

**“Valopilkkuja”**  
**Luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun**  
**sosiaalityöntekijöiden moniammatillinen yhteistyö**  
Jenni Katajisto & Katariina Pirttimäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Katajisto, Jenni & Pirttimäki, Katariina. 2023. "Valopilkkuja" - Luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden moniammatillinen yhteistyö. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 111 sivua.**

Pro gradu -tutkielmamme on ajankohtainen, moniääninen katsaus koulumaailmassa toteutettavaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Tutkielmassamme etsimme Gergenin (1984; 1999) tarinatyyppejä ja moniammatillisen yhteistyön teemoja luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kertomuksista. Lisäksi pyrimme löytämään toimivan moniammatillisen yhteistyön avaimia.

Tutkimuksemme on viitekehykseltään sosiaaliskonstruktivistinen ja lähestymistavaltaan sekä tutkimusmenetelmiltään narratiivinen. Tutkimusaineistona toimivat 12 kertomusta, jotka kerättiin haastatteluin ja kirjoituspyynnöin. Analysoimme moniammatillisen yhteistyön kertomuksia juonianalyysin (Gergen 1984; 1999) ja kertomusten kulun yksityiskohtaisen teemoittelun (Eskola ja Suoranta 2008) avulla.

Tuloksissa korostui lapsen etu ja keskeinen asema moniammatillista yhteistyötä tehdessä. Yhteistyössä merkitykselliseksi nousi myös jaettu ammatillisuus. Moniammatillisessa yhteistyössä esiintyy pitkälti lainsäädännöstä johtuvia tiedonsiirron haasteita, jotka voivat vaikuttaa jopa ammatti-identiteettiin.

Yhteistyötä voitaisiin edelleen kehittää lisäämällä ammattikuntien välistä avoimuutta, tuttuutta ja tavoitettavuutta. Myös luokanopettajakoulutuksen sisältöihin toivotaan päivitystä. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että moniammatillista yhteistyötä tehdään ammattitaidon ohella aina myös sydämellä.

Asiasanat: moniammatillinen yhteistyö, luokanopettaja, koulukuraattori, lastensuojelun sosiaalityöntekijä, narratiivisuus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ</b> .....	<b>8</b>
2.1 Moniammatillisen yhteistyön määritelmiä ja käytäntöjä.....	8
2.2 Moniammatillisen yhteistyön haasteita ja etuja .....	11
2.3 Moniammatillisen yhteistyön keskiössä lapsi ja perhe .....	14
<b>3 LUOKANOPETTAJA</b> .....	<b>16</b>
3.1 Pedagoginen tuki .....	17
3.2 Varhainen puuttuminen .....	20
<b>4 KOULUKURAATTORI</b> .....	<b>25</b>
4.1 Koulukuraattorityön taustaa ja lainsäädäntöä .....	26
4.2 Koulukuraattorin rooli ja työn rajapintoja .....	28
4.3 Oppilashuolto .....	32
<b>5 LASTENSUOJELUN SOSIAALITYÖNTEKIJÄ</b> .....	<b>36</b>
5.1 Lastensuojelun sosiaalityön palvelurakenne .....	37
5.2 Lastensuojelun sosiaalityöntekijän rooli.....	39
5.3 Lapsen etu ja hyvinvointi .....	41
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>44</b>
6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	44
6.2 Viitekehyksenä sosiaalinen konstruktionismi .....	44
6.3 Narratiivinen lähestymistapa.....	46
6.4 Aineiston keruu ja tutkimusaineisto .....	50
6.5 Analyysin toteutus.....	53

6.6 Tutkimuksen eettisyys .....	57
<b>7 VALOPILKUSTA PYRSTÖTÄHTEEN.....</b>	<b>60</b>
7.1 Valopilkut - progressiivinen tarina.....	61
7.2 Auringonpimennys - regressiivinen tarina .....	72
7.3 Tähdenlento - stabiili tarina.....	82
7.4 Pyrstötähti - avaimia toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön.....	95
<b>8 LOPUKSI.....</b>	<b>100</b>
8.1 Tulosten pohdinta .....	100
8.1 Jatkotutkimuksen paikkoja ja kehitysehdotuksia .....	106
8.2 Luotettavuus .....	108
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>113</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>124</b>

# 1 JOHDANTO

Nykypäivän koulumaailman haasteet (esim. koulukiusaaminen, oppilaiden mielenterveysongelmat, riittämättömät tukitoimet, kouluakäymättömyys jne.) ovat esillä yleisönosastokirjoituksissa, sosiaalisessa mediassa ja asiantuntijapuheenvuoroissa. Markkanen (2022) tuo esiin opettajan keskeisen roolin oppilaiden mielenterveyden pulmien havaitsijana. Hän näkee koulun mahdollisesti mielenterveysongelmille altistavana elämänalueena, etenkin jos oppilas tulee koulussa kiusatuksi, kokee turvattomuutta, tai jos tukitoimet ovat riittämättömiä. Kouluakäymättömyys nousi otsikoihin koronapandemian aikana. Sitä on tutkittu PANDA-hankkeessa (pandemic social work), jonka tutkimuksessa paljon tukea tarvitsevien oppilaiden osoitettiin pudonneen kärryiltä ja jääneen tavoittamattomiin (Harrikari ym. 2021, s. 33). Myös lasten ja nuorten lisääntynyt väkivaltainen sekä rikollinen käyttäytyminen ovat lisääntyneet (ks. mm. MTV-uutiset 2022). Lakkala kumppaneineen (2017) näkee, ettei yksittäinen opettaja kykenisi sellaiseen asiantuntijuuden tasoon, joka moniammatillisella yhteistyöllä saavutetaan, ja jota koulumaailmassa nykyään edellytetään (ks. myös Kantele & Vehkakoski 2023).

Hujala ja kumppanit (2019) ovat tutkineet paljon palveluja tarvitsevia sosiaali- ja terveydenhuollon yhteisiä asiakkaita kehittämishankkeessaan. Heidän tutkimukseensa rinnastaen myös koulumaailmasta löytyy paljon palvelua tarvitsevia asiakkaita, joilla on moniasiakkuuksia eri palvelutahoille koulun sisällä ja sen ulkopuolella sosiaalihuollossa. Hujalan ym. tutkimukseen peilaten voidaan pitää riittämättömänä Kykyrin (2007, s. 128) määritelmää, jossa koulun kontekstissa moniammatillinen yhteistyö nähdään pääasiallisesti opettajien välisenä yhteistyönä ja oppilaskohtaisten ongelmien ratkaisuna. Niin koulumaailmassa kuin sosiaalityön kentälläkin näkyy erikoissairaanhoidon kuormittuminen: perustason palveluilla joudutaan paikkaamaan erikoissairaanhoidolle kuuluvia palveluita (ks. mm. Heino ym. 2016; Kronström 2021). Tämän voidaan katsoa edellyttävän lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi

vahvaa yhteistyötä tutkimuksemme kohderyhmältä. Koulu, jonka merkitystä Aalto-Setälä ym. (2022) korostavat lapsen kehitystä tukevana ympäristönä, toimii luontevana kontekstina moniammatilliselle yhteistyölle.

Moniammatilliselle yhteistyölle on saatavilla vain vähänlaisesti teoreettisia kasvatustieteellisiä jäsennyksiä, vaikka Holmström (2021) näkee koulun yhtenä keskeisimmistä moniammatillisuuden toimintaympäristöistä. Aiempia pro gradu -tutkimuksia moniammatillisesta yhteistyöstä löytyy eri tieteenaloilta, mutta koulumaailmaan keskittyvät tutkimukset paikantuvat enemmän erityispedagogiikan kentälle, eikä niissä kuulu luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun moniäänisyyttä alakoulumaailmasta (ks. mm. Hännikäinen 2013; Meriläinen 2020; Nurmi & Stenberg 2022; Suominen 2015). Koemme tärkeäksi asemoida tutkimuksellamme luokanopettajan moniammatillisen yhteistyön keskiöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus) sekä 2013 voimaan astunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) korostavat yhteistyön merkitystä.

Tutkimme kasvatusta ja sosiaalityön rajapinnalle sijoittuvassa pro gradu -tutkielmassamme luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden moniammatillista yhteistyötä narratiivisin tutkimusmenetelmin, paikantaen tutkimusaineistostamme Gergenin (1984; 1999) tarinatyyppisiä ja moniammatillisen yhteistyön teemoja. Kiinnostuksemme syntyyn vaikutti koulukuraattorin työkokemus, joka on osoittanut oppilaiden moninaistuneiden haasteiden edellyttävän usein sosiaalialan osaamista. Lapsen hyvinvoinnin eteen tehtävässä yhteistyössä koulukuraattorit ja lastensuojelun sosiaalityöntekijät paikantuvat luokanopettajan rinnalle (ks. mm. Harrikari ym. 2021; Holmström 2021; Kantele & Vehkakoski 2023; Markkanen 2022). Näin ollen, vaikka lasten asioiden ympärillä toimii koulumaailmassa muitakin ammattilaisia, keskitymme tutkimuksessamme luokanopettajien, koulukuraattorien ja sosiaalityöntekijöiden väliseen yhteistyöhön. Valinnallamme ottaa kolme ammattikuntaa mukaan tutkimukseemme pyrimme vahvistamaan tulosten moniäänisyyttä ja luotettavuutta. Halusimme tutkia moniammatillista yhteistyötä löytääksemme lisäksi avaimia toimivalle

moniammatilliselle yhteistyölle. Vera Miettisen (2020) kirja Eerika, jossa kerrotaan Vilja Eerikan tarina, vahvasti kohdallamme moniammatillisen yhteistyön tutkimisen tärkeyttä, ettei samankaltaisia tragedioita pääsisi enää syntymään.

Moniammatilliseen yhteistyöhön viitataan sekä kansainvälisessä että kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa eri termein (Isoherranen 2012; Kantele & Vehkakoski 2023; Vierula ym. 2019). Kantelen ja Vehkakosken sekä Vierulan kumppaneidensa tavoin päädyimme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) puhutusta monialaisesta yhteistyöstä poiketen käyttämään moniammatillisen yhteistyön käsitettä, sillä se kuvaa osuvammin käytännössä tapahtuvaa monen asiantuntijatahon tekemää yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Moniammatillisessa yhteistyössä tiedon ja osaamisen näkökulmat yhdistyvät tavoitteena jaettu ymmärrys asiakkaan kokonaistilanteesta, jotta häntä voidaan moniammatillisen yhteistyön keinoin auttaa (Vierula ym., 2019, s. 292–293).

Tutkielmamme alkaa teoriaosiolla, jossa esittelemme työmme punaisena lankana toimineen moniammatillisen yhteistyön luvussa 2. Tämän jälkeen kullekin ammattiryhmälle, luokanopettajille, koulukuraattoreille ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöille on oma lukunsa. Alun teoriaosion jälkeen esittelemme tutkimuksemme toteutuksen kattavasti luvussa 6. Tuloksille on omistettu luku 7 ja päätämme työmme luvun 8 pohdintaan, jossa on esitelty myös jatkotutkimuksen paikkoja ja kehitysehdotuksia moniammatilliselle yhteistyölle sekä tutkimuksen luotettavuus.

Lopuksi: omaamme yhteisen arvopohjan, mitä tulee ajatuksiin moniammatillisesta yhteistyöstä. Susanna Jussila (2020) on tiivistänyt kauniisti sen, minkä me toivoisimme ohjaavan moniammatillista yhteistyötä: “On tuhat tapaa toimia, mutta vain yksi tärkeä tehtävä: tuoda maailmaan lisää lempeyttä.” Tällä tutkimusaiheen valinnalla lähdimme hakemaan myös omaa ammatillista kasvua ja kehittymistä.

## 2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen on tärkeää voidaksemme vastata lasten alati kasvaviin haasteisiin niin yksilö-, koulu- kuin koko yhteiskuntatasolla. Tutkimuksessamme keskitymme kuvaamaan luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden moniammatillista yhteistyötä. Tarkastelemme tässä luvussa moniammatillisen yhteistyön määritelmiä ja käytäntöjä, joiden jälkeen esittelemme sen etuja ja haasteita. Lisäksi kiinnitämme teorian tasolla lapsen ja perheen moniammatillisen työn keskiöön.

### 2.1 Moniammatillisen yhteistyön määritelmiä ja käytäntöjä

Pärnän (2012, s. 48) mukaan moniammatillisen yhteistyön käsite on koko ajan dynaamisesti eri tasoisissa vuorovaikutustilanteissa määrittyvä käsite. Moniammatillinen yhteistyökulttuuri syntyy paikallisesti työntekijöiden ja työryhmien käsitteelle antamista merkityksistä. Moniammatillisuusretoriikka on Pärnän mukaan vahvasti kiinni ajassa ja sillä viitataan yhteistyöhön eri ammattikuntien, organisaatioiden ja verkostojen välillä tai sisällä. Moniammatillisen yhteistyön arvosidonaisuus kiinnittyy Sandströmin ym. (2018) mukaan kontekstista riippumattomiin periaatteisiin, kuten asiakaslähtöisyyteen, tiedon kokoamiseen, vuorovaikutukseen, ammatillisten rajojen ylitykseen ja eri verkostojen hyödyntämiseen.

Koulumaailma on murroksessa, mihin voitaisiin Tiaisen (2018) ja Lakkalan (2017) mukaan paremmin vastata moniammatillisella yhteistyöllä kuin vain yksittäisen opettajan toimesta. Tiainen toteaa niin koulua ympäröivän maailman kuin oppilaiden tuen tarpeiden muuttuvan ja moninaistuvan: moniammatillinen yhteistyö haasteineen ja mahdollisuuksineen muokkaa koko koulun toimintaa. Tiainen näkee tulevassa opetussuunnitelmauudistuksessa koulujen toimintakulttuurin kehittämisen yhtenä keskeisimmistä tavoitteista. Myös Pärnä



(2012, s. 48) havainnoi erilaisten poliittisten ohjelmien nostavan moniammatillisen yhteistyön avaintekijäksi palveluiden laadun ja tuloksellisuuden parantamisessa. Kouluarjessa moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa Tiaisen (2018) mukaan oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien huomioimisen, mikä vahvistaa oppilaiden toimintakykyä. Pärnä (2012, s. 50) kertoo moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattiryhmien tietoja ja taitoja sovitettavan yhteen neuvotellen päätöksistä ja sitoutuen tavoitteelliseen yhteistoimintaan.

Kekonin ym. (2019) mukaan moniammatillista yhteistyötä määritellään hyvin laajasti, koska sillä tarkoitetaan erilaisia vuorovaikutustilanteita erilaisissa asiakastapauksissa. He myös toteavat, että yhteistoiminnallisuus ja jaettu asiakkuus kertoo moniammatillisen yhteistyön tavoitteista, sillä tavoitteena on rakentaa yhteistä asiantuntijuutta ja tietämystä. Isoherranen (2012) ei tunnista moniammatilliselle yhteistyölle tarkkaa sisällön määrittelyä. Hänelle moniammatillisessa yhteistyössä on kyse jakamisesta, toisilta oppimisesta ja yhdessä työskentelystä, ei ainoastaan kokouksista ja toimintojen yhdistämisestä. Kuvatessaan yhteistyön tasoja hän puhuu moniammatillisesta, ammattien välisestä ja ammattirajat ylittävästä poikkiammatillisesta yhteistyöstä. Edelleen Isoherranen toteaa moniammatillisen yhteistyön retoriikan viittaavan monesti jokaiseen yllä mainittuun yhteistyön tasoon.

Tiaisen (2018) mukaan moniammatillisessa työssä tulee ymmärtää kolme työn lähtökohtaa: 1) työn tavoite, 2) mitä tehdään ja kenen kanssa ja 3) miksi se on tarpeellista. Hän jatkaa, että koulussa moniammatillista yhteistyötä tehdään oppilaan edun ja hyvinvoinnin nimissä. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön etuja on, että lapsi nähdään työn keskipisteenä yhteisin, mutta monivärisin silmälasein. Hän jatkaa, että työskentelyssä pyritään hyödyntämään jokaisen ammattilaisen täysimääräinen osaaminen yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tiaisen mukaan moniammatillisen ryhmän työntekijät ajattelevat samasta ilmiöstä eri tavalla, kukin omasta professiostaan käsin. Hän näkee mahdollisuuden uusille ratkaisuille, kun erilaiset osaamiset yhdistyvät. Tiainen tiedostaa myös, että kun on kyse ammatillisesti kirjavasta porukasta,

eriäviltä näkemyksiltä ja niiden myötä yhteentörmäyksiltäkään tuskin voidaan välttyä.

Oppilashuoltoryhmien puitteissa kouluissa tehdään laajempaa yhteistyötä eri ammattiryhmien edustajien välillä ja oppilashuollon toiminta asemoituu koulun hyvinvointityöhön, johon kuuluu sosiaalisten suhteiden vahvistaminen, terveyden edistäminen ja oppimisen tukeminen (Wallin, 2011, s. 109-111). Tutkimuksessamme koulun kontekstissa moniammatillisessa yhteistyössä työskentelevät yhdessä luokanopettajat, koulukuraattorit sekä lastensuojelun sosiaalityöntekijät. Usein koulussa voivat kuitenkin liittyä yhteistyöhön mukaan myös esimerkiksi erityisopettajat, psykologit tai vaikkapa rehtori riippuen yhteistyön aiheesta. Lisäksi luokanopettajat voivat tehdä yhteistyötä esimerkiksi avustajien ja kouluohjaajien kanssa. Moniammatilliseen yhteistyöhön lasketaan mukaan myös lasten vanhemmat, jotka lasten ohella asemoituvat yhteistyön keskiöön.

Sandström ym. (2018) näkevät moniammatillisen yhteistyön yhtenä muotona rinnakkain työskentelyn, joka perustuu tiedon jakamiselle ja työn koordinoinnille, mutta ei ulotu moniammatillisen yhteistyön ytimeen. Aito moniammatillinen yhteistyö edellyttää heidän mukaansa päätöksentekoon osallistumista, tavoitteiden asettamista, vastuunottoa ja -kantoa sekä osapuolten roolien selkeyttä. Sandström ym. kuvailevat moniammatillisen yhteistyön sosiaali- ja terveysalalla asiakaslähtöiseksi työskentelyksi, jossa asiakkaan kokonaistilanteeseen haetaan yhteisesti jaettua ratkaisumallia asiakkaan itsensä ja eri ammattiryhmien edustajien kesken. Tämän saman määritelmän näemme ulottuvan myös koulumaailmassa tehtävään moniammatilliseen yhteistyöhön. Sandström ym. (2018) toteavat moniammatillisen yhteistyön edellyttävän ilmapiiiriltä luottamuksellisuutta ja kunnioitusta sekä yhteisen keskustelun ja reflektoinnin mahdollistamista, mikä asettaa ammattilaiselle vaatimuksen yhteistyö- ja kommunikaatiotaidoista.

## 2.2 Moniammatillisen yhteistyön haasteita ja etuja

Leppäkoski ym., (2017, s. 200) toteaa lasten ja nuorten ongelmien tarvitsevan monipuolista asiantuntijuutta sekä erilaisia näkökulmia, sillä ongelmat ovat usein moninaisia. Aiemmin puhutusta varhaisesta puuttumisesta on tärkeää muistaa, etteivät ongelmat aina kohdistu pelkkään lapseen, vaan myös kasvuympäristöön ja perheeseen koskeviin asioihin. Tällöin moniammatillinen yhteistyö on tärkeää, jotta tukea ja apua voidaan tarjota myös koulun ulkopuolella. Inkiläisen (2015, s. 56) tutkimuksessa selvisi, että työntekijät kokivat tarpeelliseksi myös muiden näkemyksen lapsen tilanteesta silloin, kun epäiltiin kaltoinkohtelua. Lisäksi he kokivat yhteisen näkökulman helpottavan tilanteeseen puuttumista, ettei työntekijä koe olevansa yksin. Tässä nousee esiin moniammatillisen yhteistyön tärkeys ja painoarvo.

Kun on tutkittu moniammatillista yhteistyötä, on esiin noussut samoja tekijöitä, jotka yhteistyötä haastavat. Inkiläisen (2015, s. 26) mukaan aikaisemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että moniammatillista yhteistyötä olisi tarpeellista kehittää eri ammattikuntien ja yksiköiden sekä perheiden välillä. Huhtasen (2007, s. 190) mukaan salassapito sekä tiedonkulun puute on estävä tekijä varhaiselle puuttumiselle. Etenkin opetus- ja oppilashuoltohenkilökunnan kannalta puutteellinen tiedon saanti sekä sen antaminen oppilaiden asioissa on aiheuttanut puhetta. Leppäkosken ym., (2017, s. 211) tekemässä tutkimuksessa selvisi, että salassapitosäädökset koettiin esteinä eri ammattilaisten tiedonkululle ja se nousi kehittämiskohteeksi niin asiakkaiden, työntekijöiden kuin myös viranomaisten näkökulmista. Inkiläisen (2015, s. 25) mukaan työskennellessä perheiden kanssa useamman ammattilaisen toimesta eri yksiköistä, ei yhteistyö aina ole koordinoitua tai ammattilaiset ole tietoisia, mitä toiset tekevät tahoillansa. Watkin (2009) toteaa tutkimuksessaan, että moniammatillista yhteistyötä helpottaakseen tulisi eri ammattiryhmien ymmärtää toisiaan ja työnkuviaan. Humpin ja Ellosen (2010, s. 209) tutkimuksessa selvisi, että työntekijät kokivat jäävänsä pimentoon siitä, miten asia on edennyt lastensuojeluilmoituksen jälkeen. Samaisessa tutkimuksessa (s. 241) yhteistyön

haasteet olivat rakenteellisia. Tuloksissa haasteiksi luettiin esimerkiksi byrokratia, tietokantojen erillisyys sekä viranomaisten hankala kiinni saaminen ja resurssien vähäisyys. Nämä ovat myös lasten edun mukaisia toiveita silloin, kun lapsen tuntevilla ihmisillä olisi annettavaa toisille asiaa hoitaville asiantuntijoille.

Haasteiksi moniammatillisen yhteistyön toteutuksessa Sandström ym. (2018) listaavat esimerkiksi tiedonkulun ongelmat, puutteellisen ymmärryksen ja tietämyksen oman ammattikunnan ulkopuolisesta osaamisesta, resurssien puutteen, henkilöstön vaihtuvuuden, mutta myös huonot vuorovaikutustaidot ja näkemyserot ammattilaisten kesken haittaavat moniammatillista yhteistyötä. McLean (2012, s. 481) kertoo lasta koskevien näkemyserojen tuovan jännitteitä ammattiryhmien välille. Alhanen (2014, s. 53) yhtyy edellä mainittuun ajatukseen todeten, että sujuvan moniammatillisen yhteistyön esteenä on monesti toisten ammattiryhmien työkuvan puutteellinen tuntemus sekä kyvyttömyys huomioida omista ajatuksista poikkeavia näkemyksiä. Näkemyseroja voidaan Sandströmin ja kumppaneiden (2018) mukaan vähentää työnkierrolla tai tutustumalla uusiin yhteistyökumppaneihin, sillä toisen työhön tutustuminen lisää ymmärrystä toisten ammattiryhmien tekemästä työstä. Lisäksi he toteavat, että yhteistyö helpottuu tuttuuden myötä. Tuttuus ja keskinäinen arvostus mahdollistavat edellisten mukaan luottamuksellisen ja avoimen työilmapiirin, jossa myös rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista pidetään helpompana. Yhteistahojen tunteminen madaltaa Sandströmin ym. mukaan kynnystä yhteyden ottamiselle, jota puolestaan hankaloittaa vaikea tavoitettavuus. Tavoitettavuuden parantamiseksi he kehottavat pitämään yhteystiedot ja palvelukartan ajan tasalla. Oman lukunsa moniammatillisen yhteistyön haasteisiin tuovat Sandströmin ym. (2018) mukaan lakien ja byrokratian tuomat esteet. He näkevät salassapitosäädösten taakse piiloutumisen hankaloittavan yhteistyötä, jos asiakasta koskeva tieto ei ole kaikkien saatavilla.

Sandström ja kumppanit (2018) näkevät, että moniammatillista yhteistyötä estää ammattiryhmien hahmottamattomat vastuunjaot ja epäselvyys

asiantuntijarooleissa. Moniammatillisessa yhteistyössä Sandström ym. nostavat merkitykselliseksi vuorovaikutustietoisuuden ohella asiakaslähtöisyyden, ammattirajojen ylittämisen, verkostojen huomioimisen, sekä taidon koota näkökulmia ja tietoja yhteen. He lisäävät moniammatillisella yhteistyöllä saavutettavien hyötyjen korostuvan, jos toimitaan haastavien tapauksien ympärillä.

Humpin ja Ellosen (2010, s. 209) tutkimuksessa tuli esille myös kokonaisvaltaisesti positiivisia kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä. Heillä oli toive yhteistyölle, joka oli läpinäkyvyyden lisääminen lapsesta keskustelemalla sekä kuulemalla, jos lapsesta on jo tehty lastensuojeluilmoitus. Tutkimuksista on selvinnyt myös yhteistyötä edistäviä tekijöitä, jotka ovat hyvin samanlaisia useammassa tutkimuksessa. Kekoni ym., (2019) ovat luetelleet moniammatillisen yhteistyön edistäviksi tekijöiksi luottamuksellisuuden ja kunnioittavuuden, keskustelemisen sekä reflektoinnin, joka vaatii jokaiselta työntekijältä positiivista asennetta yhteistyötä kohtaan. Nykypäivänä yhteisopettajuus ja yhteistyö ovat suuressa roolissa kouluissa ja työelämässä muutenkin. Tämä tarkoittaa, että työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Sandströmin ja kumppaneiden (2018) artikkelissa juuri moniammatillinen yhteistyö nousee toimivan asiakaslähtöisyyden edellytykseksi sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten kuvaamana. He näkevät moniammatillisen yhteistyön hyötyinä muun muassa asiantuntijuuden jakamisen ja tiedonsiirron helpottumisen, päällekkäisen työn vähenemisen ja resurssien oikean kohdentumisen työnjaon myötä, palveluverkoston tuntemuksen lisääntymisen, asiakaslähtöisyyden vahvistumisen ja työhyvinvoinnin lisääntymisen. Heidän nähdäkseen moniammatillista yhteistyötä lisää ja syventää toisten työhön tutustuminen sekä yhteisten koulutusten järjestäminen. Moniammatillisuus näyttäytyy jaettujen käytänteiden ja ammatillisen sekä kollegiaalisen tuen myötä tukiverkostonä (Wallin, 2011, s. 111).

Moniammatillisen yhteistyön keskiössä näkyy asiakas (lapsi ja perhe), mitä käsittelemme enemmän seuraavassa kappaleessa. Sen ohella on kuitenkin tärkeää huomioida, että moniammatillisella yhteistyöllä pyritään vastaamaan myös työntekijöiden tarpeisiin, kuten Kantele ja Vehkakoski (2023, s. 8) tuovat esille. Niin ikään nekin voisivat asemoitua moniammatillisen yhteistyön keskiöön, mutta tutkimuksessamme nostamme tätä näkökulmaa esille moniammatillisen yhteistyön etuna.

### **2.3 Moniammatillisen yhteistyön keskiössä lapsi ja perhe**

Pärnä (2012, s. 19, 22–23) nostaa esiin perheen tärkeän roolin suomalaisessa yhteiskunnassa. Hän sanoittaa perheiden ja lasten hyvinvoinnin kiinnostavan päättäjiä. Pärnä nimeää julkisten palveluiden laadukkaan ja tehokkaan tuottamisen yhdeksi hyvinvointivaltion toiminnan perusedellytyksistä. Lisäksi hyvinvointipalveluita määritetään useilla eri laeilla. Pärnä toteaa lastensuojelulaissa (Lastensuojelulaki 417/2007) puhuttavan ehkäisevästä lastensuojelusta lapsi- ja perhekohtaisen lastensuojelun ohella. Ennaltaehkäisyllä viitataan Pärnän mukaan esimerkiksi opetusalan toteuttamiin suunnitelmallisiin ja tavoitteellisiin lastensuojelullisiin palveluihin, joilla pyritään edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia sekä tukemaan vanhemmuutta. Edelleen lain painopisteenä on lasten ja perheiden auttaminen entistä varhaisemmassa vaiheessa. Lasten, nuorten ja perheiden palveluissa korostetaan moniammatillisen yhteistyön lisäämistä (Pärnä, 2012, s. 19).

Lapsen laadukkaan tukemisen edellytyksenä koulussa on Lukimatin (Lukimat) mukaan toimiva moniammatillinen yhteistyö, johon osallistuu kasvatus- ja sosiaalialan sekä terveydenhuollon ammattilaisia yhdessä huoltajien kanssa. Lukimat jaottelee yhteistyön suunnitteluun, tavoitteiden asettamiseen ja arviointiin. Yhteisten toimintamallien ja tavoitteiden määrittely ovat onnistuneen yhteistyön edellytys (Housley, 2003, s. 12). Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen kannalta merkityksellisintä on hyvä yhteistyö etenkin

koulun ja kodin välillä (Lukimat). Lukimat-sivustolla nähdään tärkeäksi, että tukitoimien tavoitteet sovitaan yhdessä lapsen ja perheen kanssa, ja että työnjako niiden saavuttamiseksi on selkeä. Lisäksi tärkeänä pidetään säännöllistä yhteydenpitoa puolin ja toisin. Siniharju (2003, s. 157) toteaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä keskittyttävän erilaisten kasvatuksellisten ja opetuksellisten pulmatilanteiden ennaltaehkäisyyn ja ratkaisuun oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Huolimatta vaatimuksista kodin ja koulun väliselle yhteistyölle hän näkee opettajankoulutuksen antavan heikosti valmiuksia vanhempien kohtaamiseen.

Lapsen ja perheen sijoittumisesta moniammatillisen yhteistyön keskiöön on myös vastakkaista tutkimustietoa. Hujalan ym. (2019) mukaan asiakkaat eivät näyttäydy viipaloituneen palvelujärjestelmän keskiössä moniammatillisessa yhteistyössä. He näkevät palvelujen tarjontaa ohjaavan järjestelmän, ei asiakkaan tarpeet, minkä lisäksi moniammatillisen yhteistyön puute vaikeuttaa palvelujen jatkuvuutta, aiheuttaa päällekkäistä toimintaa, heikentää laatua ja kasvattaa kokonaiskustannuksia. Moniammatillisen yhteistyön kannalta olisi tärkeää kehittää aidosti organisaatorajat ylittävää, asiakaslähtöistä toimintaa.

### 3 LUOKANOPETTAJA

Luokanopettajalla on tärkeä rooli havainnoida lapsen kehittymistä, kasvua ja oppimista sekä hyvinvointia viettäessään lasten kanssa luokassa työskennellessään paljon aikaa. Tässä luvussa käymme läpi luokanopettajan työtä koulukontekstissa, jonka jälkeen esittelemme pedagogisen tuen portaita. Lisäksi käymme läpi varhaista puuttumista, joka on keskeisessä osassa havaita ajoissa huolenaiheita.

Suomessa jokaisella lapsella on oppivelvollisuus. Oppivelvollisuuslain (2020/1214 2§) mukaan oppivelvollisuudella tarkoitetaan kaikkien alle 18-vuotiaiden velvollisuutta käydä koulua heille osoitetussa koulussa tai saavuttaa muulla tavoin tavoiteltava tietotaito. Tällä tarkoitetaan peruskoulun käymistä eli 1-9 luokkia sekä toisen asteen tutkinnon tekemistä 18-vuotiaaksi saakka. Oppivelvollisuus alkaa lapsen täytettyä seitsemän vuotta ja loppuu, kun lapsi täyttää 18 vuotta tai hänen saatuaan suoritettua ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon (Oppivelvollisuuslaki, 2020/1214, 2§). Perusopetuksen suorittaminen antaa oikeuden hakea ammatilliseen koulutukseen ja lukioon eli toisen asteen opintoihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Tämä tarkoittaa oppivelvollisuuden takaavan jokaiselle lapselle samat lähtökohdat oppia ja kehittyä. Myös oppivelvollisuuslaki (2020/1214 1§) toteaa Suomen oppivelvollisuudella haluttavan turvata kaikille niin elämässä kuin yhteiskunnassa vaadittava perusosaaminen sekä sivistys ja tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen heidän taitojen ja tarpeiden mukaan. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 18) kerrotaan kaikilla perusopetusta antavilla kouluilla olevan opetus- sekä kasvatustehtävä, jolloin tehdään yhteistyötä kodin kanssa, sekä tuetaan oppilaiden kehitystä, hyvinvointia ja oppimista. Lisäksi koulun tehtävänä on tarjota tasa-arvoiset mahdollisuudet lapsille oppimiseen ja kehittymiseen sekä luoda lapsille inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, joka pitää sisällään osaamisen, vuorovaikutuksen sekä luottamuksen.

Peruskoulussa työskentelee monia ammattilaisia, joista luokanopettajat ovat isossa roolissa. He tekevät jokapäiväistä työtä oppilaiden kanssa



moninaisella työnkuvalla. Luokanopettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat oppitunteja ja oppimista. Luokanopettajat ovat tärkeässä roolissa vuorovaikutuksessa lapsiin ja heidän vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä. Heillä on silloin myös tärkeä rooli havainnoida oppilaiden hyvinvointia ja kehityksen sekä kasvun etenemistä. Jos luokanopettajalla nousee huoli oppilaasta, on hänellä lain mukainen velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus. Yhteistyötä huolen noustessa hän voi tehdä myös muiden koulun henkilökunnan jäsenten kanssa, esimerkiksi koulukuraattorin kanssa. Myös lastensuojelu voi olla yhteydessä luokanopettajaan hakemalla tietoa oppilaan koulutilanteesta.

Pedagoginen tuki koulussa on tärkeää lapsen kehitykselle, kasvamiselle ja oppimiselle. Se on osa lapsen tukea, kun hänelle tulee vaikeuksia koulunkäynnin tai siellä selviytymisen suhteen. Seuraavissa osioissa tarkastellaan pedagogista tukea sekä varhaista puuttumista koulussa.

### **3.1 Pedagoginen tuki**

Koulussa pyritään mahdollistamaan kaikille tasavertainen mahdollisuus oppia heidän tasonsa ja kehityksensä mukaisesti. Koulussa tarjotaan pedagogista tukea, jolla oppilaiden mahdollisuus kehittyä ja oppia yritetään taata tukitoimin. Pedagoginen tuki pitää sisällään kolmiportaisen tuen, jonka mukaan toimitaan, kun huomataan tuen tarpeita. Kolmiportainen tuki koostuu kolmesta eri tuesta, jotka ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Jokaisen oppilaan tulee saada riittävää tukea oppimiseen sekä koulussa käymiseen, kun tuen tarve huomataan (Kulttuuri- ja opetusministeriö).

Opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 61) mukaan perusopetukseen kuuluu velvollisuus hoitaa oppilaille oppimisen ja koulunkäynnin tukea, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näissä tukikeinoina voi olla esimerkiksi tukiopetus, erityisopetus, avustajapalvelut ja apuvälineet. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas voi olla vain yhdellä tasolla kerrallaan, mutta edellä

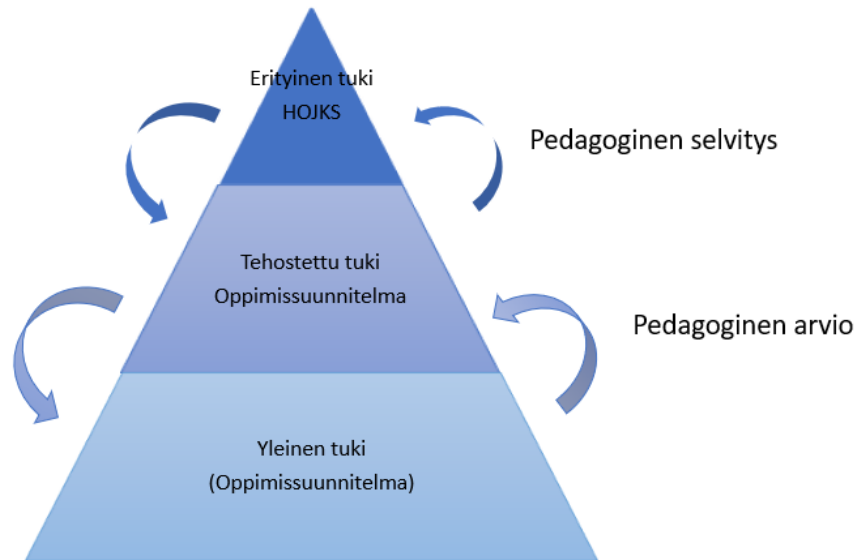
mainittuja tukikeinoja voi käyttää näillä kaikilla tuen tasoilla yhdessä tai erikseen. Lisäksi tuen tulisi olla joustavaa, suunniteltua ja tilanteen mukaan muuttuvaa. Oppilaille tulisi luoda onnistumisen kokemuksia niin oppiaineissa kuin luokan jäsenenä ryhmässä. Näin pystytään edistämään oppilaan positiivista minäkuvaa ja uskoa omaan osaamiseen. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 61) mukaan aina ensin mietitään jo olemassa olevia toimintatapoja ja oppimisympäristöjä, joita käytetään ja kuinka ne sopivat juuri kyseiselle oppilaalle. Lisäksi tuki tulisi antaa omassa opetusryhmässä ja koulussa, lukuun ottamatta tilanteita, joissa oppilaan etu edellyttää siirtoa eri ryhmään tai kouluun. Hyvä oppilaantuntemus edesauttaa tuen tarpeen tunnistamista ja juuri tälle oppilaalle sopivien tuen keinojen sovittamista opetukseen (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020).

