilaan moniongelmaisuus ja ratkaisujen etsiminen yhteistyön keinoin. Toisaalta on opettajia, jotka haluavat ja kykenevät huomioimaan oppilaan tilanteeseen vaikuttavan koko elämän kontekstin.

“Osaa kiinnostaa ja osa on sitten, että enimmäkseen joskus jossain kysyy ja on ihan unohtanut koko oppilaan, kun on kuitenkin oppilaita jotka käy erityisopetuksessa tietyn aineen kohdalla sanotaan nyt vaikka koko yläasteen, niin ei opettajilla ole oikein...osa jättää sen oikeestaan erityisopetukselle, no se on siellä ja olkoon nyt näin, ettei sitten jaksaa ja tietysti niitä oppilaita on sitten itelläänkin niin paljon, ettei sitten kauheesti, mutta osa sitten kyselee miten menee, riippuen aina opettajista” (erityisopettaja).

Koulun sisäisessä tiedonkulussa katsotaan eduksi se, että oppilashuoltoryhmän jäsenet ovat toisistaan tietoisia ja siirtävät oppilaita koskevaa tietoa eteenpäin. Toisaalta pedagogisten ja hoidollisen asiantuntijoiden välistä tiedonkulkua kritisoidaan:

“välillä tulee puutteellista tietoa, hyvin erilaista tietoa voi tulla koululta...varmaan sekin vaikuttaa, että se nuoren koulunkäynti on hyvin erilaista ja se vaihtelee suuresti ja sellaisen oikean kuvan luominen on aika vaikeata” (nuorisokodin työntekijä).

Eri organisaatiosta toiseen tai esimerkiksi kotiin siirryttäessä on vaarana pudota ns. “palvelukuoppaan” ennen kuin yhteydet eri toimijatahoihin on uudelleen luotu. Viranomaisten välisen tiedonkulun hitaus aiheuttaa omat ongelmansa joustavalle siirtymälle. (Pietiläinen 1998, 336.)

Tiedonkulun ongelmat näyttävät liittyvän siihen tietoon, mitä eri toimijat olettavat toisiltaan saavan. Siirtymävaiheet esimerkiksi hoidosta kotiin ja takaisin kouluun voivat olla vaikeita paikkoja koulun opetus- ja oppilashuoltohenkilökunnan kannalta.

“Opettaja voi olla vaikka vähän ärtynytkin siinä, kun hän ei tiedä...saattaa olla jotain suuria ongelmia lapsella, että täytyis olla tyytyväinen, kun jaksaa tulla kouluun ja just tällaisissa asioissa olen monta kertaa aatellut, että kyllä se tieto olisi siinä hyvä...tai jos opettaja tietäis niitä oppilaiden taustoja enemmän...kun itellään on se tieto niin siinä voi sokeutua, ajatella, että muutkin tietää ja ymmärtää sen lapsen tilanteen...välttämättä ne ei tiedä, että sillä oppilaalla on lukivaikeuksia, tai että se on jossakin lääkityksessä “ (oppilaanohjaaja).

Etenkin erityisopetussiirrot ovat osoittautuneet hallinnonalojen välisen yhteistyön koetinkiviksi. Siirtoprosessin yhteydessä yhteistyöhön kiinnitetään liian vähän huomiota. Esimerkiksi opettajat ovat tuoneet julki turhautumisensa tilanteissa,

joissa he eivät koe saaneensa tarpeeksi palautetta oppilasta koskevista päätöksistä ja sopimuksista. Siirtopäätökset tulevat usein yllätyksenä niin oppilaan vanhemmille, oppilaalle itselleen kuin tämän opettajalle. (Tilus 1991, 53.)

Koulu sisäisessä yhteistyössä tiedonkulkuun vaikuttaa käytännön yhteistyökanavien olemassaolosta riippumattomia tekijöitä, kuten keskinäinen vuorovaikutus.

“Varmaan tulee erilaisia käsityksiä...vaikka paljon pidetään yhteistyötä ja muuta, mutta ihan eri tavalla voidaan niitä asioita käsitellä...musta tuntuu, että meitä on aika saman olosia ihmisiä on nyt näissä, jotka oppilashuoltoryhmäänkin kuuluu ja oppilashuoltoasioita käsittelee” (aineenopettajajäsen).

Niin koulun sisäiseen tiedonkulkuun, kuin eri toimijoiden väliseen tiedonkulkuun liittyy olennaisesti aikapula. Moniammatilliseen yhteistyöhön tarvittavan tarpeellisuus tunnustetaan lähes kaikkien toimijatahojen puolelta, mutta käytännössä keskinäiseen tiedottamiseen ei jää aikaa.

“Mutta siinä vaaditaan sellaista avarakatseisuutta, että ymmärtää sen, että voi esimerkiksi uhrata työaikaansa tämmöiseen, että samahan on tietysti meillä kaikilla, jotka osallistutaan tällaiseen työhön, että sitä kokoustilaa on oltava aika paljon ja sillä tavalla vaihdetaan sitä tietoa keskenään” (rehtori).

Oppilaiden asioista tiedottamisella on kuitenkin rajansa, koulun koko henkilökunnan ei tarvitse tietää joka oppilaasta kaikkea mahdollista.

“En mäkään kaikesta pysy perässä, mutta se on tärkeätä, että tietää, että ainakin joku tietää, kattoo ja seuraa, ei sitä tarvii aina olla itte joka seuraa...kyllä opettajat sen ymmärtää, että on jotain sellaisia asioita, mitä kaikkea ei voi puhua ja yleensä riittää se, että pystyy sanomaan aika yleisluontoisesti...heille riittää se tieto, että asiaa hoidetaan eteenpäin” (Kahvatyöntekijä).

Pedagogisten ja hoidollisten asiantuntijoiden keskinäisen tiedottamisen puute voi toisaalta kummastuttaa ja johtaa epäselviin tilanteisiin. Hellriegel ja Yates (1999) ovat tutkineet viranomaisten välistä kommunikaatiota selvittämällä missä määrin ja millä tavoin informaatio kulkee organisaatioiden välillä. Heidän tuloksensa

osoittavat, että korjaavan organisaation työntekijät näkevät yhteistyön riippuvan koulunjohtajan asenteesta yleisopetukseen palaaviin nuoriin ja siihen, missä määrin koulun opettajilla on mahdollisuus saada informaatiota oppilaasta ja tämän erityistarpeista.

“On ollut näitä, että on tullut bumerangina takaisin ja ollaan ihan ihmeissään, kun nuori oireilee vaan, eikä mitään lisäohjeita eikä jatko-käyntejä ja sitten selviää, että eihän se nuori oo siellä niitä asioitaan puhunut ollenkaan...kommunikaatiokatkos siinä” (kouluterveydenhoitaja).

Yhtenä seikkana aineistosta nousi se, miten nuorten on mahdollista kulkea organisaatiosta toiseen ilman, että eri asiantuntijat tietävät toisistaan mitään. Eri viranomaistahojen välinen tiedonkulku on ongelmallista liittyen mm. vaitiolovelvollisuuteen.

“Nää huumetyypit kertoo paljonkin, että kyllä niitä saa, mä oon vissii vielä vähän sinisilmäinen, kun mua on aina hämmästyttänyt niin aina, että miten joku voi mennä 7 eri lääkärille päivässä ja saada diapamia tai tän tyyppistä...että voidaan kävellä hirveen monesta paikasta sisään ja sitten vasta paljastuu myöhemmin, että tässä asiassa on jo monta tekijää” (nuorisopsykiatrisen poliklinikan kriisiryhmän työntekijä).

Keskinäiseen tiedottamiseen liittyvät epäselvyydet voivat johtaa ristiriitaiseen tilanteeseen. Nuoren itsensä ja tilanteessaan mukana olevien tahojen kanssa yhdessä sovittu periaate mahdollisimman lääkkeettömästä interventiosta vesittyy nuoren saadessa terveyskeskuslääkäriltä mielialalääkkeitä, unilääkkeitä ja rauhoittavia lääkkeitä. Nuorisokodin työntekijä arvioi tilanteen johtuvan eri toimijatahojen erilaisista hoitoideoologioista.

“Huomas kyllä ite sen eka kerran konkreettisesti, että sen hoitoideologian eron, et en mä väitä, että se on kaikilla terveydenhuoltopuolella noin, mutta tavallaan se lääkkeisiin perustuva tapa ratkoa asioita, kun taas me lähdetään ihan muusta...et jos meillä on joku tietty näkemys asioista, miten ne pitäis hoitaa ja välttämättä näillä yhteistyökumppaneilla ei oo samaa näkemystä, niin tottakai me sitten kummastellaan ja ihmetellään” (nuorisokodin työntekijä).

Toisaalta tilanteeseen on vaikuttanut tiedonkulkuun sekä vaitiolovelvollisuuteen liittyen se, ettei terveyskeskuslääkärillä ole ollut tarvittavaa tietoa ratkaista eteen tullutta tilannetta riittävän kokonaisvaltaisesta näkökulmasta. Edelleen esimerkiksi nuori on itsenäisesti hoitanut asioitaan ja näin voinut vaikuttaa siihen kuvaan, mitä kullakin toimijataholla tilanteesta on.

“Huomas kyllä sen hoitoideologisen eron ihan konkreettisesti, et en mä väitä, että se on koko terveydenhuoltopuolella noin, mutta tavallaan se lääkkeisiin perustuva tapa ratkoa asioita, kun me taas lähdetään ihan muusta...et kun oltiin nuoren itsensäkin kanssa käyty siitä keskustelua lääkkeiden käytön mielekkyydestä”.

Nuorisokoti toimii laitos- ja avohuollollisena yksikkönä, jonka keskeisiin toimintaperiaatteisiin kuuluu avoimen yhteistyön periaate nuoren tilanteen selvittämisen kannalta olennaisiksi nousevien tahojen kanssa. Yksittäisen nuoren asioiden keskittäminen tietyille toimijoille yksinkertaistaa tiedonkulkua, jolloin on suuremmat mahdollisuudet päästä perille tärkeistä tilanteeseen vaikuttavista tekijöistä.

“Meidän näkökulmasta on erittäin tärkeää, että koululla on yks joku, tietty henkilö, oli se sitten luokanvalvoja, erityisopettaja, kuraattori, joka tietää tarkasti sen nuoren tekemiset, että sen koulumaailman, et me halutaan aina sen ihmisen kanssa tehdä töitä, jolla on valmius siihen, tietoo eniten...kyllä sellainen keskittäminen tietyille ihmisille, että meilläkään ei kaikki työntekijät huseeraa siinä nuoren asioissa” (nuorisokodin työntekijä).

