

## **KOULUN SOSIAALITYÖTÄ HYVÄSSÄ JA PAHASSA**

**Sosiaalityöntekijän asiantuntijuuden paikka koulun moniammatillisessa yhteistyössä**

Tiina Tuominen-Leppäaho

Pro gradu –tutkielma

Sosiaalityö

Yhteiskuntatieteiden ja

filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Helmikuu 2008

## TIIVISTELMÄ

Tuominen-Leppäaho, Tiina 2008. Koulun sosiaalityötä hyvässä ja pahassa. Sosiaalityön asiantuntijuuden paikka koulun moniammatillisessa yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön pro gradu –tutkielma. 67s.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää koulussa toimivien eri asiantuntijoiden mielipiteitä ja käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä koulussa sekä tutkia, mikä on koulun sosiaalityön asiantuntijuuden paikka koulun moniammatillisessa yhteistyössä. Haluan myös tuoda esiin sen, mitä asioita koulun eri alojen asiantuntijat nostavat esiin kuvatessaan onnistunutta tai epäonnistunutta yhteistyötä koulun henkilökunnan ja koulun sosiaalityön välillä. Tutkimuksessa haetaan moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä eläytymismenetelmää käyttäen.

Olen toteuttanut tutkimukseni yhden kunnan kolmella yläkoululla. Keräsin aineiston keväällä 2007 eläytymismenetelmällä kolmen yläkoulun oppilashuoltoryhmien jäseniltä. Käytin aineiston keruussa kahta erilaista kehyskertomusta, joista toinen käsittelee onnistunutta ja toinen epäonnistunutta yhteistyötä koulu ja sosiaalityön välillä. Kertomuksia sain yhteensä 21 oppilashuoltoryhmän jäseneltä. Olen analysoinut kertomukset taulukoimalla, tematisoimalla ja tyyppitelemällä.

Tulokset osoittivat, että keskustelu moniammatillisesta yhteistyöstä painottuu pääosin koulun sosiaalityöntekijän ympärille ja vastaajat asettivat vain vähän odotuksia muille toimijoille.

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

Asiantuntijuuteen liittyviä moniammatillista yhteistyötä rajoittavia tekijöitä ovat vastaajien kertomusten perusteella asiantuntijuuden rajojen tiukkuus sekä vaihtoehtoisuuteen ja tiedon kulkuun liittyvät ongelmat eri asiantuntijoiden välillä. Rakennetasolla moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia rajoittavat palveluiden päällekkäisyys, työn ja vastuun jakoon liittyvät tekijät sekä resurssien riittämättömyys. Moniammatillista yhteistyötä tehostavia tekijöitä ovat vastaajien kertomusten mukaan asiantuntijuuteen liittyen luottamus ja konsultointi eri toimijoiden välillä, ongelmien ennalta ehkäiseminen sekä yhteistyö työssä jaksamisen välineenä. Rakenteellisella tasolla moniammatillista yhteistyötä tehostavat ongelmatilanteen yhteinen arviointi, palveluiden koordinointi, toimijoiden välinen yhteistyökokemus sekä jatkuvuus eri toimijoiden työssä.

Moniammatillinen yhteistyö koetaan koulun eri asiantuntijoiden mielestä tärkeäksi keinoksi kohdata oppilaiden ongelmat. Vastaajien kertomuksista nousee toisaalta esiin se, että moniammatillisen yhteistyön toteutuminen vaatii kykyä arvioida oman työn osuus ja tarkoituksen mukaisuus erilaisissa oppilaiden pulmatilanteissa. Moniammatillinen yhteistyö on toimiessaan yksi mahdollinen työskentelytapa, ei itseisarvo sinänsä.

Avainsanat: moniammatillisuus, yhteistyö, koulun sosiaalityö, asiantuntijuus, koulu, eläytymismenetelmä