Oja (2012, s. 42) toteaa varhaisen puuttumisen olevan oleellista tuen saamisen prosessissa, tarkoittaen mahdollisesti jo havaittuja tuen tarpeita ja niiden tukemista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Hän toteaa myös, että varhaisella puuttumisella pystytään parhaimmassa tapauksessa välttämään syrjäytymisen riski, ongelmien suureminen ja kasaantuminen. Ojan (2012, s. 43) mukaan vuosien saatossa on kehitetty erityisesti nivelvaiheen toimivuutta, jolloin opettajalle muodostuu kokonaiskuva oppilaan polusta esiopetuksesta peruskouluun. Lisäksi jos yhteistyö nivelvaiheessa, yhteistyö vanhempien kanssa ja moniammatillinen yhteistyö toimivat, voidaan ennakkoinnilla kasvattaa tuen suunnittelua ja sen toimivuutta. Jotta varhaista tukea havaitaan antaa, vaatii se monen osapuolen panostusta ja näkökulmaa asiaan.

## Kuvio 1.

Mukaillen Sandberg, 2021, s. 51 kuviota. *Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä.*

### Kolmiportainen tuki



Yleinen tuki on pohjimmiltaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia estävää työtä (Oja, 2012, s. 45). Sandbergin (2021, s. 37–38) mukaan yleiseen tukeen ei tarvita erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia, vaan sitä annetaan välittömästi, kun tarve havaitaan. Hänen mukaansa tukitoimet ovat opetushenkilöstön suunnitteleamia ja ne on sisällytetty päivittäiseen opetukseen. Sandberg (2021, s. 37–38) toteaa tukitoimina olevan esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, eriyttäminen ylös tai alaspäin, oppilaanohjaus ja opetusryhmien muuntaminen. Lisäksi tärkeässä roolissa kaikessa tuessa on kodin ja koulun yhteistyö. Kun yleinen tuki ei riitä (Kuvio 1), tehdään pedagoginen arvio. Se tarkoittaa arviointia, jossa tarkastellaan, onko oppilaalla tarve tehostettuun tukeen, joka on vahvempaa ja moninaisempaa (Sandberg, 2021, s. 39). Perusopetuslaki (1998/628, 16 a §) kertoo tehostetussa tuessa oppilaan tarvitsevan säännöllistä tukea oppimisessa ja erilaisia tukikeinoja samaan aikaan. Sandbergin (2021, s. 40) mukaan tehostettu tuki järjestetään muun opetuksen yhteydessä yleisopetuksen ryhmässä, mutta joustavin järjestelyin. Lisäksi

tehostettuun tukeen kuuluvat kaikki muut tukimuodot, paitsi kokoaikainen erityisopetus sekä oppiaineiden yksilöllistäminen. Perusopetuslaissa (1998/628, 16 a §) kerrotaan, että tehostettuun tukeen siirryttäessä on oppilaalle laadittava oppimissuunnitelma, joka tehdään yhdessä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Siitä tulee tulla ilmi pedagogiset ratkaisut ja menetelmät, joita oppilaalle tehostetussa tuessa käytetään sekä oppilaan tarvitsemat tukipalvelut mm. apuvälineet, opetus- ja avustajapalvelut (Sandberg, 2021, s. 40). Kun tehostettuun tukeen siirtymisestä päätetään, osallistuu siihen oppilashuollon ammattihenkilöitä moniammatillisessa yhteistyössä pedagogiseen arvioon pohjautuen (Perusopetuslaki, 1998/628, 16 a §).

Kun huomataan, ettei tehostettu tuki auta riittävästi, tehdään pedagoginen selvitys. Se tarkoittaa oppilaan tilanteen ja opintojen etenemisen tarkastelua. Perusopetuslain (1998/628, 17 §) mukaan erityisopetus ja muut tukimuodot koostavat erityisen tuen, jossa järjestelyitä miettiessä huomioidaan oppilaskohtaisuus sekä oppilaan etu. Lain mukaan erityisopetusta voidaan järjestää joko muun opetuksen kanssa, osittain tai kokonaan erityisluokassa tai muussa sopivassa paikassa. Perusopetuslain (1998/628, 17 §) mukaan, jotta erityistä tukea voidaan antaa, tulee olla kirjallinen päätös opetuksen järjestäjältä. Lisäksi tätä päätöstä tulee arvioida vähintään toisen vuosiluokan jälkeen sekä seitsemännelle vuosiluokalle siirryttäessä. Tässä kirjallisessa päätöksessä tulee myös näkyä päätökset opetusryhmästä, tarvittavista tulkitsemis- ja avustajapalveluista.

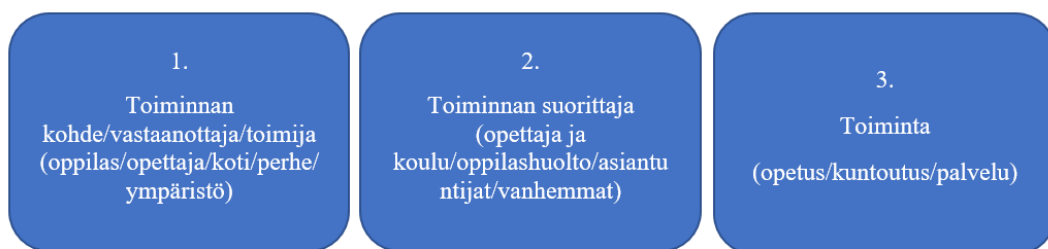
## **3.2 Varhainen puuttuminen**

Varhainen puuttuminen tarkoittaa ongelmaan ratkaisun ja avun etsimistä aikaisessa vaiheessa. Varhaisessa puuttumisessa voidaan puhua ennalta ehkäisevästä toiminnasta nimeltään preventio ja korjaavasta toiminnasta eli interventiosta (Huhtanen, 2007, s. 30). Koulussa voi nousta huoli oppilaasta ja silloin täytyy toimia ajoissa, ettei tilanne ehtisi huonontua. Tällöin täytyy etsiä

ratkaisua oppilaalle hänen haasteisiinsa esimerkiksi tukikeinoilla, moniammatillisella yhteistyöllä tai muilla järjestelyillä. Oppilaiden haasteet ja ongelmat elämässä ulottuvat myös koulun ulkopuolelle ja on tärkeää opettajana muistaa, ettei kaikkiin asioihin pysty vaikuttamaan tai löytämään ratkaisuja, mutta oman osuuden tekeminen on tärkeää. Huhtasen (2007, s. 28) mukaan varhainen puuttuminen tarkoittaa keinojen ja tapojen löytämistä oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen pulmiin ja hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin.

## Kuvio 2.

*Varhaisen prosessin toimijat. Mukaillen Huhtasen (2007, s. 30) varhaisen puuttumisen prosessia.*



Varhaisen puuttumisen prosessin (Kuvio 2) aloittaa toiminnan kohde, josta nousee huoli. Avun ja tuen edetessä kohteesta tulee vastaanottaja ja lopulta toimija. Toiminnan suorittajana nousee usein luokanopettaja esiin, sillä usein luokanopettaja on se, joka aloittaa ja laittaa käyntiin prosessin. Prosessin mennessä eteenpäin liittyy tilanteeseen mukaan eri alan asiantuntijoita, jonka myötä voidaan jatkaa toimintaa tai tarjota enemmän palveluita. (Huhtanen, 2007, s. 30–31).

Koulumaailmassa luokanopettajalla on tärkeä rooli havainnoida lapsia ja heidän hyvinvointiansa. Luokanopettajat ovat velvollisia tekemään lastensuojeluilmoituksen, jos huoli lapsesta ja hänen hyvinvoinnistaan herää. Lastensuojelulaki (2007/417, 25 §) määrittää opetustoimen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjän sekä koululaisten aamu- ja iltapäiväkerhon toimintaa järjestävien tahojen kuuluvan niihin, joilla on velvollisuus tehdä ilmoitus

välittömästi, jos he tietävät lapsen, jonka huolenpitoa sekä kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen, jossa täytyy selvittää mahdollinen lastensuojelun tarve. Koiviston ym. (2020) mukaan suuren osan lastensuojeluilmoituksista tekee päiväkotit sekä koulu. Heidän mukaansa koronan myötä on nähty selvää laskua lastensuojeluilmoitusten määrässä, koska on oltu etäopetuksessa, mutta se ei kuitenkaan poista ongelmaa eikä lapsien hätää, vaan sitä on edelleen yhtä paljon, mutta se ei tule ilmi. Lisäksi lapsiasiavaltuutettu Elina Pekkarinen on kommentoinut korona-ajan tuomia ilmiötä näkymättömällä hädällä. Tärkeässä roolissa luokanopettajan työssä on luoda yhteys ja avoin vuorovaikutus lapseen, jotta huolenaihe voidaan havaita mahdollisimman varhain. Mäki-Havulinnan ja Kydénin (2020) mukaan, onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä on opettajan ammatillinen sekä pedagoginen asenne oppilaaseen. Lisäksi opettajan tulisi muistaa, että asetettujen sääntöjen ja edellytyksien lisäksi tärkeässä roolissa päivittäin on vuorovaikutus ja oppilaiden kuunteleminen.

Eriksson ja Arnkill (2012, s. 25) ovat esitelleet huolen vyöhykkeistön. Sen kautta yritetään hahmottaa huolen astetta ja ylittää moniammatilliset esteet, jotta huoleen voidaan puuttua yhdessä varhain.

### Kuvio 3.

*Työntekijän kokeman lasta/nuorta koskevan huolen vyöhykkeistö (Eriksson & Arnkil, 2012, s. 25).*

HUOLETON TILANNE	PIENI HUOLI		HARMAA VYÖHYKE		SUURI HUOLI	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Ei lainkaan huolta.	Pieni huoli tai ihmettely käynyt mielessä; luottamus omiin mahdollisuuksiin vahva.	Huoli tai ihmettely käynyt toistuvasti mielessä; luottamus omiin mahdollisuuksiin hyvä.	Huoli kasvaa; luottamus omiin mahdollisuuksiin heikkenee.	Huoli tuntuva; omat voimavarat ehtymässä.	Huolta paljon ja jatkuvasti; lapsi/nuori vaarassa. Omat keinot loppumassa.	Huoli erittäin suuri; lapsi/nuori välittömässä vaarassa. Omat keinot lopussa.
		Ajatuksia lisävoimavarojen tarpeesta.	Mielessä toimivus lisävoimavaroista ja kontrollin* lisäämisestä.	Selvästi koettu lisävoimavarojen ja kontrollin lisäämisen tarve.	Lisävoimavaroja ja kontrollia saatava mukaan heti.	Muutos lapsen tilanteeseen saatava heti.

Erikssonin ja Arnkilin vyöhykkeistön (2012, s. 26) (Kuvio 3) mukaisesti huolettomassa tilanteessa lapsen asiat ovat hyvin, eikä huolta nouse työntekijälle. Tällöin työntekijä kokee myös onnistuvansa toiminnassaan. Pienen huolen alueella huoli alkaa nosta päätään, mutta työntekijä kokee pystyvänsä vielä auttamaan. Harmaalla vyöhykkeellä huoli on suurempaa ja kasvavaa. Tässä tilanteessa työntekijän keinot voivat olla vähissä tai niitä ei enää ole jäljellä. Tällä vyöhykkeellä työntekijä voi olla epävarma huolestaan ja kokee sen kuormittavana, sillä harmaalla vyöhykkeellä voi olla pitkään jatkunut tilanne. Suuren huolen alueella työntekijä kokee jo lapsen olevan vaarassa. Tässä vaiheessa työntekijä ei ole enää epävarma huolestaan, vaan toimii ja tietää lapsen tarvitsevan apua. Eriksson ja Arnkil (2012, s. 26) toteavat, että kriisivyöhykkeellä toimiminen voi olla helpompaa kuin harmaalla vyöhykkeellä, sillä silloin työntekijä on varma huolestaan ja toimii sen mukaisesti. Varhaisessa puuttumisessa tärkeässä roolissa ovat myös huoltajat ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Opettajilla on velvollisuus olla yhteydessä huoltajiin ja lukuvuoden aikana toteutettavat vanhempainillat ja arviointikeskustelut tukevat tätä

yhteydenpitoa. Joskus yhteistyö vanhempien kanssa voi kuitenkin olla haastavaa ja oppilaalle avun saaminen voi hidastua, jos yhteistyö kodin kanssa ei ole sujuvaa.



## 4 KOULUKURAATTORI

Koulukuraattori työskentelee tiiviisti kouluyhteisössä sekä oppilaiden että työntekijöiden parissa. Koulukuraattori on usein se ammattilainen, jonka luokse oppilas ohjataan puhumaan, kun huoli ilmenee. Koulukuraattori tekee myös lastensuojelun kanssa yhteistyötä. Tässä luvussa käymme läpi koulukuraattorin työtä, sen taustaa ja lainsäädäntöä. Lisäksi kerromme koulukuraattorin roolista ja työn rajapinnoista sekä oppilashuollosta.

Koulussa toteutettava sosiaalityö linkittyy muihin sosiaalityön alueisiin (Sipilä-Lähdekorpi 2004, s. 260; Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, s. 362), vaikka alun perin kuraattorityöllä nähtiin vahva sidos kasvatustieteeseen sekä kasvatusneuvolatyöhön (Sipilä-Lähdekorpi 2004, s. 28–30, 159). Kananojan (2017, s. 27) mukaan koulukuraattorityöstä on ajan saatossa kehittynyt osa sosiaalityön ammatillista kokonaisuutta, jossa on huomioitava sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen näkökulma (Pohjola 2019, s. 324). Kananoja (2017, s. 27) toteaa, että sosiaalityö on kansainvälisesti tunnustettu ammattiala, johon myös koulun sosiaalityötä toteuttavan koulukuraattorin työ kuuluu. Kananoja (2017, s. 31–32) jatkaa määrittelyä kiinnittäen koulun sosiaalityön lasten, nuorten ja perheiden parissa tehtävän sosiaalityön kentälle. Koulukuraattori toteuttaa koulun sosiaalityötä toimien kouluyhteisössä sosiaalityön asiantuntijana. Tämä on vaikuttanut koulukuraattorista käytettävään ammattinimikkeeseen; koulukuraattorien työtä tutkiessaan Sipilä-Lähdekorpi (2006, s. 2) törmäsi lähes kahteenkymmeneen eri ammattinimikkeeseen. Suomessa ja Ruotsissa vakiintuneena nimikkeenä käytetään koulukuraattoria, maailmalla puhutaan koulun sosiaalityöntekijästä, school social worker (Sipilä-Lähdekorpi 2004, s. 25). Wallinin (2011, s. 61) mukaan koulukuraattori -nimitys on Suomessa perinteisempi ja tunnetumpi, vaikka sen rinnalla kuuleekin välillä käytettävän koulun sosiaalityöntekijän nimitystä. Me puhumme tutkielmassamme koulukuraattoreista tai pelkästään kuraattoreista. Aiempia tutkimuksia koulukuraattorin työstä löytyy jonkin verran, mutta edelleen siteeratuimpiin teoksiin kuuluu ”Hirveesti tekijänsä näköistä” - Koulukuraattorin työ

peruskoulun yläluokilla, joka on Sipilä-Lähdekorven (2004) väitöskirja. Tähän teokseen mekin pitkälti nojautumme tutkielmassamme.

Koulukuraattoreita työskentelee peruskoulussa kaikilla luokilla sekä toisen asteen oppilaitoksissa, esimerkiksi lukioissa ja ammattikouluissa. Kuraattorityö on tiivistetysti lasten ja nuorten kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemista sosiaalityön keinoin oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaista opiskeluhuoltoa toteuttaen. Tässä kappaleessa taustoitamme hieman koulukuraattorityötä, pyrimme avaamaan koulukuraattorin työnkuvaa ja kuraattorityön reunaehtoja. Lisäksi esittelemme koulun moniammatillista oppilashuoltoa koulukuraattorin ollessa merkittävässä roolissa oppilashuollollisen tuen tarjoamisessa.

#### **4.1 Koulukuraattorityön taustaa ja lainsäädäntöä**

Koulun sosiaalityö on kehittynyt eri aikoina erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ympäri maailmaa (Huxtable & Blyth, 2002). Kuraattorityö on tunnustettu kansainvälisesti jo 120 vuotta ja Suomessakin reilut kuusikymmentä vuotta (Sipilä-Lähdekorpi 2006, s. 12). Sipilä-Lähdekorpi (2004) paikantaa suomalaisen koulukuraattorityön juuret kasvatustieteiden tutkimukseen, jolla pyrittiin vastaamaan niin lastensuojelullisiin kuin koulujen tarpeeseen, kun lapsilla ilmeni haasteita kouluun sopeutumisessa. Sipilä-Lähdekorpi näkee kuraattoritoiminnan edistäjänä siirtymän kansakoulusta peruskoulujärjestelmään vuosina 1972–1977. Edelleen hän kertoo psyykkisen oppilashuollon alkaneen kehittyä kasvatustieteiden tutkimuksen rinnalle 1960-luvulla, jolloin koulupsykologien ja -kuraattoreiden virkoja ryhdyttiin perustamaan Suomeen. Kuraattorityön historia voidaan Sipilä-Lähdekorven mukaan jaotella kolmeen vaiheeseen: pioneerikauteen 1960–1970, perustelujen kauteen 1970–1990 ja ammatillistumisen kauteen 1990-. Pioneerikausi alkoi 1960-luvun lopulla, jolloin apua haettiin pääsääntöisesti lasten häiriökäyttäytymiseen. Muitakin ongelmia oli; vaikeat kotiolo, heikot oppimisedellytykset ja haastavat luokat.

Kuraattorin työ määriteltiin sosiaalityöksi vuonna 1972. Sipilä-Lähdekorpi esittää, että alkuun odotukset koulukuraattorin työlle olivat epärealistiset monilta osin. Kuraattorityötä määriteltiin lopulta yhteistyössä kouluyhteisöjen sisällä eri toimijoiden kanssa. Kuraattorin työ oli korjaavaa oppilaskeskeistä.

Sipilä-Lähdekorpi (2004) kertoo koulukuraattoritoimintaa sekä sen tarpeellisuutta perustellun 1970- ja vielä 1980- luvulla taloudellisin, sisällöllisin, teoreettisin ja hallinnollisin teesein. Perustelujen 20-vuotisella kaudella harkittiin Sipilä-Lähdekorven mukaan koulukuraattorityölle omaa lainsäädäntöä, mutta se toteutui vasta vuonna 1990, jolloin koulukuraattorityö sisällytettiin lastensuojelulakiin, mikä tarkoitti, että kunnilla oli mahdollisuus saada toimintaan valtionosuutta. Hän jatkaa, että perusopetuslain muutoksen myötä tavoite oppilaan oikeudesta maksuttomiin koulukuraattoripalveluihin toteutui viimein vuonna 2003. Koulukuraattorien ammatti-identiteetti selkiytyi lainsäädännön voimaantulon jälkeen, ja sen muotoutumista on edesauttanut koulukuraattorien oma ammattiyhdistys sekä koulukuraattoreille tarkoitettut täydennyskoulutukset (Sipilä-Lähdekorpi, 2006, s. 18–19).

Sipilä-Lähdekorpi (2004, s. 33) puhuu kuraattorityön ”reunaehdoista” eli asioista, jotka mahdollistavat ja säätelevät kuraattorin työtä. Wallin (2011, s. 86) näkee kuraattorityön ammatillisena ytimenä sosiaalityön arvot ja lainsäädännön. Koulukuraattorin työtä määrittävät muun muassa lastensuojelulaki (417/2007), perusopetuslaki (628/1998), oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), sekä sosiaalihuoltolaki (1301/2014). Lastensuojelulaki (417/2007) mahdollistaa kuraattorin virat kuntiin ja lastensuojeluasetus määrittää, miten koulukuraattorin työ tulee järjestää. Riittävä tuki erilaisiin koulunkäyntiin ja sosiaalisiin haasteisiin järjestetään oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti esi-, perus- ja valmistavan opetuksen oppilaille. Lisäksi palveluilla pyritään kehittämään koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Koulukuraattorityön määritelmä saatiin koululakeihin vuonna 2003 (Sipilä-Lähdekorpi, 2004, s. 30). Koulukuraattorien työtä ohjaa yleisellä tasolla hallinnon alasta riippumatta laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000). Sosiaalityön

eettinen ohjeistus määrittää myös koulukuraattorin työtä, ja virkaehtosopimus antaa kuraattorin työlle omat reunaehdonsa (Sipilä-Lähdekorpi, 2004, s. 31–33.)

Gråsten-Salonen ja Mehtiö (2017, s. 366–367) ovat paikantaneet aluekohtaisia eroja niin koulukuraattoreiden pätevyysvaatimuksissa ja työnkuviissa sekä työskentelyssä eri hallintoalojen alla. Tilanteen toivotaan selkiytyvän vihdoin, kun koulukuraattorit ovat vuoden 2023 alusta siirtyneet hyvinvointialueiden työntekijöiksi (THL 2022). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) määrittää koulukuraattorien ammattipätevyudet: tehtävässä toimivalta edellytetään vähintään sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkintoa, esimerkiksi sosionomi (AMK) (Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimus 272/2005). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) säädetään, että vastaavan kuraattorin palveluita on oltava käytettävissä jokaisessa oppilaitoksessa. Vastaavan koulukuraattorin kelpoisuus on sosiaalityöntekijällä tai ylemmän korkeakoulututkinnon omaavalla henkilöllä, jonka tutkintoon sisältyvät sosiaalityön aineopinnot (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005, 3 §). Vastaavan koulukuraattorin ja koulukuraattorin työnjako voidaan Gråsten-Salosen ja Mehtiön (2017, s. 366–367) mukaan määritellä seuraavasti: vastaava koulukuraattori vastaa koko koulun sosiaalityön prosessista toimien tukena ja tarjoten konsulttiapua koulukuraattoreille. Koulukuraattorit tarjoavat sosiaali-ohjausta, eli kuraattori ohjaa ja neuvoo oppilaita/opiskelijoita, perheitä ja yhteisöjä.

## **4.2 Koulukuraattorin rooli ja työn rajapintoja**

Kuraattorin työnkuva ja kuraattoripalvelut on nykyisessä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (Laki oppilas- ja opiskeluhuollosta 1287/2013, 7 §) määritelty seuraavasti: kuraattoripalvelut ovat opiskeluhuollon kuraattorin antamaa tukea ja ohjausta opiskeluun ja koulunkäyntiin. Palveluilla edistetään lain mukaisesti koulu- ja opiskeluyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä

opiskelijoiden lähiverkoston kanssa, minkä lisäksi tuetaan opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia sekä sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia. Painopisteen tulisi kuitenkin olla ennaltaehkäisevässä ja yhteisöllisessä oppilashuollossa, kuten pykälästä neljä (Laki oppilas- ja opiskeluhuollosta 1287/2013) käy ilmi. Vaikka ennaltaehkäisyä painotetaan laissa, käytännössä kuraattorin työn painopiste on vielä korjaavassa työssä.

Konun (2002) väitöskirja käsittelee lasten kouluhyvinvointia, jonka lisääminen on yksi koulukuraattorityön ydintehtävistä. Konu näkee kouluhyvinvoinnin olevan yhteydessä lapsen yhteisölliseen toimintaan toisten ihmisten kanssa. Hän linjaa sosiaalisen kontekstin ja yksilön kokeman yhteisöllisyyden merkittäväksi tekijäksi kouluhyvinvointia tarkasteltaessa. Koskela (2017, s. 288) muistuttaa oppilaiden moninaisuuden hahmottamisen tärkeydestä: oppilaiden kautta monenlaiset olosuhteet ja hyvinvoinnin tilat näkyvät koulun arjessa. Bibbyn (2013, s. 107) mukaan koulukuraattori tukee oppilaan hyvinvointia oppimisen ja koulunkäynnin mahdollistamiseksi.

Kuraattorin toimenkuvaan kuuluu myös kodin ja koulun yhteistyön tukeminen ja esimerkiksi vanhempainiltoihin osallistuminen (Sipilä-Lähdekorpi 2004, s. 27). Gråsten-Salonen ja Mehtiö (2017, s. 362) kuvailevat kuraattorin työskentelevän koulu yhteisöissä tukeakseen lasten ja nuorten tervettä kasvua ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden kehittymistä. Koulukuraattorin tehtävänä on tuottaa myös asiakastyöhön perustuvaa yksilöimätöntä, lasten, nuorten ja perheiden tarpeisiin perustuvaa tietoa, jonka avulla yhteisötasoista ja koulukohtaista oppilashuoltotyötä kohdistetaan vastaamaan tarpeisiin (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, s. 365–366).

Kananoja (2017, s. 31–32) näkee koulukuraattorin työssä niin perhe- kuin lapsi- ja nuorisososiaalityötä. Gråsten-Salonen ja Mehtiö (2017, s. 365–366) sekä Rasa ja Vuolukka (2019, s. 258) yhtyvät tähän näkemykseen tuomalla esille, että koulukuraattori työskentelee sekä oppilaiden että heidän perheenjäsentensä kanssa. Tarkennuksena edelliset kertovat perheenjäsenenä pidettävän vanhempia, sisaruksia sekä muita perheenjäseniä, esimerkiksi sijaisvanhempia. Koulukuraattorilta edellytetään kykyä työskennellä yksittäisten oppilaiden,

luokkien ja muiden ryhmien sekä yhteisöjen kanssa. Nivala (2006, s. 124–125) kuvailee yksilötason työskentelyn oppilaalle kouluun, sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen liittyvissä vaikeuksissa annettavana tukena ja ohjauksena. Yhteisötason kuraattorityön hän liittyy oppilaiden perheasioissa auttamiseen sekä luokka- ja kouluyhteisössä esiintyvien haasteiden selvittelyyn. Lisäksi kuraattori toteuttaa yhteiskuntatason ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä. Yleisemmin kuin yhteisötasolla, koulukuraattorit toteuttavat kuitenkin yksilötasoista kuraattorityötä varhaisen tuen menetelmillä (Sipilä-Lähdekorpi 2006, s. 20–21; Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, s. 364, 367).

Lapsen hyvinvoinnin eteen työskentelee monesti useampi eri taho ja lapsen tukiverkosto koostuu useista eri toimijoista (Bibby 2013, s.109). Sipilä-Lähdekorpi (2004, s. 161) näkee koulukuraattorityön verkostoituneena, mikä edesauttaa havainnoimaan lapsen hyvinvointia. Koulun sisäisellä moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan Honkasen ja Suomalain (2009, s. 76–78) määritelmän mukaisesti koulun oppilashuoltoryhmän työskentelyä ja koulun ulkoisella moniammatillisella yhteistyöllä viitataan työskentelyyn esimerkiksi lastensuojelun ja erikoissairaanhoidon kanssa.

Oppilaat ohjautuvat kuraattorille joko opettajan, koulun muiden aikuisten tai vanhempien aloitteesta, omatoimisesti tai kuraattorin kutsumana (Sipilä-Lähdekorpi 2004, s. 45–46; 2006, s. 22; Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, s. 367). Katajiston toimiessa koulukuraattorina vuosina 2008–2021 oppilaat kävivät juttelemassa muun muassa (listassa on sekä kuraattorille ohjattuja että oppilaiden oma-aloitteisia aiheita): poissaoloista, myöhästelyistä, alhaisesta koulumotivaatiosta, koulumenestyksen muutoksista, kiusaamisesta, olemisen haasteista, sopeutumisasikeuksista, ristiriidoista opettajan, koulutovereiden tai vanhempien kanssa ja perheen asioista. Keskusteluaiheet korreloivat Sipilä-Lähdekorven (2004, s. 118–119) valtakunnallisten kuraattorityön lähtökohtien kanssa: 1) motivoitumattomuus koulutyöhön, 2) työrauhaongelmat, 3) mielenterveysongelmat, 4) päihteet, 5) oppimisvaikeudet ja 6) kiusaaminen. Sipilä-Lähdekorven (2004, s. 125) tutkimuksesta käy ilmi, että kuraattorit kokevat haastavimmaksi tehtäväkseen oppilaiden motivoinnin aikana, jolloin kaivataan

välitöntä mielihyvää. Koulukuraattorityössä näkyy myös lasten kaipuu aikuisen läsnäololle sekä vanhempien kasvatusvastuun hämärtyminen (Sipilä-Lähdekorpi, 2004, s. 162.) Korpelan (2012, s. 281–283) mukaan opettajat saattavat unohtaa, ettei kaikkia oppilaiden ongelmia voi siirtää koulukuraattorille tai erityisopettajalle. Lisäksi Korpela esittää, että kuraattoreille annetaan herkästi myös epämieluisat tehtävät, kuten esimerkiksi lastensuojeluilmoitusten tekeminen. Hän jatkaa, että koulukuraattoreiden odotetaan poistavan oppilashuoltotyössä esiin tulleet ongelmat välittömästi.

Suurimmaksi osaksi koulukuraattorityö koostuu oppilaan kanssa käydyistä kahdenkeskisistä luottamuksellisista keskusteluista (Sipilä-Lähdekorpi, 2004, s. 27). Lisäksi koulukuraattorit työskentelevät huoltajien kanssa, tekevät kotikäyntejä ja ennaltaehkäisevää työtä (Sipilä-Lähdekorpi, 2004, s. 161). Koulukuraattorin työ sisältää myös lakimääräistä kirjaamista. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013, 20 §) sekä laki sosiaalihuollon asiakasasiakirjoista (254/2015, 4 §) ohjaavat koulukuraattoria dokumentoimaan oppilaan koulunkäynnin ja hyvinvoinnin kannalta saamansa merkitykselliset tiedot, tekemänsä asiakastyön, sekä mahdollisen asiakkuuden loppumisen asiakasta koskeviin asiakirjoihin työnantajansa hankkimaan tietojärjestelmään. Koulukuraattori tekee myös erilaisia lausuntoja muun muassa lastensuojelun tai lastenpsykiatrian pyynnöstä (Sipilä-Lähdekorpi, 2004, s. 27). Sipilä-Lähdekorpi (2004, s. 27) toteaa, että kuraattori tekee myös tukitoimien palvelutarvearvioita ja erilaisia ilmoituksia (esimerkiksi lastensuojeluilmoitus ja rikosilmoitus), myös asiakas- tai tukisuunnitelmat kirjataan ylös, mikäli sellaisia laaditaan.

Sipilä-Lähdekorven (2004, s. 174–175) mukaan koulukuraattori tuo yhteiskuntatieteellistä näkemystä ja asiakaslähtöistä työtappaa kasvatustieteellisen asiantuntemuksen rinnalle. Lisäksi hän näkee oppilaan olevan vahvasti kuraattorityön keskiössä, vaikka työ onkin verkostoitunutta. Myös Gråsten-Salonen ja Mehtiö (2010, s. 286–287, 289) paikantavat koulukuraattorin opetus-, sosiaali- ja terveystoimen rajapinnoille. He kertovat koulukuraattorin toteuttavan sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa sosiaalityötä. Laitisen ja Hallantien (2011, s. 33–34) näkemyksen mukaan

koulukuraattori tarkastelee sosiaalisia ilmiöitä yksilö-, perhe-, ryhmä- ja kouluyhteisötasolla pyrkien edistämään oppilaiden sosiaalisia - ja vuorovaikutustaitoja sekä toimintakykyä arjessa, että sen sujumista. Nivalakin (2006, s. 124–125) jaottelee kuraattorityön yksilö-, yhteisö- ja yhteiskunnalliselle tasolle. Hän täsmentää, että yksilötasolla kuraattori ohjaa oppilaita koulunkäyntiin sekä sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen liittyvissä haasteissa. Hän jatkaa kuraattorin näyttäytyvän yhteisötasolla kasvatustyön tukijana sekä erilaisten solmukohtien selvittelijänä. Yhteiskuntatasolla Nivala sanoo koulukuraattorin toteuttavan ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä pyrkien huomaamaan lastensuojelullisia tarpeita mahdollisimman varhain.

### 4.3 Oppilashuolto

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti perusopetuksen opiskeluhuollosta käytetään nimitystä oppilashuolto ja se liittyy koulun kasvatustehtävään (POPS, 2014, s. 77). Oppilashuollon käsite on edelleen suhteellisen uusi ja vasta hahmottumassa koulun henkilöstölle (Koskela, 2017, s. 279). Nykyinen oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (1287/2013) on ollut voimassa 1. elokuuta 2014 lähtien. Lain hengen mukaisesti oppilashuollon tulee olla ennaltaehkäisevää ja koko kouluyhteisöä tukevaa. Yhteisöllisen oppilashuollon oheen lakiin on kirjattu oppilaan subjektiivinen oikeus yksilölliseen oppilashuoltoon. Lain määrittelemänä oppilashuoltoa toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisten, oppilaiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden sidosryhmien kanssa. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on kaiken oppilashuoltotyön lähtökohta (Vismanen 2011, s. 128; Koskela 2017, s. 286). Koskela (2017, s. 282) sanoo oppilashuollon edellyttävän moniäänisyyttä, jota tukee kunnioittava ja luottamuksellinen dialogi kaikkien toimijoiden välillä.

Oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa (1287/2013) opiskeluhuollolla viitataan toimintaan, joka mahdollistaa opiskelijalle hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen



ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin. Koskelan (2017, s. 279–280) mukaan oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä tapahtuvat eritasoiset päivittäiset kohtaamiset ovat arkista oppilashuoltoa. Hän kuvailee kohtaamisia tapahtuvan opetustilanteissa, välitunneilla, ruokatauolla ja muissa koulun toimintaan liittyvissä tilanteissa. Kun kohtaamisissa välittyy huolenpidon ja hyvinvoinnin edistämisen kokemus, on silloin Koskelan mukaan kyse oppilashuollon toteutumisesta arjessa.

Yhteisöllinen oppilashuolto tarkoittaa oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013, 4§) mukaan toimintatapoja, joilla vaikutetaan oppilaiden oppimiseen, hyvinvointiin ja terveyteen kohentavasti. Ahtola (2016, s. 16–17) haluaisi ongelmien ennaltaehkäisyn ja varhaisen puuttumisen rinnalla panostettavan laissakin mainittuun hyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi yhteisöllisellä oppilashuollolla pyritään lain (1287/2013) mukaan sosiaalisen vastuullisuuden, vuorovaikutuksen ja osallisuuden sekä opiskeluympäristön terveellisyyden, turvallisuuden ja esteettömyyden lisäämiseen. Opiskeluhuollon toimijat toteuttavat kaikki tahoillaan ja yhdessä yhteisöllistä opiskeluhoitoa. Yhteisöllisen oppilashuollon toiminnaksi lasketaan ryhmäyttämisen-, tai tunne- ja kaveritaitoja käsittelevät tunnit, joita koulukuraattori voi vetää omatoimisesti tai yhteistyössä eri tahojen kanssa (Sipilä-Lähdekorpi 2004, s. 24, 27; Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, s. 370). Yksilökohtaisella oppilashuollolla tarkoitetaan oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013, 5§) mukaan koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, opiskeluhoollon psykologi- ja kuraattoripalveluja, monialaista yksilökohtaista opiskeluhoitoa ja koulutuksen järjestäjän järjestämiä sosiaali- ja terveystalvija, jotka on suunnattu yksittäiselle oppilaalle.

Bronstein (2003, s. 297) näkee opetuksen ja oppimisen riittävän tukemisen edellyttävän moniammatillista yhteistyötä. Hän toteaa, että opettajan on hankala toteuttaa omaa kasvatus- ja opetustehtäväänsä, jos oppilas tulee kouluun esimerkiksi kaltoin kohdeltuna. Oppilashuollon ammattilaisten työtä peilataan Bronsteinin mukaan usein suhteessa koulun pedagogiseen tehtävään: esimerkiksi koulun sosiaalityön tavoitteeksi määritellään tavallisesti oppimisen

edellytysten vahvistaminen ja esteiden poistaminen. Mahkonen (2014, s. 31) toteaa opetussuunnitelman perusteissa kuvailtavan, miten opettaminen ja oppilashuolto kulkevat rinnakkain esimerkiksi pedagogisen kolmiportaisen tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) eri muodoissa. Hän lisää, että moniammatillista yhteistyötä tuen eri vaiheissa edellytetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissakin. Laitisen ja Hallantien (2011, s. 33) mukaan koulukuraattori kuuluu olennaisena osana koulun oppilashuoltotyöryhmään, jonka puitteissa tehdään moniammatillista yhteistyötä. Kuraattori osallistuu heidän mukaansa kouluyhteisön hyvinvoinnin, oppilashuollon sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen.

Monialainen yksilökohtainen asiantuntijaryhmä koostuu oppilaan ja vanhempien lisäksi esimerkiksi opettajasta, koulukuraattorista ja/tai jostain muusta oppilaan asioissa mukana olevasta yhteistyötahon edustajasta ja se muodostetaan tarpeen mukaan yksittäisen oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 14 §, 19 §). Jollakin muulla yhteistyötaholla voidaan viitata esimerkiksi lastensuojeluun, poliisiin tai muuhun viranomaisedustajaan (Sipilä-Lähdekorpi, 2004, s. 27). Monialainen yksilökohtainen asiantuntijaryhmä ei voi oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013, 14 §, 19 §) mukaan kokoontua ilman, että oppilas ja huoltajansa tietävät työskentelystä ja voivat siihen halutessaan osallistua voiden vaikuttaa myös siihen, mikä taho yhteistyöhön osallistuu, mikä tarkoittaa, että lapsella ja/tai vanhemmilla on oikeus kieltää esimerkiksi kuraattorin osallistuminen moniammatilliseen asiantuntijaryhmään.

Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta (1287/2013) velvoittaa hyvinvointialueita järjestämään oppilaille keskustelumahdollisuuden oppilashuollon kuraattorin/psykologin kanssa viimeistään seitsemän työpäivän sisällä oppilaan sellaista pyydettyä. Lisäksi laissa määritellään, että oppilaan on kiireellisessä tapauksessa päästävä keskustelemaan edellä mainittujen ammattilaisten kanssa samana tai seuraavana työpäivänä. Vaikka toive keskustelulle tulisi jonkun muun henkilön yhteydenoton perusteella, on laissa (1287/2013) määrätty, että palvelu on järjestettävä oppilaalle samassa

määräajassa, ellei toive koske neuvontaa tai käy muutoin selväksi, että keskustelulle ei ole tarvetta.

Holmström (2022) muistuttaa, että ilman suunnitelmallista moniammatillista yhteistyötä oppilaan oikeus saada yksilöllistä pedagogista ja hyvinvoinnillista tukea ei toteudu oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) määritellyllä tavalla. Holmström näkee moniammatillisessa yhteistyössä ja oppilaiden saamassa tuessa huomattavaa vaihtelua kunnittain ja jopa kouluittain. Holmström on havainnut aihetta käsittelevään tutkimukseen syventyessään, että resurssit eivät ole kaikissa kouluissa riittäviä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tukemiseen, minkä lisäksi moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy epäselvinä käytäntöinä eri osapuolille. Koskelan (2017, s. 287) mukaan sitoutuminen on yksi merkittävimmistä yhteistyön kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä. Koskela erottelee sitoutumisen seuraavasti: 1) se on oppilashuollon säilyttämistä oman työn perustehtävänä ja osana omaa ammatti-identiteettiä ja 2) yhdessä sovittujen toimintatapojen noudattamista ja kehittämistä. Koulussa sitoutuminen näkyy sekä opettajien että oppilashuollon asiantuntijoiden toiminnassa vastuunkantona ja huolehtivaisuutena - oppilaan huolia ei ohiteta, vaan huolta herättävät tilanteet käsitellään mahdollisimman nopeasti. Koskela korostaa hyvinvointia tukevan ilmapiirin merkitystä koulumaailmassa.

## 5 LASTENSUOJELUN SOSIAALITYÖNTEKIJÄ

Tässä luvussa kuvailemme lastensuojelun sosiaalityötä ja kerromme tarkemmin lastensuojelun sosiaalityöntekijän roolista. Lastensuojelun sosiaalityön ytimessä on lapsen etu ja hyvinvointi, joten näille on omistettu oma kappaleensa. Luvun alkuun kokoamme vielä yleiskatsauksen sosiaalityöstä Suomessa.

Sosiaalityö linkittyy Suomessa tiukasti eettisiin periaatteisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin (Laitinen & Kemppainen 2010, s. 153; Pohjola 2019, s. 330). Kananoja (2017, s. 27) sanoo sosiaalityön lähtökohtaisena tehtävänä olevan tukea kansalaisia vaikeissa elämäntilanteissa. Hän lisää, että sosiaalityön juuret voidaan nähdä kirkon auttamistyössä, vapaaehtoisten hyväntekeväisyystyössä ja terveydenhuollon sosiaalityössä. Tänä päivänä sosiaalityö on Kananojan mukaan lakisääteistä palvelua, jota kuntien (tai vuoden 2023 alusta hyvinvointialueiden) on tarjottava asukkailleen. Gråsten-Salosen ja Mehtiön (2017, s. 365) mukaan sosiaalityö on asiakas- ja asiantuntijatyötä, joka pyrkii tukemaan muutosta yhdessä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen kanssa. Sosiaalityötä luonnehditaan niin ikään sosiaalisiin ilmentymiin ja haasteisiin sekä ihmisten elinympäristöihin ja -olosuhteisiin liittyväksi yhteiskunnalliseksi muutos- ja vaikutustyöksi (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, s. 365; Kananoja 2017, s. 30; Pohjola 2019, s. 325). Sosiaalityöllä muodostetaan eri tahojen tarpeisiin vastaava sosiaalisen tuen ja palvelujen kokonaisuus (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, s. 365; IFSW 2014). Sosiaalityöllä pyritään vahvistamaan yksilöiden ja perheiden omatoimista pärjäämistä vähentämällä vaikeiden elämäntilanteiden aiheuttamaa sosiaalis-taloudellista kuormitusta, lisäämällä hyvinvointia sekä kuuluvuuden tunnetta ja kasvattamalla eheyttä yhteisöjen sisällä (IFSW 2014). Sosiaalityön toimintaperiaatteisiin kuuluu yhdistää eri toimijoiden tarjoamia sosiaalisen tuen palveluita (Gråsten-Salonen & Mehtiö, 2017, s. 362). Sosiaalityössä ohjataan, seurataan ja dokumentoidaan edellä mainittujen asioiden toteutumista ja vaikuttavuutta, jatkavat Gråsten-Salonen ja Mehtiö. Voimme todeta koulun sosiaalityön toiminta-ajatuksesta löytyvän paljon yhtymäkohtia sosiaalityön tavoitteiden kanssa.

## 5.1 Lastensuojelun sosiaalityön palvelurakenne

Lastensuojelun lainsäädännön valmistelusta vastaa Sosiaali- ja terveysministeriö (2023), kun taas hyvinvointialueet hoitavat yleisen ohjauksen ja lastensuojelupalvelujen järjestämisen. Lisäksi kerrotaan, että lastensuojelun palvelut voivat olla itse tuotettuja tai ostettuja, mutta ostopalveluissa palveluntuottajien toiminnan valvontavastuu säilyy hyvinvointialueella. Sosiaali- ja terveysministeriön mukaan kunnan peruspalvelut, kuten äitiys- ja lastenneuvola sekä muu terveydenhuolto, kasvatus ja opetus sekä nuorisotyö, toteuttavat ehkäisevää lastensuojelutyötä antamalla erityistä tukea osana omaa peruspalveluaan. Tukipalvelut eivät ministeriön mukaan edellytä lapsilta tai perheiltä lastensuojelun asiakkuutta. Sosiaali- ja terveysministeriön mukaan lastensuojeluasiala lähtee sosiaalitoimissa vireille vasta hakemuksella tai ilmoituksella. Lisäksi kiireellistä lastensuojelutarvetta arvioidaan aina välittömästi, muuten sosiaalityöntekijällä on lastensuojeluilmoituksen saapumisesta seitsemän arkipäivää aikaa arvioida, onko ilmoituksen johdosta tehtävä lastensuojelutarpeen selvitys. Selvityksen aloittaminen ei vielä automaattisesti tarkoita, että lastensuojelun asiakkuus alkaisi, vaan se alkaa, jos tarve kiireellisiin lastensuojelutoimenpiteisiin huomataan tai ilmenee jokin muu perusteltu tarve asiakkuudelle. Aranevan (2016, s. 47–48) mukaan lastensuojelun asiakkuus syntyy, jos lastensuojelullinen asiantuntemus on tarpeen, tai mikäli lapsen tuen tarpeeseen ei riitä sosiaalihuoltolain mukaiset sosiaalipalvelut.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2023) valistaa, että lastensuojeluasialapselle nimetään lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä, minkä jälkeen hyvinvointialue on velvollinen järjestämään lapselle hänen oman sosiaalityöntekijänsä hänelle välttämättömiksi arvioimat palvelut. Lastensuojelulain (417/2007, 11 § ja 29 §) mukaan lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelua järjestetään tarvittuna aikana riittävässä laajuudessa laadultaan sellaisena, että asiakkaat saavat tarvitsemansa avun ja tuen. Lain (417/2007) mukaan lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän on tavattava lasta asiakassuunnitelmaan kirjatun mukaisesti riittävän usein.

Aer (2012, s. 39) muistuttaa, että jos objektiivisesti arvioiden nähdään ilmeinen riski lapsen terveyden ja kehityksen vaarantumiselle, voidaan lastensuojelun tukitoimiin ryhtyä saman tien. Lapsella on Aerin ja Hakalehto-Wainion (2014, s. 144) mukaan oikeus tulla suojelluksi kaikelta vahingoittavalta toiminnalta häntä koskevissa ympäristöissä, jos hänen hyvinvointinsa vaarantumisen riski ylittyy. Aer lisää, että on tärkeää muistaa, että riittää, jos lapsen hyvinvoinnin vaarantumiselle on olemassa riski, lapsen hyvinvoinnin ei ole pitänyt vielä käytännössä vaarantua.

Kuten edeltävistä kappaleista on luettavissa, myös Rätty (2015) tuo esiin, että lastensuojelulain (417/2007) mukaiset palvelut on suunnattu lapselle, mutta palvelun- ja tuensaajina voivat olla myös lapsen vanhemmat, huoltajat tai lapsesta huolta pitävät henkilöt. Lain mukaan avohuollon tukitoimilla, kuten vanhemmuutta tukemalla, yritetään auttaa lasta ja perhettä pulmakohdissa. Haasteiden perusteella lapselle tai perheelle räätälöivät avohuollon tukitoimet voivat vaihdella suurestikin (Rätty, 2015, s. 4, 313). Rätty (2015, s. 321, 325) kertoo, että lapselle/perheelle voidaan avohuollon tukitoimena myöntää perhetyötä tai tehostettua perhetyötä, ja niiden osoittautuessa riittämättömiksi, lapsi voidaan myös sijoittaa avohuollon tukitoimena. Rätty tuo esiin yhtenä lapsen ja perheen tukimuotona kuntouttavan perhehoidon tai laitoshuollon (perhekuntoutuksen), jolloin lapsi ja vanhemmat sijoitetaan yhdessä. Vaihtoehtoisesti lapsi voidaan sijoittaa yksin joko laitokseen tai perheeseen, Rätty jatkaa. Edelleen hän kuvailee avohuollon sijoituksen olevan lyhyt tukitoimi, ja jos lapsi ei voi toistaiseksi perhe- tai muitten kotiolojen takia palata kotiinsa, on arvioitava huostaanoton edellytysten täyttymistä. Jos ne täyttyvät, Rätty muistuttaa, että lapselle järjestettävässä sijaishuollossa ei ole enää kyse avohuollon tukitoimenpiteistä. Hakalehto (2018, s. 26) tarkentaa, että käytännössä sijaishuoltoon sijoittamisella ja huostaanotolla tarkoitetaan lapsen kokonaisvaltaisen kasvatustuun siirtymistä huoltajilta hyvinvointialueelle. Sosiaali- ja terveysministeriö (2023) on linjannut, että ellei avohuollon tukitoimilla voida korjata lapsen tilannetta, vaan hänen kasvuolonsa tai lapsi itse vaarantaa vakavasti terveyttään ja kehitystään, lapsi on otettava huostaan. Lisäksi ministeriö korostaa huostaanoton

edellytyksenä lapsen edun mukaisuutta, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että ensisijaisesti on selvitettävä lapsen läheisverkoston mahdollisuudet tukea lasta tai ottaa hänet luokseen ennen päätöstä sijoittaa lapsi kodin ulkopuolelle.

Kuntien palvelujärjestelmissä tai eri ammattikuntien keskuudessa ei tunneta riittävästi lastensuojelun tehtäviä yhteiskunnassa, eikä lastensuojelulain mukaista ilmoitusvelvollisuutta. Esimerkiksi lastensuojelun ilmoitusvelvollisuus (ks. Lastensuojelulain 417/2007, 25 §) on kaikilla palvelujärjestelmässä toimivilla henkilöillä. On kiistatonta, että lastensuojelu tarvitsee toimiakseen yhteistyötahoja. Tältäkin osin näemme tutkimuksemme moniammatillisesta yhteistyöstä merkityksellisenä. Sosiaali- ja terveysministeriössä (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2023) valmistellaan parhaillaan lastensuojelun lainsäädännön kokonaisuudistusta. Uudella lainsäädännöllä pyritään entistä vahvemmin turvaamaan lapsille tasapainoinen kehitys ja erityissuojelu, minkä lisäksi palvelukokonaisuutta halutaan selkeyttää. Uudistustyötä tehdään kahdessa vaiheessa: ensimmäisessä vaiheessa raamitetaan uudistus ja luodaan lastensuojelun visio. Tämän vaiheen pitäisi olla valmis maaliskuuhun 2023 mennessä. Ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan ennalta myös uudistusvaihtoehtojen vaikutuksia, lainsäädännön oikeudellista analyysia sekä tehdään kansainvälistä vertailua. Myös nykyistä lainsäädäntöä ja sen vaikuttavuutta tarkastellaan. Konkreettiset lainsäädännön uudistukset tehdään vuodesta 2023 alkaen.

## **5.2 Lastensuojelun sosiaalityöntekijän rooli**

Lastensuojelun käsikirjan (Lastensuojelun käsikirja) mukaan lastensuojelussa työskentelevät pääsääntöisesti sosiaalityöntekijät ja sosiaaliohjaajat yhdessä muiden ammattilaisten kanssa. Keskitymme työssämme lastensuojelun sosiaalityöntekijöihin. Lastensuojelulaissa (417/2007) tietyt tehtävät ja toimenpiteet rajataan sosiaalihuollon ammattihenkilöiden tehtäväksi. Osa näistä tehtävistä edellyttää lisäksi sosiaalityöntekijän ammatinharjoittamisoikeutta

asiakkaan parhaan mahdollisen avun ja tuen saamisen turvaamiseksi. Lastensuojelun tarpeen selvittämisestä vastaa virkasuhteessa oleva sosiaalityöntekijä. Myös lapsen asioista vastaavan työntekijän täytyy olla sosiaalityöntekijä. Laissa sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (817/2015) säädetään, minkälaisella koulutuksella voi saada sosiaalihuollon ammattien harjoittamisoikeuden tai nimikesuojauksen ja päästä Suosikkiin, Valviran ylläpitämään sosiaalihuollon ammattihenkilöiden keskusrekisteriin.

Lastensuojeluammattilaisten työ sisältää Lastensuojelun käsikirjan ja Lastensuojelulain (417/2007) mukaan neuvontaa ja ohjausta sekä muutostyötä, jolla pyritään asiakkaiden hyvinvoinnin ja toimintakyvyn vahvistamiseen. Järjestämällä lapsen kasvatukseen ja huolenpitoon tarvittavia tukitoimia lastensuojelu pyrkii lastensuojelulain (417/2007) mukaisesti vanhempien, huoltajien ja muiden lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavien henkilöiden auttamiseen.

Lastensuojelulaki (417/2007) ja sosiaalihuoltolaki (1301/2014) määrittävät lastensuojelun sosiaalityöntekijän tehtäviä. Lastensuojelulain mukaan lapselle tulee osoittaa lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä, jonka tehtävänä on lapsi- ja perhekohtaisen lastensuojelun toteuttaminen asiakassuunnitelman mukaisesti, avohuollon tukitoimien järjestäminen sekä tarvittaessa kiireellisen sijoituksen tekeminen, huostaanottoprosessiin liittyvästä sijais- ja jälkihuollosta vastaaminen. Sosiaalityöntekijä koordinoi lastensuojelun asiakkuuskokonaisuutta, minkä lisäksi hän tekee rakenteellista sosiaalityötä ja oman työn kehittämistä (Lastensuojelun käsikirja; Lastensuojelulaki 417/2007).

Lastensuojelun sosiaalityöntekijän asiakasmitoituksia on tarkennettu vuoden 2022 alusta voimaan tulleessa lastensuojelulain (417/2007) 13 b §:n muutoksessa, jossa määritetään lapsen asioista vastaavalle sosiaalityöntekijälle 35 asiakaslapsen maksimimäärä. Lisäksi alkuvuodesta 2024 lukien asiakasmäärät tiukentuvat entisestään: silloin lapsen asioista vastaavaa sosiaalityöntekijää kohden saa olla 30 lasta.



### 5.3 Lapsen etu ja hyvinvointi

Lastensuojelutyötä ohjaa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa ja lastensuojelulaissa korostettu lapsen edun käsite (417/2007; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Lapsen edun periaate on kirjattu myös sosiaalihuoltolakiin (1301/2014) sekä lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta annettuun lakiin (190/2019). Hämeen-Anttila (2017, s. 228) selventää, että lapsen edun periaatteella tarkoitetaan, että aina ensisijaisesti on huomioitava lasten tarpeet. Edelleen hän muistuttaa, että lapsilla on yhtäläiset oikeudet tulla kohdatuiksi tasa-arvoisesti ja yksilöllisesti yhteiskunnassa. Lapsella on turvattomuutta kokiessaan subjektiivinen oikeus erityiseen suojeluun (Hämeen-Anttila, 2017, s. 225). Malja ja kumppanit (2019, s. 9, 11–12) kertovat asiakkaiden ihmisarvon ja perusoikeuksien, lapsen edun, vuorovaikutuksen, ammattihenkilöstön työn laadun sekä vastuullisten päätösten ja toimintakulttuurin olevan lastensuojelutyössä ne viisi eettistä periaatetta, joihin nojataan. Ihmissuhdeperustainen, lapsilähtöinen ja lapsen oikeuksista huolehtiva työskentely korostuu Maljan ja kumppaneiden mukaan lastensuojelussa. Edelleen he korostavat suojelutehtävässä luottamusta, joka on perusta lasten ja heidän läheistensä sekä työntekijöiden yhteistyölle.

Pätäri ja kumppanit (2018, s. 113) näkevät, että lastensuojelutyön tulisi perustua yhteistyölle. He esittävät, että viranomaisten tulisi tehdä enemmän hallintorajoja ylittävää yhteistyötä lasten ja nuorten hyväksi mahdollistaen siten ennalta ehkäisevän toiminnan ja varhaisen puuttumisen. Pätäri kumppaneineen muistuttaa, että lapsen edun periaatteen toteuttamiseksi yhteistyö lapsen vanhempien kanssa on ensisijaisen tärkeää. Edelleen he esittävät, että lastensuojelussa tulisi pyrkiä vanhempien ja viranomaisten voimavarojen yhdistämiseen. Toisinaan lastensuojelussa joudutaan käyttämään valtaa vastoin asianomaisten tahtoa: kaikkien ratkaisujen tulee olla harkittuja ja perustua sekä lakiin että lapsen edun näkökulmaan (Rissanen, 2016, s. 244). Lapsen osallisuuden ja lapsen äänen esillä pitämisen velvoite on lapsen asioista vastaavalla sosiaalityöntekijällä (Lahtinen ym. 2017, s. 17).

Lastensuojelulain (417/2007) mukaisesti lapsi on vanhempien ohella otettava osalliseksi toteuttamaan, kehittämään ja arvioimaan oman etunsa turvaamiseksi tehtävää työtä. Lapselle on annettava mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin: hänen näkemyksensä, mielipiteensä sekä toivomuksensa on huomioitava lapsen ikää ja kehitystä vastaavalla tavalla (Lastensuojelulaki 417/2007, 5§, 20§, 24§). Lastensuojelun asiakaskunta koostuu eri ikäisistä lapsista ja nuorista, joilla itsellään tai vanhemmillaan voi olla moninaisia ongelmia. Lastensuojelulaki (417/2007 5 §) kehottaa huomioimaan lapsen iän ja kehitysvaiheen, mikä tarkoittaa, että sosiaalityöntekijän tulee omata laajaa tietämystä riittävästä hyvinvoinnista ja sopivista kasvuoloista. Moninaisten haasteiden kohtaaminen edellyttää lastensuojelun sosiaalityöntekijältä laajaa, monialaista tietopohjaa, tai vahvaa moniammatillista yhteistyötä.

Jaana Minkkinen (2015, s. 25, 61–62) on kuvannut väitöskirjatutkimuksessaan osa-alueita, joista lapsen hyvinvointi koostuu. Niiden pohjalta Minkkinen loi lapsen hyvinvointimallin, jonka perustana ovat teoreettiset tutkimustulokset lapsen hyvinvoinnista ja kehityksestä. Minkkinen näkee lasten hyvinvoinnin keskeisinä osa-alueina fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja materiaalisen hyvinvoinnin. Fyysistä hyvinvointia määrittää terveys, sairauden poissaolo ja fyysinen toimintakyky. Psyykkiseen hyvinvointiin lasketaan psyykkinen terveys, emotionaalinen ja kognitiivinen hyvinvointi sekä lapsen ajatukset omaa onnellisuuttaan ja elämäntyytyväisyyttään koskien. Sosiaalisella hyvinvoinnilla viitataan lapsen ja hänen läheistensä välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Positiivinen taloudellinen tilanne lapsen elämässä muodostaa materiaalisen hyvinvoinnin. Karvosen (2019, s. 96) hyvin samankaltaisen luokittelun mukaan yksilön hyvinvoinnin kokonaisuus rakentuu fyysisestä, psyykkisestä, henkisestä ja sosiaalisesta osa-alueesta. Koetulla hyvinvoinnilla Karvonen viittaa ihmisen näkemukseen hyvinvointinsa eri osa-alueiden kokonaisarviosta, joka näyttäytyy elämäntyytyväisyytenä tai onnellisuutena. Sekä Minkkinen että Karvosen määritelmässä on yhteistä hyvinvoinnin ja elämäntyytyväisyyden vaihtelu.

Kananoja ja Karjalainen (2017, s. 158–159) kuvailevat lasten ja nuorten hyvinvointia ja terveyttä kohentavan kasvuympäristön koostuvan pysyvien aikuisten luomasta turvallisesta, rakastavasta sekä kasvua ja kehitystä tukevasta ympäristöstä. He määrittelevät hyvän ympäristön siten, että siellä asetetaan rajoja, annetaan rakkautta ja toivoa tulevaisuuteen. Positiiviset käsitykset omasta ihmisarvosta ja identiteetistä mahdollistavat heidän mukaansa itsensä toteuttamisen. Kasvuympäristöjen keskeinen merkitys nähdään etenkin omantunnonarvon, itsetunnon ja identiteetin kehityksessä. Varhainen tuki vanhemmuudessa esiin nousseissa huolissa tukee kaksikon mukaan lapsen hyvinvointia parhaiten.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme ensin tutkimustehtävämme sekä tutkimuskysymyksemme. Sen jälkeen avaamme tutkimuksemme metodologista viitekehystä ja narratiivista lähestymistapaa. Seuraavaksi kuvailemme aineistonhankintaamme, aineistoamme ja tapaamme tehdä narratiivista analyysia. Lopuksi pohdimme vielä tutkimuksen eettisyyttä teoriaan peilaten.

### 6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmassamme tarkastelemme luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden moniammatillista yhteistyötä sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä narratiivisella lähestymistavalla. Narratiivisuus näkyy tutkimuksessamme lähestymistavan, tutkimusaineiston keräämisen, tarinoiden analyysimenetelmien valinnoissa sekä tulkinnaissa, koko tutkimusprosessin läpäisevänä otteena.

Tutkielmassamme haemme vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Millaisia tarinatyyppisiä ja teemoja on paikannettavissa luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden moniammatillisen yhteistyön kertomuksissa?*
- 2. Millaisia toimivoan moniammatillisen yhteistyön avaimia kertomuksista nousee?*

### 6.2 Viitekehyksenä sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalista konstruktionismia kutsutaan sateenvarjokäsitteeksi, joka voi heijastua tutkimuskohteen valintaan, tutkimuskysymyksien asetteluun, analyysiin,

aineiston tulkintaan ja tutkimuksentekijän ja -kohteen välisen suhteen ymmärtämiseen (Gergen 1999). Tutkimuksemme metodologisena viitekehyksenä toimii postmoderniin ajatteluun kietoutuva sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaisesti moniammatillista yhteistyötä rakennetaan ihmisten välillä vuorovaikutuksessa. Narratiivinen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmät sijoittuvat niin ikään sosiaalisen konstruktionismin varjon alle.

Sosiaalisessa konstruktionismissa tiedon nähdään rakentuvan ihmisten välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksessa, jolloin kieli on tiedon rakentumisessa kanssakäymisen ohella keskeisessä roolissa (Gergen 1997, s. 128–130). Ihmisten jokapäiväinen arkitieto nousee Bergerin ja Luckmannin (1994, s. 10–13) määrittelemänä sosiaalisen konstruktionismin tärkeimmäksi tiedonlähteeksi. Yksilö- ja yhteiskuntatason arkitieto sekä sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tarkasteltu todellisuus rakentuvat heidänkin mukaansa pääsääntöisesti kielellisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Mikään tieto ei sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksestä tulkittuna ole objektiivista, vaan se on kyllästetty arvoilla ja näkökulmilla (Gergen 2000, s. 89–95, 119). Tutkimustulostemme kautta sekä kuvaamme moniammatillisen yhteistyön sosiaalista todellisuutta että luomme sitä. Tutkijoina meidän kielenkäytöllämme on oma merkityksensä sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä.

Analysoimme aineistoamme sosiaalisen konstruktionismin ymmärryksessä, jolloin olennaista ei ole kertomuksissa muodostuva ”puhdas todellisuus”, vaan tulokset ovat osia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ymmärretystä todellisuuden kuvaamisesta. Gergenin (1999) sosiaalisen konstruktionismin oppien mukaan tutkimiemme tarinoiden kuvaama todellisuus on jostakin näkökulmasta merkityksellistettyä. Antaessamme tutkimuksessamme tilaa niin erilaisille äänille kuin moniäänisyydelle voimme hänen mukaansa paikantaa uusia merkityksmaailmoja. Niin tutkimuksessamme kuin moniammatillisessa yhteistyössä yleisestikin korostuu vuorovaikutuksen arvo sekä yhteisvastuullisuus erilaisten näkemysten arvostuksesta.

### 6.3 Narratiivinen lähestymistapa

Heikkisen (2002, s. 185–186; 2010, s. 143) mukaan narratiivinen lähestymistapa tutkimuksessa viittaa kertomuksiin, eli narratiiveihin, tiedon, todellisuuden ja merkitysten välittäjänä ja tuottajana. Narratiivisuus on hänen mukaansa moniulotteinen käsite, jolla voidaan viitata tiedonprosessiin, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Edelleen hän jatkaa, että käsitteellä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin tai sitä voidaan käyttää kuvaillessa tutkimusaineiston luonnetta. Narratiivinen tutkimussuuntaus on viime vuosikymmenten aikana yleistynyt niin kasvatustieteissä kuin monilla muillakin tieteenaloilla (esim. Polkinghorne, 2005).

Heikkinen (2015, s. 149) pitää kertomista ja kertomusten tutkimista luontaisena tapana pyrkiä ymmärtämään ihmisiä ja heidän toimintaansa. Larsson ja Sjöblom (2010, s. 272) näkevät narratiivisen tutkimuksen ytimen olevan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, mikä asemoi sen vahvasti sosiaalisen konstruktionismin sateenvarjon alle. Laajasti määriteltynä narratiivisen tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää ja jopa selittää jotain olennaista maailmasta (Squire ym. 2008, s. 1–2), vaikka sillä ei pyritä yleistettävään tai objektiiviseen tietoon, vaan se tuottaa paikallista ja subjektiivista tietoa. Tätä voidaan pitää juuri narratiivisen tutkimuksen vahvuutena (Hatch & Wisniewski, 1995, s. 118).

Narratiivisuutta kuvataan avoimeksi keskusteluverkostoksi, jota yhdistää tarinan käsite (Heikkinen 2002, s. 185–186; Hänninen 2002, s. 18). Hänninen (2002, s. 16) sekä Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009, s. 189) tarkentavat narratiivisessa tutkimuksessa käytettävien käsitteitä narratiivi, tarina ja kertomus, jotka ymmärretään erillisinä termeinä tai toistensa synonyymeina ilman käsitteiden välistä merkityseroa. Englanninkielisistä termeistä ”story” kääntyy tarinaksi ja ”narrative” kertomukseksi, vaikka niitä voidaan käyttää rinnakkainkin (Riessman 2008, s. 3–7; Mäkisalo-Ropponen 2007, s. 11).

Käytämme tutkielmassamme kertomuksen käsitettä kuvaten konkreettista tutkimusaineistoamme, jonka saimme sekä suullisesti esitettyinä että

kirjoitettuina tarinoina. Chase (2005, s. 652) sanoo haastatteluaineistoa voitavan pitää kertomuksina, jotka hän näkee tarinoita laajempina kokonaisuuksina. Tarinoista puhumme puolestaan analyysia tehdessämme ja tulosluvussa, kun olemme konstruoineet aineistona toimivien kertomusten pohjalta uusia tarinoita tarinatyyppejä muodostaen (ks. mm. Polkinghorne 1995; Hänninen 2015; Squire 2015). Poikkeuksena tulosluku 7.4 Pyrstötähti - avaimia toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön, jossa puhumme jälleen kertomuksista, koska analysoimme alkuperäistä aineistoa, emme tarinatyypeittäin suuntautuvia tarinoita.

Hyvärisen ja Löyttyniemen (2009, s. 189–190) mukaan kertomus määritellään yksinkertaisimmillaan siten, että toiselle on kerrottu jokin tapahtuneen. He jatkavat pelkistetynkin kertomuksen sisältävän vähintään kaksi tapahtumaa, jotta jokin ehtisi muuttua - muutos tekee kertomuksen ja sen tarkastelun kiinnostavaksi. Hänninen (2002, s. 20) puolestaan kuvailee kertomuksen syntyvän perättäisten tapahtumien ketjua tulkitessa. Hänninen näkee kertomusten muodostamisen niin yksilöllisesti luovana kuin kulttuurisesti sidottuna. Eronen (2012, s. 50) ja Hyvärinen (2006, s. 1–2) jakavat Hännisen tapaan näkemyksen siitä, että kertomukset pitävät sisällään kulttuurisia merkityksiä, tarinamalleja. Kulttuurimme tarjoamat tarinamallit vaikuttavat Hännisen mukaan tulkinnan syntyyn ja etenemiseen. Lisäksi hän näkee kertomuksen muotoutuvan yksilön asettaessa kokemuksensa sanalliseen muotoon ja jakaessa sen muiden kanssa. Narratiivisessa lähestymistavassa voidaan Hännisen mukaan kertomuksen sisältä löytää monta tarinaa, mistä voi syntyä monta erilaista tulkintaa. Hänninen (2002, s. 48–49) näkee tarinan ajallisena kokonaisuutena, josta voi paikantaa alun, keskikohdan ja lopun. Hän nostaa tarinan keskeiseksi elementiksi juonen, josta voidaan käyttää myös nimitystä ”sielu”, jota peilaten tarinan erilliset osat saavat merkityksensä. Riessman (2008, s. 3–4) toteaa meidän tuottavan kokemuksistamme tarinaa tiivistäessämme meille merkityksellisten tapahtumien sisältöä jakaessamme sitä arkipuheessa muille.

Laitinen ja Uusitalo (2008, s. 131) esittävät, että narratiivista analyysiä voi toteuttaa monin tavoin, mutta on erotettava selkeästi, tutkitaanko ihmisten kertomaa, vai kerronnan tapoja. Polkinghorne (1995), Hänninen (2015) ja Squire kumppaneineen (2015) jaottelevat narratiivien ja narratiivisen analyysin seuraavasti: narratiivien analyysissä kertomuksia luokitellaan ja kategorisoidaan temaattisen tai sisällönanalyttisen luennan avulla ja narratiivisessa analyysissä tutkija konstruoi uusia, ajassa etenevä tarinoita kertomusten pohjalta muodostaen esimerkiksi juonirakenteita tai tarinatyyppejä. Virkkala (2016, s. 53) esittää, että narratiivista analyysiä tehdessä aineiston kannalta keskeisiä teemoja nostaan luodaan aineiston pohjalta kokonaan uusi tarina. Polkinghorne (1995, s. 12–13) näkee laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla narratiivien analyysissä aineistoa tarkasteltavan kokonaisvaltaisesti ilmiön hahmottamiseksi lopputuleman ollessa kuvaus kertomuksista. Yhtä ainoaa tarkkarajaista analyysitapaa ei niin ikään voida narratiivisessa tutkimuksessa nimetä. Aineiston käsittelyä ja analyysiä sovelletaan tutkimustehtävälähtöisesti omaan tutkimukseen, mikä tarjoaa hyvän pohjan aineistolähtöisyydelle (Virkkala 2016, s. 53).

Tutkimuksessamme narratiivinen ja narratiivien analyysi limittyvät toisiinsa: tarinatyyppien paikantamisen näemme narratiivisena analyysina ja aineiston teemoittelun narratiivien analyysina. Analysoimme luokanopettajien, sosiaalityöntekijöiden ja kuraattoreiden moniammatillisen yhteistyön kertomuksia juonianalyysin (Gergen 1984; 1999) ja kertomusten kulun yksityiskohtaisen teemoittelun (Eskola ja Suoranta 2008) avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 95–96) toteavat kaikkien havaintojen merkitsevän jotakin analyysiä tehdessä. Havaintomme olivat teoriatutuneita, mutta se ei estänyt toteuttamasta aineistolähtöistä analyysiä, sillä laadullisessa analyysissä analyysitavat voivat limittyä toisiinsa, kuten Eskola ja Suoranta (2008, s. 19) toteavat.

Kuten jokaisella tutkijalla, meilläkin on omat taustamme, jotka vaikuttavat siihen, millaisten linssien läpi aineistoa luetaan. Kuten esimerkiksi Laitinen (2004, s. 85–88), Laakso (2009, s. 55) ja Hänninen (2002, s. 34) kirjoittavat;



arvomme, kasvava ymmärryksemme, aikaisemmat kokemuksemme, näkemyksemme ja sitoumuksemme kohdentavat havaintojamme ja ymmärrystämme, jolloin tutkijoina joko tiedostaen tai tiedostamattamme valikoimme ja pelkistämme aineiston kirjavuutta. Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä narratiivisessa aineiston tulkinnassa ja esityksessä kuuluu niin ikään aina jossain määrin myös tutkijan ääni.

Tutkijan eläytyessä kertomuksiin, syventää narratiivinen tieto ymmärrystä ihmisten toiminnasta tunteita herättämällä (Polkinghorne, 1995, s. 9–10). Tutkimusaineistomme kuvaa rehellisesti moniammatillista yhteistyötä vahvuuksineen ja haasteineen antaen sille sekä yksilö- että yhteisötason merkityksiä, emmekä ole voineet tutkijoina välttyä liikutukselta, kun meille on annettu kunnia sukeltaa 12 kertomukseen, joissa on jaettu pala omasta persoonasta, joka kiinteästi liittyy ammattirooliin (ks. esim. Eteläpelto, 2007, s. 90–92). Kun tutkimus sisältää laadullisen analyysin taiteellisia ilmaisuja, syntyy lukijalle tuloksia lukiessa Pattonin (2002, s. 548) mukaan myös tunnekokemus. Hän jatkaa, että tutkimus voi olla tieteellisesti painottuva, tieteellisyyden sekä taiteellisuuden yhdistelmä tai taiteellisuutta korostava. Edelleenkin mikään näistä ei kumoa toisiaan, vaikka tutkimuksessa jokin näistä voi korostua. Tutkimuksessamme taiteellisuuden piirteitä tulee esiin muun muassa valinnassa nimetä tarinatyypit aineistolähtöisesti kuvailevasti sekä käyttämällä kaunokirjallista, runollista ilmaisua. Pattonin (2002, s. 548) mukaan tutkimuksen taiteellisuudella tarkoitetaan luovuutta, estetiikkaa, tulkintaa ja sen ilmaisua. Hänen mukaansa taiteellisuutta käytettäessä tutkimuksista tulee lisäksi kirjallisia teoksia, ja esimerkiksi runous parantaa lukijan kokemusta hänen lukiessaan tutkimusta. Tutkimuksessamme esiintyvän taiteellisuuden Patton toteaa olevan yhtä tärkeä kuin tutkimuksen tieteellisen puolen.

## 6.4 Aineiston keruu ja tutkimusaineisto

Tutkimuksemme aineisto kerättiin loka-joulukuun 2022 ja tammikuun 2023 aikana kirjoituspyynnöin ja haastattelemalla luokanopettajia (3), koulukuraattoreita (3) ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöitä (4) kerronnallisen – ja teemahaastattelun keinoin. Alun perin toiveenamme oli kerätä tutkimusaineistomme pelkästään kirjoitettuina kertomuksina, mutta lukuisista yrityksistämme huolimatta emme saaneet kuin kaksi kirjoitusta vastauksena eri kuntien johtavien työntekijöiden kautta välitettyihin ja sosiaalisten medioiden alustoilla (Facebook ja Instagram) ammattilaisille tarkoitetuissa ryhmissä julkaisemiimme kirjoituspyyntöihin (Liite 1). Huomattuamme, että emme tulisi saamaan riittävää aineistoa, muutimme aineistonkeruusuunnitelmaamme ja päätimme toteuttaa täydentävän aineistonhankinnan haastattelemalla (Liite 2). Käytimme otantamenetelmänä sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 88) eliittiotannaksikin kutsuttua harkinnanvaraista otantaa, että Pattonin (2002, s. 237) lumipallo-otantaa. Tässä hyödynsimme omia verkostojamme. Kuten harkinnanvaraisessa eliittiotannassa, myös lumipallo-otannassa tutkimukseen valikoidaan tutkimusaineiston kannalta soveltuvia henkilöitä, joilta oletetaan saatavan kattavasti tietoa tutkittavasta ilmiöstä, ja joiden toivotaan ilmiantavan muita tutkimukseen osallistujiksi sopivia ihmisiä (Patton, 2002, s. 237). Näin kävi haastattelemiemme sosiaalityöntekijöiden kohdalla, jotka innostivat kollegoitaan mukaan tutkimukseemme. Muutoin tutkimukseemme osallistuneilla ei ole (ammatillista) sidettä toisiinsa.