Toisaalta moniammatillinen yhteistyö ei hyvin toimiessaankaan poissulje sitä, että eri toimijatahoilla on erilaiset, omaan työskentelykulttuuriinsa pohjautuvat tavat käsittää ja käsitellä asioita. Pedagogisten ja hoidollisten asiantuntijoiden keskinäinen tiedottaminen ja yhteisen ymmärryksen luominen nousevat tärkeiksi tekijöiksi. Erityisen tärkeänä yhteistyön kannalta koetaan kuitenkin oman näkökulman saaminen välitetyksi yhteistyökumppaneilla ja kaikille toimijoille avoimen kommunikoinnin ja tiedon vaihdon kautta.

“Kun oon eri hallinnonpuolen, terveydenhuollon edustaja täällä, niin siinä menee oma aikansa, ennen kuin sitä yhteistyötä pystyy tekemään, ja että se oma katsanto muuttuu, ettei

ole niin sektorikeskeinen, vaan se laajenee...kyllä se paranee ajan myötä se yhteistyö, kun tulee tutuksi...että pystyttäs mahdollisimman järkevästi viemään näitä asioita eteenpäin, että ammatti-ihmisillä todella on hyvä näkemys tästä eri kulmilta” (kouluterveydenhoitaja).

Opettajat ovat huolissaan suoran ja vastavuoroisen kommunikaation puutteesta. Niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden edustajat ovat yhtä mieltä tiedonkulun riittämättömyydestä ja siitä, ettei heillä esimerkiksi ole mahdollisuutta tutustua toistensa keräämiin tietoihin yksittäisestä oppilaasta. Työntekijöiden välisessä tiedonkulussa ei ole tarvittavaa jatkuvuutta. Asianosaisia henkilöitä on paljon ja yksittäisen henkilön on vaikea olla tietoinen siitä, mitä kukin tilanteesta tietää. Erityisen haastavana eri tahojen asiantuntijat pitävät oppilaan siirtymätilanteita uuteen ympäristöön ja kontekstiin. Aineistosta nousee selkeästi tarve luottamuksen, kommunikaation ja yhteistyön lisäämiseen koulu- ja hoito-organisaatioiden välille.

“Me suhtaudutaan niin, että oikeita yhteistyökumppaneita on kaikki nää tahot, sosiaalityöntekijät, koulut, että ne on tavallaan myös meidän työpareja” (nuorisokodin työntekijä).

Toisaalta esimerkinuoren kohdalla yhteistyö koetaan hyväksi ja toimijat kokevat olevansa yhteisellä asialla.

“Jos minä en mitenkään vois opettajalta saada ymmärrystä, mä kokisin hirveen hankalana sen...(yhteistyö)on laajentanut kuvaa ja tuonut tietoa, mitä me ei ois ikinä täällä koulussa pelkästään saatu ja kuitenkin tunne, että me on oltu samoilla linjoilla, että kyllä se on tarpeen” (koulukuraattori).

7.5.2 Asiantuntijuuteen liittyviä yhteistyötä tehostavia tekijöitä

7.5.2.1 Luottamus eri toimijoiden välillä

Viimekädessä tiimityö perustuu organisaatioiden ja niissä toimivien yksilöiden väliseen luottamukseen (Hellriegel & Yates 1999). Aineistosta nousee eri asiantunti-

joiden väliseen luottamukseen liittyviä seikkoja lähes jokaisen haastateltavan kohdalla.

“Ehkä se sellaiseen molemminpuoliseen luottamukseen...että kunnes tottuu tekemään yhteistyötä...omassa päässä se rajanveto on vaikeeta ja sitten se on sellaista ääneen toteamista käytännön yhteistyökumppaneiden kanssa, miten se tässä toimii” (nuorisopsykiatrian poliklinikan työntekijä).

Koulun sisäiseen yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä luottamukseen liittyvät seikat ovat ehkä niitä herkimpiä ja muutosalttiimpia tekijöitä.

“Alkuvuosina teki virhearviointeja ja oppi olemaan varovaisemmin...sitä haastelee tietenkin, että kuka milläkin mielellä kyselee, jos on ihminen, jonka mä todella tiedän panostavan sen oppilaan asioihin ja tarjoaa tukea ja on aidolla tavalla kiinnostunut, niin tottakai eri tavalla jakaa..sitten taas sellainen, joka vaan haluaa vahvistaa sitä kielteistä kuvaa, joka sillä on tai jotenkin paistaa se sellainen uteliaisuus, että siinä mielessä se sellainen oma tuntuma kyllä kehittyi” (koulukuraattori).

Luottamus muihin pedagogisten ja hoidollisten asiantuntijoiden välillä auttaa jäsentämään omaa paikkaa ja työpanosta moniammatillisessa yhteistyöverkostossa.

“On ollut hirveän merkityksellistä itelle...se, että mulle on kuitenkin tullut sellaiset luottamukselliset suhteet että pystyy...mä tiän, että jos mä täältä jollekin kuraattorille laitan niin se lähtee ilman muuta, se asia hoidetaan, ettei tarvii siinä mielessä huolehtia” (Kahva-työntekijä).

Luottamuksen ohella yhteistyötä helpottaa, jos eri asiantuntijuuksien edustajat tuntevat toisensa niin henkilökohtaisella tasolla kuin työkäytänteiden tasolla.

“Kun näin paljon nuori pyytää apua, näin monesta paikasta, vois tulla sellanenkin, että nyt mä menin loukkuun, nyt mä astuin ansaan tai nyt joku on mennyt väliin, tässä ei ole kyllä tullut sitä...meillä on tämä samanmielisyyys, se myös tuntuu yhteistyössä...sellaista ääneen toteamista käytännön yhteistyökumppaneiden kanssa, miten se tässä toimii” (nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijä).

Lähes jokainen haastateltu asiantuntijataho painottaa avoimuuden merkitystä luottamuksellisten ja toimivien yhteistyösuhteiden luomisessa. Avoimuudella viitataan siihen, että työtä tehdään pitkäjänteisesti ja luottamukseen perustuen.

“Et koko ajan oltais tarkkoina sen suhteen, et ne kaikki asiat esimerkiksi perheeseen päin, niin avoimuutta korostetaan ja se on meidän toimintalinja, että niissä yhteisissä kokoontumisissa otettaisiin kaikki asiat esille, ettei tehtäis mitään sellaisia selvityksiä selän takana” (nuorisokodin työntekijä).

Aineistosta nousee esiin myös se, miten itse toimenpiteiden kohteita, nuoria ei kiussa se, että niin monet viranomaiset ja eri tahojen edustajat ovat tietoisia heitä koskevista asioista.

“Asiakkaat ei kyl ite sitä tiedosta, ne ei koe sitä sellasena ongelmana...hyvin, hyvin harva tiedostaa sen sillain, että olis ihan perusteltuakin rajata kuka tästä tietää ja vaatia sitä...kova luottamus on asiakaskunnalla siihen auttajatahoon, että hommat toimii ja ne pysyy sen piirin tiedossa, missä sen kuuluukin pysyä, et kyllä siinä työntekijöillä on semmosta skarppaamisen paikkaa” (nuorisokodin työntekijä).

Osalla nuorista vastarinta auttamistahojen tiedonhalua kohtaan saattaa kestää pitkään. Tämän voi toisaalta tulkita luonnolliseksi reaktioksi siihen, että henkilökohtaisia asioita käsitellään avoimesti. Luottamus nuoren ja eri toimijoiden välillä nousee ratkaisevan tärkeäksi.

“Liian monen kohalla, että miks mä oon joutunut, että vaikka sinänsä se yhteistyö kyllä nuorten kanssa löytyy, vaikka on niitäkin joihin ei saa sitä kosketusta...sinänsä kyllä useimpien kohalla saa murtumaan sen asenteen, että keskustelevat ja juttelevat ja käyttäytyvät kuka enempi vähempi, mutta ei niin lähtisivät ovet paiskoen tai eivät tulisi toista kertaa, sinänsä saa sen yhteyden kyllä” (koulukuraattori).

Pohtimisen arvoista on se, ovatko moniongelmaiset nuoret jo niin ehdollistuneita erilaisiin sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen itsestäänselvyyteen, että eivät ymmärrä puolustaa henkilökohtaista reviiiriään. Isaacs (1999) katsoo, että lapsella on oikeus odottaa aikuiselta omaan yksityisyyteensä liittyvien oikeuksien puolustamista ja kunnioittamista. Luottamuksellisuuden painotus edesauttaa lasten avun

hakemista ja vastaan tulleiden asioiden selvittelyssä Toisaalta siinä vaiheessa, kun nuori tarvitsee erityistoimenpiteitä, häntä on todellinen ja apu otetaan vastaan. Luottamuksen saavuttaminen nuoren ja eri asiantuntijoiden välillä auttaa pitkällä tähtäimellä myös moniammatillisen yhteistyön toteutumista.

“Se, mitä usein epäillään, että nuoret ei halua verkostotyötä, niin mun kokemus on päinvastainen, varsinkin näitä täysikäiset, jotka itse joutuu kulkevan luukulta luukulle, niin ne kokee sen lähinnä helpotuksena...ettei tarvitse joka paikassa selittää tätä tarinaa alusta alkaen, että kun on kaikki tahot paikalla yhdellä voidaan kerta sopia ja kaikki tietää missä mennään, hänen ei tarvii joka paikassa kertoa mikä on tilanne, mitä hän toivoo ja miten hän haluaisi edetä” (päihde- ja huumeetiimin työntekijä).

7.5.2.2 Konsultointi

Toive konsultoinnista eri asiantuntijatahojen välillä nousee selkeästi esiin aineistosta. Toiveita enemmästä yhteistyöstä koulun puolelle perustellaan sillä, ettei koulun henkilökunnalla voi olla kaikkea tarvittavaa tieto-taitoa etenkin vakavammin oireilevien nuorten kohdalla. Nuorten psyykinen oireilu alkaa yleensä lievästi ja etenkin vanhemmat kykenevät tiedostamaan muutoksen jo varhain. Varhaisvaiheessa apu ja neuvot vastaanotetaan mielellään. Tavallisimpien käyttäytymisen ja tunne-elämän hoitoon ei tarvita erikoislääkäreitä; toisaalta depression ja ylivillkkauden hoito kuuluu psykiatrille. (Sandberg 2001, 51.)

“Koulun ja terveydenhuollon, nimenomaan psykiatrian puolen...vaatis kehittämistä edelleen tämä yhteistyö...selkeästi tuo hoidollinen, vaikka siinä osin ymmärtääkin, et siinä on laki on kauheen tiukka ja terapian periaatteet omat, yksilötyötä...kuitenkin ne lapset ja nuoret kuitenkin palaa tähän koulumaailmaan...että sellainen konsultaatioapu tänne päin, et he seurannan mielessä kokis tärkeänä kertoo meille, että tää nyt on tän kohdalla se tuki ja riskipaikkoja...varmistaa et joku ihminen seuraa sitä tilannetta jatkossakin” (koulukuraattori).