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 KOULUN SOSIAALITYÖ	4
2.1 Koulukuraattorityön ja koulun sosiaalityön paikannusta	4
2.2 Mitä on oppilashuolto?	6
2.3 Perinteinen oppilashuolto ja koulukuraattorin rooli	8
2.4 Nykypäivän kuraattorityö	10
2.5 Muita aiheeseen liittyviä tutkimuksia	11
2.6 Tutkittavan kunnan oppilashuolto	13
3 KOULUN ERILAISET ASiantuntijuudet JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	15
3.1 Mitä moniammatillisuus tarkoittaa?	16
3.2 Dialogisuus moniammatillisessa yhteistyössä	18
3.3 Moniammatillinen yhteistyö ja rajanylitykset	21
3.4 Moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden muodostamana käytännön yhteisönä	23
3.5 Yhteistyön sudenkuopat	26
3.6 Moniammatillinen yhteistyö koulumaailmassa	30
3.7 Tutkimusongelma	32
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
4.1 Eläytymismenetelmä – Mitä ja miksi?	33
4.1.1 Kehyskertomus	34
4.1.2 Eläytymismenetelmäaineiston esittely ja keruu	35
4.1.3 Aineiston analysointitavat	38
5 KOULUN SOSIAALITYÖTÄ HYVÄSSÄ JA PAHASSA	40
5.1 Tapahtumien kulkuun vaikuttaneet tahot	40
5.2 Moniammatillisen yhteistyön keskeiset tekijät	43
5.2.1 Resurssit	44
5.2.2 Kiire ja tavoitettavuus	45
5.2.3 Yhteistoiminta ja suunnitelmallisuus	48
5.2.4 Verkosto	54
5.3 Ideaalitalanne ja äärimmäinen epäonnistuminen moniammatillisessa yhteistyössä	57
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	64
 KIRJALLISUUS	

# 1 JOHDANTO

*Näin talvikalastuksen aikaan voi sanoa, tavoite opettaa oppilaat ”kalastamaan” on jossain määrin onnistunut. Miksi nyt meni näin hyvin? Ehkä ratkaisevaa on ollut se, että on opittu itse käyttämään verkkoa. Olemme levittäneet yhdessä ison pitkän verkon, johon on ”kalastuksen” opettamisessa ollut hyvä tarttua. Jokainen meistä verkon levittäjistä on ajatellut – vastaan omasta osuudestani. Voitko uskoa, että tämä ajattelutapa – yhdessä verkon kanssa ja oman osuutensa tekeminen, on kantanut näin hyvää tulosta. (Ote yhden vastaajan kertomuksesta)*

Tutkielmani käsittelee koulun sosiaalityötä yhden kunnan yläkouluilla. Työskentelin vuosina 2003–2005 koulujen sosiaalityöntekijänä. Huomasin tuona aikana, että koulun odotukset ja koulun sosiaalityöntekijän resurssit eivät kohtaa. Usein koulun henkilökunta tuntui odottavan sosiaalityöntekijältä huomattavasti nopeampaa puuttumista tilanteisiin kuin oli mahdollista. Lisäksi sosiaalitoimi ja sosiaalityöntekijä näkivät monesti eri asiat tärkeinä tai kiireellisinä kuin koulun henkilökunta. Tämän vuoksi halusin tutkia, mikä on sosiaalityön asiantuntijuuden paikka koulun moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia asioita oppilashuoltoryhmän jäsenet nostavat esille kuvatessaan onnistunutta ja epäonnistunutta yhteistyötä koulun sosiaalityöntekijän kanssa ja sitä kautta pohtia mitä yläkoulujen henkilökunta odottaa koulun sosiaalityöltä. En tarkastele kysymystä oppilaiden tai lasten ongelmien kautta vaan pyrin tutkimaan sosiaalityön asiantuntijuuden paikkaa kouluinstituution ja sen ongelmien kautta.

Päädyin tähän aiheeseen myös siksi, että koulun sosiaalityötä ei ole juurikaan tutkittu. Koulukuraattorin työstä on Suomessa tehty laajempi tutkimus 1970-luvulla (Lipiäinen & Runsas 1973) ja seuraavaa laajempaa tutkimusta piti odottaa kolmekymmentä vuotta (Sipilä-Lähdekorpi 2004). Uskon, että tiedon avulla koulun sosiaalityötä voidaan kehittää vastaamaan paremmin koulun, sosiaalityön ja oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi uskon, että selvittämällä koulunhenkilökunnan odotuksia, voidaan nostaa esille niitä aiheita ja paikkoja, joissa sosiaalitoimi ja sivistystoimi toimivat samalla tai eri tavalla. Tämän uskon taas helpottavan moniammatillista yhteistyötä niin koulumaailmassa kuin sosiaalitoimenkin puolella.

Koulujen sosiaalityöstä on viime aikoina keskusteltu paljon. Asia on noussut esiin mm. koulukuraattorien pätevyyskeskusteluissa kelpoisuuslain tiimoilta. Lisäksi Suomessa on vuosituhannen vaihteessa virinnyt vilkas keskustelu, jota on käyty lasten ja nuorten hyvinvointia uhkaavien tekijöiden tunnistamisesta, lasten ja nuorten oireilusta ja mielenterveysongelmien hoitamisesta, syrjäytymisen ehkäisemisestä sekä erilaisista perheiden vaikeuksiin liittyvistä asioista. (Bardy & Salmi & Heino 2002, 5-10.)