Narratiivinen haastattelu etenee Jovchelovitchin ja Bauerin (2000) mukaan seuraavasti: 1) valmistelut, 2) kutsuva kysymys, 3) tarinan kuuntelu, 4) lisäkysymyksiä ja 5) päätäntä. Kerronnallisessa haastattelussa pyritään kokoamaan aineisto kertomuksista (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189). Haastattelumme etenivät narratiivisen haastattelurungon mukaisesti ja niissä oli kerronnallisen haastattelun piirteitä. Pyysimme tutkimukseen osallistuvia aluksi kertomaan tarinan moniammatillisesta yhteistyöstä, jossa olivat mukana luokanopettaja, koulukuraattori ja lastensuojelun sosiaalityöntekijä tai kaksi

kolmesta mainitusta ammattiryhmästä. Kysyimme tarkentavia kysymyksiä haastateltavan ajatuksista siitä, mikä yhteistyössä on hyvää, mikä sitä haastaa ja millaista moniammatillinen yhteistyö olisi ihanteellisimmillaan hänen jaettuaan ensin tarinansa. Haastatteluissa saamamme tarinat sekä kaikki muu tieto muodostivat kokonaisuutena tutkimusaineistomme toimivat kertomukset. Haastattelukertomukset muodostuvat aina dialogissa (De Fina & Georgakopoulou 2008, s. 381). Näin ollen tiedostamme ollemme tutkijoina osallisina kertomuksien muodostumiseen.

Aineistosta on voitava nostaa näkyviin tarinallinen merkitysrakenne ja tarinallisia tulkintoja, että se sopii narratiiviseen tutkimukseen (Hänninen, 2015, s. 171–172). Sen todetaan olevan mahdollista haastattelulla kerätystä aineistosta, etenkin jos haastattelussa edetään ajallisessa järjestyksessä. Haastateltavat kertoivat tarinansa pyytämättä aikajärjestyksessä ja niistä oli tunnistettavissa juonellisuus (tapahtumien alku ja loppu). Hirsjärvi ja Hurme (2009, s. 34–35) näkevät haastattelun joustavana menetelmänä, jota voi soveltaa erilaisiin tutkimustarkoituksiin.

Tutkimusaineistomme toimivat kaksi saamaamme kirjoitettua kertomusta ja 10 haastattelulla kerättyä kertomusta. Kirjoitetut kertomukset lähetettiin meille sähköpostitse. Meidän oli helppo muokata ne litteroimienne haastattelujen kanssa kirjoitusasultaan yhdenmukaisiksi (fonttina Times New Roman, riviväli 1,5, tasaus molemmat reunat, automaattinen tavutus), jolloin pystyimme paremmin hahmottamaan kertomusten rakennetta ja pituutta. Kertomuksensa lähettäneet luokanopettaja ja koulukuraattori olivat molemmat ilmaisultaan ytimekkäitä ja kertomukset olivat pituudeltaan 1–2 sivua. Määriteltyjen taustatietojen (ikä, sukupuoli, paikkakunta, koulutus, ammatti ja kauanko olet siinä toiminut) jälkeen kertomukset saivat kirjoittajan näköisen ilmeen.

Lisäksi tutkimusaineisto koostuu kymmenestä kertomuksesta, jotka kerättiin haastatteluin. Haastattelut kestivät 30–80 minuuttia ja ne toteutettiin joko haastateltavan työpaikalla tai kotona. Ilmapiiri haastatteluissa oli rento ja välitön, mihin uskomme vaikuttaneen sen, että haastateltavat jakoivat tarinansa

ammattiroolistaan käsin. Haastateltavat, kolme luokanopettajaa, kolme koulukuraattoria ja neljä lastensuojelun sosiaalityöntekijää, saimme kasaan julkaistuamme omilla Facebook-sivuillamme haastattelupyynnön, johon kiinnostuneet vastasivat. Haastateltavat ovat eri paikkakunnilta, eivätkä ole tehneet yhteistyötä keskenään pois lukien sosiaalityöntekijät, jotka haastoivat kollegoitaan mukaan. He ovat tehneet keskenään yhteistyötä, mutta eivät ole toimineet yhteistyössä tutkimuksessa haastateltujen luokanopettajien tai koulukuraattorien kanssa.

Haastattelut litteroimme sanasta sanaan ja yhdenmukaistimme muotoilut, kuten ylempänä kerroimme. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 77 sivua. Emme litteroineet niin sanottuja myötäilyääniä tai merkinneet haastateltavien ajattelutaukoja. Kun tutkimusaineistona on myös kaksi saamaamme kirjoitettua kertomusta (yhteensä 3 sivua), kertyi tutkimusaineistoa kokonaisuudessaan 80 sivua. Haastateltavistamme suurin osa kertoi tarinan yhteistyöstä juonellisenä kokonaisuutena kuvaamalla aluksi lähtötilannetta ja syitä moniammatillisen yhteistyön taustalla. Lisäksi he kertoivat yhteistyöhön liittyvistä henkilöistä syventäen tarinaa moniammatillisen yhteistyön toteutukseen ja siihen, mihin se päättyi, jos tarina oli päättynyt (se saattoi myös jäädä avoimeksi).

Tutkimukseen osallistuneet olivat kaikki ikähaarukaltaan 29–56-vuotiaita naisia. Keskiarvo osallistujien iälle oli 42 vuotta, minkä voi ajatella näkyvän tutkimuksessamme laajemman työkokemuksen näkökulmana. Osallistujien koulutustaustana oli sekä ammattikorkeakoulun että yliopiston käyneitä. Joukossa oli viisi yhteiskuntatieteiden maisteria, joista yhdellä oli lisäksi sosionomin tutkinto. Lisäksi kolme muuta sosionomia sekä neljä kasvatustieteiden maisteria. Työkokemus osallistujien välillä nykyisellä alalla vaihteli 2,5 vuodesta 30 vuoteen saakka. Keskiarvo osallistujien työkokemuksessa oli 10,5 vuotta. Osallistujat on taulukoitu edellä mainittujen asioiden selkeyttämiseksi (Liite 3).

Tutkimuksessa käyttämällämme moniäänisyyden käsitteellä viittaamme siihen, miten 1) aineistossamme kuuluu ja kietoutuu yhteen kolmen eri

ammattikunnan sisältä 12 ammattilaisen äänet ja 2) tutkimusaineistomme keskustelee teorian kanssa. Kalliokoski (2005, s. 9–10) esittää moniäänisyyden yksinkertaisimmillaan eri näkökulmien kietoutumisena yhteen tekstissä. Edelleen hän jatkaa, että näkemyksiin voidaan viitata avoimesti referoimalla tai moniäänisyys saattaa tulla ilmi suurempina kokonaisuuksina. Moniäänisyys on Kalliokosken mukaan olennainen osa kieltä, sillä muihin teksteihin viittaaminen ja näkökulmien vaihtelu ovat läsnä lähes kaikissa tekstilajeissa. Laajempi ymmärrys tutkimusaiheesta on saavutettavissa saman aiheen erilaisia kuvauksia tarkastelemalla (Kujala 2007, s. 31; Polkinghorne 1995, s. 15–18, 21).

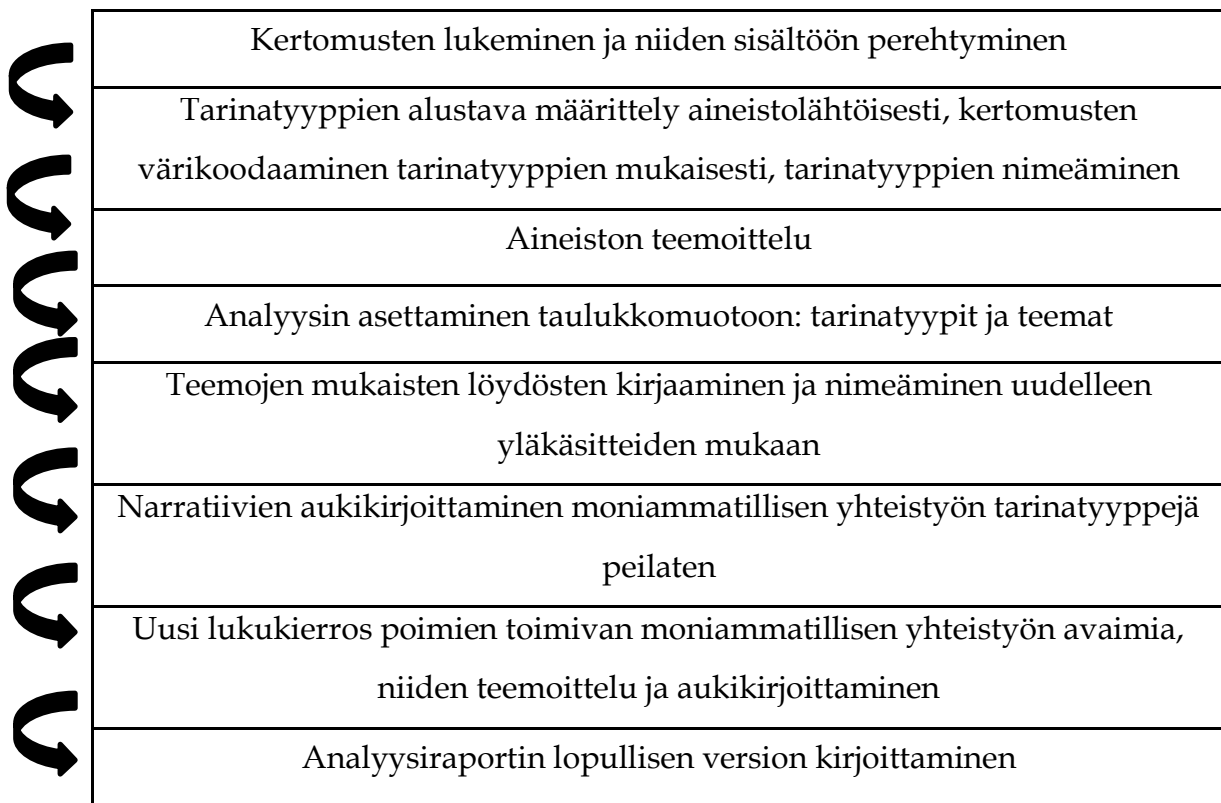
## 6.5 Analyysin toteutus

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli: millaisia tarinatyyppisiä ja teemoja on paikannettavissa luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden moniammatillisen yhteistyön kertomuksissa? Lähtiessämme hakemaan vastausta tutkimuskysymykseemme hyödynsimme analyysimme tukena Kenneth Gergenin (1984; 1999) juonirakenteiden analysoinnin välineitä, joita mukailen paikansimme aineistostamme progressiivisesti, regressiivisesti ja stabiilisti suuntautuneita tarinatyyppisiä. Heikkisen (2002, s. 189) mukaan kyse on analyysimetodista, jossa huomiota kiinnitetään kerronnan suuntautuneisuuteen. Gergen (1999, s. 2–5) jaottelee tarinat kerronnan perusteella kolmeen eri muotoon: stabiili, progressiivinen ja regressiivinen narratiivi. Stabiilissa narratiivissa hän kuvaa tarinan kehityskaaren pysyvän likimain muuttumattomana mitä tulee lopputulokseen tai kertomuksen tavoitteeseen; moniammatillinen yhteistyö (tutkimukseemme sopiva esimerkki) kulkee radallaan muuttumatta huonompaan tai parempaan suuntaan. Progressiivinen narratiivi sisältää Gergenin mukaan puolestaan muutoksen parempaan, eli moniammatillista yhteistyötä kuvataan asioita edistävänä. Viimeisimpänä regressiivinen narratiivi tuo mukanaan muutoksen huonompaan, asiat saavat synkemmän sävyn.

Gergenin tarinatyypeissä korostuu narratiivien suuntautuneisuus, tapahtumat, joiden myötä kertomusta viedään eteenpäin kohti lopputulosta. Vaikka analyysimme pohjautuu Gergenin (1984; 1999) tarinatyyppihin, muodostimme kullekin tarinatyyppille aineistolähtöisesti oman kuvauksen, joka suuntautuu Gergenin tarinatyyppien mukaisesti.

**Kuvio 4.**

*Analyysin eteneminen.*



Lähdimme analyysissämme (Kuvio 4) liikkeelle kertomusten lukemisen jälkeen tarinatyyppien alustavalla määrittelyllä. Gergenin (1984; 1999) jaottelua mukaillen jaoinme kertomukset ensin karkeasti tarinatyyppihin sen mukaan, onko moniammatillinen yhteistyö tuonut apua (progressiivinen tarina), moniammatillisessa yhteistyössä on ollut ikävä sävy (regressiivinen tarina), vai nähdäänkö, että kertomus jää jollain tavalla avoimeksi haastateltavasta riippumattomista syistä, ja moniammatillinen yhteistyö toimiessaan paremmin olisi antanut kertomuksessa esiintyvään tilanteeseen lisäarvoa tai enemmän

mahdollisuuksia (stabiili tarina). Osa kertomuksista oli suuntautumiseltaan Gergenin (1984; 1999) termein regressiivisiä, vaikka ne lopputulosta (asioiden ratkeamista) peilaten olivat progressiivisiä. Teimme kuitenkin valinnan, että kertomukset, joissa yhteistyö on koettu negatiivisena, vaikka niissä olisi päästy eteenpäin, luokitellaan regressiivisiksi, koska niissä on ikävä sävy. Koimme jaottelun progressiivisen ja regressiivisen tarinatyyppien välille hieman hankalaksi ja keinotekoiseksi, mutta se palveli parhaiten tutkimustamme näin toteutettuna. Yksikään kertomus ei täysin vastaa myöskään Gergenin (1984; 1999) stabiilia tarinatyyppiä, mutta sitä mukailimme siten, että stabiili tarinatyyppi näkee mahdollisesti avoimeksi jääneessä yhteistyössä mahdollisuuksia, vaikka se ei olisikaan välttämättä ollut kaikilta osin hedelmällistä. Värikoodasimme aineiston paikantaaksemme tarinatyyppit helpommin:

- vihreä; moniammatillinen yhteistyö on avun saannin ja asioiden etenemisen mahdollistavaa (progressiivinen suuntaus)
- punainen; moniammatillinen yhteistyö on jollain tavalla edistymistä estävää, ikävän sävyn omaavaa (regressiivinen suuntaus), ja
- keltainen; tarina jää avoimeksi ja/tai ollaan mahdollisuuksien äärellä (eli stabiili suuntaus).

Valopilkun progressiivisia tarinoita oli aineistossamme viisi. Niistä kaksi oli luokanopettajan, kaksi sosiaalityöntekijän ja yksi koulukuraattorin. Auringonpimennyksen regressiivisiä tarinoita paikansimme aineistossamme kolme, joista kaksi oli sosiaalityöntekijän ja yksi koulukuraattorin. Stabiilia Tähdennäköisyyden -tarinatyyppiä edustaa neljä tarinaa. Tarinoista kaksi oli luokanopettajien ja yksi tarina tuli sekä koulukuraattorilta että sosiaalityöntekijältä.

Eräässä tutkimusaineiston alkuperäisessä kertomuksessa kuvailtiin ammattilaista, joka tekee työtään suurella sydämellä, valopilkuksi. Huomioimme molemmat tahoillamme kyseisen ilmaisun ja koimme sen äärimmäisen osuvaksi ja liikuttavaksi. Niinpä nostimme sen sekä progressiivisen

tarinatyypin nimeksi että pro gradu -tutkielmamme otsikkoon. Regressiivisen tarinatyypin nimen keksimme, kun halusimme sen ilmaisevan sekä tarinoiden synkkää sävyä että linkittyvän jollain tavalla valopilkkuun. Stabiilin tarinan nimen valitsimme kuvastamaan mahdollisuuksia.

Tarinatyypien luokittelun jälkeen muodostimme tutkimuksemme teemat useiden aineiston lukukertojen ja alustavan analyysin jälkeen käydessämme vuoropuhelua siitä, millaiset ilmiöt nousivat toistuvasti esiin. Muotoilimme aineistosta nousseille teemoille niitä parhaiten kuvaavat nimet: syyt moniammatillisen yhteistyön taustalla, moniammatillisen yhteistyön muodot, lapsi ja perhe moniammatillisen yhteistyön keskiössä, moniammatillisen yhteistyön reunaehdot, heijastumia moniammatillisessa yhteistyössä ja koettu moniammatillinen yhteistyö. Teemoja löytyi kaikkiaan kuusi. Tämän jälkeen asetimme analyysimme taulukkomuotoon kehittämäämme analyysikehikkoon, jonka esitämme luvun 7 alussa (Taulukko 1), helpottaaksemme omaa työtämme ajatellen tutkimustulosten aukikirjoittamista ja avataksemme analyysiamme myös lukijalle. Kun meillä oli taulukossa tarinatyypit ja teemat, lähdimme lukemaan aineistoamme jälleen uusin silmin. Nyt luimme sitä tarinatyypikohtaisesti paikantaen aineistosta nousseita ilmiöitä kunkin teemojen sisälle, minkä seurauksena taulukkomme paisui kolmen sivun mittaiseksi. Tämän jälkeen lähdimme yhdistelemään tarinatyypien alle teemakohtaisia löydöksiä, jotka pelkistimme ja nimesimme yläkategorioiden mukaisesti. Näin saimme analyysikehikon tiivistettyä sivun mittaiseksi.

Tuloksia aukikirjoittaessamme hyödynsimme tekemäämme analyysikehikkoa (Taulukko 1), mutta huomasimme analyysia tehdessämme osan teemoista olevan päällekkäisiä ja hieman väkinäisiä irrallisine ilmiöineen, joten ryhdyimme työstämään analyysikehikkoa vielä kolmannen kerran. Saimme sen tiivistettyä muotoon, jossa sen nyt työssämme esitämme. Tämä edellytti tulosluvun uudelleenkirjoittamista, mutta se selkeytti lukua ja poisti päällekkäisyyksiä. Löytämämme teemat ilmenivät osittain eri tavoin eri tarinatyypien sisällä, mutta enemmän paikansimme samankaltaisia, yhdistäviä



näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä tarinatyypin väliltä. Lopuksi kirjoitimme kunkin tarinatyypin auki omaksi tulosluvukseen.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli: millaisia toimivan moniammatillisen yhteistyön avaimia kertomuksista nousee? Seuraavan lukukierroksen toteutimme poimien aineistosta toistuvia ilmaisuja toimivaan yhteistyöhön liittyen. Paikansimme tutkimusaineistomme 12 kertomuksesta kolme toimivan moniammatillisen yhteistyön teemaa: avoimuus, tuttuus ja tavoitettavuus. Tällä lukukierroksella emme enää kiinnittäneet huomiota tarinoiden suuntautumiseen, vaan teemat nousivat puhtaasti aineistosta. Valitsimme teemat niiden esiintymistiheyden perusteella ja liitimme teemojen alle erilaisia ilmiöitä, jotka teemaan liittyvät. Aukikirjoitimme teemat omaksi tulokappaleeseen 7.4. Esittelemme lisäksi lyhyen yhteenvedon toimivan moniammatillisen yhteistyön avaimista kappaleessa 8.2 Jatkotutkimuksen paikkoja ja kehitysehdotuksia.

## 6.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 6) mukaan puhuttaessa tieteellisestä tutkimuksesta, sen luotettavuus itsessään ja tuloksissaan on eettisesti tunnustettava, jos tutkimus on toteutettu hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti. Näitä käytänteitä ovat esimerkiksi huolellisuus aineistoa käsitellessä, avoimuus ja vastuullisuus sekä asianmukainen viittausten käyttö tutkimusta tehdessä ja tarvittavien tutkimuslupien hankinta. Tutkimusetiikassa voidaan syventyä esimerkiksi aineistoon liittyviin kysymyksiin eli aineiston hankintaan sekä tutkittavien suojaamiseen (Kuula, 2011). Tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa, missä olemme käyttäneet eri lähteistä etsittyä tietoa, olemme asianmukaisesti ja vaaditulla tavalla viittaneet alkuperäiseen lähteeseen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 6) mukaan tutkijoiden tulee kunnioittaa muiden tekemää työtä viittaamalla asianmukaisesti lähteisiin, joista tieto on saatu.

Laadimme tutkimustiedotteen ja suostumuslomakkeen, jonka osallistuja sai halutessaan täyttää. Tutkimukseen osallistujat kuitenkin osallistuivat

tutkimukseen vapaaehtoisesti, joka voidaan myös tulkita suostumuksena osallistua tutkimukseen. Kuulan (2011) mukaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on edellytys. Tämä tarkoittaa, että osallistujilla täytyy olla mahdollisuus valita osallistumisen ja ei osallistumisen välillä. Lisäksi heillä täytyy olla oikeus missä tahansa tutkimuksen vaiheessa kieltäytyä ja perua osallistuminen. Tutkimustiedotteen myötä informoimme osallistujia tutkimuksen tarkoituksesta sekä aineiston käytöstä.

Huolehdimme osallistujien anonyymiydestä, emmekä kysyneet heiltä kriittisiä henkilötietoja. Tietomme osallistujista rajautui ikään, koulutukseen, ammattiin sekä työkokemusvuosiin. Aineistossa käytimme keksittyjä nimimerkkejä ja analysoidessa sekä tuloksia ylös kirjatessa siirryimme numeraalisesti osallistujaan viittaamiseen. Keräämässämme aineistossa ei ole siis missään vaiheessa tullut ilmi nimeä tai muita tarkkoja henkilötietoja. Aineistoa olemme käsitelleet huolellisesti ja turvallisesti sekä anonyymisti koko tutkimuksen teon ajan. Käyttäessämme suoria lainauksia tuloksissa olemme myös huomioineet, ettei osallistuja olisi niiden perusteella tunnistettavissa kertomusten tapauksista. Kuulan (2011) mukaan tutkimusta tehdessä tärkeää on, ettei tutkittavia voida tunnistaa julkaistusta tutkimuksesta. Myös Hänninen (2018) toteaa narratiivisessa tutkimuksessa haasteena olevan se, että kertomusta lainatessa voi osallistuja olla tunnistettavissa, vaikka nimet ja muut tiedot olisi poistettu. Hänen mukaansa kuitenkin epäsuorien tunnisteiden säilyttäminen voi olla perusteltua, kun ammatilla tai iällä on tutkimukselle merkitystä. Tutkimuksessamme tutkittavien ammatit tulevat välillä esille, sillä tutkimme kolmea eri ammattikuntaa ja niiden välistä yhteistyötä.

Narratiivista tutkimusta voi tarkastella eettisesti sekä hyvänä että haastavana tutkimustapana. Hännisen (2018) mukaan narratiivinen tutkimus on jo lähtökohtaisesti arvokas, sillä se antaa siihen osallistuville äänen heille ominaisella tavallaan. Lisäksi se voidaan kokea vapauttavana kokemuksena päästä jakamaan omaa tarinaa. Hänninen kuitenkin kertoo myös narratiivisen tutkimuksen haasteita, joita voi olla esimerkiksi haavoittavuus omaa tarinaa kerrottaessa. Hänen mukaansa tutkimukseen osallistujalle voi tulla yllätyksenä,

kuinka tarinan kertomistilanne vie mennessään eikä osaa alussa asennoitua siihen, kuinka paljon asioita kertoo.

Olemme avanneet tutkimuksen toteutuksen tarkkaan ja avoimesti, jolloin tutkimuksemme teko on ollut osiltaan läpinäkyvää. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 6) mukaisesti tutkimusta tehdessä täytyy toimia huolellisesti sekä rehellisesti tuloksia käsitellessä ja niitä analysoidessa koko tutkimuksen teon ajan. Aineiston analyysin teimme huolella ja ajan kanssa perehtyen aineistoomme perinpohjaisesti eri tulkinnat tiedostaen. Tämä prosessi on avattu hyvin tarkkaan ja avoimesti analyysiosiossamme. Tuloksemme ovat myös laajat, jossa jokaisesta teemasta on lainauksia ja tuloksista kerrontaa. Otimme kolmen eri tarinatyyppin lisäksi vielä yhden tuloksista selvästi nousseen aiheen yhdeksi tulososioksi, jossa käsittelemme yhteistyön toivomuksia ja parannusehdotuksia. Tämän lisäyksen myötä aineistomme on entistä läpinäkyvämpi, sillä tulososion poisjättäminen olisi piilottanut useita tärkeitä tuloksia tutkimuksemme aineistosta.

## 7 VALOPILKUSTA PYRSTÖTÄHTEEN

Tässä luvussa esitämme tutkimustuloksemme, jotka olemme analysoineet haastatteluaineistosta narratiivisesti Gergenin (1984; 1999) tarinatyyppejä mukaillen sekä aineistolähtöisesti moniammatillista yhteistyötä teemoitellen.

### Taulukko 1.

*Analyysikehikko moniammatillisen yhteistyön tarinatyypeistä ja teemoista.*

Analyysikehikko	Narratiivinen analyysi: Tarinatyypit (Gergen 1984; 1999)		
Narratiivien analyysi: Moniammatillisen yhteistyön teemat	VALOPILKKU (progressiivinen) -viisi tarinaa	AURINGONPIMEN NYS (regressiivinen) -kolme tarinaa	TÄHDENLENTO (stabiili) -neljä tarinaa
Taustasyyt	-kouluun liittyvät -lapseen liittyvät -kotioloihin liittyvät	-kouluun liittyvät -lapseen liittyvät -kotioloihin liittyvät -ammattilaisten osaamiseen liittyvät	-kouluun liittyvät -lapseen liittyvät -kotioloihin liittyvät
Yhteistyömuodot	-konsultaatio -moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen	-konsultaatio -linkki -moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen	-konsultaatio -linkki -moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen
Asiakasnäkökulma	-lapsen etu -yhteistyö vanhempien kanssa -ristiriita lapsen käytöksessä koulussa ja kotona	-lapsen etu -yhteistyö vanhempien kanssa -ammattilainen tukena -leimaaminen	-lapsen etu -yhteistyö vanhempien kanssa -ammattilainen tukena
Rajapinnat	-tiedonsiirto -lainsäädäntö -resurssit -puutteet koulutuksessa -jaettu ammatillisuus	-tiedonsiirto -resurssit -yhteistyön esteet -huoli-ilmoitukset -jaettu ammatillisuus	-tiedonsiirto -lainsäädäntö -yhteistyön esteet -huoli-ilmoitukset -jaettu ammatillisuus

Yllä olevaan taulukkoon (Taulukko 1) olemme koonneet analyysissa kertomuksista paikantamamme tarinatyypit ja teemoitelleet toistuvasti nousseet moniammatillisen yhteistyön ilmiöt vasemmanpuolimmaiseen sarakkeeseen. Teemoja ovat (moniammatillisen yhteistyön) taustasyyt, yhteistyömuodot, asiakasnäkökulma ja rajapinnat. Kunkin tarinatyypin alle olemme kirjanneet kertomuksissa esiintyneitä teemoja ilmiöiden yläkäsitteillä. Kokonaan omassa

tuloskappaleessa, Pырstötähti, esittelemme toimivan moniammatillisen yhteistyön avaimia. Moniammatillisen yhteistyön kertomuksista viisi paikansimme Gergenin (1984; 1999) teorian mukaisesti progressiivisen tarinatyyppin alle. Käytämme tarinatyyppistä nimeä Valopilkkukuvat tarinoissa ilmentyvää asioiden edistymistä ja positiivista sävyä. Valopilkkukuvat -tarinatyyppille ominaista kerrontaa oli moniammatillisen yhteistyön kuvailu siten, että se edisti lapsen asian hoitamista. Stabiilia tarinatyyppiä edustaa neljä kertomusta, joille ominaista oli avoimuus. Niissä työskentely jäi jollain tavalla avoimeksi/kesken tarinan ammattilaisen osalta, mutta myös suhtautumisessa moniammatilliseen yhteistyöhön näkyi avoimuutta; oltiin avoimia tulevalle ja erilaisille ratkaisuille. Stabiilista tarinatyyppistä käytämme nimitystä Tähdennäköisyys. Regressiivisen tarinan piirteet löytyivät kolmesta kertomuksesta. Regressiivistä tarinatyyppiä nimitämme Aurinkopimennykseksi moniammatillisen yhteistyön näyttäytyttyä tarinoissa synkän/ikävän sävyisenä.

## 7.1 Valopilkkukuvat - progressiivinen tarina

Progressiivisiin tarinatyyppisiin valikoitui analyysissämme viisi eri kertomusta. Näille tyyppillisistä oli positiivisen sävytteinen ja onnistunut moniammatillinen yhteistyö. Näissä ei välttämättä jokainen ammattikunta tehnyt yhteistyötä keskenään isossa roolissa, mutta yhteistyö heidän välillensä, jotka moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuivat, oli kuitenkin hyvää. Näissä tarinoissa lopputulema oli myös positiivisesti päättyvä, eli huolestuttaneelle tilanteelle saatiin jokin päätös ja huoli tuli ennen kaikkea kuulluksi.

**Taustasyyt.** Syyt moniammatilliselle yhteistyölle olivat moninaisia ja liitännäisiä toisiinsa. Joissain tarinoissa huoli oli noussut lapsen kotiolosuhteista ja vanhempien väleistä. Kotona tilanne oli myös sellainen, etteivät vanhemmat osanneet tai kyenneet huolehtimaan lapsesta vaaditulla tavalla. Joissain kertomuksissa taas lapsen käytös oli ollut uhkaavaa ja hän oli vaaraksi muille omilla toimintatavoillaan. Myös luokan sisällä olleet ristiriitatilanteet ja

oppilaiden haastava käytös sekä heidän keskinäiset tulehtuneet välinsä olivat poikineet tarvittavaa moniammatillista yhteistyötä. Syitä moniammatillisen yhteistyön taustalla kuvailtiin muun muassa seuraavanlaisesti:

”Oppilaan luokkakaverit tulivat kertomaan, että erään lapsen käytös on usein pelottavaa ja hän on käyttäytynyt väkivaltaisesti kavereitaan kohtaan. (- - -) Kävi ilmi, että opettajakin oli ollut huolissaan tästä oppilaasta jo aiemmin, mutta ei ollut vielä tuonut huolta eteenpäin.” (5)

”Kysyin onko hänellä kaikki hyvin, kun näyttää siltä kuin olisi itkenyt. Ensin hän tuijotti eteensä sanomatta sanaakaan, mutta hetken päästä totesi hiljaa, ettei ole juurikaan nukkunut viikonloppuna. Kun kysyin syytä, hän kertoi, että vanhemmat olivat riidelleet kovaäänisesti koko viikonlopun. Tilanne oli jatkunut jo pitkään riitaisena vanhempien välillä, eikä lapsi tiennyt mitä tekisi.” (2)

**Yhteistyömuodot.** Useammassa tarinassa tuli ilmi, että tarvetta konsultaatiotuelle oli eri ammattikunnilla ja useimmiten siinä tapauksessa oltiin yhteydessä lastensuojeluun. Niissä tilanteissa haettiin tukea sekä varmistusta omalle toiminnalle tai tiedusteltiin, onko huoleen aiheutta ja miten täytyisi toimia.

”Lastensuojelu toimi tässä tapauksessa semmoisena konsultaatiotukena, että minä ja luokanopettaja oltiin toimittu oikein. Tai, että me oltiin tehty sitä työtä ihan niinku siinä määrin, missä me voitiin sitä työtä tehdä.” (1)

Progressiivisissa tarinatyypeissä oli huomiota herättävää se, että moniammatillista osaamista oli hyödynnetty monin eri tavoin onnistuneesti. Se oli vaatinut myös uutta ideointia ja joustavuutta useisiin suuntiin. Lopuksi nämä ammattilaiset kuitenkin kokivat positiivisia ja onnistuneita kokemuksia toisen tuesta ja avusta sekä yhteisestä työstä.

”Me pidettiin luokkapiirejä yhdessä tämän luokanopettajan kanssa, pidettiin ryhmätyömuotoja, pidettiin kodin ja luokan iltoja pari kertaa yhdessä. (- - -) Me tosiaan tehtiin luokanopettajan kanssa siinä yhteistyötä monella tavalla.” (1)

Yhteistä näille tarinoille oli etenkin yhteinen pohtiva ote ja asioiden selvittäminen ilman ennakoasetelmia tai yhden ihmisen päätöksen tekoa.

”Pohdittiin niitä keinoja, millä lapsi pääsis kouluun ja miten siellä koulussa pystyis olemaan. Räätelöitiin vahvasti sitä tukea niin, että yhdessä mietittiin. Mutta opettajallahan oli se tieto siitä niinku pedagogisesta puolesta, niin hänen sitä ammattitaitoa hyödynnettiin koko ajan, kun mietittiin, että mitä asioita pitää räätelöidä, mihin tarvii tuen ja mitkä on ne koulun mahdollisuudet toimia. Ja sitte, että mitkä on tavallaan lastensuojelun mahdollisuudet tukea siinä koulunkäynnissä.” (3)

Moniammatillisen osaamisen hyödyntämisestä huolimatta progressiivisista tarinoista selvisi, että joillekin tietyt työkäytännöt olivat selkeitä omassa mielessä, kuinka ja kenen kanssa asiat tulisi hoitaa.

”Sellaisissa tilanteissa, missä on selvä tarve tehdä lastensuojeluilmoitus, niin sen tekee se, kumpi on sen asian kuullut. Jos mä oon tavannut oppilasta ja oppilas on kertonut mulle, niin mä teen sen lastensuojeluilmoituksen. Jos luokanopettaja on kuullu jonku asian, niin silloin sitte se ope tekee sen ilmoituksen.” (1)

Kuitenkin ilmeni, että kaikki eivät olleet asioista samaa mieltä ja joidenkin mielestä esimerkiksi yhteydenpito eri ammattikuntien välillä oli tapaus- ja henkilöriippuvaista.

”Lastensuojelun kanssa toimiminen menee kyllä kuraattorin kautta. En ole kyllä suoraan lastensuojeluun ollut, että jotenkin mä näen sen kuvion niin, että se kuraattori on siinä se linkki sinne lastensuojeluun. Joko niin, että sen kautta konsultoi tai sitten on yhteistyössä ja järjestetään palaveria yhdessä. Suoraan en ole yhteydessä, en ole tullut ajatelleeksikaan, että voisin. Mä koen, että se kuraattori on se mun seuraava porras kyllä.” (4)

”Meillä saattaa olla jo joku prosessi semmoiseen tilanteeseen liittyen käynnissä. Ne ilmoitukset on tärkeitä ja ne on hyviä, mutta ne on ehkä sen tyyppisiä, mitkä saattaa olla niin, että me ei aina olla sitten kouluun, ehkä ei hoksatakkaan olla yhteydessä, jos meillä vaikka

liittyy johonkin yksityiselämän piiriin olevaan aiheeseen jo joku prosessi.” (3)

Tapauskohtaisuus tuli esiin myös siinä mikä on lastensuojeluilmoitusten aihe, sillä sekin vaikutti siihen, kuinka koettiin kertomisen sekä yhteydenpidon tärkeys ammattilaisten välillä. Kolmonen jatkoi seuraavasti:

”Mutta tosiaan, jos niinku koulunkäyntiin liittyy, poissaoloista tulee ilmoituksia tai niinku jostain aggressiivisesta käyttäytymisestä tai vaikeista sosiaalisista suhteista tai muusta vastaavasta koulussa. Jos havaintoja on tehty nimenomaan siihen koulunkäyntiin liittyen, niin totta kai on tosi tärkeää, että ollaan kouluun yhteydessä.” (3)

Moniammatillisen osaamisen hyödyntämisen kautta moni oli myös havainnut mitä onnistunut yhteistyö vaatii ja onnistuneet tapaukset ruokkivat parantamaan työyhteisönsä yhteistyötä. Ne lisäsivät näkemystä sen hyödyistä ja mitä se parhaimmillaan onnistuessaan tarjoaa niin lapselle, perheelle kuin myös ammattilaisille.

”Joskus juttelimme sosiaalityöntekijän kanssa ja totesimme, että tämä tapaus oli kuin suoraan oppikirjasta; miten hyvin asiat voivat mennä, kun yhteistyö vanhempien ja ammattilaisten välillä toimii. Tärkeintä on avoin ja helppo vuorovaikutus, sekä se että työnjakoa suunnitellaan yhdessä.” (5)

”Yhteistyössä, siinä on mun mielestä sitä voimaa. Vaikka oliski kuinka vanha ja kliseinen sanonta, niin yhteistyössä on voimaa.” (1)

**Asiakasnäkökulma.** Progressiivisissa tarinoissa oli vanhempien kanssa hyvää ja onnistunutta moniammatillista yhteistyötä. Niissä perhe ymmärsi avun tarvitsemisen sekä lapsen edun ajattelemisen. Kuitenkin mukaan mahtui myös niitä tarinoita, joissa vanhemmat koettiin yhteistyötä tehdessä haastavina. Tarinoissa kävi selväksi myös ammattilaisten näkemys siitä, että he pitävät etenkin lapsen etua tärkeimpänä, mutta myös koko perheen avun saamista ja tilanteen paranemista tärkeimpänä.