Tällä hetkellä lasten ja nuorten moniongelmaisiiin tilanteisiin liittyvä eri toimijatahojen välinen konsultointi näyttäisi olevan yksittäisen toimijan kiinnostuksen varassa.

“Kyllä mä oon pyrkinyt justiin terveydenhuollossa tätä päihdetiimiä ja psykiatrisia palveluja niin vaikka puhelimesta konsultoimaan, että sinne mä hanakasti otan yhteyttä, etten jäis yksin...ettei mentäis siten, että se nuori joutuis sinne erikoissairaanhoidon puolelle vaan, että erikoissairaanhoidosta voitais tuoda sitä porukkaa tänne ja sitten täällä sitä verkostoa ja auttamista kehittää” (kouluterveydenhoitaja).

Konsultoinnin järjestäminen ei ole käytännössä mutkatonta. Rehtori esittää ajatuksen koulu yhteisöstä, joka kykenisi moniammatillisesti vastaamaan kaikkien oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Eri toimijatahojen erityisosaamisen tuominen kentälle, kouluun, antaisi erityistarpeita omaavien oppilaiden yhteisöön takaisin integroitumiselle nykyistä paremmat mahdollisuudet.

“Mitä enemmän niitä pystyttäis täällä koulun piirissä hoitamaan, niin siinä mielessä tää kuitenkin mielletään normaalina, jokaiselle nuorelle kuuluvana...mun ideologiana on, että täällä koulun piirissä hoidetaan aika pitkälle ja tuotas sitten vaikka niitä konsultoimaan tänne, asiantuntijoita...meillä ei ole tällasta konsultointiajattelua riittävästi vallalla tässä opetusala-la” (rehtori).

Konsultointi on tarpeellinen työskentelyväline. Yhteistyön puute vaikeuttaa nuoren kuntoutuksen tai hoidon suhteuttamista arkeen tutkimus- tai hoitajakson jälkeen. Palaute koettaisiin tärkeäksi jatkohoidon suunnittelun ja toteutuksen kannalta. Monen mielestä lähettävän tahon tulisi voida toimia yhteistyössä hoitavan toimipisteen ja perheen kanssa. Lisäksi kouluterveydenhuolto toivoo enemmän palautetta ja tukea perheneuvolasta sekä halukkuutta hyödyntää enemmän kouluterveydenhuollon asiantuntemusta ja tietämystä moniammatillisessa yhteistyössä. Toisaalta osa kuntien työntekijöistä kokee työnjaon ja yhteistyön erikoissairaanhoidon kanssa toimivan hyvin. (Moilanen 2000, 36, 38-41.) Nuorisokodin työntekijä näkee konsultoinnin merkityksen tilannekohtaisena, ei työtapa-automaattina.

“Meillä työskentelytapa on, että semmosissa tilanteissa, semmosten nuorten kohdalla, jos ollaan neuvottomia, niin tottakai m yritetään hakea apua muualta, hakemaan arviota muualta...jos tarvitaan psykiatrian puolen arviota niin sehän järjestetään ja jos tarvitaan selvä huume- ja alkoholi- ja lääkitys- ja mielenterveys- ja sosiaalinen arviointi, niin sehän järjestetään” (nuorisokodin työntekijä).

Pedagogisen asiantuntijuuden kannalta konsultointi moniongelmaisen oppilaan kohtaamisessa hakee vielä paikkansa. Pedagogisen asiantuntijan voi olla vaikeaa hyväksyä se, että kollegalta olisi jotain opittavaa (Lauriala 1998, 123).

“Opettajille on aika vaikea mennä sanomaan, ehdottamaan...Kahva-työntekijä on varmaan kokenut tämän, että on joutunut etsimään keinoja, miten voidaan esittää asioita ilman, että suoraan mennään neuvomaan, että tee näin...ne on tietysti sellaisia ammatillisia kysymyksiä, ei mielellään oteta neuvoja ihmiseltä, jota ei edes pidetä saman alan ihmisenä” (rehtori).

7.5.2.3 Ennaltaehkäiseminen

Pedagogisen ja hoidollisen asiantuntijuuden edustajien puheissa ennaltaehkäisevyys nousee selkeästi esille. Ennaltaehkäisyn edellytykset liittyvät suoraan resurssien riittävyyteen. Koulun sekä sosiaali- ja terveydenhuollon resurssien leikkaukset ovat johtaneet siihen, että eri toimijatahot joutuvat priorisoimaan toimintansa koskemaan usein vain perustehtäviä. Ennaltaehkäisyn suunnitteleminen ja toteutus vaikeutuu ja voi tuntua vain ylimääräiseltä työtehtävältä. Mikä on tietysti ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että ongelmien ennaltaehkäisy pitkällä aikavälillä helpottaisi itse kunkin toimijan työtaakkaa. Ennaltaehkäisevässä mielenterveydessä tulisi painottaa neuvoloiden ja kouluterveydenhuollon mahdollisuuksia havaita ongelmaperheitä ja puuttua lasten ja nuorten ongelmiin ajoissa. (Komi 2001, A5.) Esimerkiksi nuorten psykiatrisen poliklinikan kriisiryhmän työntekijällä on asiaan laaja näkemys:

“kun ruvettiin lakasemaan aikuiset pois kouluista ja hoitajat pois sairaaloista ja vähentämään väkeä, niin tiedettiin, että kohta tää räjähtää ja kyllä se räjähdys on käynnissä parhailaan, että nuoret on kovin hädissään, kovin yksinäisiä siellä koululla...puuttuu ne, ketkä olis siellä koululla, aikuisia ja kouluhenkilökuntaa valmiiksi siihen, kun kaikki ei mene sitä valmiiksi suunniteltua, hyvin valmisteltua ja ohjattua latua”.

Oppilashuoltokomitean mietinnössä (Huotari 1998) todetaan, että erityisesti sosiaali- ja terveyspalvelujen, mutta myös mielenterveyspalvelujen osalta koulu ja sen ulkopuoliset organisaatiot toimivat yhteistyössä häiriöiden ennaltaehkäisemi-

seksi. Halukkuutta ennaltaehkäisevän näkökulman laajentamiseen koulun puolelle löytyy.

“Ei ole aikaa riittävästi vaikuttaa nuoriin ja jos kaikki muut ympäristötekijät vie muuhun suuntaan, niin jokin syrjäytymisen ehkäisy, jos kaikki muu on sinne syrjäytymisen suuntaan, niin koulu voi tuntee turhautumista siinä, että miten onnistuu pitämään pinnan yläpuolella...parhaimmillaanhan koulu voisi olla just se paikka, mistä näe nuoret tavottaa ja jossa niille voidaan ikään kuin huomaamattomasti antaa sitä tukea, jonka varassa ne sitten taas menee eteenpäin” (rehtori).

Varhainen puuttuminen edellyttää korkeaa asiantuntemusta. Liian innokkaan puuttumisen aiheuttama leimautuminen voi pahimmassa tapauksessa toimia itseään toteuttavana ennusteena. (Väkeväinen 2001, 10-12.) Koulussa toteutuva asiantuntijuus saa myös kiitosta ja arvostusta. Yksittäiset työntekijät ja työyhteisöt tekevät parhaansa.

“Kyllä sitä siis todella hyvää työtä tehdään...kun tulee ihan toisista työympyröistä tänne koulumaailmaan, niin ihan häkeltyy miten opettajat satsaa ja oppilashuoltoryhmät satsaa ja pitkälle yritetään viedä oireilevia nuoria...tuossa just puhuttiin tuosta ennaltaehkäisevästä näkökulmasta, että voitais tehdä sitä hommaa, ettei se ois vaan sitä korjaavaa” (kouluterveydenhoitaja).

Yhdeksi ennaltaehkäisevän asenteen saavuttamiskeinoksi nousee moniammatillisessa yhteistyössä se, että tilanteita ennakoidaan ja pyritään laatimaan toimintatapoja ja käytänteitä valmiiksi.

“Tiukka suunnitelmallisuus, ettei työntekijät ajaudu tilanteisiin, vaan siinä pystys vähän hahmottelemaan, että mitä tuleman pitää...meilläkin kun tää nuoren tulo ja lähtö on sillä lailla joustavaa ja tämä avotyön ja laitostyön raja hämärtyy koko ajan on liukuva, jotain sellasta ennaltaehkäisevää työtä...sit pystytään esimerkiksi sijoituksia ehkäisemään ja ehkä myöskin tekemään sitä arviota, että onko siihen sijoitukseen tarvetta oikeasti” (nuorisokodin työntekijä).

Ennaltaehkäisevyyteen liittyy selkeästi pitkäjänteisyys. Erityiskasvatusta järjestetään niin resurssien ääri rajoilla, että aikaa pitkäjänteiseen opetuksen järjestämisen suunnitteluun ei tahdo löytyä. Ennaltaehkäisystä viedyt resurssit näkyvät itse kun-

kin työssä välittömästi. Viemällä mahdollisuudet suunnitella omaa työtään pitkällä tähtäimellä, viedään samalla mahdollisuudet ennaltaehkäisyyn.

“Sekin, että jos tietäs, että mä oon tässä sitten tästä eteenpäin töissä, niin pystys vähän sitä miettimään, miten sen työn jakaa ja näkis jo kauas kantosesti, niin ei tarviis ens vuonna alusta asti tehdä kaikkea” (erityisopettaja).

7.5.2.4 Yhteistyö työssä jaksamisen välineenä

Moniammatillisen yhteistyön kannalta koulu työyhteisönä on niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden edustajalle haastava. Työtä tehdään moniammatillisen yhteistyön otteella, mutta toisaalta kukin asiantuntija itsenäisesti ja erillään. Koulussa työskentelevien eri asiantuntijuuksien edustajien on opittava löytämään kiitoksen paikat työstään itse.

“Niin tietenkin sen oman työn osuuden merkityksen näkeminen on hirveen pienistä palasista koottava...oma palaute on noukittava pienistä palasista itse” (koulukuraattori).

Yhteistyön voi toisaalta nähdä jakamisen ja opin paikkana. Yhteistyön työnohjauksellinen näkökulma nousee esiin useimmissa haastatteluissa.

“On niissä keskusteluissa (yhteistyötahojen) kanssa ihan hirveästi sellaista tuuletuksen ja jakamisen makua ja semmosta ajatusten ja näkemysten suhteellistamista, että tulee suhteellisuudentajua itselleen...kyllähän se aina avartaa, saattaa ruveta asiat poksahtelemaan kohdalleen” (nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijä).