Kasvanut huoli lasten ja perheiden tilanteesta on kasvattanut koulujen tarvetta yhteistyöhön eri ammattiryhmien kanssa. Monet pitkän uran opettajina olleet ovat todenneet, ettei samanlaista ole ollut vuosia sitten. Oppilaiden elämäntilanteet ovat hankaloituneet ja opettajien toimenkuvalle on sen johdosta asetettu lisävaatimuksia. (Heinonen 2003, 18.)

Ensisijainen yhteistyötaho koululla on oppilaan oma perhe. Koululaki edellyttää, että koulua kehitetään yhteistyössä vanhempien kanssa. Myös opetussuunnitelmassa pyritään siirtämään koulun toimintaa lähemmäksi vanhempia. Hyvän keskusteluyhteyden luominen kodin ja koulun välille tukee yhteistyötä mahdollisesti eteen tulevissa pulmatilanteissa. Kodin lisäksi koulua lähellä ovat kouluterveydenhuolto; kouluterveydenhoitajat ja koululääkäri sekä koulupsykologit ja koulukuraattorit. Tarpeenmukaisia muita yhteistyötahoja ovat mm. kasvatusta- ja perheneuvola, lasten ja nuorisopsykiatrian poliklinikka. (Heinonen 2003, 18.)

Koulun sosiaalityöntekijä on nykyään koko usein koko perheen työntekijä. Hän opastaa toimeentulotuen haussa, neuvoo pienempien lasten päivähoiton järjestelyissä ja isompien koulu- ym. asioissa. Hän siis koordinoi lapsen ja perheen asioita hoitavan viranomaisverkoston toimintaa.

Opettajien ja koulukuraattorien yhteistyön avulla asiakaslähtöiseen, lasten yksilöllisten tarpeiden selvittelyyn on hyvät lähtökohdat. Kun koulukuraattorien toiminta tapahtuu koulun tiloissa koulupäivien aikana, heillä on lasten tapaamiseen merkittävästi paremmat lähtökohdat kuin esimerkiksi lastensuojelun sosiaalityöntekijöillä. Koulun kautta on moniammatillisen yhteistyön avulla hyvät mahdollisuudet auttaa nuoria vielä peruskoulun yläluokilla, mutta oppivelvollisuusiän täytyttyä nuorten oireita on vaikeampi havaita, eikä viranomaisilla edes ole mahdollisuutta puuttua samalla tavalla niihin kuin oppivelvollisuusikäisten kohdalla.

Vaikka suomalaislasten Pisa-tulokset ovat olleet kansainvälisesti tarkasteltuna huipputasoa niin viime vuosikymmenen vaihteessa oppilaat ja opettajat voivat selvitysten mukaan vuosi vuodelta huonommin ja alle 16-vuotiaita koulupudokkaita oli noin 10 % koko ikäluokasta. Kuntaliiton laskelmien mukaan yksi ns. epäsosiaalinen elämänkaari maksaa yhteiskunnalle n. 670 000–800 000 euroa. Lasten, nuorten ja perheiden inhimillinen hätä ei ole kuitenkaan rahassa arvioitavissa. (Esim. Suominen 1998; Kouluterveytystutkimukset 1996–2000.)

Pahoinvointi on tietenkin suhteellista. Maailmalla sodissa lapset kärsivät ja kuolevat, lapsia vammautuu ja heitä käytetään monella tavalla hyväksi. Aliravitsemus, köyhyys ja sairaudet ovat monien lasten arkipäivää. Suomalaislapset ovat fyysisesti maailman terveimpien joukossa, mutta Suominen (1998, 60) raportin mukaan Suomen ei pidä tuudittautua itsettyytyväisyyteen. Suomessa lapset eivät saa apua ajoissa ja kuitenkin tiedämme, että yhteiskunnallekin tulisi halvemmaksi ennaltaehkäistä lasten ja perheiden pahoinvointia kuin korjata myöhemmin jo syntyneitä ongelmia.

Opettajilla on mahdollisuus huomata lapsen poikkeava tai muuttunut käytös usein aikaisemmin kuin vanhemmillä. Tämä näkyy mm. Kouluhallituksen koulukuraattorien ja -psykologien toimintakertomuksien valtakunnallisista yhteenvedoista. Esimerkiksi lukuvuonna 1989–1990 kuraattorien vastaanotolle ohjautuvista oppilaista oli opettajien ohjaamia 44 %, oppilashuoltoryhmien ohjaamia 25 %, huoltajien ohjaamia 11 % ja muiden tahojen ohjaamia 5 %. Vastaanotolle hakeutui itse 16 %. (Jauhiainen 1993, 303.)