"Itse koen, että minun ei ole opettajana tarpeen tietää kaikkia yksityiskohtia, mutta tärkeintä on tieto siitä, että lapsi ja perhe on saanut apua." (2)

Lisäksi kerrottiin vanhemmista, jotka ymmärsivät avun saamisen tärkeyden sekä myös oman tilanteensa, miten lapsen etua tulisi nyt edesauttaa:

"Lastensuojeluilmoituksen myötä vanhempien kanssa päästiin keskustelemaan ja he ymmärsivät, että näin ei voi jatkua. En tiedä millaista apua vanhemmat lopulta saivat, mutta lapsen olemus piristyi ja jollain lailla asiat menivät kotona selkeästi parempaan." (2)

Onnistuneissakin yhteistöissä ilmeni haasteita vanhempien kanssa. Eräässä tarinassa olisi toivottu ymmärtävää tilanteesta vanhemmilta sekä oman lapsen käytöksen näkemistä. Tämän eteen ammattilaiset myös tekivät töitä, siinä onnistumatta:

"Me toivottiin, että ne haasteet olis näyttäneet niissä illoissa, että se olis ehkä avannu muutaman vanhemman silmiä, joilta ei sitte kotoa välttämättä tullu vastakaikua näille opettajan toiveille siitä, että lasta vietäisiin eteenpäin ja tutkimuksiin. Toivottiin, että oltaisiin kotonakin enemmän keskusteltu tämän lapsen käytöksestä, mutta he eivät kotona nähneet tätä." (1)

Lisäksi myös näissä tarinoissa ilmeni pelkoa vanhempien suhtautumisesta lastensuojeluilmoitukseen.

"Ehkä on sitä pelkoa siitä yhteistyön vaikeutumisesta tai katkeamisesta huoltajien kanssa ja koteihin päin. Sitten voi olla arkuutta ja varovaisuutta niiden huolten puheeksi ottamisessa tai ainakin sen lastensuojeluilmoituksen tekemisessä." (3)

Moniammatillista yhteistyötä haastoi myös lapsen erilainen käytös ammattilaisten silmien alla kuin perheensä kanssa. Tällöin se aiheutti ristiriitaa yhteistyössä, sillä vanhemmatkin näkivät vain lapsen käytöksen tietyissä hetkissä tietyllä tavalla.

”Sitten, kun oli näitä kodin ja luokan iltoja ja vanhemmat oli paikalla, niin näiden muutamien lasten käytös oli sitten hyvin erilaista. Toki siinä on ristiriita, kun se kotiväki ei näe sitte, minkälaista se pahimmillaan voi siellä koulun arjessa olla se käytös.” (1)

**Rajapinnat.** Rajapinnoissa tiedonsiirron haasteet nousivat esiin myös positiivisissa tarinoissa. Etenkin luokanopettajien näkemys nousi esiin, sillä luokanopettajat kokivat olevansa näitä väliinpuotoajia tiedonsiirrossa ja tiedotta jättämisessä. Seuraavassa yhden luokanopettajan ajatus tästä:

”Kyllä se välillä tuntuu siltä, että me opettajina kerrotaan ne kaikki asiat, mitkä meitä huolestuttaa ja mitä tiedetään, mutta se ei tuu takaisinpäin. Kuitenkin me ollaan opettajina niin paljon sen lapsen kanssa päivisin ja viikolla monet tunnit, että olisi hyvä tietää mitä sille lapselle nyt kuuluu.” (4)

Lisäksi esiin nousi tiedonjaon ongelmat ja siihen liittyvät toiveet. Tuloksissa ilmeni, että moni ammattilainen käytti tilannetajua ja päätteleväisyyttä siinä mitä kertoi toiselle ammattilaiselle.

”Mä oon sitten jotenkin aina toiminu niissä tilanteissa sillä lailla, että oon käyttäny vähä maalaisjärkeä, että mitä voi sanoa ja mitä ei. En ole rikkonu vaitiolovelvollisuutta enkä perheen oikeutta siihen, mutta sitte kuitenkin toiminu siten, että se lapsen etu toteutuis.” (1)

Eniten tarinoissa ilmeni hyvästä moniammatillisesta yhteistyöstä huolimatta lainsäädännön haastavuus ja sen estävyys yhteistyölle sekä yhteinen vaitiolovelvollisuus ja sen noudattaminen. Ammattilaisten tarinoista paistoi aito huoli lapsien ja perheiden (koti)tilanteista, joista ulkopuoliseksi jäämisen he kokivat vaikeaksi, koska näkivät lapsen tilanteen joka päivä koulussa. Seuraavassa lainaus yhden ammattilaisen mietteistä:

”Toivoisin kyllä sitä, että me voitaisiin puhua asioista avoimemmin ilman, että tarvis miettiä, että rikon lakia, jos mä tämän sanon jollekin. Kun en mä sitä sano vahingoittamistarkoituksessa, vaan musta se on vaan tärkeää, että se opettaja, joka sen lapsen kanssa siellä on aamusta iltapäivään, että hän tietäisi. Niin se, että mun ei tarttis aina ajatella,

että mä oon nyt vähän tässä harmaalla alueella, kun mä tän opettajan kanssa näitä asioita käyn läpi.” (1)

Toisaalta yksi ammattilaisista jakoi ajatuksen siitä, ettei tiedonjako ollut ongelma, vaan koki toimivansa selkeällä tavalla lain ja oman ajattelun puitteissa samalla tiedottaen vanhempia tilanteesta ja jaetuista asioista.

”Kaikkea ei aina voida kertoa. Ja sitten toisaalta myös laki mahdollistaa, että sellainen olennainen asia lapsen suojelemiseksi me voidaan kertoa. (- - -) Mun kokemuksen mukaan aika vähän loppupeleissä tulee niitä, että kielletään yhteistyö tai asioiden tai tietojen jakaminen, kun sen tekee mahdollisimman avoimesti yhdessä sovitusti huoltajien ja kotien kanssa (- - -). Ja kyllä mä kerron niissä tilanteissa, kun sanotaan, että mitään ei saa kertoa ja mistään ei saa puhua, niin myöskin kerron sen, että semmoiset asiat, mitkä mä lastensuojeluviranomaisena näen välttämättömiksi tiedoiksi jakaa toiselle viranomaiselle, jotta lapsen etu toteutuu ja lapsen suojele tapahtuu. Nekin toki sitten kerrotaan huoltajille, että mitkä asiat on jaettu. Mutta mä en ajattele, että tää on pulma.” (3)

Tämä voi kertoa siitä, kuinka yhteisiä käytänteitä tässäkin on vaikea määrittää. Siinä missä joku kokee kertovansa tärkeän ja oleellisen lapsen etua ajatellen, ei joku ammattilainen uskalla kertoa mitään, koska noudattaa lainsäädäntöä eri tavalla.

”Kyllä se on välillä haastavaa, edelleenkin mietin sitä, että kun oppilaasta tehtiin se ilmoitus, niin kyllä se tieto jää aika ohkaiseksi, mitä mulle siitä tulee. Kyllä mä koen, että hyötyisin siitä tiedosta, että miten se homma on edennyt, että saako se lapsi tai perhe tukea vai jääkö asia sikseen.” (4)

Lisäksi yhtenä aiheena lainsäädännöstä nousi esiin oikeusturva ja sen tärkeys nykypäivänä. Toisen ammattilaisen tuki voi olla myös konkreettista turvaa, kun puhutaan vaikeista tapauksista ja siinä esiintyvistä tilanteista.

”Tänä päivänä toki se oikeusturva, että kun tehdään kahdestaan työtä, niin sä et oo ollu yksin niiden oppilaiden kans, että se on jotenki surullista, että sellaisia asioita pitää miettiä, mutta joskus niistä

kodeista tulee semmoisia kyseenalaistuksia, joissa käydään ihan sanatarkkuudella läpi sitä, että miten mä oon jonku asian ilmaissu ja sanonu.” (1)

Tarinoista nousi esiin moniammatillisen yhteistyön haastajina myös resurssit sekä aika työnteossa. Esiin nousi toiveita myös parina työskentelystä ja suuremmasta ammatillisesta tuesta.

”Aika ja resurssit haastavat yhteistyötä koululla, sillä eihän se oo mahdollista, että aina opettaja on tekemässä kuraattorin työparina työtä. Että se on ihanteellista silloin, kun yhdessä tehdään jonkun luokan kanssa.” (1)

Ammatillisessa koulutuksessa nähtiin myös puutteita, sillä monet haasteet nousivat esiin toisen työnkuvan ja sitä rajoittavien tekijöiden tietämättömyydestä. Lisäksi osalla ammattilaisista oli huoli siitä, onko kasvatusalalla riittävää osaamista tunnistaa huoli tai kertoa siitä matalalla kynnyksellä.

”Lastensuojeluhan ei ole ainoa, joka niitä lapsia suojelee, vaan se lapsen suojeleminen kuuluu kaikille lastensuojelulaissa mainituille viranomaisille. Ja se olis aika tähdellinen mun mielestä terveydenhuoltoalan koulutuksiin ja sitten opetus- ja varhaiskasvatusalan koulutuksiin jollain tavalla se lastensuojelulain tuntemus. Se, että ei välttämättä edelleenkään tunneta ilmoitusvelvollisuutta riittävän hyvin. Se haastaa. (- - -) Ehkä se, että joskus kouluissa liian pitkän mietitään, että onko tää semmoinen huoli, mikä pitäisi ilmoittaa. Ja ei ehkä tunnisteta sitä, että itseasiassa kun huoli syntyy, niin se pitäisi kertoa se huoli.” (3)

Progressiivisissa tarinoissa jaettu ammatillisuus koettiin tärkeäksi. Se nähtiin voimavarana ja tukena omille ajatuksille ja päätöksille. Joissain tilanteissa avun antaminen oli tapahtunut työajan ulkopuolellakin, mikä koettiin tärkeäksi avuksi ja tilanteeksi, jossa ei jätetty toista yksin.

”Ihan vaan lähtökohtaisesti se, että sä et oo yksin niiden asioiden kanssa, että sä voit niinku sen toisen kanssa miettiä, että mitä tässä

vois tehdä tai mitä pitäis tehdä. Ylipäätään se, että yhteistyössä sä et joudu tekemään yksin töitä. Sulla on siinä tavallaan se sun sidekick, apuri, tukipilari, pari ja työpari.” (1)

”Silloin koin kyllä, että välittömästi tuli apua, eikä mun tarvinnut jäädä yksin sen haastavan tilanteen kanssa, vaikka oli ilta. Kuraattori jousti siinä kohtaa myös omista työajoistansa sen lapsen eteen. Sitten kun lastensuojeluilmoitusta tehtiin, tai kuraattori sitä kirjoitti ja mä olin siinä vieressä, että yhdessä tehtiin, mutta siinäkään en jäänyt yksin. Kuraattori otti sen vastuulleen.” (4)

Jaetussa ammatillisuudessa tutkittavat kokivat myös, että jaettu ammatillisuus mahdollisti heille omaan työhön keskittymistä, kun työtä sekä vastuuta saa jakaa myös muille.

”Oon ollut kyllä kiitollinen ja tyytyväinen, että oon saanut sitä päätyötä tehdä, että on sitten ollu se kuraattori, jolle on voinut niitä selvittelyitä ja muut tämmöiset akuutit kiusaamiset laittaa. Kun ei pysty sitä omaa luokkaa vaan jättää, tai siihen menee useampia tunteja viikossa, kun selvittelee riitoja. Tällöin kuraattorin apu on ollu tärkeätä, että on ite voinut keskittyä siihen opettamiseen.” (4)

Jaettua ammatillisuutta tarinoissa ilmeni myös tilanteissa, joissa tuntui, ettei oma ammatillinen osaaminen riittänyt ja tarvitsi toisen ammattitaitoa. Tässä nähtiin positiivisuutta siitä, että avunpyyntiin on vastattu myöntävästi ja apua on saanut vaikeisiin tilanteisiin.

”Koulussa meidän kuraattori on lähes joka päivä tavoitettavissa, ja apu on nopeasti saatavilla. Jos on ollut oppilaan kanssa joku pulma, mistä oon kokenut, ettei mulla riitä nyt paukut eikä ammattitaito tai aikaa, niin aina on kuraattori tullut vastaan ja tarjonnut apua.” (4)

”Yhteistyössä on hyvää se, että kaikki eri alojen ammattilaiset miettii sen yhden lapsen tai perheen parasta, etten opettajana jää yksin sen asian kanssa, vaan saa siinä itekin vähän sitä näkökulmaa ja perspektiiviä. Ehkä sitten se oma taakka kevenee siinä, kun tietää, että asiaa hoidetaan ja se menee eteenpäin. Myös jos saa jotain vinkkiä, että mitä voisi itte tehdä tai kuulee muiden mielipiteitä, että voiko sen asian antaa vaan olla.” (4)

Progressiivisissa tarinoissa yhtenäistä oli myös yhteistyön tuotteliaisuus, kun jaettua ammattilaisuutta jaettiin. Tällaisessa tapauksessa oli löydetty lapselle sekä perheelle juuri heille kohdennettuja tukitoimia yhteistyön ansiosta. Joissain tarinoissa nousi esiin, kuinka moniammatillinen yhteistyö oli ollut vielä tutkimustamme monipuolisempaa ja siihen oli kuulunut muitakin ammattilaisia. Joissain tilanteissa tämä vaati myös tilanteen katsomista kuplan ulkopuolelta ja hyviä ratkaisuja löytyi järjestelyistä, joita ei oltu aiemmin ajateltu. Nämä kuitenkin osoittautuivat onnistuneiksi ja pidetyiksi ratkaisuihin ja osoitti moniammatillisen yhteistyön hyödyt, kun useampi ammattilainen toi osaamisensa ja näkökulmansa lapsen etua ajatellen mukaan omilla kohdennetuilla tukitoimilla ja ammatillisella osaamisella.

”Asiakkuuden myötä hän sai tuekseen ammatillisen tukihenkilön. Hän tapasi ammatillista tukihenkilöä, jonka kanssa he työstivät erilaisia tarvittavia taitoja. Tämän lisäksi lapsi kävi parin viikon välein kuraattorilla juttelemassa kuulumisiaan.” (5)

”Tapauksessa oli tärkeää, että sosiaalitoimen puolellakin nähtiin se hyöty, mikä oli jo valmiiksi tutun aikuisen tukihenkilönä toimimisesta sekä vapaa-ajan ja koulun yhteen linkittymisestä; sen sijaan, että olisi jääty odottelemaan kaupungin omaa vapautuvaa tukihenkilöä. Eli tärkeää on kokeilla myös uusia käytäntöjä, lapsen parhaaksi!” (5)

Lisäksi positiivisena puolena moniammatilliselle yhteistyölle koettiin lapsen kokonaisvaltaisen tilanteen ja kuvan näkeminen. Tämä koettiin onnistuvaksi juuri monen ammattilaisen näkemyksen esiin tuomisen myötä.

”Moniammatillisen yhteistyön hyvyytenä näen lapsen näkökulmasta sen ja varmaan munkin näkökulmasta ammattilaisena, että saa kokonaisvaltaisemman kuvan tilanteesta. Ja yhdessä tehdään sitä työtä sen eteen, että lapsella olisi hyvä olla ja lapsi saisi tarvitsemansa tuen ja palvelut.” (3)

Useammasta tarinasta nousi esiin myös yhteistyön työntekijä- sekä tapauskohtaisuus. Näissä nostetuissa sitaateissa käy selväksi, että yhteistyö oli myös omalla persoonalla tekemistä ja se vaati yhteistä suuntaa sekä tekemistä.

Jokainen on erilainen, jolloin jokainen yhteistyö myös koetaan erilaiseksi, jos ammattilaiset vaihtuvat.

”Se on opettajakohtaista niinku varmasti kuraattori- ja sosiaalityöntekijäkohtaistakin, että miten sitä yhteistyötä tehdään. Toiset tulee helpommin juttelemaan ja tuo asioita, kun toiset enemmän haluaa ehkä hoitaa itse, jos on jotain haasteita.” (1)

Työntekijäkohtaisuuden ja persoonallisuuden lisäksi myös tapauskohtaisuudella oli väliä, miten yhteistyössä pidettiin yhteyttä ja miten siinä toimittiin. Joissain tapauksissa ammattilaiset ovat kokeneet, ettei yhteistyötä tarvita tai aihe ei kuulu juuri toisen ammattilaisen työnkuvaan tai tietoon. Toisaalta joissain tapauksissa oli heti selkeää, että moniammattilista yhteistyötä on tehtävä.

”Yhteistyö on varmaan myös työntekijäkohtaista, kun jokainen on oma persoonansa ja tätä työtä tehdään pitkälti sillä omalla persoonalla. Varmaan sitäkin, mutta ajattelen myös, että casekohtaista se on. Joissakin tilanteissa se nähdään, että on hyvin tarpeellista tehdä tiivistä yhteistyötä ja olla lastensuojeluilmoituksen jälkeen pian yhteydessä opettajaan tai kuka ilmoituksen on milloinkin tehnyt. Joissakin tapauksissa meillä on sitten pitkäaikaisempia asiakkuuksia lastensuojelussa, niin yhteistyö voi myös olla jo olemassa.” (3)

Progressiivisen tarinatyypin tarinat pitivät sisällään positiivisia ja onnistuneita yhteistyön tarinoita. Toisaalta näihinkin tarinatyyppeihin mahtui myös haasteita niin lainsäädännön, perheen, työntekijä- tai tapauskohtaisuuden vuoksi. Valonpilkahduksen mukaisesti kuitenkin tässä tarinatyypissä valonpilkahdus oli pimeyttä huomattavasti suurempi.

## 7.2 Auringonpimennys – regressiivinen tarina

Auringonpimennys -tarinatyyppin alle valikoitui tekemämme analyysin jälkeen aineistostamme kolme kertomusta. Regressiivisille tarinoille tyypillistä oli ikävän sävyinen yhteistyökokemus, jossa oli ollut haasteita eri ammattikuntien välillä toimimisessa. Ikävä käytös heijastui osassa tarinoita myös perheeseen ja lapseen, joka oli tämän moniammatillisen yhteistyön keskiössä. Näissä tarinatyypeissä esiintyi myös paljon toiveita, mitä heidän mielestään onnistunut moniammatillinen yhteistyö vaatii ja edellyttää ammattilaisilta.

**Syyt moniammatillisen yhteistyön taustalla.** Tarinoista nousseita syitä ja alkusysäyksiä moniammatillisille yhteistöille oli erilaisia. Joissain tapauksissa oli kouluun ja koulunkäyntiin liittyviä haasteita, lapseen liittyviä haasteita, kotioloihin liittyviä haasteita, ammattilaisten osaamiseen liittyvät haasteet tai kaltokohtelua. Monissa tarinoissa ilmeni myös, että taustalla oli usein myös useampia syitä, jotka olivat sidoksissa toisiinsa. Kun oppilas oli ollut koulusta pois, oli myös oltu huolestuneita kotiolosuhteista ja siellä tapahtuvista asioista. Myös esimerkiksi kiusaamisesta seurasi paljon poissaoloja, eikä opettajan koettu ymmärtävän lapsen tilannetta tai hänen kohtaamia ongelmia. Syyt moniammatilliselle yhteistyölle olivat siis moninaisia. Näitä syitä moniammatillisen yhteistyön taustalla kerrottiin seuraavanlaisesti:

”Oli siis koulunkäynnin laiminlyöntiä, oli paljo poissaoloja ja muutenki huolta ehkä siitä perhetilanteesta (- - -), että minkälaista se arki on sitte siellä kotona.” (6)

”Oppilas oli jossain kohtaa, kun kuulumisista oli juteltu kertonu, että vanhempi oli lyönyt, kun oli tullu joku riita.” (7)

”Häntä kiusattiin tosi paljon koulussa (- - -) ja tuli paljon poissaoloja.” (8)

**Yhteistyömuodot.** Tarinoissa kävi selväksi, että jo pienestä huolesta toivottiin yhteydenottoa esimerkiksi konsultaation tavoin. Etenkin



lastensuojelun käyttämistä konsultaationa toivottiin, eikä huolen kanssa haluttu jäädä yksin.

”Vielä pitäisi madaltaa kynnystä siihen, että ei sen tarvitse olla mikään ihmeellinen iso huoli, kun jo voi konsultoida nimettömänä.” (7)

Yhdessä tarinassa lastensuojelun konsultaatioapua oli hyödynnetty ja luokanopettaja sekä koulukuraattori oli saanut tukea heidän oikein toimimiselleen ja tekemilleen päätöksille.

Tarinoista ilmeni, että kuraattori koettiin linkkinä luokanopettajien ja sosiaalityöntekijöiden välillä. Luokanopettajien ja sosiaalityöntekijöiden välillä koettiin kuilua ja erillisyyttä eikä yhteistyötä ollut tehty yhdessä niin paljoa. Kuraattori työskenteli kuitenkin tiiviisti molempien ammattikuntien kanssa ja toimi välillä näiden välillä sanansaattajana. Kuraattorin roolista kerrottiin seuraavasti:

”Jollain lailla kuraattori on kuitenkin linkki siinä opettajien ja sosiaalityöntekijöiden välillä ja se on mun mielestä hyvä asia.” (7)

”Siinä oli koulukuraattori mukana ja hän yritti ehkä toimia semmoisena siltana vähän sitten opettajan ja lapsen ja lastensuojelun välillä. (8)

Moniammatillisen osaamisen hyödyntämistä toivottiin matalan kynnyksen yhteydenotolla toiseen ammattikuntaan. Lisäksi toivottiin, että pyydettäisiin sekä otettaisiin neuvoja vastaan toisilta avoimin mielin. Näin pääsisi kaikkien oma ammatillinen osaaminen hyödyksi ja kaikilla olisi mahdollisuus antaa osansa yhteistyöhön. Haluttiin myös enemmän yhteistä pohdiskelua ja ratkaisuja tilanteille. Alla ote moniammatillisen osaamisen hyödyntämisestä:

”Ihan vain se, että opettaja olis niinku kuraattoriin yhteydessä ja pyytäis neuvoja ja tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Ja ottais niitä neuvoja ja ohjeita vastaan.” (7)

Oli myös tilanteita, kun toinen ammattikunta oli tehnyt itse omat päätelmät, eikä ollut valmis enää yhteisiin pohdintoihin. Tämä koettiin ikäväksi yhteistyön kannalta, sillä toiset tulivat heti tyrmätyksi. Sitä ei myöskään nähty lapsen tai perheen edun mukaiseksi, jos moniammatillista yhteistyötä ei hyödynnetä kunnolla.

”Tykkään siitä ihmettelystä, että mikähän ihme voi nyt tän käytöksen takana olla, ettei tuu valmiiksi annettua diagnoosia myöskään koulusta meille päin. (- - -) Tavallaan ois semmoinen mahdollisimman avoin (- - -) ja oltaisiin valmiita puolin ja toisin näkemään vaivaa ja antamaan aikaa.” (8)

**Asiakasnäkökulma.** Vaikkei tarinan moniammatillinen yhteistyö ollut ollut sujuvaa, koettiin se silti tärkeäksi etenkin lapsen etua ajatellen. Moni ammattilainen mielsi ajatusmaailman niin, että kaikkien tulisi pitää mielessä yhteistyötä tehdessä minkä vuoksi sitä tehdään. Tässä korostui myös yhteisen päämäärän ja tavoitteiden rooli yhteistyötä tehdessä.

”Jos sitä yhteistyötä ei tehdä, niin siinä voi jäädä tosi paljon lapsen asiat pimentoon ja siellä voi olla vaikka mitä taustalla. Jos kaikki pitäisi mielessänsä sen, että tehdään niinku, mikä on se lapsen etu, niin se vois olla vähän erilainen suhtautuminen.” (7)

Moniammatillisessa yhteistyössä toivottiinkin, että lapsi nähtäisiin kokonaisuutena.

Syyt moniammatilliselle yhteistyölle ovat moninaisia niin kuin aiemmin kävi ilmi. Tällöin myös monisyiset haasteet, joita lapsi tai koko perhe käy läpi, voivat olla sidoksissa toisiinsa. Ammattilaisilla pitäisi olla avoin mieli kohtaamaan lapsi ja hänen elämänsä haasteet ajatellen lapsen etua. Alla yhden ammattilaisen ajatuksia lapsen kohtaamista haasteista:

”Se lapsi ei välttämättä tuu kouluun tahallaan likaisissa vaatteissa tai kuluneissa. Voi olla, että sillä vanhemmalla ei oo just siihen kykyä ja se pystyy kyllä muuten huolehtimaan lapsestaan. Tai sillä lapsella voi olla aistiyliherkkyyttä, minkä takia se pitää puhki tietyt vaatteet. Se, että kaikki ei oo laiskoja, kaikki ei oo tyhmiä, kaikki ei oo köyhiä,

kaikki ei vaan oo viitsimättä tehdä jotain. (- - -) Että ehkä semmoisilla pienillä asioilla niinku toivois, että huomioitais sitten se lapsi ennen kuin se leimataan.” (8)

Tarinassa ilmeni myös ammattikuntien tietyt jännitteet joissain tapauksissa perheiden kanssa työskennellessä. Tähän oli läheisesti lasten ja perheiden kanssa työskentelevillä syynä esimerkiksi luottamuksen menettämisen pelko. Tällainen oli vaikuttanut perheen kohtaamiseen:

”Se oli opettajalle tosi iso kynnyks myös, että hän ei olisi halunnut siihen tapaamiseen tulla, koska se tuntui niin hankalalta kohdata sitte näitä vanhempia.” (7)

Näissä tapauksissa oli haettu tukea toiselta ammattilaiselta moniammatillisessa yhteistyössä. Joissain tapauksissa se oli keventänyt toisen taakkaa, mutta joissain tapauksissa ammattilainen koki sen myös taakaksi ja itselle toisen töiden siirtämisenä. Usein koulukuraattori oli ammattilainen, joka tuki ja opasti luokanopettajia lastensuojeluilmoituksen tekemisessä. Toisaalta nähtiin, että perheen tapaaminen asioista avoimesti puhuen ja pohtien oli keventänyt yhteistyötä sekä jännitteitä perheen ja ammattilaisten välillä.

”Ei tarvi jännittää, et kun tapaa vaikka ne vanhemmat seuraavan kerran jossain koulun käytävällä, niin mitä ne nyt meinaa, kun ollaan tehty se lastensuojeluilmoitus. Se, että tavataan ja puhutaan se läpi (- - -), ettei jää mitään sellaista, et siinä voi myös vanhemmat kertoa mielipiteensä sitten, jos he on vaikka pahoillaan siitä ilmoituksesta tai jotain muuta, niin se voidaan siinä keskustella.” (7)

Ammattilaiset näkivät yhtenä näkökulmana tärkeäksi vanhempien tukemisen ja heidän rinnallaan kulkemisen. Vanhemmat ovat isossa osassa moniammatillista yhteistyötä ja ammattilaisen suhtautumisella sekä tuella voi olla suuri merkitys vaikeissakin tilanteissa vanhemmille sekä koko perheelle. Tarinoissa ilmeni myös kokemus, jossa opettajalla oli suuri merkitys yhteistyössä olevaan vanhempaan positiivisella tavalla.

”Että niitä vanhempia myös kohdeltaisiin semmosina, että siinä olis sellaista rinnakkain kulkemista, niin se olis ehkä se.” (7)

”Ja jotenki se opettaja ehkä onnistui myös luomaan uskoa sekä lapseen että myöskin siihen vanhempaan, että tästä selvittää ja nää ei oo niinku mitään ylitsepääsemättömiä.” (8)

Eräs ammattilainen toi esiin positiivisen näkemyksen, millainen vaikutus suuri sydämisillä ja avoimella mielellä toimivilla ammattilaisilla voi olla:

”Haluaisin korostaa sitä, että joka ammattikunnissa, niin opettajissakin, on saanut törmätä niihin valopilkkuihin, jotka tuntuu tekevän niinku heidän työtään, sillä suurella sydämellä ja ei ehkä naputa jokaisesta tekemättömästä läksystä, vaan ehkä seuraa, et se lapsi voi muuten hyvin. Ja ehkä toivoisin, että tällaisia valopilkkuja olisi vielä enemmän, että niillon aivan valtava vaikutus sen lapsen itsetuntoon ja niihin tuleviin kouluvuosiin.” (8)

Moniammatillisessa yhteistyössä oli noussut esille myös erilaiset suhtautumiset ja käytös lasta sekä perhettä kohtaan vaikeuksien ilmetessä ja niiden parissa työskennellessä. Tämä aiheutti ammattikuntien välillä ristiriitatilanteita, sillä koettiin, että toinen toimii väärällä tavalla yhteistyössä perheen kanssa. Tällaisesta kohtelusta tarinoissa nousi esiin termi leimaaminen. Alla ote tarinasta kyseisestä tilanteesta:

”Vaikka sinne olisi syydetty kuinka paljon tukea tahansa, niin mä ajattelen, että se ei olisi ratkaissut sitä, että jotenkin sillä pojalla oli se leima ottas jo ja niillä vanhemmillä oli leima.” (8)

**Rajapinnat.** Yhteistä osallistujien tarinoissa oli se, kuinka he kokivat säädökset vaitiolovelvollisuudesta ja asioiden salassapidosta. Nämä koettiin esteinä yhteistyölle, sillä toisia ammattikuntia ei voinut aina tiedottaa perheen ja lapsen asioissa. Kuitenkin he toivat esiin, että toimivat tässä myös tilanteen mukaan ja etenkin lapsen edun mukaisesti. Yhteistä tarinoille oli, että he toivat Vilja Eerikan tapauksen esiin ja kertoivat sen olleen herättävä asia sekä

muuttaneen sen jälkeen omia toimintatapojaan. Tässä voidaan puhua siis myös tiedonjaon inhimillistämisestä.

”Aikaisemmin on varmaan oltu vaitiolovelvollisuus asioiden kans tiukempia ja tarkkoja siitä, että lastensuojelu ei saa kertoa mitään koululle. Mutta itte oon ainakin vähä sitä löysännyt ja ajatellut, kun oli keskustelua sen Eerika-keissin jälkeen niin, että tarkkaan miettii sitä kuitenkin, että onko sellaisia asioita, jotka on koulun oleellista tietää, että he osaavat kiinnittää oikeisiin asioihin huomiota.” (6)

”Jos miettii ihan vaikka sitä Vilja Eerikan tapausta silloin, että jos siinä olis esimerkiksi vaihdettu jollain lailla niitä semmoisia, ehkä harmaan alueen tietojakin, tai niitä tuntemuksia ja ajatuksia, niin olis voinu olla lopputulos erilainen.” (7)

Yksi huolestuttava esiin noussut asia oli tietojen siirtojen ongelmallisuus myös silloin, kun lapsen lastensuojelun asiakkuus päättyy. Tämä jätti esimerkiksi opettajat tiedottomuuteen siitä, että lapsi ei olisi enää avun ja tuen piirissä.

”On sellaisia tapauksia, että joltain on lopetettu tai päätetty asiakkuus ja siitä ei oo tullu mitään tietoa koululle, eikä opettaja tai kuraattori tiedä sitä ja on vaan oletettu, että siellä on edelleen joku asiakkuus. (- - -) Jos asiakkuus esimerkiksi päättyy ja sitten alkaa menemään jotenkin huomattavasti huonompaan suuntaan, niin sitte tiedettäis ehkä vielä matalammalla kynnyksellä tehdä sitä lastensuojeluilmoitusta.” (7)

Nykypäivänä esiintyvä resurssipula kasvatus- ja opetuslalla tuli esille myös tarinoissa, sillä vähäisten resurssien koettiin estävän toimivaa yhteistyötä. Tällöin ei välttämättä haluttu häiritä tai kuormittaa toista ammattikuntaa tai koettiin, ettei aikaa kysymiselle ja tiedustelulle ollut. Ongelmaksi nähtiin myös vaikutus lapsiin ja heidän asioiden edistämiseen, sillä aika ei välttämättä riittänyt kentällä perehtyä yhteen lapseen kunnolla.

”Jotenkin se kiire näkyy siinä, että heillä on paljon töitä ja asiakaskeissejä.” (7)

”Koulukuraattoreillakin on niin isot oppilasmäärät toisaalta ollut, että he ei ehkä ole oikein ehtinyt paneutua siihen, että he kyllä tulee neuvotteluihin, jos vaan pääsee. Miettii kuitenkin sitä roolia siinä, että jos hän ei oo ehtinyt tavata esimerkiksi lasta tai on tavannut kerran, niin mikä se hyöty siinä sitten on.” (8)

Yhteistyön esteenä koettiin myös tehtävien rajaaminen ammattikunnittain. Tarinoissa esiintyi ongelma, jossa ammattilaisen koettiin hoitavan vain oma tehtävä ja rooli ja sen jälkeen oma työ rajautui siihen.

”Tuntuu monesti liittyvän siihen, että he ajattelee, että heidän tehtävänsä on opettaa ja jos he kuulee jotain mitä on tapahtunut vapaa-ajalla tai siellä kotona, niin he ajattelee, että se ei kuulu heille, eikä heidän tarte puuttua millään lailla.” (7)

Tarinoista selvisi, että yksi tekijä ikävä sävytteisessä moniammatillisessa yhteistyössä koettiin johtuvan siitä, etteivät ammattilaiset tunteneet toistensa työnkuvaa, sen sisältöä tai työtä rajoittavia tekijöitä. Tämä aiheutti eripuraa kerrotuissa tarinoissa. Kokemuksena oli myös tietynlainen selän takana toimiminen, sillä avointa keskustelua ei ollut eikä ymmärrystä toisen työnkuvasta.

”Kuraattoria monesti pidetään siellä koulussa sellaisena, joka tosiaan hoitaa ne likaiset työt tai jos on oppilas, joka häiriköi tunnilla, niin toivotaan, että kuraattori ottais sitä sieltä juttelemaan ihan vaan, että se olis pois sieltä luokasta.” (7)

”Ajattelen, että yleensä jos niitä haasteita on, niin se johtuu ehkä siitä, että ei ymmärretä, mitä toinen tekee ja tunneta lastensuojelua, niin voi olla epärealistisiakin ajatuksia, että mihinkä lastensuojelu voi pystyä, ja mitä kaikkea oikeuksia on, niin se vaikuttaa.” (6)

”Opettajille tulis myöskin ehkä selvemmäksi se, että minkä lain puitteissa me joudutaan tekemään työtä, että vaikka me nähdään huolta, niin meillä ei välttämättä ole siihen lakiin perustuvia keinoja toimia.” (8)

Lisäksi toisen työnkuvan vieraus korostui esimerkiksi käytännöissä, kuinka toisen ammattikunnan mielestä olisi hyvä toimia. Se toi esiin esimerkiksi

lastensuojeluilmoitusten, josta tarinoissa käytetään lisäksi nimitystä huoli-ilmoitukset, teon ongelmallisuuden. Huoli-ilmoitusta tehdessä koettiin, ettei apua tullut, mutta toisaalta taas lastensuojelu kuormittui jatkuvista uusien ilmoitusten teoista.

”Ehkä sellainen on huonoa yhteistyötä, vaikka toki sanotaan sitä, että tehkää lastensuojeluilmoituksia, jos asiat ei muutu, niin tehkää uusia. Jotenkin siinä myös ehkä kuitenkin kohtuus, että ei ole sitten tarkoituksenmukaista, kun niistä samoista asioista tulee lastensuojeluilmoituksia viikoittain ja siitä vaan muutetaan joku tieto, kuten vaikkapa poissaolotuntien määrä.” (6)

Tarinoissa ilmeni myös ammatillisen ylpeyden sekä näkemyserojen haasteet. Näissä tapauksissa toinen ammattilainen oli kohdattu joko tyrmäämällä heti hänen ideansa tai tuomalla oma osaaminen ja kokemus heti esiin. Tällaiset tilanteet aiheuttivat myös näkemyseroja, miten tilanteissa tulisi edetä.

”Yksi suurimmista ongelmista on se, että ollaan jotenkin niin ylpeitä tai mikä se sitten on se syy, että ajatellaan, että ei mun tarvi olla yhteyksissä, kun oletetaan, että se toinen osapuoli on yhteyksissä tai et se tekee jotain ja mun ei tarvi tehdä.” (7)

”Aika nopeasti sieltä blokattiin ja tuotiin esiin tällainen, että minulla on näin ja näin pitkä kokemus ja tiedän kyllä mitä teen. Yritin sitten vähän haastaa sitä, että voitaisko kuitenkin lähteä miettimään, että olisiko jotain muita keinoja millä autettaisiin, mutta jotenkin tuntui, että opettaja ei lähtenyt siihen semmoiseen samanlaiseen pohdintaan mukaan.” (8)

Yhtenä moniammatillisen yhteistyön esteenä nähtiin myös aiempien kokemusten tai ihmisten vaikutus negatiivisesti uuteen yhteistyöhön, vaikka mukana olisi uusiakin ammattilaisia. Tällainen tilanne esiintyy seuraavassa lainauksessa:

”Siinä oli aikaisemmin ollut yksi toinen sosiaalityöntekijä, jolla oli mennyt vähän sukset ristiin koulun kanssa, niin se ei voinut olla näkymättä siinä mun ja koulun yhteistyössä.” (6)

”Sen jälkeen tää opettaja ihan selkeästi näytti olemuksellaan, että ei enää halua tulla apua pyytämään eikä kuraattorin tukea tarvinnut sitten enää mihinkään hommaan. (- - -) Mulle jäi se tunne, että hän olis halunnut siirtää sen ongelman muualle, mutta sitten kun hän itse joutui omalla nimellään tekemään sen lastensuojeluilmoituksen, niin se oli niin vaikeaa ja tuntui kurjalta, et sitte ei enää se yhteistyö sen jälkeen oikein sujunu.” (7)

Ikävinä kokemuksina nousi esiin myös vastuun siirtäminen. Tätä tarinoissa nousi paljon esiin, jolloin koettiin, ettei huolta jaettu, vaan se siirrettiin seuraavalle. Ikävämät työtehtävät yritettiin saada toisen tehtäväksi pois omalta kontolta.