Toisaalta yhteistyöhön liittyvää työnohjauksellista näkökulmaa eivät kaikki haastattelut pidä tärkeänä.

“Se ongelma tulee siinä ja se ongelma täytyy kohdata ja selvittää itse, ei siinä mun mielestä auta, no voihan siinä nyt joskus vähän valittaa, mutta nyt mä oon huomannu jo, että se on viisainta vain tutkia, että mitenkä tästä nyt ja keskustella sen oppilaan kanssa, että mites tästä nyt lähdetään eteenpäin” (aíneenopettajajäsen).

Niin pedagoginen kuin hoidollinen asiantuntija on itsenäisessä asemassaan usein myös yksinäinen. Koulun sisäisessä yhteistyössä koettu onnistuminen ja joustavuus antavat työnohjauksellista palautetta ja auttavat näin työssä jaksamisessa.

“Kun olen tässä yksin, niin olisi melkein tarve, että saisi jonkun kanssa jutella asioista...että pientä työnohjausta...kun ei ole ketään suoranaista kollegaa, jonka kanssa vois jutella, niin kuin opettajat, esimerkiksi kielenopettajat, niillä on aina se ryhmä, ne tekee yhdessä esimerkiksi kokeita ja varmaan ne juttelee niistä työasioista” (oppilaanohjaaja).

7.6 Eri toimijatahojen rakenteelliseen tasoon liittyviä moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä

7.6.1 Moniammatillisen yhteistyön rakenteelliset tekijät

Aineistosta nousevat asiantuntijuuteen liittyvät seikat osaltaan selittävät moniammatillisen yhteistyön toteutumista. Yhteistyön eri osapuolten toimintaan vaikuttaa kuitenkin samanaikaisesti myös eri organisaatioiden rakenteellisia tekijöitä. Rakenteellisilla tekijöillä viitataan moniammatillisen yhteistyön toteutumisen kannalta olennaisiin tekijöihin, jotka eivät selity eri toimijoiden asiantuntijuuden kautta.

7.6.2 Yhteistyötä rajoittavia rakennetason tekijöitä

7.6.2.1 Palveluiden päällekkäisyys

Esimerkkinuoren koulun sisäisen yhteistyön organisointi on saanut alkunsa nimenomaan työn päällekkäisyyden poistamiseksi. Kahva-toiminnan kautta koulun sisällä tapahtuvaa työtä on saatu organisoitua etenkin Kahva-työntekijän, koulukuraattorin ja kouluterveydenhoitajan kesken. Työtehtävien selkeällä keskinäisellä jakamisella jokaisen yksittäisen työntekijän työpanos tehostuu ja aikaa säästyy toisaalta yhteistyön toteuttamiselle

“Tässähän on tarkoitus pitää tämä paikka sellaisena ensimmäisenä stoppina, jossa kartotetaan se tilanne, mihin sitä apua nyt eniten tarvitaan...sitten haetaan sitä tukea, ohjataan eteenpäin oikealle ihmiselle” (Kahva-työntekijä).

Palveluiden päällekkäisyys näkyy myös yksittäistä koulua laajemmassa kontekstissa. Avohuoltopainotteisuuden lisääntyessä yhä erikoistuneemmat ammattiryhmät pyrkivät vastaamaan eri asiakasryhmien erityistarpeisiin. Tämä näkyy palveluiden tarjoajien ja tilaajien kirjon laajenemisena. (Øvretveit 1995, 19-20, 94.) Moniammatilliset tiimit tarvitsevat tarpeiden priorisointia hoitosuunnitelmaa laatiessaan, jotta saavutettaisiin mahdollisimman hyvä tasapaino käytettävissä olevien voimavarojen ja eri tarpeiden vaativuuden välille. Priorisoinnin kautta voimavarat voidaan ohjata riittävän pitkälle aikavälille. Näin tiimeillä on mahdollisuus yhteen sovittaa omia voimavarojaan ja paikallisen asiakasryhmän tarpeet keskenään. (Øvretveit 1995, 64.) Suomalaisen palvelujärjestelmän pirstaleisuus ja sekrekoitunut työskentely johtavat asiakkaan lähettämiseen organisaatiosta toiseen. Tilanteen kokonaistarkastelun ja asiakkaalle nimetyn vastuuhenkilön puuttuessa asiakkaan tukeminen hankaloituu (Metteri 1996, 21-22).

“Voi käydä niin, että valtaavan suurena verkosto toimii, mutta nuori kulkee siellä ihan omia polkujaan, mikä on joissain tapauksissa ihan selkeästi nähtävissä...paljon työntekijöitä jos on ympärillä, mutta silti ei saada sitä nuorta jäämään ja pysähtymään” (nuorten päihde- ja huumeisiin työntekijä).

Moniammatillisen yhteistyön laajeneminen kohtuuttomiin mittoihin vähentää yksittäisten toimijoiden auttamismahdollisuuksia. Auttamistyön ja tarpeisiin vastaamisen tulisi olla suunnitelmallista ja tarkoituksenmukaista.

“Tavallaan kun ihminen hakee apua niin sitä kyllä saa, että aina auttajatahot lähtee auttaamaan, tottakai, se on meidän tehtävä, ei kauheasti kysytä tekeekö jo joku sitä työtä, eikä välttämättä määritellä sitä, että mikähän se mun rooli, tarvitaanko mua...et pitäis pystyy myös työntekijöiden arvioimaan sitä, että jos se asia on jo jossakin hoidossa, että onko se mun työpanos nyt ihan välttämätön...kyllä sellainen keskittäminen tietyille ihmisille, että meilläkään ei kaikki työntekijät huseeraa siinä nuoren asioissa” (nuorisokodin työntekijä).

Esimerkkinuori hakee itse aktiivisesti auttajatahoja ympärilleen. Hänen kohdallaan eri yhteistyötahojen puolelta alkoi tulla viestejä siitä, miten yhteistyötä ja työnjako täytyy tarkistaa auttajatahojen palveluiden päällekkäisyyden poistamiseksi. Nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijä tiivistää yhteistyötahojen yhteisiä tunteita:

“Se missä ollaan hänen kanssaan tällä hetkellä, niin puhelimet soi, yks sun toinen soittaa...ensin ei tiedetty kukaan toisistamme mitään...ruvettiin sitten miettimään, että miksipä ei neuvoteltas virkamiesporukalla ja koitettas selvittää omaa päätämme, että pystyttäs häntä ja hänen perhettä tukemaan...ettei ainakaan mentäs ristiin”.

Virkamiespalaveri kokoontui, tosin mukana oli loppujen lopuksi myös nuori ja hänen äitinsä, ja palvelujen päällekkäisyyttä saatiin vähennettyä. Jatkossa nuori käy henkilökohtaisissa keskusteluissa nuorisopsykiatrian poliklinikan tutuksi tulleen työntekijän luona avopalvelujen puitteissa. Päihde- ja huumeetiimin siirtymistä sivummalle perustellaan sillä, että nuori ei kertomastaan huumeidenkäytöstä huolimatta ole jäänyt huumeeseuloissa kiinni. Nuorisokoti jatkaa edelleen mukana avohoidollisesti. Tarvittaessa, tilanteen kriisiytyessä se tulee aktiivisemmin mukaan yhteistyökuvioon.

7.6.2.2 Työn- ja vastuunjako

Koulutyöskentely opettajien kommentoimana on joustavaa. Valmiiden toimintamallien sijaan korostetaan tapauskohtaista, yksilöllisyyden huomioivaa lähestymistapaa. Opettajat painottavat omaa mahdollisuuttaan tehdä työtään laajemmin myös oppilaan sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi. Tosin yhteistyö eri viranomaisten kanssa rajataan yleensä opettajien tehtävien ulkopuolelle. (Hilasvuori & Rantanen 2000, 50, 60.) Yhteistyön puutetta ja puuttumattomuutta oppilaiden sosiaalisiin ongelmiin perustellaan koulun työnjaolla. Aineistossa työnjakoon liittyvät ongelmat eivät tulleet erityisen selkeästi esiin. Rehtorin kommentti kuvaa lähinnä yleistä tapaa suhtautua erityistarpeita omaaviin nuoriin.

“Poikkeavathan helposti sitä työtä aiheuttaa...ei ole helppoa saada opettajia hyväksymään sitä, että otetaan erilaisia oppijoita, kun helpostihan se työmäärää lisää...tällainen selkeä vastuualuejakohan johtaa siihen, että joistakin asioista ei vastaa kukaan” (rehtori).

Opettajat eivät omasta mielestään aseta esteitä yhteistyölle koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tilanne on ristiriitainen. Opettajilla ei ole juuri lainkaan kokemusta yhteistyöstä viranomaisten kanssa paitsi erityisopettajilla, joiden mielestä suurimpana yhteistyön esteenä on riittävän ajan puute. Eli yhteistyökokemuksen puuttuessa, paitsi erityisopettajilta, opettajat eivät myöskään törmää yhteistyössä ilmeneviin ongelmiin. (Hilasvuori & Rantanen 2000, 57-58, 61.) Toisaalta voidaan kysyä antaako nykyinen opettajankoulutus eväitä opettajan tehtäväkuvan joustavuuden lisäämiseen.

”Siinä vaaditaan sellaista avarakatseisuutta, että ymmärtää sen, että voi esimerkiksi uhrata työajastaan tämmöiseen (oppilashuollolliseen työhön)” (rehtori).

Pedagogisen asiantuntijuuden suhteen oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen edellyttää koulun henkilökunnan toimenkuvien ja työnsisällön joustavuuden lisäämistä. Yleisopetuksen keinojen käydessä riittämättömiksi se tuottaa erityiskasvatuksellisten palvelujen tarvetta (Naukkarinen 1998, 188). Toisaalta pedagogisen asiantuntijuuden edustajilla on oikeus keskittyä opetukseen. Koulun sisäistä yhteistyötä vaikeuttaa se, että pääsääntöisesti pedagogisen asiantuntijuuden edustajista koostuva koulun henkilökunta ei välttämättä ole tietoinen toistensa toimenkuvista ja siitä, millä periaatteilla toimitaan.

”Kun lyödään tosiaan...yleisopettajat ja erityisopettajat samaan työpaikkaan eikä niillä ole välttämättä käsitystä toistensa työstä...se voi just synnyttää näitä epäluuloja” (rehtori).