”Jotenkin se oli ehkä sellainen, mikä on vähä mietityttänyt jälkikäteenkin, että tuota jos meillä on niin erilaiset ajatukset, että mitä lastensuojelu vaikka on ja mitä yhteistyö lapsen asioissa, että nähdäänkö koululla niin, että lastensuojelu on se, mihinkä kipataan sitten, että ei tarvitse olla huolissaan.” (6)

”Opettaja tuli kuraattorille kertomaan, että mitähän hän nyt tekis ja sehän on kuitenkin niin, että siitä pitäisi lastensuojeluilmoitus tehdä, mutta siinä vaiheessa tää opettaja sitten totesi, että hän ei sitä halua tehdä.” (7)

Jo aiemmissa kappaleissa kuvailtiin perheen leimaamista yhteistyön lomassa, mutta leimaamista oli koettu myös työntekijöiden välillä, mikä ilmeni eri ammattikuntien välisissä puheissa sekä jopa lausunnoissa, mistä paistoi huono yhteistyö sekä toisen työntekijän syyttäminen.

”Pyysin sitten lausuntoja huostaanottoa varten, niin oli jotenkin ikävää, että ne lausunnot kirjattiin ei niinkään lasta ajatellen, vaan sitä ajatellen, että he moittivat ja perustelivat sitä, että mitä koulu on tehnyt ja mitä taas lastensuojelu ei ole tehnyt ja jotenkin ne lausunnot ei ollut sitä lasta varten, vaan ne oli kuvaamaan sitä yhteistyötä.” (6)

Regressiivisissä tarinatyypeissä jaettua ammatillisuutta nähtiin erityisesti oman aktiivisuuden tärkeyden näkökulmasta moniammatillisessa yhteistyössä. Koettiin, että ongelmia tietojen sekä ajatusten jakamisessa ei ollut, jos oli



aktiivisesti itse pitämässä yhteyttä, kyselemällä sekä osallistumalla tapaamisiin ja palavereihin.

”Koululta he tiesivät, että meillä on tulossa neuvottelu perheessä, niin he ehdottivat, että voisiko se neuvottelu ollakin koululla, että he osallistuisivat siihen kanssa. Niin aivan hyvä ajatus, että sitten ollaan kaikki niinku saadaan se sama tietoa ja keskustelua asioista.” (6)

”Riippuu myös siitä, että kuinka aktiivinen itte on, että usein mäkin kehotan opettajia, että jos he tekee lapsesta lastensuojeluilmoituksen, niin kirjaamaan sinne ihan loppuun, että tulen mielelläni ensimmäiseen tapaamiseen mukaan, jos se vain on mahdollista. (- -) Ja jos sä oot tehny lastensuojeluilmoituksen, niin ei kai kukaan estä sua soittamasta ja kysymystä, että hei mä tein silloin ilmoituksia ja siitä on nyt kulunut kaks kuukautta ja musta tuntuu, että tää tilanne ei oo menny yhtään mihinkään suuntaan. Kysyy sieltä lastensuojelusta, että pitääks mun tehdä uusi ilmoitus, vai onko siellä jotain tukitoimia perheessä. Sitten se on sosiaalityöntekijän arvioitavissa, kertooko hän tai antaako mitään tietoa.” (7)

Jaetussa ammatillisuudessa nähtiin etuna myös huolien keventäminen. Se edellytti hyvää yhteistyötä, jossa oli tuttavuutta, ammattikuntien seinien madaltamista sekä ennakkoluulojen karistamista. Näiden myötä moniammatillinen yhteistyö pystyttiin näkemään positiivisena sekä sen hyvät puolet etuna.

”Jos on joku lapsi, jonka kans ollaan vaikka oltu kouluneuvotteluis ja on jo vaikka pidempi asiakkuus ja tuota on se koulutahokin tullu sitten tutuksi, niin ehkä se on sellaisessa sitten jotenkin helpompaakin se yhteistyö. Että se tuttuus tavallaan on kanssa sellainen elementti, mikä helepottaa.” (6)

”Ajattelen, että se yhteistyö eri tahojen kanssa on ainakin tämän kuraattorityön yksi suola, että se on tosi tärkeää ja niinku mielekästä, koska tämä on muuten aika yksinäistä työtä.” (7)

Regressiivisissä tarinatyypeissä tuli esiin, että kun hyvää yhteistyötä oli koettu, ei sitä ehkä osattu korostaa tai tuoda isosti esiin. Se nimittäin koettiin silloin tavalliseksi ja toimivaksi. Arkinen toimivuus oli termi, joka nousi

vastauksessa esiin, joka kuvaa hyvin, kuinka hyvä moniammatillinen yhteistyö ei ammattilaistenkaan mielestä vaatisi suuria.

”Enemmähän on sellaisia hyviä kokemuksia (- - -), ne on sellaisia pieniä arkisia (- - -), ei tarvitse olla mitään sellaisia isoja, vaan ihan sitä arkista toimivuutta, niin silloin sujuu se yhteistyö.” (6)

”Ehkä sitä ei osaa niinku arvostaakaan aina, että kun se on niin sellaista tavallista ja toimivaa.” (6)

Regressiivisen tarinatyyppin tarinoissa näkyi selvästi suuret haasteet sekä niiden runsas määrä. Tarinoista paistoi ikäväsytyteisyys sekä yhteistyön tekemisen ongelmallisuus. Tarinoissa ilmeni kuitenkin myös positiivisia näkemyksiä, jotka näkyvät ensisijaisesti loppupuolen sitaateissa jaetusta ammatillisuudesta. Auringonpimennyksen tavoin, pimeän takaa nähdään silti mahdollisuus ajoittaiseen valon pilkahdukseen ja auringon paljastumiseen pimeyden takaa.

### **7.3 Tähdenlento - stabiili tarina**

Tähdenlento -tarinatyyppiä edustaa tutkielmassamme neljä kertomusta, joille ominaista on avoimuus. Niissä ammattilaisten työskentely jäi jollain tavalla avoimeksi/kesken, mutta avoimuus heijastui myös suhteessa moniammatilliseen yhteistyöhön ja sille nähtiin mahdollisuuksia. Moniammatillista yhteistyötä ei kaikissa tarinoissa tehty jokaisen kolmen ammattiryhmän kanssa, mutta yhteistyössä saattoi olla lisäksi muita tutkimuksemme ulkopuolisia tahoja, kuten monesti onkin, kun moniammatillista yhteistyötä lapsen asioissa koulumaailmassa tehdään. Näitä muita, stabiileissa tarinoissa esiin nousseita tahoja olivat esimerkiksi koulupsykologi, kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja, kouluvalmentaja ja eräässä tarinassa akuutissa tilanteessa myös sosiaalipäivystys ja poliisi.

**Taustasyyt.** Tähdennonnen tarinoissa moniammatillisen yhteistyön taustalla lapsikohtaisina syinä nähtiin esimerkiksi lapsen psyykinen oirehdinta, jonka vuoksi koulussa oli tehtävä erilaisia lapsen olemista ja koulunkäyntiä tukevia ratkaisuja: "Hänellä oli käyttäytymisen puolella tällöisiä psyykkisiä haasteita, jotka sitten tarvitsi erinäisiä ratkaisuja." (9). Myös koulupoissaolot ja muut koulunkäyntiin liittyvät haasteet näyttäytyivät tarinoissa moniammatillisen yhteistyön taustalla. Tarinoissa lapsiin liittyvistä taustasyistä kerrottiin ymmärtävästi ja ne nähtiin sysäyksenä moniammatilliselle yhteistyölle, jotta lapselle voitaisiin saada mahdollisimman kohdennetut tukipalvelut. Eräässä stabiilissa tarinassa vanhempien ero ja tulehtuneet välit heijastuivat lapsen käytökseen koulussa:

"(- - -) on äärimmäisen ikävää, jos huoltajat eivät pysty erotilanteessa laittamaan lapsen etua etusijalle ja aikuisina järjestämään ja hoitamaan, hoitamaan keskinäisiä asioitaan siten, että lasten asioista voidaan sopia sovussa. Lapsi on sitten siinä ristitulessa vanhempiensa välissä. Nämä ovat sellaisia tilanteita, joissa olen ollut yhteistyössä lastensuojelun sosiaalityöntekijän ja koulukuraattorin kanssa." (10)

Tarinoissa koulussa näyttäytyvä huoli oppilaan kotiasioihin liittyen toimi alullepanijana moniammatilliselle yhteistyölle. Aloite moniammatilliselle yhteistyölle voi myös tulla pyyntönä kotiväeltä:

"Molemmat huoltajat olivat minuun yhteydessä. (- - -) He kertoivat, että oppilas oli aiemmin tavannut koulukuraattoria ja he toivoivat, että kuraattori voisi ottaa oppilasta keskustelemaan kanssaan uudessakin koulussa." (10)

Tämä perheeltä tullut toive työskentelylle oppilaan kanssa näyttäytyi ainoastaan Tähdennonnen yhdessä tarinassa. Pääasiallisesti aloite moniammatilliselle yhteistyölle lähtee jonkin ammattilaistahon toimesta. Tarinoista ilmeni, että joskus huoli voi olla epämääräistä ja osoittautua aiheettomaksi, mutta huoleen on kuitenkin tärkeä reagoida. Lisäksi huomionarvoisena nousi stabiileissa

tarinoissa se, että lapsen tilanteet muuttuvat, jolloin myös ammattilaisten huoli voi herätä tai kasvaa, mikä saattaa edellyttää moniammatillisia toimia.

“Koulussa oli pitkiä aikoja, että minkäänlaista huolta ei ollut. Lapsella meni kaikki hyvin. (- - -) Jossain kohtaa lapsesta kasvoi kuitenkin huoli, josta minä luokanopettajana tein sitten lastensuojeluilmoituksen.” (10)

**Yhteistyömuodot.** Stabiileissa tarinoissa yhteistyön muotoina korostui konsultaationa tai linkkinä toimiminen etenkin numero 10 tarinassa. Linkkinä toimiminen näyttäytyi muun muassa siten, että opettaja konsultoi koulukuraattoria, joka puolestaan konsultoi edelleen lastensuojelua.

“Koulukuraattori ei työskennellyt koulullamme joka päivä, mutta konsultoin häntä asiasta ja hänen kanssaan juttelimme tapahtuneista asioista. Koin silloinkin hyväksi sen, että voin aina kuitenkin konsultoida koulukuraattoria myös niinä päivinä, kun hän ei koulullamme ole.” (10)

“Voin konsultoida koulukuraattoria, kun minulla on oppilaasta esimerkiksi juuri lastensuojelullinen huoli. Muutenkin arvostan sitä, että koulukuraattorilla on asioihin erilainen näkökulma. Hän osaa ehkä ajatella vielä enemmän lapsen elämää kokonaisuutena, kun meillä opettajilla keskittyminen menee, tai meidän pitää seurata sitä oppimista. Olen tehnyt oppilaista urani aikana jokusen lastensuojeluilmoituksen. Joskus olen konsultoinut koulukuraattoria, että onko huoleni sellainen, että siitä tulisi lastensuojeluilmoitus tehdä ja häneltä olen sitten saanut tukea siihen, että ilmoitus kannattaa, tai oikeastaan pitää tehdä silloin, kun huoli herää.” (10)

Moniammatillisessa yhteistyössä toisen ammattitaidon ja osaamisen hyödyntäminen konsultoiden oli hedelmällistä ja samalla sai omille ammatillisille näkemyksille ja valinnoille vahvistusta ja tukea tai kokonaan erilaista näkökulmaa. Konsultaation etuna oli, että se oli mahdollista, vaikka ei fyysisesti oltukaan samassa paikassa.

Tähdenlennon tarinatyyppin tarinoissa yhteistyö näyttäytyi etenkin moniammatillisen osaamisen hyödyntämisen näkökulmasta muun muassa työn jakamisena. Työn jakamista ohjasivat yhteiset tavoitteet.

”Mutta sitten se, mitä mä näen esimerkiksi minun ja koulukuraattorin välisessä yhteistyössä hyvänä on just se työnjako. Ja ehkä se, että meillä on yhteiset tavoitteet sen oppilaan kannalta ja meidän työtaakka, tai ainakin minun työtaakka kevenee, koska mä pystyn jakamaan omaani jonkun kanssa, joka pystyy auttamaan ja tukemaan minua sekä sitä oppilasta.” (9)

Koulussa luontaisena yhteistyökumppanina näyttäytyi tarinoissa koulukuraattori, kuten seuraavasta otteesta voidaan lukea: ”Koulukuraattorin kanssa yhteistyö on luontevaa, koska hän on osa koulun henkilökuntaa, vaikka ei koulullamme päivittäin olekaan” (9). Kun puolestaan yhteistyö lastensuojelun kanssa nähtiin Tähdennonnen tarinoissa herkemmin lastensuojelun ja perheen väliseksi, mitä tarkennetaan seuraavalla tavalla: ”Lastensuojelun ja kodin asiat hoituivat heidän välillään, jolloin minä en niistä tiennyt” (10) tai ”Lastensuojelun kanssa en ole tehnyt, että ne on yleensä sitten ollut vanhempien ja lastensuojelun välisiä asioita” (9). Vaikka tarinoissa tuotiin esille, että ymmärretään olevan asioita, jotka eivät itseä koske, tietoa lastensuojelun asiakkuudesta ja tukitoimista pidettiin tärkeänä.

”(- - -) tietohan ei varsinaisesti luokanopettajalle tai minulle koulukuraattorina kuulu, mitä tälle lapselle tapahtuu. Mutta jotenkin on inhimillisesti ymmärrettävää, että kun luokanopettajalla on kolmen vuoden suhde lapseen, hän on seurannut lapsen iloja ja suruja, uusien asioiden oppimista, kehittymistä ja kasvua. Niin, jos lapsen elämässä tapahtuu suuria muutoksia, niin ehkä opettajan jatkumoa ja asioiden työstämistä helpottaisi jonkinlainen tieto siitä, että lapsella on kaikki hyvin.” (12)

Niin opetus- kuin sosiaalityöllä pyritään varmistamaan lapselle turvalliset ja hyvät lähtökohdat elämään. Lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen ja tietojen jakaminen on tärkeää. Se näyttäytyi tärkeänä myös opettajan työskentelyn näkökulmasta.

Erästä Tähdennento -tarinasta kävi ilmi, että lastensuojelun sosiaalityöntekijä voi olla lapsen asioissa yhteydessä sekä koulukuraattoriin että luokanopettajaan. Luokanopettajalta hän sai enemmän lapsen koulunkäyntiin

liittyvää tietoa. Aina moniammatillinen yhteistyö ei toimi koulun sisälläkään, jolloin lastensuojelun sosiaalityöntekijä voi toimia linkkinä opettajan ja koulukuraattorin välillä ja pyytää esimerkiksi koulukuraattoria mukaan lapsen asioiden hoitamiseen. Lastensuojeluun päin juuri luokanopettajan ja koulukuraattorin yhteistyö näyttäytyi arvokkaana. Kuten tarinoista voidaan päätellä, moniammatilliseen yhteistyöhön heijastui myös ammattilaisten henkilökiemiat.

**Asiakasnäkökulma.** Stabiilin tarinatyyppin tarinoissa lapsen etua pidettiin moniammatillisen yhteistyön lähtökohtana. Lapsen edun voidaan nähdä toteutuvan lapsen huomioimisena kokonaisuutena, mille Tähtenlennon tarinoissa edellytykseksi nousi avoimuus. Avoimuudella oli moniammatillisen yhteistyön kannalta iso merkitys sille, miten lapsen etua voidaan koulumaailmassa huomioida ja edistää: ”(- - -) koulukuraattori ja nää sijaisvanhemmat oli onneksi sen verran avoimia, että niitten kanssa me keskusteltiin tosi läpinäkyvästi näistä asioista kouluarkeen liittyen” (9). Edellisessä katkelmassa (sijais)perhe mahdollisti lapsen tilanteen kokonaisvaltaisen huomioinnin. Koulumaailmassa lapsen rinnalle työn keskiöön on yhä vahvemmin tullut perhe.

Perheen rooli korostui lapsen edun näkökulmasta tarinoiden avoimuusdiskurssissa:

”Vanhemmillahan on oikeus kieltää kuraattorin mukanaolo lapsen asioissa, ellei lapsi itse halua tulla kuraattorin kanssa juttelemaan. Ja jos koulukuraattori tekee lapsesta lastensuojeluilmoituksen tai opettaja tekee lapsesta lastensuojeluilmoituksen, on perheellä oikeus kieltäytyä siitä, että opettaja tai koulukuraattori olisi mukana, kun perheen tilannetta selvitetään. Ja tämä on yksi iso epäkohta, koska koulussa näyttäytyvät asiat tai koulussa tapahtuvat asiat jäävät perheen kertoman varaan mitä tulee lastensuojelun näkökulmaan.”  
(12)

Perheen kanssa tehtävää yhteistyötä korostettiin Tähtenlennon tarinoissa sekä positiivisen että negatiivisen kautta. Perhe voi rajoittaa myös ammattilaisten keskinäistä yhteydenpitoa tietyissä määrin:

"(- - -) me emme saa riittävästi tietoa siitä, miten lastensuojelussa lasten asiat menevät. En tiedä, kuinka usein syynä siihen on se, että perhe kieltää koulun osallistumisen työskentelyyn. Näitäkin tapauksia on ollut ja sen aivan tiedän, että perhe on kieltänyt, että koululle ei saa mennä tietoa lapsen asioista. Ajattelen vain, että se ei ole lapsen edun mukaista." (10)

"Se on niinku ihan normaalia yhteydenpitoa viranomaisten välillä, joka edellyttää toki perheeltä luvan siihen, että näin voi puhua ja ylipäättänsä sitä avoimuutta perheen suuntaan, mutta aika usein, kun sen perustelee perheelle lapsen edulla, niin kyllä ne niinku hyväksyy sen sitten, että pidetään yhteyttä." (11)

"Välillä yhteistyötä estää myös huoltajat ja tämä on yksi asia minkä kokisin, että tulisi ottaa keskusteluun ja pohdintaan lainsäätäjien puolesta, että voiko vanhemmilla ja huoltajilla olla näin suuri oikeus kieltää lapsen, esimerkiksi kouluarjessa lapsen kanssa kiinteästi toimivat tekijät yhteistyön ulkopuolelle." (12)

Kun tehdään yhteistyötä perheen kanssa, on kyse pitkälti siitä, millaisena yhteistyö näyttäytyy perheelle. Usein asiat ovat perusteltavissa lapsen edulla siten, että perhe sallii eri ammattikuntien yhteydenpidon, mutta ei aina.

Lapsen koulunkäyntiin liittyen luontevimpana linkkinä perheeseen näyttäytyi tarinoissa luokanopettaja, joka monesti tekeekin tiivistä yhteistyötä perheiden kanssa viimeistään siinä vaiheessa, kun lapsen koulunkäyntiin alkaa liittyä jotain huolta ja laiminlyöntejä. Ammatilainen voidaan nähdä parhaimmillaan tukena perheelle prosessin aikana. Kuitenkin, jos yhteistyössä on jännitteitä ja perhe kokee tulevansa arvioiduksi tai arvostelluksi, yhteistyölle voi olla vaikea löytää hedelmällistä maaperää. Aikaisemmin kynnys lastensuojeluilmoituksen tekemiseen oli juuri näiden jännitteiden vuoksi korkeampi, jolloin vastuuta lastensuojeluilmoituksen tekemisestä pyrittiin siirtämään koulukuraattoreille, että itsellä säilyisi hyvät suhteet perheen kanssa:

"(- - -) kun pohditaan lastensuojeluilmoitusta, niin opettaja ei halua rikkoa sitä luottamusta perheeseen päin ja toivoo, että kuraattori tekis, joka sitten taas ei voi tehdä, kun se on toisen käden tietoo. Et joitakin semmoisia tapauksia on, et se on niinku haasteellista, että opettaja vetoaa siihen luottamukseen (- - -)." (11)

Moniammatillisen yhteistyön vahvuutena Tähdennonnen tarinoissa näkyi se, miten eri ammattiryhmät voivat vaikuttaa siihen, millaista yhteistyö toisella taholla perheen kanssa on ja minkä verran lapsen tilanteesta kerrotaan esimerkiksi koululle. Eräässä tarinassa tuotiin esille, että koulua pyritään tiedottamaan isoista muutoksista lasten elämässä, kuten siitä, jos aletaan miettiä sijaishuoltoa. Tällaisista asioista on toki aina sovittava perheen kanssa, että mitä voidaan kertoa, mutta tarinoissa avoimuuteen pyrittiin niissä puitteissa kuin se oli mahdollista.

Moniammatillisen yhteistyön keskiössä on aina ensimmäisenä lapsen etu. Lapsen elämänpolun keventämiseen tulisi keskittyä yhteistyötä tehtäessä niin ammattilaisten kuin vanhempienkin kanssa:

”No kyllä mä koen, että kun oppilaille on kuitenkin oikeus tukeen muutenkin kuin paperilla, niin se moniammatillinen yhteistyö voi olla avaintekijänä onnistumisiin ja oikeiden keinojen ja tuen löytymiseen sekä siihen, että se polku tulee olemaan kevyempi ja helpompi.” (9)

**Rajapinnat.** Tähdennonnen tarinoissa moniammatillisen yhteistyön rajapintoina näyttäytyivät tiedonsiirto, lainsäädäntö, resurssit, yhteistyön esteet ja huoli-ilmoitukset, joilla viitattiin lastensuojeluilmoitusten käytäntöihin. Lisäksi yhtenä isona teemana näyttäytyi jaettu ammatillisuus.

Yhteistyössä korostuivat tiedonsiirron haasteet ja siitä seuranneet tuntemukset sekä ongelmat tiedottomuuteen liittyen. Yhteistyön ei koettu olevan vastavuoroista, vaikka työn päämäärät olivat yhteisiä. Joskin tiedostettiin, että kotoa ei aina tietoa kaikista asioista kouluun päin tule. Tiedonsiirron koettaisiin helpottavan omaa työtä ja lisäävän ymmärrystä lasta kohtaan, kuten tarinassa numero 10 todettiin:

”Mutta itse koen että tieto näistä asioista ei aina riittävässä määrin tule koululle. En tiedä. Minun ei tarvitsisi tietää yksityiskohtia tai muuta, mutta koen, että luokanopettajana olisi tärkeä tietää, jos lapsella tai perheellä on lastensuojelun asiakkuus ja edes se, että mistä syystä tämä lastensuojelun asiakkuus on.” (10)



”Moni asia on sellainen, josta ajatellaan, että se ei kuuluisi koululle, mutta jos meillä se tieto olisi, se selkeyttäisi paljon sitä työtä, mitä me teemme. Me kuitenkin näemme lasta useamman tunnin päivässä ja me nähdään koulussa se lapsen käytös, joka voi poiketa täysin siitä, millaista se on kotona. Meidän täytyy yrittää pärjätä lapsen kanssa ja yrittää selvittää, mistä se käytös johtuu. Tällaiset isot asiat lapsen kotioloissa selittäisi ehkä ainakin joidenkin kohdalla sellaista huonoa tai ei-toivottua käytöstä.” (10)

Läpinäkyvyys tiedonsiirrossa rikastuttaisi yhteistyötä ja antaisi myös ammattilaisille laajemmat ja paremmat mahdollisuudet toteuttaa työtään. Toisaalta löytyi ymmärrystä, että tiedonsiirto pohjautuu lainsäädäntöön:

”Ehkä sitä yhteistyötä olisi rikastunut se, että lastensuojelu olisi ollut meillekin läpinäkyvämpi ja ilman niiden sijaisvanhempien avoimuutta, ei oltaisi tiedetty sitäkään vähää. Ehkä huonoa on siis just se, että näistä asioista ei puhuta kaikkien ammattikuntien kesken avoimesti tai lainkaan. Ja toki sitäkin ohjaa erilaiset lakiasiat.” (9)

Lapset eivät aina itse kerro avoimesti asioistaan, saati huolistaan. Etenkin tällöin yhteistyön puuttuminen ja tiedon siirtämättä jättäminen saattaa jättää ilmaan kysymyksiä, jotka voivat heijastua pitkään myös ammattilaisen ammatti-identiteettiin. Tieto lapsen tilanteesta olisi lapsen edun mukaista ja helpottaisi ymmärtämään lasta koulussa, kuten seuraavista pidemmistä Tähtienlennon tarinan numero 12 otteista käy ilmi:

”( - - ) oppilas ei asioista sitten kokonaan minulle koskaan avautunut. Mutta huoli oli herännyt ja sovimme opettajan kanssa, että tapaan oppilasta poikkeuksellisesti uudemman kerran heti seuraavana aamuna, koska jokin hänen sanomassaan herätti huolen. Kun seuraavana aamuna menin töihin, opettaja otti minut sivuun ja kertoi, että tämä lapsi oli sijoitettu kiireellisesti, että hän ei tule kouluun. Tämän jälkeen minä en tavannut oppilasta enää koskaan. Minä en kuullut hänestä. Opettaja ei kuullut hänestä. Ja olen jäänyt miettimään, olisiko minun ollut syytä tehdä lastensuojeluilmoitus, mutta asiat, joita oppilas kertoi eivät antaneet siihen aiheutta. Mutta tämän oppilaan asioissa oli selvästi lastensuojelu ollut jollain tavalla mukana, mistä minä en tiennyt, mistä opettaja ei tiennyt, ja tämä jätti jo hyvin alkuvuosilta uraani itselleni sellaisen kysymyksen, että miksi me emme voi olla avoimempia näistä asioista? Miksi tieto siitä, että

lapsella on asiakkuus lastensuojeluun ei voi olla koululla, jossa lapsi viettää suuren osan arkipäivästä? No tähänhän tietenkin on lainsäädäntö syynä, että näin ei voi olla, mutta maalaisjärjellä mietittynä se, että näitä tietoja jaettaisiin, olisi auttanut minua tarttumaan asioihin aikaisemmin ja ehkä kyseenalaistamaan voimakkaammin lapsen sanomaa, jolloin hän olisi saattanut jotain kertoa ja kysymään eri kysymyksiä. Tämä olisi auttanut opettajaa ehkä ymmärtämään lapsen käytöstä, ehkä nostamaan huolta enemmän esiin.” (12)

”( - - ) aiheutti itsessäni tunteita tai ajatuksia, joilla kyseenalaistin omaa ammattitaitoani, koska olin vasta aloittanut koulukuraattorina. Mietin, olinko tehnyt tarpeeksi. Olenko kysynyt oikeita kysymyksiä? Olisiko minun pitänyt tehdä lastensuojeluilmoitus aikaisemmin? Olisiko minun pitänyt kutsua perhettä koolle, että olisimme tavanneet kasvotusten. Kyseenalaistin omien toimieni riittävyttä ja tämä on ollut myös itselleni vahva opetus siitä, että vaikka koin, että sain tämän oppilaan kanssa jonkinlaisen luottamuksellisen asiakassuhteen aikaan, meidän suhteemme ei kuitenkaan ollut mitään sellaista, mitä minä ajattelin, että se olisi, koska lapsi ei minulle asioistaan avautunut. Eli lapset voivat pitää sisällään hyvin paljon asioita. Ja tämä on yksi suurimpia haasteita siinä, että me voisimme opettajat, me koulukuraattorit tai miksei lastensuojelun sosiaalityöntekijätkin voisimme huomata riittävän ajoissa, jos lapsella ei ole hyvä olla tai on jokin hätä.” (12)

Otteissa kuvattiin sitä, miten tiedon puuttuminen lapsen lastensuojelun asiakkuudesta heijastui omiin työssä tehtyihin ratkaisuihin, joita jouduttiin kyseenalaistamaan jälkikäteen. Ilmaan jäi paljon kysymyksiä niin lapsen kohtalosta kuin omasta ammatillisuudesta ja ammatillisista valinnoista. Otteessa ei tiedonkulun puutteesta varsinaisesti syyllistetty sosiaalityöntekijöitä, vaan lainsäädäntöä. Tässä tarinassa yhteistyö ei toteutunut kaikkien lapsen kanssa toimivien tahojen välillä tai se jäi kesken. Lainsäädäntö esiintyi moniammatillista yhteistyötä ja tiedonsiirtoa rajoittavana tekijänä Tähdennonnen tarinoissa, sillä se ei mahdollistanut eri ammattikuntien vuoropuhelua ilman huoltajien lupaa. Erityisesti tarinassa numero 12 näyttäytyi turhauttavana, ettei asioista voitu puhua tai tietoa asioiden etenemisestä ei saatu. Yhteistyössä korostettiin myös ammattilaisen omaa aktiivisuutta ja velvollisuutta pitää yhteyttä vanhempiin, ettei oleteta tiedon siirtyvän ainoastaan ammattilaisten välillä.

”Yhteistyön riittämättömyys on varmasti sellainen asia, johon voisi vaikuttaa lainsäädännöllä. Ajattelisin, että maaperää yhteistyölle on. Niin opettajat, koulukuraattorit kuin lastensuojelun sosiaalityöntekijät - kaikillahan on lapsen etu työn tavoitteena, mutta sitä yhteistyötä estää lainsäädäntö ja erilaiset pykälät siitä, kuka voi sanoa mitä kenellekin.” (12)

”Yhteistyö on ollut monesti sujuvaa ja koen, että yhteistyötä on tehty asiallisesti. Mutta ymmärrän myös nämä tilanteet, joissa opettajat ovat tehneet lastensuojeluilmoituksia ja he ovat turhautuneet siitä, kun he eivät saa mitään tietoa siitä, mitä lapsen asioissa tapahtuu, etenevätkö ne. Koska perhe voi tämän kieltää, eikä lastensuojeluviranomaisilla ole automaattisesti oikeutta soittaa opettajalle ja kertoa lasten kuulumisia, ellei perhe anna tähän lupaa. Lastensuojelulla on kyllä oikeus kysyä lapsen kuulumisia ilman perheen lupaa ja silloin opettajan tai minun koulukuraattorina on velvollisuus näistä kuulumisista kertoa, mutta tämä asia ei toisinpäin toimi. Monesti olen itsekin joutunut ikävään välikäteen, koska sitten minulta on kysytty näistä lapsen asioista, eikä minullakaan ole sitä tietoa sen jälkeen, kun lapsen asiat etenevät lastensuojeluun, niin ei minullakaan koulukuraattorin ole tietoa siitä, mitä sen jälkeen on tapahtunut.” (12)

”Enkä tarkoita, että tiedon tulisi tulla pelkästään lastensuojelusta, kyllähän opettajalla on velvollisuus näissä tilanteissa olla yhteydessä kotiin ja pitää vanhempien kanssa yllä keskusteluyhteyttä, mutta aina vanhemmat eivät tällaisia asioita tuo opettajalle tiedoksi, vaikka ne olisivat lapsen edun mukaisesti äärimmäisen tärkeitä olla opettajilla tai koulukuraattoreilla tiedossa.” (12)

Esteinä moniammatilliselle yhteistyölle Tähtenlennon tarinatyyppien tarinoissa nousivat näkemuserot, lastensuojeluilmoituksiin liittyvät käytännöt sekä yhteistyötahojen työnkuvan vieraus, jonka seurauksena syntyi epärealistisia odotuksia yhteistyölle.

”No kyllä mä ajattelen, että ne haasteet on varmaan pitkälti semmoisia, jos ajatellaan täysin eri lailla tilanteissa. Eli jos mä koen, että olisi tärkeää toimia näin, mutta joku toinen näkee mun toimintatavan vääränä, niin silloinhan meidän määränpäättä on hirveän vaikea lähteä tavoittelemaan. Lisäksi, jos me ei vedetä samaa köyttä niin se on kyllä se mikä sitä haastaa.” (9)

”No aattelen, että tavallaan, jos ajatellaan lastensuojelun keinoja, niin ne on tietynlaiset, ja me pystytään sitä kotioloa tukemaan. Mutta se,

että kun me saadaan koulusta semmoinen, että koulu on niinku oikeasti palaverissa mukana ja sitte pidetään yhteyttä, niin mä ajattelen, että se koulu voi helpottaa sitä lapsen olemista siellä ihan toisella tavalla. Ja tietenkin se lapsi kokee, että siellä koulussakin välitetään, kun se tietää, että ne ihmiset on ollu meidän palaverissa mukana. Niin mä aattelen, että se niinku helpottaa sitä lapsen kouluun menemistä.” (11)

Lastensuojeluilmoituksen teko voi tuntua ammattilaisesta myös ikävältä: ”(- - -) opettaja toivoo, että kuraattori tekis sen lastensuojeluilmoituksen, joka sitten taas ei voi tehdä sitä, kun se on toisen käden tietoo” (11). Stabiileissa tarinoissa haasteeksi nousivat myös vastuun rajaaminen ja näkemyserot. Silloin ei oltu valmiita aitoon moniammatilliseen yhteistyöhön, vaan yhteistyö nähtiin niin, että kukin hoitaa vain ja ainoastaan niin sanotusti oman tonttinsa.

”(- - -) semmoista, mikä välillä sitte tökkii, että sitte ajatellaan, että kun lapsella on lastensuojeluasiakkuus, niin se on meidän tehtävä hoitaa, jos on tätä koulunkäymättömyyttä tai pulmia siellä, niin sit se siirretään aika nopeesti tänne. Ja koulussa hoidetaan vaan se opetus.” (11)

”Mä ajattelin, että siinä taas pystytään sitten miettimään sitä, et jos se nimenomaan on siihen koulumaailmaan liittyvää, mikä sitä lasta siinä jotenkin koulunkäynnissä niinku hiertää tai muuta, niin enemmän se tarvitsee sitä keskustelua sen koulun aikuisen kanssa kun minun kanssa. Et me mietitään sitten sitä muuta elämää, että pystytäänkö me siinä tukemaan. Ja yleensä koulukuraattori on jotenkin lievempi kun se lastensuojelun sosiaalityöntekijä (- - -). Mä aattelen, että lasten kohdalla se on myös helpompi, et kun sä pystyt siellä arjen keskellä puhua, se on jotenkin spesiaalitalanne, että kun mä tuun täältä ulkopuolelta ja tapaan koululla niin siinä on kuitenkin vähän se asetelma, että nyt joku koulun ulkopuolinen. Mutta jos kuraattorilla on mahdollisuus siinä koulun arjen keskellä kysyä, että hei, että mitä sulle kuuluu ja näin, niin se keskustelu voi olla ihan eri tasolla.” (11)

Moniammatillisessa yhteistyössä eri tahot voivat tarjota lapselle erilaista, kontekstisidonnaista tukea. On tärkeää tietää, mitä toisen ammattikunnan tarjoama tuki voi olla, ettei oleteta asioita. Isossa roolissa on toki myös se, millaisena tuki näyttäytyy lapselle päin. Stabiileissa tarinoissa ilmeni etäisyyttä ammattilaisten välillä: ”(- - -) minkä takia tämä lastensuojelun ja koulun välinen

yhteistyö tuntuu ihan kahdelta eri asialta, kun kuitenkin molemmat ajavat samaa asiaa?" (9).

"(- - -) kaikki siihen lapseen liittyvä henkilökunta, koulukuraattori ja minä luokanopettajana tehtiin kaikkemme, että oppilas sopeutui. Me hankittiin ohjaajia ja tuettiin häntä näissä käyttäytymisen haasteissa parhaamme mukaan. Mutta totta kai se olisi varmasti ollut vielä rikkaampaa, jos olisin voinut tehdä myös lastensuojelun kanssa tätä yhteistyötä vielä lisäksi, jolloin me oltaisiin kaikki oltu samalla viivalla. Kun vanhempien kanssa puhuttiin, että mikä heillä toimii kotona, niin me osattiin käyttää niitä samoja keinoja myös koulussa. Mutta sitten kun me ei tiedetty, mitä ne lastensuojelusta välttämättä suositteli, niin sittenhän se jäi vähän irralliseksi." (9)

Etäisyyden kurominen eri ammattikuntien välillä eheyttäisi tukipalveluita ja toisi palvelutahot yhteen lapsen asioiden ympärille tiiviimmin. Tarinassa numero 10 oltiin myös fyysisesti lähempänä toisia, kun pidettiin yhteisiä palaverieita koululla, joka näyttäytyi neutraalina ympäristönä:

"(- - -) olemme tavanneet kaikki kolmestaan yhdessä huoltajia ja oppilasta ja keskustelleet asioista, miten asiat näyttäytyvät koulussa. Ja ehkä, ehkä koulu on sitten näissä tapaamisissa ollut se neutraalimpi maaperä molemmille huoltajille. Neutraalimpi vielä kuin esimerkiksi sosiaalivirasto." (10)

Tähdenlennon tarinatyypissä jaettu ammatillisuus ja moniammatillinen tuki näyttäytyivät konkreettisenä tukena työn arjessa, kuten numero 11 (11) totesi tarinassaan "(- - -) että ollaan niinku samoilla linjoilla oltu ja on pystytty pitämään yhteisiä palaverieita, ettei ole tarvinnut montaa eri palaveria perheen asioissa pitää". Lisäksi jaettu ammatillisuus toimi vahvistavana tai kyseenalaistavana omille ammatillisille näkemyksille: "Myös, että kun itse ei tiennyt mitä tekee, tekeekö oikein tai väärin, niin joku sanoi sitten mielipiteen" (9). Tällainen toiminta näyttäytyi positiivisena moniammatillisen yhteistyön rajapinnalla.

Tähdenlennon tarinoissa koettiin positiivisena jaetun ammatillisuuden myötä saavutettu kokonaisvaltainen tilannekuva: "No ehdottomasti lapsen kokonaistilanteesta saadaan suurempi kuva, kun mukaan ottaa lastensuojelun,

opettajat tai koulukuraattorin (- - -)" (12). Tarinoissa ilmeni myös ammattilaisten persoonaan menevää kuvailua ja sen vaikutusta jaettuun ammattilaisuuteen:

"Koulukuraattori ainakin meidän koulussa on erittäin lämminhenkinen ja aina käytävällä kun tullaan vastakkain niin, kysyy että miten menee ja puhuttiin asioista sekä puhallettiin yhteen hiileen. Me istuttiin alas ja puhuttiin näistä oppilaan asioista ja siitä, miten me pystytään koulun kanssa oppilasta tukemaan." (9)

Parhaimmillaan moniammatillinen yhteistyö koettiin rikastavana ja sen sanottiin keventävän työtaakkaa: "Yhteistyö voi parhaimmillaan helpottaa ja rikastaa, koska joku toinen voi nähdä sen tilanteen paremmin ja osata puuttua siinä tilanteessa paremmin ja parhaalla mahdollisella tavalla" (9) ja "Yhteinen puntarointi siitä, mitä lapselle kuuluu, on jo itsessään omaa työhyvinvointia keventävä tilanne, kun et jää yksin lapsen asioiden kanssa" (12).

Moniammatillisessa yhteistyössä koettu arvostus oli myös parhaimmillaan kohentanut ammatillista itsetuntoa, vaikka yhteistyön tarkoituksena ja tavoitteena oli saavuttaa kokonaisvaltainen kuva lapsen elämästä:

"Tässä tilanteessa koin, että minua arvostettiin ja minun näkemystäni lapsen koulumenestyksestä ja lapsen olemisesta koulussa, minun kykyäni kohdata lapsi, kuulla hänen kuulumisiaan ja välittää tätä tietoa lastensuojelulle, niin tätä kaikkea arvostettiin. Tämä oli hyvä kokemus yhteistyöstä." (12)

Juuri tiedonvälittämisen näkökulmasta olisi tärkeää kenen tahansa ammattilaisen, joka lapsen asioissa hänen arkipäiväänsä luontevasti kuuluu, olla mukana lapsen lastensuojelun asiakkuuksiin liittyvissä neuvotteluissa.

Tähdenlennon stabiilin tarinatyyppin voi kiteyttää seuraavaan suureen viisauteen siitä, mitä moniammatillinen yhteistyö pohjimmiltaan on: "Yhteistyö on sydänten kohtaamisia lapsen asioiden äärellä. Sellaiseen tarvitaan aikaa, myötätuntoa ja aitoa kiinnostusta lapsen etua kohtaan" (10). Koemme otteen

kuvaavan yhteistyön ydintä. Tähdennäköisen tavoin tässä tarinatyypissä oli nähtävissä toivoa ja toiveikkautta tulevaisuuden hyvälle yhteistyölle.

## 7.4 Pyrstötähti - avaimia toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön

Paikansimme tutkimusaineistomme alkuperäisistä 12 kertomuksesta kolme toimivan moniammatillisen yhteistyön teemaa: avoimuus, tuttuus ja tavoitettavuus. Puhumme tässä luvussa kertomuksista, koska teemoittelu tehtiin alkuperäiselle tutkimusaineistolle.

**Avoimuus.** Avoimuus nähtiin pyrkimyksenä yhteiseen hyvään. Sitä kuvattiin kertomuksissa myös läpinäkyvyytenä ja se korostui erilaisissa tiedonsiirron narratiiveissa.

”Kyllä mä ajattelen, että just näissä korostuu erityisen tuen lasten ja miksei myös yleisen tuen oppilaiden kanssa se avoimuus kaikkien ammattikuntien kanssa, että tehdään tätä yhteisen hyvän vuoksi. Vaikka pitääkin säilyttää se luottamuksellisuus, mutta kuitenkin niistä asioista pitää pystyä puhumaan sillä perusteella, että me yhdessä viedään asioit eteenpäin. Eikä niin, että sä hoidat omaa ja mä hoidon omaa. Toivoisin myös, että asioista puhuttaisiin oikeilla nimillä ja, että kaikki tieto olisi kaikkien saatavilla, ketä se asia koskee. Eli läpinäkyvyyttä toivoisin.” (9)

”Mielestäni ihannetilanteessa kouluvuoden alussa opettajalla olisi tieto siitä, jos jollakin lapsella on lastensuojelun asiakkuus. En sano, että meillä tarvitsee olla tieto perheen kokonaisvaltaisesta tilanteesta tai kaikista asioista, mitä siellä on tapahtunut. Mutta sellainen karkea tilannekartoitus, että tämän lapsen kohdalla esimerkiksi asiakkuus on äidin mielenterveyshaasteiden vuoksi. Mikä auttaisi siinä, että jos huomataan koulussa, että esimerkiksi läksyt tehtynä huolimattomasti tai ei ollenkaan tehtynä, niin meillä olisi ymmärrys siihen, että lapsen kotona ei välttämättä ole voimavaroja. (- - -) Tällöin voitaisiin koulussa miettiä erilaisia ratkaisuja, joilla tukea lasta.” (12)

Avoimuus näyttäytyy yllä olevassa otteessa lapsen edun mukaisena sensitiivisyytenä kohdata lapsi ja hänen perheensä. Kouluilla toivottiin tietoa lastensuojeluasiakkuudesta ja toisaalta lastensuojelusta toivottiin yhteydenpitoa

heihin päin, jolloin käytännön palaverit lapsen asioissa voitaisiin yhdistää tai tieto koulun lisääntyneestä huolesta saavuttaisi sosiaalityöntekijän:

”No ehkä mä toivoisin sitä, jos heillä on tieto, että lapsella on asiakkuus, niin oltaisiin myös nopeasti lastensuojeluun yhteydessä, et nyt pidetään lapsen asioissa tällöinen palaveri (- - -), että vois sitten ite reagoida siihen, että onko mukana vai eikö oo mukana, onko tarpeen olla. (- - -) jos ei oo tietoa asiakkuudesta, niin toivon, et oltaisiin matalalla kynnyksellä sitten tekemässä huoli-ilmoitusta tai lastensuojeluilmoitusta, että ei odotettaisi sitä, et sattuu jotain isompaa tai että niitä poissaoloja on oikeesti paljon.” (11)

Lisäksi avoimuuden kohdalla toiveena esiintyi, ettei vanhemmilla olisi niin paljon päätäntävaltaa ammattilaisten välillä jaettavista lapsen edun mukaisista lasta koskevista asioista, jolloin he pahimmillaan estävät toimivan yhteistyön. Kertomuksessa numero yksi (1) toivottiin muutosta lainsäädäntöön: ”Tää on sellainen asia, mikä mun mielestä pitäis lainsäädännös korjata, että ilman sen enempiä lupia ja kyselyjä, aina on kaikilla viranhaltijoilla ja viranomaisilla oikeus vaihtaa sen lapsen edun mukaan tietoja keskenään ilman, että siihen perhe antaa lupaa.” Myös kertomuksessa numero neljä (4) toivottiin lapsen edun mukaista avoimuutta: ”Siihen toivoisin sitä yhteistyötä lisää, että se vaitiolovelvollisuus on siinä kohtaa vähän liian tiukka. Tai sitten ei tulla ajatelleeksi, että opettaja siitä tiedosta mitään hyötyisi.” Kertomuksessa numero kuusi (6) kerrottiin, että tieto lastensuojelun työskentelystä helpottaa, jos koululla on huoli lapsesta.

Avoimuus moniammatillisen yhteistyön käytäntönä tarkoittaa myös näkemyseroista keskustelua. Jos huomataan, että yhteistyö ei toimi, on sekin uskallettava ottaa esille, kuten numero kuusi (6) kertomuksessa tuotiin esille.

**Tuttuus.** Tuttuuden ilmiö nousi aineistossa esille sekä suhteessa ammattilaisten keskinäiseen tuttuuteen että toisten ammattikuvan tuntemukseen. Kertomuksissa koettiin, että johonkin tiettyyn henkilöön, jonka tuntee ja tietää, olisi helpompi ottaa yhteyttä. Kertomuksessa numero kymmenen (10) mietittiin, voisiko lastensuojelussa olla oma nimetty sosiaalityöntekijä kouluyhteistyötä varten. Lisäksi toivottiin, että sama läheisyys, mikä oppilaalla voi olla lastensuojelun sosiaalityöntekijään, voisi heijastua myös ammattilaisten



välille. Edelleen kertomuksessa pohdittiin, voisiko lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden ja koulun yhteistyö syventyä ja sosiaalityö tulla tutummaksi esimerkiksi erilaisten kouluvierailujen kautta. Toisten työnkuvan tunteminen helpottaa yhteistyötä ja yhteistyötä tehdessä tullaan aina vaan tutummiksi, jolloin kertomuksessa numero kolme (3) toivottu matalan kynnyksen yhteydenpitokin mahdollistuisi paremmin. Samassa kertomuksessa tuttuuden nähtiin edistävän oman ammatillisuuden ja erilaisten näkökulmien jakamista. Ammatillista tuttuutta voidaan edistää yhteistyötä tekemällä, mutta myös tekemällä omaa työtä tutuksi erilaisten tietokampanjoiden myötä (3).

Tuttuus on tärkeää, ei ainoastaan moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta, vaan myös lasten edun kannalta:

"(- - -) mun mielestä kuraattorin pitäisi olla sillä tavalla siinä arjessa mukana, että myös semmoinen lapsi, jolla ei välttämättä nyt mitään suuria ongelmia ole, mutta on joku asia mikä mietityttää esimerkiksi koulun arjessa, niin voisikin sitten nypätä hihasta, kun se kuraattori on se tuttu ihminen (- - -)." (11)

"Ajateltais se juurikin niin, että me yhdessä ollaan niinku ne auttavat tahot siitä lapsen ympärillä. (- - -) Toivois, että ihmiset tekis sitä työtä niinku omalla sydämellään, et ihan oikeesti ajattelis, että mikä on niinku se lapsen etu. Eikä vaan ajattele, että suorittaa velvollisuutensa." (7)

Tuttuus, vastavuoroisuus ja luottamus kietoutuvat toisiinsa moniammatillisessa yhteistyössä:

"Varmaan jotenkin se, että olis molemmin puolin luottamus siihen, että molemmat tahot omis tehtävis yrittää tehdä parhaansa. (- - -) varmaan ittellä ainaki sosiaalityöntekijänä petrattavaa siinä vastavuoroisuudes. Että varmaan pitäis enemmän reagoida ja olla yhteydessä ja ehkä se on sitten, että jos on joku lapsi, jonka kans ollaan vaikka oltu kouluneuvotteluis ja on jo vaikka pidempi asiakkuus ja tuota on se koulutahokin tullu sitten tutuksi, niin ehkä se on sellaisessa sitten jotenkin helpompaakin se yhteistyö. Että se tuttuus tavallaan on kanssa sellainen elementti, mikä helepottaa." (6)

Numero kahdeksan (8) sitaatti tiivistää hyvin kuvauksen siitä, että myös ammattilaiset haluavat kokea yhteenkuuluvuutta ja inhimillisyyttä toisiaan kohtaan: "Haluaisin madaltaa ammattikuntien välisiä tämmöisiä seiniä. Et oltais vaan niinku ihmisiä ja työntekijöitä, eikä niinku sosiaalityöntekijä ja opettaja." (8)

**Tavoitettavuus.** Tavoitettavuudesta puhuttiin fyysisenä saatavuutena ja lisäksi siihen viitattiin toteutuneella yhteistyöllä. Koulukohtaisen tavoitettavuuden merkitys korostui kuraattorien kohdalla.

"Jos mä ite saisin valita, että miten tätä hommaa tehdään, niin mun mielestä jokaisella koululla olisi oma kuraattori ja se olisi siellä arjessa koko ajan mukana, mutta että valitettavasti suurimmaksi osaksi se menee niin, että kuraattorilla on se viis koulua ja sitten kierretään ja jaetaan se viikko niitten koulujen kesken. Että mun mielestä niissä kouluissa, missä on semmoinen kuraattori, että sen kiinteä työpiste on juuri siinä koulussa, eli vaikka se kiertääkin muissa kouluissa, niin sillä on mahdollisuus paremmin, kun se pyörähtää kuitenkin siinä toimistolla, niin napata lennosta tilanteeseen kiinni, niin niissä toimii se yhteistyö paremmin, kuin niissä missä se kuraattori vierailee yhden kerran viikossa tai pahimmillaan kerran kuukaudessa." (11)

Oma kiinteä toimipiste, olipa kyseessä kiertävä kuraattori tai ei, helpotti yhteistyötä ja oppilaiden asiointia kuraattorilla, kuten yltä voidaan lukea. Kertomuksessa numero kymmenen (10) pohdittiin, olisiko erikseen nimetty koulusosiaalityöntekijä ratkaisu lastensuojelun ja koulun yhteistyöhön myös tavoitettavuuden näkökulmasta: "( - - ) olisi joku henkilö, jolle voisi aina soittaa, kun kaipaisi konsultaatiota. Nyt olemme saaneet sitä sosiaalipuolen konsultaatiota kuraattorilta ja sekin on todella hieno juttu."

Tavoitettavuudessa ja moniammatillisessa yhteistyössä roolia näyttelivät myös resurssit. Numeron yksitoista (11) kertomuksessa nähtiin, että pienemmällä oppilasmäärillä koulukuraattori voisi olla paremmin luokanopettajien tukena, mikä madaltaisi yhteydenottoa kuraattoriin erinäisissä asioissa. Jos aikaa olisi enemmän yhteydenpidolle, näyttäytyisi se varmasti positiivisena koetun tavoitettavuuden ja ylipäättänsä moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta, pohdiskeltiin kertomuksessa numero kuusi (6). Tavoitettavuus voi siis olla myös yhteydenpitoa, joka ei edellytä fyysistä läsnäoloa.

Joskus oikeanlaista tavoitettavuutta on olla tavoittamattomissa, jos todetaan, ettei huolta ole ja otetaan huomioon myös lapsen omat ajatukset työskentelystä. Joskus koulu on lapselle se paikka, jossa hän haluaa olla vain yksi oppilas muiden joukossa, ja se on hänelle mahdollistettava.

”Molemmat huoltajat olivat minuun yhteydessä. (- - -) He kertoivat, että oppilas oli aiemmin tavannut koulukuraattoria ja he toivoivat, että kuraattori voisi ottaa oppilasta keskustelemaan kanssaan uudessakin koulussa. Esitin tämän toiveen koulukuraattorille ja hän tapasikin oppilasta, mutta koulukuraattorille ei noussut sellaisia huolia, mitä vanhemmat välittivät sekä minulle että koulukuraattorille. Päinvastoin oppilas ei olisi aina tahtonut mennä juttelemaan koulukuraattorin kanssa lainkaan. (- - -) Ja kuraattori oli sitä mieltä, että voisiko koulu olla sellainen paikka, jossa lapsella olisi rauha keskittyä kavereihin ja opiskeluun, ettei kuraattorin tarvitsisi kaivella, niin sanotusti kaivella näitä kotiasioita lapselta, kun lapsi ei itse niistä välittäisi jutella.” (10)

Avoimuus, tuttuus ja tavoitettavuus kiteyttivät tutkimuksessamme yhteistyön haasteet, mutta korostivat myös käänteisesti ammattilaisten toiveet toimivalle yhteistyölle. Nämä parannusehdotukset sekä toiveet olivat selkeitä asioita, jotka nousivat yhteisesti eri ammattikunnilta esiin. Pырstötähdessä voimme kaikki nähdä omin silmin vilauksen siitä, mitä onnistunut yhteistyö pitäisi sisällään.

## 8 LOPUKSI

Tämän luvun aluksi vedämme yhteen tutkimuksemme päätuloksia ja peilaamme niitä suhteessa tutkimuksen alussa esittämäämme teoriaan. Luvussa 8.2 esittelemme jatkotutkimuksen paikkoja ja Pyrstötähti -luvussa nousseita kehitysehdotuksia moniammatilliselle yhteistyölle. Lopuksi käsittelemme vielä tutkimuksemme luotettavuutta.

### 8.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksellamme onnistuimme vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin paikantaen Gergenin (1984; 1999) tarinatyyppejä ja aineistosta nousseita teemoja luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden moniammatillisen yhteistyön kertomuksista. Lisäksi löysimme aineistosta toimivan moniammatillisen yhteistyön avaimia, joita esittelemme kehitysehdotuksina kappaleessa 8.2. Progressiivisen tarinatyyppin, Valopilkun, alle sijoitimme viisi kertomusta. Regressiivistä suuntausta, Auringonpimennystä, edusti kolme kertomusta. Stabiili tarinatyyppi, Tähdenlento, näkyi neljässä kertomuksessa. Moniammatillisen yhteistyön teemoiksi nousivat tutkimusaineistostamme taustasyyt, yhteistyömuodot, asiakasnäkökulma ja rajapinnat.

Tutkielmamme tuotti moniäänistä ja poikkitieteellistä tietoa moniammatillisesta yhteistyöstä, jota on pro gradu -tasolla useammin tutkittu vain yhden ammattikunnan toimijoiden näkökulmasta ja tutkimuksellinen painopiste on ollut erityisesti erityispedagogiikan saralla. Tuloksemme vahvistivat aiempaa tutkimusta syventäen näkemystä siitä, että moniammatillisella yhteistyöllä saavutettavat edut ja sen haasteet näyttäytyivät tarinatyyppistä riippumatta hyvin samankaltaisina, kuin mitä esittelimme teoriassa. Tutkimuksemme osoitti, että vaikka moniammatillisen yhteistyön haasteisiin on pyritty puuttumaan rakenteellisella ja käytännön tasolla, muun

muassa tiedonsiirron haasteet ovat edelleen vahvasti läsnä. Myös Leppäkosken ym., (2017, s. 211) tutkimuksessa on aiemmin selvinnyt, että salassapitosäädökset nähtiin esteinä ammattilaisten väliselle tiedonkululle. Positiivista oli kuitenkin huomata, miten lapsen edun näkökulma korostui tutkimuksessa moniammatillisen yhteistyön keskiössä kaikkien tarinatyypin kohdalla.

Kerroimme saaneemme alkusysäyksen tutkimusaiheellemme luettuamme Eerika -kirjan (Miettinen, 2020). Se kosketti meitä sekä jätti jälkeensä paljon kysymyksiä, mitä olisi voitu tehdä, ja miten asiat voitaisiin tehdä jatkossa paremmin, että samankaltaisia tragedioita ei pääsisi enää tapahtumaan. Näitä ajatuksia näkyi myös aineistossamme, sillä useampi tutkimukseemme osallistunut mainitsi Vilja Eerikan tapauksen sekä sen vaikutukset nykyisiin omiin työkäytäntöihinsä. Vilja Eerikan surman jälkeen käynnistettiin erilaisia selvityksiä ja hankkeita (ks. lisää mm. Lahtinen ym. 2017; Oikeusministeriö 2013), joissa pyrittiin löytämään keinoja tehostaa moniammatillista yhteistyötä ja sen käytänteitä. Kuitenkin edelleen 11 vuotta myöhemmin moniammatillista yhteistyötä haastaa viranomaisten väliset tiedonsiirron ongelmat, jotka myös Alhanen (2014) on paikantanut tutkiessaan lastensuojelujärjestelmän uhkatekijöitä. Tiedon jakaminen näyttäytyi ongelmallisena niin työntekijä- kuin tapauskohtaisesti. Tiedonsiirron ongelmien alkulähde on kuitenkin paikannettavissa lainsäädäntöön, jota ei yhteisesti sovitulla toimivilla työkäytänteillä muuteta.

Lainsäädäntöä on selkeytetty tiedonsiirron ja ilmoitusvelvollisuuksien osalta; nykyään lasten kanssa työskentelevillä on lastensuojeluilmoituksen ohella velvollisuus ilmoittaa poliisille lapsiin kohdistuvista väkivaltaepäilyistä. Silti perheellä on yhä iso rooli yhteistyön estämisessä tai mahdollistamisessa. Tutkimuksessamme kaikkien tarinatyypin tarinoissa tuodaan esille, miten vanhemmat voivat joko edistää tai estää ammattilaisten tekemää yhteistyötä. Auringonpimennyksen tarinoita himmensivät jännitteet yhteistyössä perheen kanssa. Tutkimustulostemme perusteella lainsäädäntöä tulisi edelleen tarkentaa tiedonsiirron osalta aidosti jaetun ammatillisuuden mahdollistamiseksi. Lapsen

hädän tunnistaminen on ammattilaisten yhteinen vastuu, eikä siltä saa kääntää katsetta pois salassapitosäädösten taakse piiloutuen.

Tiedonsiirtoon liittyen Valopilkun tarinoissa korostui lisäksi se, että luokanopettajat ovat usein väliin putoava joukko tiedonkulussa, vaikka heidän roolinsa nähdään ammattilaisten kesken tärkeänä. Luokanopettajat viettävät useita tunteja viikossa lasten kanssa sekä tekevät tiivistä yhteistyötä perheen kanssa, joten olisi suotavaa, että heillä olisi tieto esimerkiksi lastensuojelun asiakkuudesta. Stabiilissa tarinatyypissä sekä opettajat että koulukuraattorit jäivät paitsioon tiedonkulussa. On surullista, että opettajat ja kuraattorit putoavat edelleen Huhtasenkin (2007) toteamaan tietokuiluun.

Tähdenlennon tarinoissa yllättäen kesken jääneen oppilas- tai asiakassuhteen nähtiin vaikuttavan ammatti-identiteettiin pitkällä aikavälillä ja aiheuttavan myös oman ammatillisuuden kyseenalaistamista. Lapsen kuulumisia ja kohtaloa saatettiin miettiä vielä pitkänkin ajan kuluttua. Tällaisen asian voisi hyvinkin nähdä lisäävän entisestään työssä kuormittumista, joka luokanopettajilla näyttäytyy vahvana nykyajassa. Opettajien näkökulmasta työkuormitusta ovat tutkineet muun muassa Saloviita ja Pakarinen (2021), Thakur (2018) ja Hester ym. (2020). Tästä inhimillisestä näkökulmasta tiedonsiirron ja yhteydenpidon merkitystä ei voida kylliksi alleviivata.

Kaikissa kolmessa tarinatyypissä syyt moniammatillisen yhteistyön taustalla olivat hyvin moninaisia, mutta syiden voidaan kategorisoida liittyvän lapsen käytökseen, koulunkäynnin haasteisiin tai lapsen kotitilanteeseen. Kotitilanteeseen liittyvän syyn erityispiirteenä Tähdennlennon tarinoista nousi huoli huoltajien keskinäisistä väleistä, mikä heijastui lapsen hyvinvointiin ja koulunkäyntiin. Niin ikään kotiolojen merkitys oli tarinoissa huomattavan suuri myös moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Luokanopettajalla ei ole kasvatus- ja opetustyönsä ohessa aikaa, eikä vaadittavaa ammatillista osaamista puuttua lapsen kotitilanteeseen, vaikka se monesti ensimmäisenä näyttäytyy juuri opettajalle. Tuloksistamme on luettavissa Huhtasen (2007) tavoin, että opettajilla huolten havainnointi ja varhainen puuttuminen tapahtuvat pääasiassa suhteessa oppilaan pedagogisiin haasteisiin. Luokanopettajakoulutukseen, joka

ei tutkimuksemme mukaan vastaa nykypäivän haasteisiin, toivotaan ripaus sosiaalialan sisältöjä, että opettaja tunnistaisi lapsen monikantaisia pulmia herkemmin. Näkisimme tämän vastaavaan myös siihen, että opettajan olisi helpompi hahmottaa lapsi kokonaisuutena.

Kaikkia tarinatyyppisiä yhdistäviä moniammatillisen yhteistyön muotoja olivat konsultaatio sekä moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen. Auringonpimennyksen ja Tähdennennon tarinoissa yhteistä oli se, että ammattilainen toimi linkkinä eri yhteistyötahojen kanssa. Valopilkun tarinoissa yhteistyö näkyi työn suunnittelussa lapsen edun mukaisesti, mutta myös ammattilaisen oikeusturvana. Auringonpimennyksen tarinoissa ammatillisuutta jaettiin pohtimalla erilaisia tukimuotoja lapselle/perheelle jopa yli paikkakuntarajojen. Regressiivisessä suuntauksessa yhteistyö ja tuki varhaisessa vaiheessa mahdollistuivat moniammatillisen yhteistyön kautta. Moniammatillinen yhteistyö esiintyi tutkimuksessamme jaetun osaamisen ja ammatillisen tuen myötä tukiverkostonä, kuten Wallinkin (2011, s. 111) sitä kuvaili.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että myös koulumaailmassa voidaan nähdä Hujalan ja kumppaneiden (2019) määritelmää mukaillen paljon palveluja tarvitsevia asiakkaita. Lasten (ja perheiden) haasteet ovat moninaistuneet, esimerkiksi perinteinen koulunkäynti ei ole kaikille lapsille tukitoimista huolimatta mahdollista. Haasteisiin ei voida vastata enää pelkästään koulun sisäisin keinoin, vaan tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, jolle asetetaan selkeät tavoitteet, joiden saavuttamista arvioidaan. Jokaiselle tarinatyyppille oli yhteistä, että lapsen etu nousi tarinoissa jollain muotoa esiin. Lapsen etu näyttäytyi tutkimuksessamme erityisesti siinä, että lapsen tilanteesta saatiin moniammatillisen yhteistyön myötä kokonaisvaltainen kuva, mikä heijastui esimerkiksi siihen, miten koulussa suhtauduttiin lapsen ei-soveliaaseen käytökseen, joka saattoi olla hyvin erilaista kuin kotona.

Auringonpimennyksen ja Tähdennennon tarinatyypeissä mainittiin myös ammattilaisten keskinäinen tuki sekä jännitteet yhteistyössä perheen kanssa.

Tutkimustuloksissamme näkyi ammatillista ylenkatsomista, jonka liitimme siihen, että työntekijöiden näkemykset eivät tulleet huomioiduksi moniammatillisessa yhteistyössä, vaikka lapsen näkökulmasta jokaisen hänen asioissaan mukana toimivan tahon arkiset havainnot olivat tärkeitä. Ylenkatsomista tapahtui myös suhteessa perheeseen, mikä oli ristiriidassa siihen, että tutkimustuloksissa lapsi ja perhe asetettiin moniammatillisen yhteistyön keskiöön. Tällaiset epäreilut tilanteet, jossa ylenkatsomista tai leimaamista tapahtui perhettä kohtaan, johtivat moniammatillisen yhteistyön kärsimiseen. Regressiivisissä tarinoissa nousi esille ammattilaisten rooli vanhempien rinnalla kulkijoina. Yhteistyön ei tulisi koskaan paikantua yläpuolelle, vaan aina rinnalle, oli kyseessä lapsi, perhe tai ammattikunta.

Yhteistyötä tekevät eri ammattikuntien välillä yksilöt, persoonat. Moniammatillisessa yhteistyössä, samoin kuin asiakastyössä, on annettava tilaa niille havainnoille, että henkilökemiat eivät aina kohtaa. Yhteistyö vaatii jokaiselta ammattilaiselta sopeutuvaisuutta ja venymistä uusissa ja nopeastikin muuttuvissa tilanteissa, joissa työtä tehdään kontekstisidonnaisesti eri ihmisten kanssa. Persoonaa vaikuttaa siihen, miten kukin ammattilainen työtään toteuttaa yhteistyön merkeissä. Huoli-ilmoitukset olivat asia, joka nousi tuloksissa esiin erilaisten käytäntöjen näkökulmasta. Lastensuojeluilmoitusten tekeminen ei välttämättä ollut mieluista jokaisen ammattikunnan näkökulmasta katsoen ja sitä saatettiin säilyttää toiselle ammattiryhmälle virkaperustaisesta ilmoitusvelvollisuudesta huolimatta.

Tutkimuksen tuloksissa nousi useasti esiin vajavaiset resurssit ja sen myötä ammattilaisten ajanpuute toteuttaa moniammatillista yhteistyötä. Resurssipula on ajankohtainen aihe yhteiskunnassa puhuttaessa sosiaali- ja kasvatusalasta. Resurssien ja ajan lisääntyminen kasvattaisi mahdollisuutta luoda vahvempi side niin lapseen kuin perheeseen sekä myös ammattilaisiin, joiden kanssa yhteistyötä tehdään. Tutkimuksessa näyttäytyi haasteellisena se, että muiden ammattikuntien työnkuvaa ja -sisältöä ei tunneta riittävästi.



Meidän tutkimuksessamme yhteistyö oli tuonut mukanaan ikäviä kokemuksia Auringonpimennyksen tarinoissa, joissa yhteistyö ei ollut päässyt alkamaan kunnolla, ja Tähdennon tarinoissa, joissa yhteistyö oli jäänyt kesken tai loppunut yllättäen. Näistä havainnoista huolimatta moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi tutkimuksessamme kuitenkin pääsääntöisesti positiivisesti. Jokaisen tarinatyypin moniammatillisen yhteistyön kuvauksiin sisältyi jaettu ammatillisuus, joka näyttäytyi Valopilkkulla muun muassa mahdollisuutena keskittyä omaan työhön, Auringonpimennyksellä se kevensi huolia, joskin edellytti myös omaa aktiivisuutta, ja Tähdennon tarinoissa moniammatillista yhteistyötä tehtiin yhteisten tavoitteiden siivittämänä. Tutkimuksessamme moniammatillisessa yhteistyössä kohdattiin käytännön haasteita arjessa esimerkiksi tiedonkulun suhteen, mutta tarinatyypistä huolimatta korostui se, miten toisten näkemystä ja ammattitaitoa arvostettiin.

Työssämme näyttäytyi vahvasti, että kokoonnuttaessa lapsen asioiden äärelle kohtaavat moniammatillisessa yhteistyössä ammattitaidon rinnalla aina sydämet, vaikka eri ammattikunnilla on erilaisia näkemyksiä työskentelystä. Kun sydämet kohtaavat yhteistyössä, syntyy siitä valopilkkuja:

”Yhteistyö on sydänten kohtaamisia lapsen asioiden äärellä. Sellaiseen tarvitaan aikaa, myötätuntoa ja aitoa kiinnostusta lapsen etua kohtaan” (10).

”Haluaisin korostaa sitä, että joka ammattikunnissa, niin opettajissakin, on saanut törmätä niihin valopilkkuihin, jotka tuntuu tekevän niinku heidän työtään, sillä suurella sydämellä ja ei ehkä naputa jokaisesta tekemättömästä läksystä, vaan ehkä seuraa, et se lapsi voi muuten hyvin. Ja ehkä toivoisin, että tämmöisiä valopilkkuja olisi vielä enemmän, että niillon aivan valtava vaikutus sen lapsen itsetuntoon ja niihin tuleviin kouluvuosiin.” (8)

Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, että moniammatillisella yhteistyöllä tuodaan jo nyt maailmaan lisää lempeyttä, mitä me toivommekin sillä saavutettavan, ja minkä Jussila (2020) on runomuodossa kuvannut erilaisten toimintamallien tärkeimmäksi tehtäväksi. Haluamme vielä tutkimuksemme

lopuksi kiteyttää moniammatillisen yhteistyön olevan pohjimmiltaan sydäntyytä, jolla on väliä lapselle ja perheelle, ja sillä on väliä myös meille ammattilaisille – kuljetaanhan siis toistemme vierellä osaamista jakaen, toisiamme moniammatillisesti tukien.

## **8.1 Jatkotutkimuksen paikkoja ja kehitysehdotuksia**

Näemme moniammatillisen yhteistyön jatkotutkimukselle monia paikkoja. Tutkimuksessamme niin teoriassa kuin tuloksissa lapsi ja perhe paikantuivat moniammatillisen yhteistyön keskiöön. Näin ollen olisi mielenkiintoista tutkia, millaisena koulumaailmaan kytkeytyvä moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy lasten ja/tai perheiden näkökulmasta. Myös diskurssianalyysin tekeminen erilaisista moniammatillista yhteistyötä ohjaavista ja määrittelevistä asiakirjoista toisi arvokasta tietoa yhteistyöstä.

Näemme pelkästään oman tutkimusaineistomme käyttömahdollisuudet hyvin monipuolisina. Olisimme voineet lähteä analyysissamme liikkeelle siitä, että jaamme aineiston ammattikuntien mukaan ja teemoittemme tarinoista nousseet ilmiöt ammattikuntasidonnaisesti. Uskomme, että tämä olisi tuonut erilaisen näkökulman tuloksille; ehkä kriittisyyttä olisi esiintynyt enemmän, jos olisimme analysoineet aineistoa ammattikuntakohtaisesti tarinatyyppien sijaan. Näemme sellaisellekin tutkimukselle paikkansa, sillä sen tulokset voisivat auttaa pienentämään ammattiryhmien välistä etäisyyttä ja irrallisuutta. Tutkimusaiheena moniammatillinen yhteistyö antaa tutkijalle rajattomat mahdollisuudet tulokulman mukaan. Emme usko, että tätä aihetta voi niin sanotusti kaluta loppuun.

Tutkimustulostemme Pyrstötähti -luvun pohjalta moniammatillista yhteistyötä voitaisiin kehittää lisäämällä avoimuutta, tuttuutta ja tavoitettavuutta. Tutkimuksessa paikantamamme toimivan moniammatillisen yhteistyön avaimet ovat omiaan vahvistamaan aiempaa tutkimustietoa ja antamaan sille lisää painoarvoa, sillä muun muassa Sandström ym. (2018) ovat

esittäneet vastaavia kehitysideoita. Tästäkin syystä kokoamme toimivan moniammatillisen yhteistyön avaimet kehitysehdotuksien alle lyhyesti.

Avoimuudella, jota voidaan kuvata myös yhteistyön läpinäkyvyytenä, pyritään yhteiseen hyvään. Avoimuus korostuu erilaisissa tiedonsiirron narratiiveissa. Avoimuus heijastuu myös ammattilaisten sensitiivisyyteen kohdata lapsi ja hänen perheensä. Avoin tiedonsiirto tehostaa käytännön työskentelyä ja auttaa välttämään päällekkäisyyksiä tukipalveluissa. Avoimuus helpottaa yhteistyön solmukohdissa, jolloin esiintyy näkemuseroja eri tahojen välillä.

Moniammatillisen yhteistyön toimivuuden näkökulmasta tulisi panostaa ammattilaisten väliseen tuttuuteen sekä toisten työnkuvan tuntemukseen. Tuttuun ammattilaiseen on helpompi ottaa yhteyttä ja konsultoida lapsen asioissa. Lapsenkin on helpompi kääntyä tutun aikuisen puoleen. Toki tutuiksi tullaan yhteistyötä tekemällä, joten kynnyksen yhteistyölle soisi olevan matala, liki olematon. Ammatillista tuttuutta lisäävät yhteiset koulutukset ja tilaisuudet, joissa työnkuvia ja -käytänteitä eri ammattiryhmien välillä avataan. Tuttuus liitetään luottamukseen moniammatillisessa yhteistyössä, minkä vuoksi siihen tulisi panostaa.

Tavoitettavuus parantaa moniammatillista yhteistyötä. Tavoitettavuus ei aina edellytä fyysistä läsnäoloa, vaan sitä, että hädän hetkellä tavoitetaan joku auttamaan ja jakamaan taakkaa. Tavoitettavuus moniammatillisessa yhteistyössä on usein resurssikysymys, mutta sitä voidaan helpottaa pitämällä yhteystiedot ajan tasalla ja olemalla aktiivisesti yhteydessä pienissäkin asioissa. Tutkimuksemme poikkeava tulos tavoitettavuuden suhteen on myös tärkeä tiedostaa: joskus oikeanlaista tavoitettavuutta on olla tavoittamattomissa. Tällä viitataan siihen, että jos vanhemmat toivovat työskentelyä lapsen kanssa, mutta lapsi ei itse ole siihen halukas, vaan haluaa olla koulussa oppilas muiden joukossa, on inhimillistä olla "tavoittamattomissa".

## 8.2 Luotettavuus

Tutkimusta tarkastellessa voidaan sen näkökulmina käyttää eettisyyttä, uskottavuutta ja luotettavuutta (Juuti & Puusa, 2020). Olemme jo aiemmin luvussa ”tutkimuksen eettisyys” käsitelleet tutkimuksemme eettistä näkökulmaa, joten nyt keskitymme etenkin luotettavuuteen uskottavuuden lisäksi. Juutin ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen lukijoiden antamaa hyväksyntää sekä uskomusta tutkimuksen tekemisestä rehdisti ja todenperäisesti. Heidän mukaansa taas luotettavuus nähdään niin, että tutkijan on perusteltava ja osattava vakuuttaa tekemänsä päätökset tutkimuksen teossa.