Pedagogisen ja hoidollisen asiantuntijuuden välinen työn- ja vastuunjako voi olla hankalaa. Epäselvyyttä ilmenee niin koulun kuin hoito-organisaation taholta esimerkiksi siinä, kenen vastuulle kuuluu oppilaan erityisopetuksesta päättäminen tai onko yksittäisen oppilaan kohdalla edes harkittu erityisopetuksen mahdollisuuksia (Hellriegel & Yates 1999). Moilasen (2000) tutkimus lasten ja nuorten hoito- ja

palveluketjuista osoittaa, että sosiaalitoimiston ja kouluterveydenhuollon työntekijät kokevat työnjaollisia ongelmia koulutoimen kanssa. Ongelmat näkyvät esimerkiksi koettuina liiallisina odotuksina tai hankalissa tapauksissa vastuun siirtona koulun puolelta. Kouluterveydenhuolto kokee ongelmana opettajien vastuun siirtämisen kouluterveydenhuollolle. Kouluterveydenhuollon ja lastenneuvolan sisäisessä työnjaossa on ongelmia jatkohoitoon ohjauksessa sekä oppilashuoltoryhmän tai opettajien kanssa tehdyssä työssä. (Moilanen 2000, 36, 38-41, 43, 91.)

Viranomaisyhteistyön keskeinen ongelma on, että eri sektorien työntekijät eivät hahmota toistensa perustehtäviä, jolloin saattaa syntyä epärealistisia odotuksia toisen tahon toimintaa kohtaan. Työnjaon jäykkyys aiheuttaa myös tarjolla olevien voimavarojen tuhlausta (Kirjonen 1998, 48). Nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijä nostaa esiin ongelman, joka liittyy eri toimijatahojen epä-tietoisuuteen toistensa työnkuvasta.

“Joskus on aloittamisen vaikeuksia (konsultoitaessa), ei että he vastustaisivat meidän tuloa, päinvastoin odotukset on hirmuiset, että tulee pelastaja ja ottaa tän pahan nuoren ja vie mennessään, ettei tarviis heidän veivata, et usein on hirveen kauan aikaa yritetty, kestitty, siedetty et se tilanne on jo aika tulenpalava...useimmiten siitä päästään kyllä yhteistyöhön”.

Esimerkkinuoren koulussa työnjaolla viitataan omien työtehtävien rajaamiseen siten, että priorisoidaan oma perustehtävä. Hänen kohdallaan koulun sisäistä työnjakoa esimerkiksi poissaolojen seurannan suhteen on jouduttu tarkistamaan ja uudelleen määrittelemään, kuka poissaoloja seuraa ja ilmoittaa kotiin.

Hoidollisen asiantuntijuuden kannalta eri auttajatahojen epäselvät työn- ja vastuunjaot tuottavat epäyhtenäisiä hoitokontakteja, jotka puolestaan saattavat alentaa hoitomotivaatiota. Auttamiskentän muiden toimijoiden huono tuntemus johtaa edelleen palveluorganisaatioiden heikkoon hyödyntämiseen. (Manninen 1997, 7.) Hoidollista asiantuntijuutta edustava nuorisokodin työntekijä ottaa kantaa työnjakokysymyksiin siten, että hän näkee työnjaon myös keinona jakaa vastuuta oikeille tahoille. Työtehtävien jakamisella on mahdollista saavuttaa yhteisvastuullisuutta. Nuorisokoti on tehnyt esimerkinuoren kohdalla työnjakoa yhdessä nuorisopsykiatrian poliklinikan kanssa. Yhdessä on katsottu nuorisokodin puolelta riittävän

seurannan ja tarpeenmukaisen tiiviimmän yhteistyön ja nuorisopsykiatrian poliklinikalta henkilökohtaisen yhteydenpidon avokäyntien puitteissa.

“Omasta kaikkivoipaisuudesta pyritään myös eroon, et me tarvitaan toisia...siinä on vuosien varrella kovasti menty eteenpäin ja yhteistyökuviot on parantuneet...on tullut jouheemmiksi ja tiivistynytkin...koulun ja sosiaalityöntekijöiden suuntaan erityisesti ja myös kodin suuntaan, et entistä enempi on tiedostettu se puoli” (nuorisotyöntekijä).

Työnjaon ongelmiin näyttää liittyvän olennaisena osana myös vastuunjaon ongelmat. McLaughlinin (1999) mukaan erityistä huomiota vaativien oppilaiden kohdalla ongelmaksi näyttäisi muotoutuvan koulun sisäisen työnjaon jäykkyys. Säästämällä oppilashuoltoon suunnattuja varoja, vastuu ongelmien hoidosta siirretään muille tahoille, oppilashuollolle ja tarvittaessa sitä kautta sosiaali- ja terveydenhuollolle.

”Mehän aina mietitään, että jos normaalisysteemillä ei (opetus toimi), niin miten se opetus järjestetään toisin ja me tyydytään siihen, että se hoidollinen ja muu puoli jää muille...ja sitten tietenkin kun tämä on tällä harmaalla vyöhykkeellä niin ei ole sitä vastuunottajaa...jokainen ottaisi ikään kuin ne hyödyt mitä siitä tulee” (rehtori).

Vastuun lisäämisen pelätään muuttavan opettajan työnkuvaa vastaamaan sosiaalityöntekijän työtä (McLaughlin 1999). Koulun sisäinen selkeä työnjako ja vahvat auktoriteettisuhteet palautuvat suoraan suuriin luokkakokoihin ja koulun taloudellisten resurssien rajallisuuteen (Hellriegel & Yates 1999). Hilasvuoren ja Rantasen (2000) mukaan tehokas viranomaisten välinen yhteistyö edellyttää viranhaltijoiden ja eri ammattilaisten määrittävän roolinsa ja näiden eri roolien väliset suhteet uudelleen. Edelleen toimiva yhteistyö edellyttää eri tahojen halukkuutta mukautua rooliensa vaatimuksiin, menettelytapoihin ja toimintamalleihin (Hellriegel & Yates 1999).

7.6.1.3 Resurssien riittävyysarviointia

Resurssien riittävyysarviointi viittaa siihen, että niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden edustajat eivät ole tyytyväisiä niihin taloudellisiin ja koulutuksellisiin resursseihin, mitä lasten ja nuorten parissa tehtävään työhön tällä hetkellä suunnataan. Vähennetyt resurssit vaikuttavat siihen, ettei eri toimijoilla ole aikaa keskittyä kuin omiin perustehtäviinsä. Moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta ei siis ole välttämättä aikaa eikä muita resursseja luoda ja kehittää asiantuntijoiden ja toimijatahojen välisiä yhteistyösuhteita.

“Jos ihmiset ja organisaatiot joutuu keskittymään perustehtäviinsä sen takia, että rahat on vähissä, niin nehan karsii luonnollisesti muut tehtävät” (rehtori).

Resurssien kokeminen riittämättömiksi vaikuttaa suoraan siihen arjen käytäntöön, miten koulussa tapahtuvaa moniammatillista yhteistyötä on mahdollista toteuttaa. Selkeimmin resurssipula näkyy konkreettisena ajan puutteena (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134).

“Tämä on tällaista hektistä hommaa, niin sen keskusteluajan löytäminen, niin se on aika vaikeata ja usein ne käydyt keskustelut on aika lyhyitä ja semmosia, että muutama ajatus siinä vaihdetaan ja siihen kuluu ehkä minuutti kiireisesti, mutta onhan se parempi kuin ei mitään...että ei ole sellaista riittävää keskusteluaikaa” (rehtori).

Erityisryhmille tarkoitettujen palveluiden tarjonta ja vastuunotto niiden alueellisesta järjestämisestä on heikentynyt. Esimerkiksi lasten ja nuorten mielenterveyspalveluiden osalta sekä kasvatus- ja perheneuvolapalveluiden saatavuudessa on puutteita kaikkialla Suomessa. (Verkostoituvat erityispalvelut 1999, 2.) Koulunpidon ongelmat kulminoituvat määrärahojen niukkuuteen (Korkeakoski ym. 2001, 245; Takala 2001, B9; Luomaa 2001, 14). Koulupsykologi tai -kuraattori toimi vuonna 2000 vain noin joka kolmannessa ala-asteen koulussa. Osassa kouluista ei annettu lainkaan tuki- tai erityisopetusta. (Korkeakoski ym. 2001, 245; Hallantie 2001, B15.) Päiväkotien, kouluterveydenhuollon, neuvoloiden ja sosiaalityön am-

mattilaisilla on kädet täynnä työtä, päiväkotij- ja kouluryhmät liian suuret. Koulu-psykologein sijoittamisessa peruskoulut on asetettu etusijalle. Esimerkiksi havaittujen poissaolojen syyksi ilmenee yhä useammin masennus, mutta kouluilla ei ole tarjota kuin terveydenhoitajan palveluja. (Karuvuori 2001.) Haastattelemani rehtorin mukaan käytännön arjessa esimerkiksi opetushenkilökunta on joustavuutensa ja venymisensä ääri rajoilla.

“Tuntuu aika katkeralta, että just yläasteen kouluilta on vähennetty resursseja...et kun niitä pudotettiin laman aikana eikä ne oo oikein palannut...jos opettajat sitten siinä venyttivät jaksamistaan vaan sen takia, että nyt on tällainen poikkeuksellinen aika, niin se ei voi jatkaa loputtomiin, että kyllä nää opettajat työskentelee aika ääri rajoillaan siinä jaksamisensa kanssa, ei voi kyllä useimmilta opettajilta enempää vaatia” (rehtori).

On syytä miettiä, mitä tämän päivän opetushenkilökunnalta voidaan vaatia opetuksen ohella.

“Oon ollut itekkin opettajana, ymmärrän sen näkökulman myös, että mikä se on sen opettajan mahdollisuus tällaista erityistä tukea tarvitsevaa lasta pitää tuolla luokassa tai sitten se, että nuori ei kerta kaikkiaan pysty työskentelemään...ja opettajan aika ei koskaan riitä siihen varsinaiseen asiaan...oikeusturvakysymys muittenkin kannalta, kun muillakin on oikeus oppia ja saaha rauhallinen ympäristö” (kuraattori).

Ei ole syntynyt yhtenäistä näkemystä koulun roolista oppilaiden moniongelmaisessa tilanteessa. Moni haastateltavista toi esiin huolensa koulun vähenevistä mahdollisuuksista vastata erityistä huomiota kaipaavien oppilaiden tarpeisiin.

“Lisää resursseja, kuraattori, psykologi ja terveydenhoitajia ja kaikkia näitä erityistyöntekijöitä tarvittas ihan kokopäiviksi kouluille, että olis saatavilla ettei olis kerran viikkoon tai pari kertaa...huomaa, ettei se ole riittävää näiden nuorten kohdalla, kun katsoo miten monta työntekijää ja monenlaisia probleemeja on, niin ei se ihan aina riitä eikä sitä apua tosissaan tuo” (kouluterveydenhoitaja).

Resurssien niukkuuden keskellä kiitostakin jaetaan. Koulun piirissä opettajat saavat sympatiaa tilanteeseensa. Resurssien niukkuus on johtanut siihen, että eri asiantuntijat eivät koe työskentelevänsä toivomallaan tavalla.

“Nyt vain pääsääntöisesti kyllä on jo niitä ongelmia siinä vaiheessa kun tutustutaan...olis ihana tehdä tän tyyppistä työtä luonnollisissa oloissa...keskustelu on aina tämmöinen järjestetty, toivon mukaan ei niin kovin virallinen, mutta...kuitenkin tällainen asiapitoinen ja ongelmakekeinen” (kuraattori).

7.6.3 Yhteistyötä tehostavia organisaatiotason tekijöitä

7.6.3.1 Arviointi

Eri asiantuntijuuksia yhdistävä moniammatillinen tiimi tekee moniammatillista arviointia. (Øvretveit 1995, 51.) Yksittäisen oppilaan kohdalla arviointi tapahtuu moniammatillisesti, niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden kautta. Moniammatillinen työote oppilaan tilanteen ja tarpeiden arvioinnissa korostuu.

“Yhdessä arvioidaan, että kuka ryhtyy tekemään mitä, ajan kanssa rauhassa ja riittävillä perusteilla ne siirrot muualle, että tapahtuisi oikeilla perusteilla...ja siinäkin vaiheessa vielä yhdessä mietitään, että mihin tän nuoren kanssa päädytään, yritetäänkö entistä vai tarjotaan-ko uutta” (koulukuraattori).

Erityisopetuksen kannalta perusopetuslaki säätää, että oppimisen seurantaan ja arviointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota, sillä oppilaan oppimista, työskenteilyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Ne opettajat, jotka ylläpitävät henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, kykenevät oppilaasta antamansa henkilökohtaisen palautteen ohella antamaan päättäjille riittävät tiedot erityisopetuksen järjestämistarpeista ja perustelemaan erityisopetuksessa tarvittavat resurssit. (Virtanen 1998, 16-17.) Erityiskasvattajien on tunnistettava kohteidensa yksilölliset tarpeet ja tavat kohdata nämä ne, jotta löydetään paras mahdollinen tapa opettaa, kuntouttaa ja sosiaalistaa erityistarpeita omaavia lapsia ja nuoria (Vehkakoski 1998, 95).

Aineiston mukaan erityisopetuksella ei kuitenkaan ole riittävästi aikaa diagnosoida läheskään kaikkia oppilaita. HOJKS:n (henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevan suunnitelman) tarve olisi paljon niitä laadittua suurempi.

“Lähinnä hojks saadaan tehtyä niille, joilla on jo diagnoosi tai sitten mukautettuna tai siirrettynä erityisopetuksessa...joille olen tehnyt, niin koen, että ihan on toiminut apuvälineenä ja dokumenttina” (erityisopettaja).

Esimerkkinuoren kohdalla erityisopettajan ja aineenopettajien välinen arviointi hänen tarpeistaan koskee lähinnä opetuksen järjestämistä.

“Hänen kohdalla on aika paljon joustettu tavoitteissa, esimerkiksi kielissä on tehty hänelle sopivaa pakettia joustavasti” (erityisopettaja).

Koulun sisäisessä yhteistyössä arviointiin liitetään vastuu. Koulu on laaja yhteisö, joten on varmistauduttava siitä, että oppilaan erityistarpeet tunnistetaan ja että niihin vastataan.

“Se on aika erikoinen tilanne, jos tähän tulee mulle joku oppilas työnjaosta huolimatta...en voi olla ottamatta kantaa, se pitää arvioida se tilanne aina eikä vaan olettaa, että asia on hoidossa jo” (kouluterveydenhoitaja).

Hoidollisen asiantuntijuuden puolella arviointi on olennainen osa työtä. Arviointi koskee niin apua tarvitsevan nuoren tilannetta, kuin työntekijöiden oman roolin arviointia yksittäisessä tilanteessa. Esimerkkinuoren kohdalla arviointiin on liitetty auttajaverkoston laajentuminen.

“Tulotilanteessa ainakin pyritään palavereihin ja koulun arvio tässä meidän arviointityössä, me aina tarvitaan se, sen täydentyminen ja täsmentyminen siinä sijoituksen aikana on tosi tärkeää...pitäs pystyy myös työntekijöiden arvioimaan, et jos se asia on jo jossain hoidossa, että onko se mun työpanos nyt niin välttämätön...arvioinnissa on tärkeää se määrittely, et mihin tarvitaan, kuka auttaa, millä keinoin...me on arvioitu tilannetta, ettei välttämättä olis tarvinnut kauheen laajaa auttajaverkostoa” (nuorisokodin työntekijä).

Hoidollisen asiantuntijuuden edustajana myös nuorten päihde- ja huumeitiimin työntekijä näkee arvioinnin niin tärkeänä osana työtään, että toivoisi erillistä arviointiyksikköä.

“Tiimin näkökulmasta olisi tarvetta ihan semmoiseen arviointiyksikköön, missä sitten tässä kentän ja tiimin välissä voitais arvioida se tilanne...saatas lyhyellä aikavälillä se akuutti kriisiapu ja arvionti mihin suuntaa...tiimi vois silloin keskittyä enemmän avoasiakastyöhön”.

7.6.3.2 Palveluiden koordinointi

Palveluiden koordinointia tarvitaan, jotta asiakkaan tarpeisiin kyetään vastaamaan riittävän nopeasti ja tehokkaasti (Øvretveit 1995, 19-20). Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten tilanteessa toimivien eri tahojen työn yhteensovittaminen edellyttää organisaatorajat ylittävää yhteistyötä. Tärkeää on tunnistaa yhteistyöverkoston yhteyksiä ja tietää muiden tahojen työstä, sisällöstä ja menetelmistä. (Pietiläinen 1998, 323.) Eri aloja edustavien asiantuntijoiden tiedoista ja taidoista voidaan hyötyä, mikäli heidän resurssinsa kyetään koordinoimaan tarkoituksenmukaisesti.

Eri asiantuntijoilla on yleensä eri työnantajat, mikä osaltaan vaikeuttaa koordinointia. Koordinoinnin epäonnistuminen puolestaan johtaa piilokustannuksiin palveluiden päällekkäisyyden vuoksi sekä henkilöstön turhautumiseen. Huonoon koordinointiin liittyy rahoituksen riittämättömyyden ohella sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden pirstoutuneisuus. Hoidon ja hoivan kokonaisjärjestelyn (care management) ohella ratkaisu koordinoinnin ongelmaan on moniammatillinen tiimi. Ratkaisuja on mahdollista yhdistää tai toteuttaa rinnakkain. (Øvretveit 1995, 19-20.)

Moniammatilliset tiimit tarvitsevat tarpeiden priorisointia hoitosuunnitelmaa laatiessaan, jotta saavutettaisiin mahdollisimman hyvä tasapaino käytettävissä olevien voimavarojen ja eri tarpeiden vaativuuden välille. Priorisoinnin kautta voimavarat voidaan ohjata riittävän pitkälle aikavälille. Näin tiimeillä on mahdollisuus yhteen sovittaa omia voimavarojaan ja paikallisen asiakasryhmän tarpeet keskenään. (Øvretveit 1995, 64.)

Palvelujen monipuolisuus eli erilaisten palveluiden ja hoitojen määrä näkyy silloin, kun yksilö saa palveluja useammalta taholta. Monipuolinen palvelu edellyttää aina enemmän koordinoinnilta, jotta palvelut täydentäisivät toisiaan. Koordinointi sinällään on jo palvelua ja edellyttää hyvää ammattitaitoa, osaamista, koulutusta ja tukijärjestelmää. Eräs vaikeus palveluiden koordinoinnissa on se, että kullakin palvelulla on oma tapansa määrittellä tarpeet ja reaktiot. (Øvretveit 1995, 60-61.)

Esimerkkinuoren tilanne on hyvä esimerkki moniammatillisessa yhteistyössä nousevien palveluiden koordinoinnin tarpeesta.

“Hyvä esimerkki tämä nuori on, tässä on kaikkea perusterveydenhuollosta uusiin huumeitmeihin, kriisiryhmiin ja nuorisokoteihin...miksi ei neuvoteltas virkamiesporukalla ja koi-tettas selvittää omaa päätämme ja että pystyttäs häntä ja hänen perhettään tukemaan kaik-kein tarkoituksenmukaisimmin” (nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmän työntekijä).

Alunperin hänen tilanteessaan mukana olleiden yhteistyötahojen käyttö (erityisopettaja, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, Kahva-työntekijä, rehtori, nuorisokoti, nuorisopsykiatrian poliklinikka, nuorten päihde- ja huumeitmi, terveystakeskuslääkäri) saatiin virkamiespalaverilla järjestettyä järkeviin mittoihin (kts. luku 7.6.2.1).

7.6.3.3 Kokemus luo toimivia yhteistyökäytäntöjä

Moniammatillinen yhteistyö ei ole työskentelytapa-automaatti, vaan edellyttää tietoista yhteistyökanavien rakentamista yksittäisen lapsen tai nuoren tarpeiden puitteissa.

“Ei ihan kaikkia näitä tahoja osaa käyttääkään niin hyväkseen ja vastavuoroisesti...et se tulee sitten tiettyjen tapausten kautta, vois olla etten heti osais ottaakaan oikeisiin ihmisiin yhteyttä” (erityisopettaja).

Kokemus luo perspektiiviä eri toimijatahojen työskentelytapoihin ja auttaa hahmottamaan omaa paikkaa moniammatillisen yhteistyön kentässä.

“Se, että tuntee, tietää sosiaalitoimen keinoja ja käytänteitä ja tietty realistisuus, että mikä on mahdollista, millä aikataululla, minkälaisia elämäntilanteita voi olla...näkemystä on tullut lasten ja perheitten auttamiseen...toisaalta, kun oltiin koulutoimen alla, niin selkeämmin se työaika ja koulumaailman tuntemus ja koulumaailman systeemien tuntemus” (koulukuraattori).

Moniammatillisen yhteistyön aloittamisen onnistuminen liittyy ainakin jossain määrin niihin kokemuksiin, mitä yhteistyötahoilla jo on toisistaan.

“Tavallaan jo ennen kun semmoinen yhteistyö alkaa, niin jokin sellainen ennakkokäsitys työntekijöillä pitäis olla syntynyt...ei sitä tarvii olla, mutta se helpottaa suunnattomasti tietenkin...olennaistahan omasta mielestäni tässä yhteistyössä on se, että työntekijät tuntee toisensa, on aiempaa kokemusta toisistaan” (nuorisokodin työntekijä).

Niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden edustajat näyttävät suhtautuvan yhteistyötarpeeseen samalla tavalla. Valmiita suhteita ei ole, vaan yhteistyösuhteet syntyvät käytännön tarpeen kautta.