Yleensä tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetissa selvitetään, miten tarkkaan on mitattu sitä, mitä on haluttu mitata ja reliabiliteetissa sitä, etteivät saatuihin tuloksiin ole vaikuttaneet muut asiat, esimerkiksi mittauksen olosuhteet tai mittaaja (Heikkinen, 2018). Validiteetti ja reliabiliteetti voivat kuitenkin olla haastavia mittareita laadullisen ja etenkin kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Heikkisen (2018) mukaan luotettavuutta mitatessa ongelmallisuus kerronnallisessa tutkimuksessa on sen erilaisuus tiedossa ja todellisuudessa kuin realistisessa paradigmassa. Heikkinen on kollegojensa kanssa luonut erilaisia validointitapoja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi. He ovat käyttäneet Steinar Kvalen (1994) käsitettä validointi validiteetin sijaan. Kun validiteetilla tarkoitetaan pysyvää totuutta, tarkoittaa validointi tulkinallista prosessia, jossa käsitykset edelleen mukautuvat ja etenevät. Heikkinen ja Syrjälä (2006, s. 149) kertovat näistä viitaten otsikolla toimintatutkimukseen, mutta samalla he puhuvat laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta sekä kertomuksellisuudesta, jolloin tulkitsemme tämän myös sopivaksi tutkimukseemme.

Heikkinen ja Syrjälä (2006, s. 149) ovat avanneet laajemmin näitä viittä validointitapaa kirjassa Toiminnasta tietoon. Heidän mukaansa historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaisesti tutkijan tulisi miettiä tutkimuskohteensa

historiaa. Tätä olemme tehneet laajalla teoriaosuudellamme, joka sisältää aiempia tutkimuksia sekä tietoa niin eri ammattilaisista moniammatillisessa yhteistyössä kuin myös siitä itsestään. Tutkimuksia juuri näiden ammattikuntien väliselle yhteistyölle oli kuitenkin haastavaa löytää ja tiedostamme, etteivät kaikki tietolähteemme ole tieteellisiä tai tuoreimpia tutkimuksia ja teoksia.

Heikkisen ja Syrjälän (2006, s. 152, 154) Reflektiivisyyden periaatteessa tutkijan tulisi tarkastella omia yhteyksiä sekä rooliaan tutkimuksessa. Lisäksi tutkijan tulisi kuvata tutkimustaan läpinäkyvästi jokaisessa sen eri vaiheessa. Aineistomme koostuessa pääasiassa haastattelukertomuksista, on hyvä tiedostaa olleemme itsekkin osallisia aineiston rakentumisessa (ks. mm. Chase 2005). Reflektiivisyyden periaatetta olemme toteuttaneet koko tutkimusprosessin ajan tiedostaen oman roolimme ja omat aiemmat ennakko-oletukset sekä näkemyksemme tutkimuksen eri vaiheissa huomioon ottaen muun muassa aiemmat työuramme sosiaali- ja kasvatusalalla sekä aiemmat korkeakouluopintomme. Myös yhteiskunnassa sekä mediassa on vallinnut viime vuosien aikana paljon keskustelua lastensuojelusta sekä muista kasvatusta ja sosiaalialan aiheista. Emme voi täysin poissulkea edellä mainittujen asioiden mahdollisia vaikutuksia tutkimusta tehdessämme. Myös Heikkinen ja Syrjälä (2006, s. 153) kertovat ihmisen taustan sekä myös kiinnostuksenkohteiden vaikuttavan tutkimukseen suhtautumiseen sekä siihen liittyviin kiinnostuksenkohteisiin. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä on kaiken kaikkiaan haastavaa tuoda lukijalle täysin esille tutkijan näkökulmasta.

Dialektisuudessa on kyse siitä, että väitteet saavat myös vastaväitteen, joista lopulta muodostuu yhteenveto (Heikkinen & Syrjälä, 2006, s. 154). Emme suoranaisesti ajattele tutkimuksen osallistujien esittäneen vastaväitteitä toisilleen tai suhteessa teoriaan, vaan pikemminkin tuoneen eri näkökulmia moniammatilliseen yhteistyöhön. Aitoa moninäkökulmaisuutta ja -äänisyyttä olemme vahvistaneet sillä, että tutkimuksen osallistajat olivat työntekijöitä kolmesta eri ammattikunnasta. Varmistamalla kaikkien ammattikuntien äänen kuuluminen olemme saaneet monipuolisia tuloksia ja näkemyksiä tutkimusaiheestamme. On kuitenkin huomioitava, että olemme joutuneet

jättämään useita ammattikuntia, jotka myös tekevät moniammatillista yhteistyötä, tutkimuksen ulkopuolelle.

Heikkisen ja Syrjälän (2006, s. 156) mukaan toimivuuden periaatteessa tutkimuksen tulisi tuottaa jotain hyödyllistä sekä käytettävää tietoa. Toimivuudesta voimme todeta, että tutkimuksemme on tarpeellinen, sillä siinä selvisi useita moniammatillisen yhteistyön parantamisen tarpeita. Jokainen yhteiskunnan uutisia seurannut on nähnyt tämän aiheen ympärillä runsasta uutisointia lähivuosien aikana. Moniammatillista yhteistyötä tulisi parantaa ja tutkimuksessamme lähdimme hakemaan äänen heiltä, jotka yhteistyötä päivittäin tekevät ja näkevät sen kaikki puolet.

Viimeisenä viidestä validointiperiaatteesta Heikkinen ja Syrjälä (2006, s. 157) mainitsevat havahduttavuuden. Heidän mukaansa Michael Quinn Patton kuvailee narratiivista tutkimusta myös taiteellisesta näkökulmasta: ”Hyvä tutkimus havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla. Se vaikuttaa ja koskettaa, kuten hyvä romaani, elokuva, näytelmä tai taide-esitys.” Tämä kuvailee mielestämme tutkimustamme osittain, sillä olemme halunneet tarjota tutkimustamme lukiessa myös tunnekokemuksen. Lähdimme itse työstämään tutkimuksemme aihetta tunnekokemuksen pohjalta luettuamme Vilja Eerikan tarinan. Olemme halunneet luoda tutkimuksemme lukijoille myös tunteen kautta ymmärryksen aiheen tärkeydestä. Olemme sisällyttäneet tutkimukseemme aiheeseen liittyvää runollisuutta, sekä käyttäneet otsikkotasolla työssämme ja tarinatyypeissä erilaisia kuvailevia sanoja: Valopilkku, Auringonpimennys, Tähdenlento ja Pырstötähti. Havahduttavuutta voidaan lisätä tutkimuksiin esimerkiksi runouden, multimediasovellusten, draaman ja dialogien avulla (Heikkinen & Syrjälä, 2006, s. 160). Havahduttavuudessa uskomme, että tämä tarjoaa uusia näkemyksiä lukijoille moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Etenkin eri ammattilaisten lukiessa tätä toivomme tarjoavamme heille tietoa sekä ajatuksia toisista ammattikunnista ja heidän kanssaan tehtävästä yhteistyöstä. Ehkä tämä parantaa joidenkin ajatusta sekä kehittää ideoita, mitä tehdä omassa työyhteisössä sen eteen. Myös

Heikkinen ja Syrjälä (2006, s. 160) toteavat, että kun luettava teksti on todentuntuista, voi se tuoda mieleen lukijalle jotain tuttua sekä samaistuttavaa.

Toteuttamassamme narratiivisessa haastattelussa, jossa oli piirteitä kerronnallisesta haastattelusta, jäi tutkittavalle vapaus kertoa oma tarinansa ilman rajoituksia tai keskeytyksiä. Vuorovaikutuksessa rakentuva haastattelukertomus tarjoaa haastateltavalle mahdollisuuden vapaaseen kerrontaan sekä tutkijalle tilaisuuden spontaaneihin tarinasta nousseisiin kysymyksiin. Toisaalta tämän tyyppisessä haastattelussa haasteita aiheuttaa se, että jotain oleellista voi jäädä kysymättä, koska sitä ei ole etukäteen suunniteltu.

Tutkimuksessamme voi tunnistaa myös triangulaatiota. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan triangulaatiolla voidaan vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Siinä on neljä päätyyppiä, joita ovat aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatiota. Näistä tunnistamme tutkimuksessamme kolme. Aineistotriangulaatio toteutuu, jos tutkimuksessa käytetään monia eri aineistoja tai käytetään erilaisia tiedonkohteita (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksemme aineisto kerääntyi kolmesta eri ammattikunnasta lastensuojelun sosiaalityöntekijöistä, koulukuraattoreista sekä luokanopettajista, jolloin olemme hyödyntäneet erilaisia tiedonkohteita. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan, että tutkimukseen on osallistunut useampi kuin yksi tutkija (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksessamme on koko sen prosessin ajan ollut kaksi tutkijaa. Useampi tutkija on huomioitava etenkin aineiston analysoinnissa, sillä kaksi ihmistä yhden sijaan erilaisilla taustoilla ja näkemyksillä tarjoaa monipuolisemmat tulkinnat, jotka eivät rajaudu vain yhteen näkemykseen. Kaksin tehtävässä tutkimuksessa on kahden tutkijan ääni sekä toteutus. Menetelmätriangulaatiossa aineisto on hankittu eri menetelmillä (Aaltio & Puusa, 2020). Aineistoa keräsimme sekä kirjoitelmapyyntöin että haastatteluin.

Tutkimuksemme luotettavuuden ja vahvuuksien ohella tiedostamme, että pro gradu -tutkielman laajuudessa työssä teoriaosa jää auttamatta pintaraapaisuksi, sillä näissä mittasuhteissa on mahdotonta kuvailla kolmen eri ammattiryhmän työtä niin monipuolisesti, että se toisi kaiken kunkin ammattiryhmän tekemän työn näkyväksi. Pyrimme tähän kuitenkin jossain

määrin omistamalla omat pääluvut kullekin ammattiryhmälle sen sijaan, että olisimme moniammatillisen yhteistyön hengessä käsitelleet ammattilaisten roolia yhdessä pääluvussa. Moniammatillista yhteistyötä ei voida pro gradu -tasoisessa tutkimuksessa peilata eri näkökulmista niin syvällisesti kuin tämä tärkeä työmuoto vaatisi tullakseen kuvatuksi kaikessa laajuudessaan. Rajallinen teoriataustoitus vaikuttaa myös tulosten tulkintaan ja siihen, miten me tutkijoina tarkennamme huomiotamme, kun me luemme aineistoa. Kaiken tämän huomioiden koemme, että olemme pro gradu -tutkielman edellyttämällä laajuudella onnistuneet tekemään oikeutta niin merkitykselliselle tutkimusaiheellemme kuin tutkimukseen osallistuneiden äänen esiinsaattamiselle.

Kokonaisuutena mennyttä pro gradu -matkaamme voisi kuvata hermeneuttisena ymmärtämisen prosessina (Leppälahti, 2004), jossa jokaisen luvun työstäminen vaikutti toiseen lukuun ja palasimme aineistoon aina uudelleen ja muokkasimme ja tarkensimme toistuvien tulkintakierrosten kautta lisääntyneen ymmärryksen myötä tuloslukua ja teoriaosaa. Analyysi ei valmistunut täysin kuin vasta juuri ennen kuin palautimme tutkielmamme. Koemme aineiston puhuneen meille jokaisella lukukerralla hieman edellistä kertaa syvemmin tai vähän eri näkökulmasta. Tämän olemme pyrkineet tuomaan tutkimuksessamme lukijalle esille, tutkimuksen uskottavuutta vahvistaen.



## LÄHTEET

Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.

Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H., & Marttunen, M. (2020). *Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa: Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön*. (Ohjaus; No. 6/2020). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Aer, J. (2012). *Lastensuojeluoikeus*. Sanoma Pro Oy.

Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 12–20). PS-kustannus.

Alhanen, K. (2014). *Vaarantunut suojeluvalta – Tutkimus lastensuojelujärjestelmän uhkatekijöistä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, raportti 24.

Araneva, M. (2016). *Lasten suojelu. Toteuttaminen ja päätöksenteko*. Talentum.

Berger, P. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Gaudeamus.

Bibby, C. (2013). School Social Work in Canada: An Ontario Perspective of Current Themes and Practice. Teoksessa W.H. Chui & J.J. Keezhangatte (toim.), *School Social Work: Current Practice and Research* (s. 93-121). Nova Science Publishers.

Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.

Chase, S.E. (2005). Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. painos, s. 651-679). Sage.

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8(3), 379-387.

Eriksson, E., & Arnkil, T. (2012). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Stakes. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90845/URN\\_ISBN\\_978-951-33-1792-8.pdf?sequence](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90845/URN_ISBN_978-951-33-1792-8.pdf?sequence)

Eronen, T. (2012). *Lastenkoti osana elämäntarinaa - narratiivinen tutkimus lastenkodissa asuneiden kertomuksista*. Tampere University Press.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 90–142). WSOY.
- Gergen, K. (1984). The Social Construction of Narrative Accounts. Teoksessa K. Gergen & M. Gergen (toim.), *Historical Social Psychology* (s. 173-190). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gergen, K. (1994). *Realities and Relationships – Soundings in Social Construction*. Harvard University Press.
- Gergen, K. (1997). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Harvard University Press.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to Social Constructionism*. Sage.
- Gergen, K. (2000). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- Gråsten-Salonen, H., & Mehtiö, M. (2017). Koulun sosiaalityö osana opiskeluhoitoa. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.), *Sosiaalityön käsikirja* (s. 362–376). Tietosanoma.
- Hakalehto, S. (2018). *Lapsioikeuden perusteet*. Talentum pro.
- Hakalehto-Wainio, S. (2014). Lastenoikeudet lapsen oikeuksien sopimuksessa. Teoksessa T. Koivurova & E. Pirjatanniemi (toim.), *Ihmisoikeuksien käsikirja* (s. 133–164). Tietosanoma.
- Harrikari, T., Romakkaniemi, M., Fiorentino, V., Saraniemi, S., Tiitinen, L., & Leppiaho, T. (2021). *Sosiaaliala ja koronaviruspandemia: sosiaalialan ammattilaisille 2021 ja 2020 esitettyjen kyselyjen tuloksia*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja Nro 46.
- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski *Life history and narrative* (s. 113–135). Falmer.
- Heikkinen, H. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 184–197). Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H., & Syrjälä, L. (2006). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heikkinen., E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 144–162). Dark Oy.

Heikkinen, H. (2010). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 143–159). PS-kustannus.

Heikkinen, H. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 149–167). PS-kustannus.

Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). PS-kustannus.

Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M., & Rajala, R. (2016). *Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. HuosTa-hankkeen (2014–2015) päätulokset*. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

Hester, O.R., Bridges, S.A., & Rollins, L.H. (2020). 'Overworked and underappreciated': special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348–365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>

Hietanen-Peltola, M., & Jahnukainen, J. (21.3.2022). Opiskeluhoitopalvelut tulisi koota yhdeksi kokonaisuudeksi. *thl Blogi*. [Opiskeluhoitopalvelut tulisi koota yhdeksi kokonaisuudeksi hyvinvointialueilla - THL-blogi](#)

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

Holmström, A. (11.5.2021). Tavoitteena monialaisuus - ajatuksia monialaisesta väitöskirjatyöskentelystä. *Dialogiblogi*. [Tavoitteena monialaisuus - ajatuksia monialaisesta väitöskirjatyöskentelystä - Dialogiblogi \(utu.fi\)](#)

Holmström, A. (18.5.2022). Moniammatillinen yhteistyö on voimavara opettajan työssä. *Elävää tiedettä*. [Moniammatillinen yhteistyö on voimavara opettajan työssä - Elävää tiedettä \(utu.fi\)](#)

Honkanen, E., & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Tammi.

Housley, W. (2003). *Interaction in Multidisciplinary Teams*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315191669>

Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. PS-kustannus.

Hujala, A., Taskinen, H., Oksman, E., Kuronen, R., Karttunen, A., & Lammintakanen, J. (2019). Sote-ammattilaisten monialainen yhteistyö. Paljon palveluja tarvitsevat asiakkaat etusijalle. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(2019), 5–6.

Humppi, S-M., & Ellonen, N. (2010). *Lapsiin kohdistuva väkivalta ja hyväksikäyttö. Tapausten tunnistaminen, rikosprosessi ja viranomaisten yhteistyö*. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 40/2010. Tampereen yliopistopaino.

Huxtable, M., & Blyth, E. (toim.). (2002). *School Social Work World Wide*. NASW Press.

Hyvärinen, M., & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Vastapaino.

Hämeen-Anttila, L. (2017) Lasten ja perheiden sosiaalipalvelut. Teoksessa A. Kananoja & M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.), *Sosiaalityön käsikirja* (s. 216–246). Tietosanoma.

Hännikäinen, P. (2013). *”Yksi plus yksi on enemmän kuin kaksi” Koulukuraattorien näkemyksiä asiantuntijuudesta moniammatillisessa yhteistyössä*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere University Press.

Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 168–184). PS-kustannus.

Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 168–184). PS-kustannus.

IFSW (International Federation of Social Workers). (2014). *Global Definition of Social Work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

Inkilä, J. (2015). *Lasten kaltoinkohtelun tunnistamisen ja varhaisen puuttumisen moniammatillista yhteistyötä kuvaileva malli*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Helsingin yliopisto.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). *Narrative interviewing*. LSE Research Online.

Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.

Jussila, S. (2020). *Sielunsopukoita*. [Susanna Jussila](#)

Kalliokoski, J. (2005). Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* (s. 9–42). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kananoja, A. (2017). Sosiaalityö ammattina. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.), *Sosiaalityön käsikirja* (s. 27–32). Tietosanoma.

Kananoja, A., & Karjalainen, P. (2017). Hyvinvoinnin edistäminen ja yhteistyö sosiaalipolitiikan uusissa rakenteissa. Teoksessa A. Kananoja & M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.), *Sosiaalityön käsikirja* (s. 156–170). Tietosanoma.

Kantele, P., & Vehkakoski, T. (2023). Moni ammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. *Kasvatus*, 54(1), 5–19.

Karvonen, S. (2019). Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2018*. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S., & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla* (s. 15–46). Gaudeamus Oy.

Koivisto, M., De Fresnes, T., & Kirsi, K. (29.5.2020). Lastensuojeluilmoitusten määrä on laskenut selvästi kevään aikana – lapsiasiavaltuutettu: "Meillä on paljon näkymätöntä hätää". Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-11369676>

Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

Korpela, N. (2012). Onhan meillä se koulukuraattori tekemässä sitä oppilashuoltoa. Teoksessa M. Strömberg-Jakka & T. Karttunen (toim.), *Sosiaalityön haasteet. Tukea ammattilaisten arkeen* (s. 274–294). PS-kustannus.

Koskela, T. (2017). Opiskeluhoito osana kouluyhteisön toimintakulttuuria. Teoksessa M. Kuorelahti, K. Lappalainen & S. Puukari (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 279–294). PS- kustannus.

Kronström, K. (28.2.2021). Nuoria on psykiatrisessa hoidossa enemmän kuin koskaan, ja korona on vain yksi syy: kuuntele, miksi vika on professorin mielestä yhteiskunnassa. Yle. [Nuoria on psykiatrisessa hoidossa enemmän kuin koskaan, ja korona on vain yksi syy: kuuntele, miksi vika on professorin mielestä yhteiskunnassa \(yle.fi\)](#)

Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, & V-M, Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 13–39). Tampere University Press.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 105–141). PS-kustannus.

Laakso, R. (2009). *Arjen rutiinit ja yllätykset - etnografia lastensuojelutyöstä*. Tampere University Press.

Lahtinen, P., Männistö, L. & Raivio, M. (2017). *Kohti suomalaista systeemistä lastensuojelun toimintamallia: keskeisiä periaatteita ja reunaehtoja*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Laitinen, K. & Hallantie, M. (2011). *Huomisen hyvinvointia: kehys oppilashuollon kehittämiseksi*. Opetushallitus 2011.

Laitinen, M. (2004). *Hävöäistyt ruumiit, rikotut mielet*. Vastapaino.

Laitinen, M. & Kemppainen, T. (2010). Asiakkaan arvokas kohtaaminen. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.), *Asiakkuus sosiaalityössä* (s. 138–177). Gaudeamus.

Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila & R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106–141). Lapin Yliopistokustannus.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 272/2005 (2005), Annettu Helsingissä 29 päivänä huhtikuuta 2005. [Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön... 272/2005 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)

Laki sosiaalihuollon asiakasasiakirjoista, 254/2015 (2015), Annettu Helsingissä 20 päivänä maaliskuuta 2015. [Laki sosiaalihuollon asiakasasiakirjoista 254/2015 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista, 812/2000 (2001). [Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja... 812/2000 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Lakkala, S., Turunen, T.A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U., & Autti, H. (2017). Learning Inter-professional teamwork during university studies: A case study of student-teachers' and social work students' shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching* 43(4), 414–426. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342051>

Larsson, S., & Sjöblom, Y. (2010). Perspectives on Narrative Methods in Social Work Research. *International Journal of Social Welfare*, 19(3), 272-289.

Lastensuojelulaki, 417/2007 (2008). [Lastensuojelulaki 417/2007 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [Lastensuojelun käsikirja - THL](#)

Leppäkoski, M., Koivuluoma, M., Perälä, S., & Paavilainen, E. (2017). Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(2), 200–211.

Leppälahti, M. (2004). *Hermeneutiikkaa suomeksi*. Elore 2/2004, 11. Vuosikerta. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. <https://doi.org/10.30666/elore.78480>

Lukimat. Toimijat moniammatillisessa yhteistyössä. [Toimijat moniammatillisessa yhteistyössä – LukiMat](#)

Mahkonen, S. (2014). *Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä*. Edita.

Malja, M., Puustinen-Korhonen, A., Petrelius, P., & Eriksson, P. (toim.). (2019). *Lastensuojelun laatusuositus*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:8. Sosiaali- ja terveysministeriö ja Suomen Kuntaliitto. [Lastensuojelun laatusuositus \(valtioneuvosto.fi\)](#)

Markkanen, P. (2022). Kouluissa tarvitaan lisää keinoja lasten ja nuorten mielenterveyden tukemiseen. *Kasvun tuki aikakauslehti* 1/2022, 49–54.

Meriläinen, A. (2020). "Avoimella dialogilla kohti jaettua ymmärrystä" *Koulun ja lastensuojelun välinen yhteistyö luokanopettajien, oppilashuoltoryhmän jäsenten ja sosiaalityöntekijöiden kokemana*. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].



McLean, S. (2012). Barriers to collaboration on behalf of children with challenging behaviours: a large qualitative study of five constituent groups. *Child & Family Social Work*, 17(4), 478–486.

Miettinen, V. (2020). *Eerika*. Deadline Kustannus.

Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

MTV-uutiset. (03.11.2022). Lapsiasiavaltuutetulta pysäyttävä kuvaus nuorten väkivallan kierteestä: "Kaduilla liikkuu yhä vähemmän hyviä ihmisiä". *MTV-uutiset*. [Lapsiasiavaltuutetulta pysäyttävä kuvaus nuorten väkivallan kierteestä: "Kaduilla liikkuu yhä vähemmän hyviä ihmisiä" - MTVuutiset.fi](#)

Mäki-Havulinna, J., & Kydén, K. (2020). *Oppilaan tuki II: Käytännön vinkkejä parempaan oppimisen tukemiseen*. Oppimisen käytännön tuki - Lobelia ry.

Mäkisalo-Ropponen, M. (2007). *Tarinat työn tukena*. Tammi.

Nivala, E. (2006). Koulukuraattori nuorten maailmassa. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi (toim.), *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa* (s. 101–164). Oy Finnlectura Ab.

Nurmi, P. & Stenberg, T. (2022). "Eipä mul nyt varsinaisesti oo mitään työkalupakkii siihen" *Luokanopettajien keinot puuttua koulussa havaittuun sosiaaliseen yksinäisyyteen*. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].

Oikeusministeriö. (2013). *8-vuotiaan lapsen kuolemaan johtaneet tapahtumat*. Selvityksiä ja ohjeita, 32. [8-vuotiaan lapsen kuolemaan johtaneet tapahtumat.pdf \(turvallisuustutkinta.fi\)](#)

Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu. Kouluportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetus. <https://okm.fi/perusopetus>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013 (2014), Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2013. [Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)

Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020 (2021). [Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.



Perusopetuslaki, 628/1998 (1999). [Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Pohjola, A. (2019). Sosiaalityö yhteiskunnassa ja yhteiskunta sosiaalityössä. Teoksessa A. Pohjola & T. Kemppainen & A. Niskala & N. Peronius (toim.), *Yhteiskunnallisen asemansa ottava sosiaalityö* (s. 323–341). Vastapaino.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.

Polkinghorne, D. (2005). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa R. Miller (toim.), *Biographical Research Methods Volume II* (s. 69–98). Sage Publications.

Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].

Pätäri, T., Ylikännö, M., Virtanen, P., Rousu, S., & Kurttila, T. (toim.). (2018). *Tahto tehdä toisin: uusia toimintatapoja lastensuojeluun*. Tietosanoma.

Rasa, M., & Vuolukka, K. (2019). Perhesosiaalityötä paikantamassa. Teoksessa: A. Pohjola, T. Kemppainen, A. Niskala & N. Peronius (toim.), *Yhteiskunnallisen asemansa ottava sosiaalityö* (s. 257–276). Kustannusyhtiö Vastapaino.

Riessman C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.

Rissanen, S. (2016). Sosiaalityön johtaminen. Teoksessa M. Törrönen & K. Hänninen & P. Jouttimäki & T. Lehto-Lundén & P. Salovaara & M. Veistilä, (toim.), *Vastavuoroinen sosiaalityö* (s. 231–242). Gaudeamus.

Räty, T. (2015). *Lastensuojelulaki. Käytäntö ja soveltaminen*. Edita.

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(1), 1–14.

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.

Sandström, S., Keiski-Turunen, A., Hassila, L., Aunola, E., & Alahuhta, M. (2018). *Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten kuvaamana*. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 44.

Siniharju, M. (2003). *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].

Sipilä-Lähdekorpi, P. (2004). *Hirveesti tekijänsä näköistä. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

Sipilä-Lähdekorpi, P. (2006). Ristiriitoja ja onnistumisia. Koulukuraattorin työ Suomessa. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi (toim.), *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa* (s. 11–37). Oy Finn Lectura Ab.

Sosiaalihuoltolaki, 1301/2014 (2015). [Sosiaalihuoltolaki 1301/2014 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2023). [Lastensuojelu - Sosiaali- ja terveysministeriö \(stm.fi\)](#)

Squire, C. & Andrews, M., & Tamboukou, M. (2008). What is narrative research? Teoksessa M. Andrews & C. Squire & M. Tamboukou (toim.), *Doing Narrative Research* (s. 1–21). Sage.

Squire, C., Davis, M., Esin, C., Anrews, M., Harrison, B., Hýden, L-C., & Hýden, M. (2015). *What is narrative research?* (1. painos) Bloomsbury Academic.

Suominen, M. (2015). *Erityisopettaja ja koulukuraattori yhdessä kouluhyönteistöä tukemassa yläkoulussa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Thakur, I. (2018). Relationship between Workload and Burnout of Special Education Teachers. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 4(1), 235–242.

Tiainen, R. (2018). *Moniammatillisen yhteistyön johtaminen – oppilas keskiössä*. Valtari. <https://www.valteri.fi/artikkelit/moniammatillisen-yhteistyon-johtaminen-oppilas-keskiossa/>

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Vierula, T., Pösö, T., & Paavilainen, E. (2019). Moniammatillisuus ja palvelutarvearviointi lapsi- ja perhepalveluissa. Ammattilaisten näkemykset pulmakohdista. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 292–300.

Virkkala, S. (2016). Kokemuksiani narratiivisesta tutkimuksesta. Teoksessa Johnson, E. & Kivioja, L. (toim.), *Avauksia tutkimusmatkalle – kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta* (s. 46–56). Centria-ammattikorkeakoulu.

Vismanen, E. (2011). *Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus*. Helsingin kaupungin tietokeskus.

Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991 (1991). [YLEISSOPIMUS lapsen oikeuksista - FINLEX®](#)

Wallin, A. (2011). *Sosiaalityö koulussa – avaimia hyvinvointiin*. Tietosanoma.

Watkin, A., Lindqvist, S., Black, J., & Watts, F. (2009). Report on the implementation and evaluation of an interprofessional learning programme for inter-agency child protection teams. *Child Abuse Review*, 18, 151-167. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1002/car.1057>

# LIITTEET

## Liite 1.

Hei kasvatus- tai sosiaalian ammattilainen!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen toimipisteessä luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa, joka sijoittuu kasvatus- ja sosiaalityön rajapinnalle. Tutkimme luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kokemuksia yhteistyöstä narratiivisin tutkimusmenetelmin. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kentällä tarvitaan monitieteellistä näkemystä yhteistyöstä ja sen luomisesta Sinä voit olla avuksi jakamalla tarinasi.

Olemme molemmat lukeneet tänä vuonna Vera Miettisen (2020) kirjan Eerika. Vilja Eerikan antoi tutkimuksellemme alkusysäyksen ja juurisyyn. Tänä keväänä tuli 10 vuotta siitä, kun Vilja Eerika murhattiin. Koulussa opettajalla, koulukuraattorilla ja koulunjohtajalla oli ollut huoli. Lastensuojelun sosiaalityöntekijöillä oli huoli. Huolta jaettiin ja yhteistyötä tehtiin eri tahojen välillä läpi Eerikan kouluvuosien, mutta tilanteen vakavuudesta ei kenelläkään ollut kokonaiskuvaa, minkä seuraukset olivat traagiset.

Tarkastelemme tutkielmassamme kolmikantaista yhteistyötä pedagogisen ja oppilashuollollisen tuen lähentymisen ja toisiaan täydentävien roolien näkökulmista sekä niiden rinnalla vielä lastensuojelun sosiaalityön näkökulmaa. Pyydämme apuasi tutkimuksen teossa: toivomme, että kirjoitat meille mieleesi painuneen oppilas- tai asiakastarinan, jossa opettajan, koulukuraattorin ja/tai lastensuojelun sosiaalityöntekijän välillä tehty yhteistyö tulee näkyväksi. Haluamme lukea juuri Sinun tarinaasi, Sinun kokemuksiasi yhteistyöstä. Voit kertoa anonyymissä oppilas- tai asiakastarinassasi yhteistyöstä seuraavia teemoja mukaillen: Millaisena koit yhteistyön opettajien/koulukuraattorien/lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden välillä? Mikä yhteistyötä mahdollisesti haastoi ja mikä siinä oli hyvää? Mitä toivoisit yhteistyöltä?

Toivomme, että kerrot tarinasi haluamallasi nimimerkillä, jota voimme käyttää tutkimuksessamme. Tämän lisäksi toivomme, että kerrot lyhyesti omasta taustastasi (ikä, sukupuoli, paikkakunta, koulutus, ammatti ja kauanko olet siinä toiminut). Käsittelemme vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti tarinaasi kunnioittaen. Huomioithan jo itse tarinaa kirjoittaessasi, että häivyvät lapsen/lasten tuntomerkit. Tutkimusaineisto tulee pro gradu -tutkielmaamme ja ohessa on vielä suostumuslomake, jonka voit halutessasi täyttää ja palauttaa. Ilmoitathan myös, jos voit osallistua mahdolliseen

jatkoahaastatteluun (emme vielä tiedä, tulemmeko sellaisia tarvitsemaan), jättämällä yhteystietosi. Otsikoi sähköpostisi "Kanervan tarina" käyttäen nimimerkkiäsi.

Toivomme saavamme tarinasi 18.11.2022 mennessä. Jos sinulla ilmenee lisäkysymyksiä tutkimukseemme liittyen, vastaamme niihin mielellämme sähköpostitse.

Kiitämme Sinua jo etukäteen!

Kaikille yhteistyön iloa ja tunnelmallista syksyä toivottaen,  
Jenni Katajisto ja Katariina Pirrtimäki

## SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

*Pro gradu -tutkielma luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kolmikantaisesta yhteistyöstä.*

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut kirjoituspyynnön ja suostumuslomakkeen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että kirjoittamaani tarinaa käytetään tutkimusaineistona ja
- minulta kerätään tietoa kirjoituspyynnössä kuvattuun tutkimukseen ja kerättyjä henkilötietoja käsitellään anonyymisti.

Suostun siihen, että minuun voidaan olla yhteydessä jatkotutkimusten osalta

- Minuun saa ottaa yhteyttä ja pyytää osallistumaan jatkotutkimukseen tutkittavana  
Kyllä  Ei
- Minuun saa ottaa yhteyttä ja pyytää suostumus minusta aiemmin kerätyn aineiston jatkokäyttämistä jatkotutkimuksessa  
Kyllä  Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

Kyllä  Ei

### Vahvistus:

---

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä.

### Yhteystiedot:

Jenni Katajisto  
Katariina Pirttimäki

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

## Liite 2.

Hei kasvatus- tai sosiaalian ammattilainen!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen toimipisteessä luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa, joka sijoittuu kasvatus- ja sosiaalityön rajapinnalle. Tutkimme luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kokemuksia yhteistyöstä narratiivisin tutkimusmenetelmin. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kentällä tarvitaan monitieteellistä näkemystä yhteistyöstä ja sen luomisesta. Sinä voit olla avuksi jakamalla tarinasi.

Olemme molemmat lukeneet tänä vuonna Vera Miettisen (2020) kirjan Eerika. Vilja Eerikan antoi tutkimuksellemme alkusysäyksen ja juurisyyntä. Tänä keväänä tuli 10 vuotta siitä, kun Vilja Eerika murhattiin. Koulussa opettajalla, koulukuraattorilla ja koulunjohtajalla oli ollut huoli. Lastensuojelun sosiaalityöntekijöillä oli huoli. Huolta jaettiin ja yhteistyötä tehtiin eri tahojen välillä läpi Eerikan kouluvuosien, mutta tilanteen vakavuudesta ei kenelläkään ollut kokonaiskuvaa, minkä seuraukset olivat traagiset.

Tarkastelemme tutkielmassamme kolmikantaista yhteistyötä pedagogisen ja oppilashuollollisen tuen lähentymisen ja toisiaan täydentävien roolien näkökulmista sekä niiden rinnalla vielä lastensuojelun sosiaalityön näkökulmaa. Pyydämme apuasi tutkimuksen teossa: toivomme, että jaat haastattelussa meille mieleesi painuneen oppilas- tai asiakastarinan, jossa opettajan, koulukuraattorin ja/tai lastensuojelun sosiaalityöntekijän välillä tehty yhteistyö tulee näkyväksi. Haluamme kuulla juuri Sinun tarinasi ja Sinun kokemuksiasi yhteistyöstä. Lisäksi haastattelemme sinua seuraavia teemoja mukailen: Millaisena koet yhteistyön opettajien/koulukuraattorien/lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden välillä? Mikä yhteistyötä mahdollisesti haastaa ja mikä siinä on hyvää? Mitä toivoisit yhteistyöltä?

Toivomme, että kerrot lyhyesti omasta taustastasi (koulutus, ammatti ja kauanko olet siinä toiminut). Käsittelemme haastatteluaineistoja ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimusaineisto tulee pro gradu -tutkielmaamme ja ohessa on vielä suostumuslomake, jonka voit halutessasi täyttää ja palauttaa.

Kiitämme Sinua jo etukäteen!

Kaikille yhteistyön iloa ja tunnelmallista syksyä toivottaen,  
Jenni Katajisto ja Katariina Pirttimäki

## SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

*Pro gradu -tutkielma luokanopettajien, koulukuraattorien ja lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kolmikantaisesta yhteistyöstä.*

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttäminen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tutkimustiedotteen sekä suostumuslomakkeen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että haastatteluni käytetään tutkimusaineistona sekä
- Kerättyjä henkilötietoja käsitellään anonyymisti

Suostun siihen, että minuun voidaan olla yhteydessä jatkotutkimusten osalta

- Minuun saa ottaa yhteyttä ja pyytää osallistumaan jatkotutkimukseen tutkittavana Kyllä  Ei
- Minuun saa ottaa yhteyttä ja pyytää suostumus minusta aiemmin kerätyn aineiston jatkokäyttämistä jatkotutkimuksessa Kyllä  Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

Kyllä  Ei

**Vahvistus:**

---

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä.

**Yhteystiedot:**

*Jenni Katajisto  
Katariina Pirrtimäki*

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvasyistä, kuten muutakin henkilötietoa.



**Liite 3.**

Ammatti	Koulutus	Työkokemus nykyisessä ammatissa vuosina	Litteroinnin määrä sivuina
Koulukuraattori	sosionomi	16	9
Lastensuojelun sosiaalityöntekijä	yhteiskuntatieteiden maisteri, sosionomi	4	8
Lastensuojelun sosiaalityöntekijä	yhteiskunta- ja hallintotieteiden maisteri	2,5	9
Lastensuojelun sosiaalityöntekijä	yhteiskuntatieteiden maisteri	6,5	8
Koulukuraattori	sosionomi	6	6
Lastensuojelun sosiaalityöntekijä	yhteiskuntatieteiden maisteri	3	6
Luokanopettaja	kasvatustieteiden maisteri	30	6
Luokanopettaja	kasvatustieteiden maisteri	20	11
Luokanopettaja	kasvatustieteiden maisteri	3,5	3
Koulukuraattori	yhteiskuntatieteiden maisteri	20	11
Koulukuraattori	sosionomi	6	Tarina 2 s
Luokanopettaja	kasvatustieteiden maisteri	9	Tarina 1 s