“Et kyllä kai se käytäntö hyvin pitkälle sanelee muuten sitä, mitä tarvitaan ja mitä yhteistyökuvioita syntyy” (nuorisokodin työntekijä).

Ratkaisua yhteistyön toimivuuteen tai toimimattomuuteen täytyy nuorisokodin työntekijän mielestä hakea yksittäisen tilanteen tasolla, eikä vetää johtopäätöksiä liian nopeasti.

“Mikä oma kokemus on, niin sitten näitten tämmösten erittäin harvinaisten tapausten perusteella aletaan tekeen yleistyksiä ylipäättään yhteistyön toimivuudesta, ne on kyllä sellaisia koetinkiviä, ihan todellisia, nehän testaa sen systeemin...vääristyy sitten se kokonaiskuva ja helposti voidaan lähteä etsimään ratkaisuja aika suurisuuntaisia, että miten korjata asioita, vaikka ne olis hyvinkin tällaisia yksittäisiä ja rajallisia” (nuorisotyöntekijä).

Ajan kanssa ja kokemuksen kautta epämääräisetkin ja vaikeasti hallittavat yhteistyöhön vaikuttavat asiat selkiytyvät ja yhteistyö alkaa toimia.

“Alkuun on huomattavasti varovaisempi, että siitä niitä raja-aitoja syntyy ja epäluuloja kaikkia...että aika paljon voi sanoa sanomatta mitään, että senkin on oppinut...luottamus syntyy toisiin työntekijöihin ja tajuaa heidän roolinsa...kyllä omaan puseroonsa saa kattoo, että kyllä yhteistyö lähtee siitä, että ite rohkastuu ja avoimesti lähtee asioita viemään eteenpäin...kun miettii omaa rooliaan siinä oppilashuoltoryhmässä, niin miten voisi enempi sitä omaa panostaan tuoda siihen ja välillä kokeekin ettei osaa...kokemus kyllä tuo sitä sitten” (kouluterveydenhoitaja).

7.6.3.4 Jatkuvuus eri toimijatahojen toimissa

Koulun sisäistä yhteistyötä ei sen toimiessakaan tule pitää itsestään selvänä asiana. Jatkuvuuden kannalta tiukka linja työnjaossa ja suunnitelmallisuudessa on tärkeää.

“Pitäis pyrkiä sellaiseen tehokkuuteen auttamistyössä, et ne jotka tekee sitä, niin se on selvästi määritelty kuka tekee ja tiukka suunnitelmallisuus, ettei mennä siten, että työntekijät ajautuu tilanteisiin...siinä pystys hahmottamaa, että mitä tuleman pitää” (nuorisotyöntekijä).

Erityisopettaja kokee jatkuvuuden omassa toiminnassaan tärkeäksi, jotta oppilaiden erityistarpeisiin vastaaminen pysyisi suunnitelmallisella pohjalla.

“Jos mä tietäisin, että olisin tässä sitten tästä eteenpäin töissä, niin pystyis miettimään vähän, miten sen työn jakaa ja näkis jo kauas kantosesti, eikä tarviis sitten ensi vuonna alusta asti tehdä kaikkea, että kun on vaan tän vuoden eikä taikasauvalla pysty kauheesti mitään tekemään” (erityisopettaja).

Koulun sisäisen yhteistyön jäsentäjänä toiminut Kahva-toiminta on osoittautunut tarpeelliseksi työmuodoksi. Toiminnan väliaikaisuus heijastuu kuitenkin käytännön toimintaan ja tulevan toiminnan suunnitteluun.

“Kun tavallaan on kaikki työkäytännöt ja toimintamuodot vakiintuneet ja tavoitteet ja se kokonaiskuva hahmottunut, ensi vuodesta ei sitten tiedä, onko tähän rahaa” (Kahva-työntekijä).

Etenkin nuorten päihde- ja huumeisiin työntekijä näkee haitallisena asiana työssä kannalta sen, ettei hoito- ja palvelukuvio ole vielä täysin jäsentynyt nuorten

päihdehuollossa. Nuorisopsykiatrian poliklinikan työntekijä iloitsee valtion myöntämistä erityismäärärahoista lasten ja nuorten mielenterveystyöhön.

“Kyllä tietenkin sellanen oman työn tutkiminen, työnohjaus ja oman työn kehittäminen saa ihan erilaisia kehyksiä ympärilleen “.

Jatkuvuudessa on myös toinen puolensa. Nuorisokodin työntekijä muistuttaa, miten tärkeää on se, että työntekijöillä on toimivat yhteistyösuhteet eri asiantuntijoihin, mutta yhteistyön ei tarvitse olla näennäistä yhteistyötä yhteistyön vuoksi.

“Jos yhteistyö ei ole jatkuvaa ja säännönmukaista ja sitä pysty ulospäin kertomaan, että tää on meidän työkäytäntöautomaatti, niin sitten ajatellaan, ettei sitä ole olemassakaan...jos se on tapauskohtasta ja mennään sen mukaan, mitä se nuori todella tarvii, niin se jää helposti aika harvakseltaan...työntekijät voi unohtaa, että hyvänen aika, meillä toimii tämäkin” (nuorisokodin työntekijä).

POHDINTA

Moniammatillinen yhteistyö toteutuu erilaisissa käytännön yhteisöissä, jolloin se ei ole vain aikaan ja paikkaan sidoksissa olevan kiinteän toiminnan varassa oleva työmuoto. Moniammatillinen yhteistyö on erilaisissa käytännön yhteisöissä toteutuessaan usein myös epävirallista ja spontaania, yksittäisen tilanteen mukana syntyvää ja tilanteen ratkettua hajoavaa työskentelyä. Käyttäytymisellään oireilevan esimerkinuoren tilanteessa moniammatillisen yhteistyön toimijoiksi nousevat koulun oppilashuollon toimijoista rehtori, erityisopettaja, aineenopettaja, koulukuraattorin kouluterveydenhoitajan sekä koulun sisäistä yhteistyötä jäsentävä Kahvatyöntekijä. Koulun ulkopuolisista auttajatahoista esiin nousevat nuorisokoti, nuorisopsykiatrian poliklinikan kriisiryhmä sekä nuorten päihde- ja huumeetiimi. Haastatteleamalla näitä yhden käyttäytymishäiriöisen nuoren tilanteessa toimivia eri asiantuntijoita on esiin nostettu moniammatilliselle yhteistyölle annettuja jaettuja merkityksiä.

Tutkimuksessa on pyritty laadullisen tutkimusotteen keinoin kuvaamaan sitä käytäntöä, missä moniammatillista yhteistyötä tehdään erityistä tukea tarvitsevan, käyttäytymisellään oireilevan nuoren kohdalla. Tulokset kuvaavat näin ollen vain erään yksittäisen nuoren kohdalla tapahtuvaa moniammatillista yhteistyötä. Tutkimuksessa käytetty lähdekirjallisuus antaa toisaalta tuloksille merkittävyyttä siinä mielessä, että löydökset, moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen liittyvät tekijät niin asiantuntijuuden kuin rakenteellisten tekijöiden tasolla, ovat ajankohtaisia ja käytännön toimijoita todella askarruttavia asioita.

Tutkimus moniammatillisen yhteistyön haasteesta koulun oppilashuollon ja sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden välillä nostaa esiin yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä kahdella tasolla. Ensimmäinen moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavat niin eri toimijoiden asiantuntijuuteen liittyvät tekijät kuin eri toimijatahojen rakenteelliset tekijät. Toiseksi molempiin tekijäryhmiin liittyy niin moniammatillista yhteistyötä tehostavia kuin rajoittavia tekijöitä.

Asiantuntijuutta tarkastellaan tutkimuksessa niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden kautta. Pedagogisen ja hoidollisen asiantuntijuuden käsittein on

mahdollista ymmärtää niitä merkityksiä, joita eri asiantuntijuuksien edustajat antavat moniammatilliselle yhteistyölle.

Asiantuntijuuteen liittyen moniammatillista yhteistyötä rajoittavat aineiston perusteella asiantuntijuuden rajojen tiukkuus sekä vaihtelovollisuuteen ja tiedonkulkuun liittyvät tekijät. Asiantuntijuuteen liittyviä moniammatillista yhteistyötä tehostavia tekijöitä ovat ongelmatilanteiden yhteinen arviointi, palvelujen koordinointi, toimijoiden välinen yhteistyökokemus sekä jatkuvuus eri toimijoiden työssä. Niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden kannalta on olennaista huomata se, miten eri asiantuntijoiden työ on luonteeltaan hyvin itsenäistä. Että pedagogisen asiantuntijuuden edustajien, opettajien itsenäinen ja vastuullinen työ tuo mukanaan yksinäisyyden. Tämä voi johtaa oman asiantuntijuuden, työnkuvan tiukkaan rajaamiseen. Moniammatillisen yhteistyön kannalta tilanne voi muodostua ristiriitaiseksi, jos eri tahojen asiantuntijat pitävät reviiereistään tiukasti kiinni.

Opettajilla on nykyisin täysi työ selviytyä pedagogisesta perustehtävästään. Niin aineiston kuin ajankohtaisen kirjallisuuden perusteella moniammatillinen yhteistyö voidaan kokea myös ylimääräisenä, pedagogiseen asiantuntijuuteen kulumattomana työskentelymuotona. Toisaalta aineistosta nousee esiin se, että niin pedagogisen kuin hoidollisen asiantuntijuuden edustajat näkevät moniammatillisen yhteistyön olennaisena osana työtään erityistarpeita omaavien nuorten parissa. Asiantuntijuuden kannalta moniammatillinen yhteistyö edellyttää sen hyväksymistä, että kaikkea ei voi, eikä tarvitse osata itse. Niin opettaja kuin muutkin asiantuntijat tarvitsevat lisätietoja ja -taitoja, jota moniammatillisen työotteen kautta on mahdollista tarjota. Työssä jaksamisen kannalta moniammatillinen yhteistyö antaa mahdollisuuden jakaa kokemuksia sekä vastuuta.

Asiantuntijuuteen liittyvät yhteistyötä rajoittavat ja tehostavat tekijät eivät riitä kuvaamaan moniammatillisen yhteistyön käytännön toteutumiseen liittyviä tekijöitä. Aineistosta nousee esiin eri toimijatahojen rakenteelliseen tasoon eli eri organisaatioiden toimintaan liittyviä tekijöitä. Nämä rakenteellisen tason tekijät vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka yksittäiset, eri asiantuntijuuksia edustavat toimijat luovat moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä merkityksiä ongelmaisen oppilaan tarpeisiin vastaamisen kannalta. Aineiston perusteella moniammatillista yhteistyötä rajoittavat rakenteellisella tasolla palvelujen päällekkäisyys, työn- ja vastuunja-

koon liittyvät tekijät sekä resurssien riittävyyteen liittyvät tekijät. Rakenteellisen tason tekijöistä moniammatillista yhteistyötä tehostavat tarpeiden arviointi, palvelujen koordinointi, yhteistyön osapuolten kokemus toistensa kanssa työskentelystä sekä ajallinen jatkuvuus eri asiantuntijoiden työssä.

Moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy tämän tutkimuksen tulosten valossa tutulta ja tarpeelliselta työskentelymuodolta ongelmaisten oppilaiden kokonaisvaltaisessa kohtaamisessa. Toisaalta aineistosta nousee esiin se, että yhteistyön ei siinä tulisi olla itseisarvo. Moniammatillinen yhteistyö tarkoituksenmukaisella tavalla toimiakseen edellyttää eri asiantuntijoilta kykyä arvioida oman työpanoksensa merkitystä. Kaikkien mahdollisten yhteistyötahojen liittyminen yhteistyökuvioon jokaisen erityistarpeita omaavan nuoren kohdalla ei ole tarkoituksenmukaista. Koulukontekstissa, käyttäytymisellään oireilevan nuoren kohdalla moniammatillinen yhteistyö voidaan toisaalta nähdä eri asiantuntijoiden osaamista tukevana. Nuoren kannalta toisiaan tukevan asiantuntijuuden kautta on mahdollista huomioida hänen tilanteensa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Pedagogisen ja hoidollisen asiantuntijuuden käsitteellistämisen kautta herää kysymys siitä, mitä edellytyksiä eri asiantuntijoilla on toimia moniammatillisessa yhteistyössä. Koulun piirissä tapahtuvaan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen olisi jatkotutkimuksessa mielenkiintoista syventyä siihen, millä tavalla pedagogisen asiantuntijuuden puitteissa suhtaudutaan erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Olisi ehkä syytä tarkastella jo opettajankoulutuksen perusteita ja sitä, millaisia edellytyksiä tulevat opettajat saavat erilaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Koulussa ilmenevien erityistarpeiden kannalta moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden on yksi inklusioon liittyvien ajatusten mahdollistajista. Erityistä huomiota tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvussa samalla, kun paineet integroidun opetuksen järjestämiseen lisääntyvät. On selvää, että pedagogisen asiantuntijuuden edustajat eivät yksin selviä tämän haasteen kanssa. Olisi mielenkiintoista syventyä siihen, millaista moniammatillista yhteistyötä koulun piirissä tulisi kehittää, jotta erilaiset oppilaat kyettäisiin todella integroimaan mahdollisimman pitkälle kaikille yhteiseen kouluun.

LÄHTEET

- Ala-Nikkola, M. & Valokivi, H. 1997. Yksilökohtainen palveluohjaus käytäntönä. Loppuraportti sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmää ja yksilökohtaista palveluohjausta (case management) koskeneesta tutkimuksesta Hämeenkyrössä ja Tampereella. STAKES, raportteja 215. Helsinki: STAKES.
- Almqvist, F. 2001. Espoo asettaa lasten tarpeet etusijalle. Helsingin Sanomat 4.4.2001, mielipidepalsta.
- Ballesteros, D. A. 1994. The road to collaboration. Thrust for Educational Leadership. Vol. 23, 26-30.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindalla, C. 1996. Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide. Philadelphia: Open University Press.
- Blom-Lange, M. 2001. Katse kuntalaisten terveystarpeisiin. Tehy-lehti 11/2001, 8-12.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. USA: Allyn and Bacon.
- Eräsaari, R. 1997. Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto (toim.), 68.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Hallantie, M. 2001. Helsinki tuo psykologit lukioihin. Helsingin Sanomat 8.4.2001, B5.
- Heikkinen, L. T. H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.), 93-110.

Hellriegel, K.L. & Yates, J.R. 1999. Collaboration between correctional and public school systems serving juvenile offenders: A case study. *Education & Treatment of Children*. Vol. 22, 55-75.

Hilasvuori, T. & Rantanen, T. 2000. Yksilöllisyys ja aukroriteetti. Tutkimus yläasteen opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuurisista esteistä. Helsingin yliopisto, aikuiskoulutuskeskus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos: Yliopistopaino.

Huotari, R. 1998. Opettaja moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimus sairaalaopetuksen, osastohoidon ja oppilaan muodostaman rajasyntemien kehitysmahdollisuuksista. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 191. Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Isaacs, M. L. 1999. School counselors and confidentiality: Factors affecting professional choices. *Professional School Counseling*. Vol. 2, 258-274.

Jokinen, A., Juhila, K. & Pösö, T. 1995. Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat. Konstruktivistinen näkökulma. Sosiaaliturvan keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Järvi-Karttunen K. 2001. Valtiolta lisärahaa kuntien lapsityöhön. Helsingin Sanomat 9.2.2001, A5.

Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Karuvuori, A. 2001. Vantaan lukiolaiset voivat pahoin. Helsingin Sanomat 21.2.2001.

Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus. Modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Kirjonen, J. 1999. Asiantuntijan itseohjautuvuuden rajat - kokemuksia lääninhallinnon organisaatiomuutoksesta. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 48-64.

Kitti, M. 2001. Lasten hätä - yhteinen asiamme. Liikkuva lastenpsykiatrinen tiimi: Lapsen näkökulma on unohdettu. Tehy-lehti 10/2001, 10-12.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettaja muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.), 130-144.

Komi, K. 2001. Mielenterveyden hoitoon kannattaa panostaa. Helsingin Sanomat 17.7.2001, A5.

Kopels, S. 1992. Confidentiality and the social worker. Social Work in Education. Vol. 14, 203-206.

Korkeakoski, E., Hänninen, K., Lamminranta, K., Niemi, K.E., Pernu, M-L & Urto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.6.-vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 123-135.

Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.

Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1998. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja oppinäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 40-52.

- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), 110-120.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 64-82.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.), 120-130.
- Lawrence, G. & Robinson Kurpius, S.E. 2000. Journal of Counseling & Development. Vol.78, 2, 130-137.
- Lehtonen, P. 1998. Perhetyötä tekevän ammattilaisen asiantuntijuus puntarissa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 341-348.
- Leskinen, M. 1998. Opinnäytetutkimusten määrästä ja laadusta. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 74-84.
- Linberg, M. 2001. Lasten syrjäytymisen alku näkyy jo päiväkodeissa. Helsingin Sanomat 7.4. 2001.
- Locke, K. 2001. Grounded Theory in Management Research. London: Sage.
- Luomaa, P. 2001. Ongelmiin puututtava ajoissa. Tehy-lehti, 10/2001.
- McLaughlin, L. 1999. Counselling in Schools: Looking back and looking forward. British Journal of Guidance & Counselling. Vol. 27, 1, 13-22.
- Manninen, H., Kajander-Koponen, A., Puhakainen, T. & Ranttilä, K. 1997. Kypso. Kymenlaakson lasten ja nuorten psykososiaalisen hoidon yhteistyöprojekti. 47/199. STAKES:aiheita. Helsinki: Stakesin monistamo.

- Metsola, A., Mäkelä, M. & Rokka, S. 1995. Verkostoituvat lähipalvelut. Lähipalvelutyöryhmän väliraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1995:5. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Metteri, J. (toim.) 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Edita AB.
- Mintzies, P.M. 1993. The continuing dilemma: Finding a place for the social work profession in the schools. *Social Work in Education*. Vol. 15, 67-70.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 136-161.
- Moilanen, J. 2000. Lasten ja nuorten palveluketjut kuntoon. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja, 28, Helsinki.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 182-202.
- Niemi, H. 1998a. Jos sulla on halu oppia. Teoksessa H. Niemi (toim.), 39-56.
- Niemi, H. (toim.) 1998b. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Peura, E. 2001. Jalkautunut HUS:n lastenpsykiatrisen kriisirahma: perhettä on tuettava omassa ympäristössään. *Tehy-lehti* 10/2001, 12-13.
- Pietiläinen, E. 1998. Kokonaisnäkemystä vammaisten lasten palveluihin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 330-340.

- Ranta, H. (toim.) 2000a. Opetustoimen lainsäädäntö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ranta, H. (toim.) 2000b. Sosiaali- ja terveydenhuoltolainsäädäntö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rantala, A. 1998. Perhekeskeinen työ varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 317-327.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus koulu-organisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 162-181.
- Sandberg, S. 2001. Lapset avohoitoon. Kodin Kuvalehti 9/2001, 50-51.
- Sandström, L. 2001. Suuret opetusryhmät ja vähäinen erityisopetus ongelmia kouluissa. Helsingin Sanomat 7.6.2001, A6.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.), 25-39.
- Takala, M. 2001. Hyvien perheiden huonosti hoidetut lapset koulujen uusi ongelmaryhmä. Helsingin Sanomat 25.3.2001.
- Tilus, P. 1991. Erityiskasvatuksen yhteistyöprojekti. Viranomaisten välinen yhteistyö lasten ja nuorten kouluvaikeuksien vähentäjänä ja ennaltaehkäisijänä. ERY-projektin raportti. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tirri, K. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa H. Niemi (toim.), 80-93.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 5-6, 387-398.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 160-179.

Urho, U-M. 2001. Helsingin houkuteltava hyviä opettajia ja pidettävä ne. Helsingin Sanomat 20.4.2001, B3.

Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? - Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 102-125.

Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 88-102.

Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen. Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 103-122.

Verkostoituvat erityispalvelut. 1999. (VEP) vuosina 1998-1999. I vaiheen loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 1999: 28. Helsinki: Oy Edita Ab.

Virtanen, P. 1998. Esipuhe. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 13-20.

Väisänen, E. 2001. Koulun työrauha kaikkien yhteinen asia. Helsingin Sanomat 18.5.2001, mielipidepalsta.

Väkeväinen, R. 2001. Lasten hätä - yhteinen asiamme. Tehy -lehti, 10/2001, 9-14.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives. New York: Cambridge University Press.

Övretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Sairaanhoidtajien koulutussäätiön julkaisu. Helsinki: Hakapaino.

LIITE 1.**TEEMAHAASTATTELURUNKO**

Millaista moniammatillista yhteistyökokemusta sinulla on?

Millaiseksi koet oman roolisi moniammatillisessa yhteistyössä?

Millaiseksi koet moniammatillisen yhteistyön yleensä / esimerkkinuoren tilanteessa?

Mitä toivoisit, jotta voisit mahdollisimman hyvin tehdä työtäsi?

Mitä edellytyksiä katsot moniammatillisen yhteistyön vaativan toteutuakseen?

Mikä rooli mielestäsi moniammatillisella yhteistyöllä on nimenomaan koulukontekstissa?