Kymmenessä vuodessa ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004, 123) keväällä 2000 tekemän kyselyn mukaan aloitteet tulivat yleisimmin opettajilta tai rehtorilta. Seuraavaksi aktiivisin lähettäjätaho oli oppilashuoltoryhmä. Kolmanneksi aktiivisia aloitteentekijöitä olivat apua tarvitsevat oppilaat.

Tutkimusraportti etenee siten, että toisessa luvussa esittelen koulun sosiaalityötä ja sitä koskevaa tutkimusta ja sen jälkeen kolmannessa luvussa käsittelen moniammatillista teemaa ja esittelen tämän tutkimuksen tutkimusongelman. Tämän jälkeen neljännessä luvussa esittelen eläytymismenetelmän käyttöä, kehyskertomuksen ja aineiston. Viidennessä luvussa kerron tutkimuksen tuloksista taulukoinnin, tematisoinnin ja tyypittelyn kautta. Tutkimusraportin loppuksi esittelen johtopäätöksiä.

## 2 KOULUN SOSIAALITYÖ

### 2.1 Koulukuraattorityön ja koulun sosiaalityön paikannusta

Koulukuraattorin ammattia kuvataan Suomessa monin eri tavoin. Lainsäädännössä määritellään koulukuraattorin työ hyvin väljästi. Vuoden 1983 Lastensuojelulain 7. § määrittelee kuraattorin työn olevan oppilaiden tukemista ja ohjaamista koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvissä sosiaalisissa ja psyykkisissä vaikeuksissa sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämistä. (Lastensuojelulaki 683/1983.)

Lastensuojeluasetuksen (1010/1983) mukaan koulukuraattorin työn tulee tapahtua pääosin koululla. Koulukuraattorin osallistuu myös asiantuntijana kouluyhteisön toiminnan sekä opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja kehittämiseen. Lastensuojeluasetuksen mukaan koulukuraattorin tulee toimia yhteistyössä oppilaan, hänen vanhempiansa, häntä hoitavien ja kasvattavien henkilöiden, kouluyhteisön sekä koulutoimen, sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten ja muiden viranomaisten kanssa”. (Asetus lastensuojeluasetuksen muuttamisesta 1990.) Tämän vuoden alussa voimaan tullut uusi lastensuojelulaki velvoittaa 9 §:ssä kunnan järjestämään koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita, jotka antavat kunnan perusopetuslaissa (628/1998) tarkoitetun esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä valmistavan opetuksen oppilaille riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Palveluilla tulee edistää myös koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämistä. (Lastensuojelulaki 417/2007.)

Työministeriön koulutus- ja ammattitietopalvelun tietojärjestelmässä koulukuraattorien ammatin (15250) kuvataan olevan niiden oppilaiden auttamista, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä tai kasvuun ja kehitykseen liittyviä ongelmia. Lisäksi kuraattori kuuluu yhtenä jäsenenä koulun oppilashuoltotyöryhmään, jonka tehtävänä on käsitellä erilaisia asioita alkaen yksittäisen oppilaan vaikeuksista koko koulua koskeviin asioihin.

Kuraattorin työhön kuuluu lisäksi mm. osallistumista vanhempainiltoihin ja opettajankokouksiin sekä paperitöitä: lausuntojen antamista, kirjelmien ja selvitysten tekemistä. (Työministeriön ammattikuvaus 2002.)



Koulukuraattoreiden oma yhdistys lisää ammatin määrittelyyn vielä sen, että koulukuraattori on koulun sosiaalityöntekijä ja hänen asiakkaitaan ovat oppilaat, oppilasryhmät, huoltajat ja kouluyhteisö. Koulukuraattori pyrkii ehkäisemään oppilaiden ongelmia tukemalla heidän psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä. Koulukuraattori pyrkii estämään oppilaan syrjäytymisen ja takaamaan jokaisen oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisen. Merkittävä osa koulukuraattorin työstä on koulujen sisäisten ja ulkoisten verkostojen moniammatillista kehittämistä. Koulukuraattorin työ vaihtelee kunnittain oppilasmäärältään. Suositus koulukuraattorintyön mitoittamiseksi on 500 oppilasta ja/tai kolme koulua. Alueellisesti toimiessaan koulukuraattori ottaa huomioon asiakkaiden tarpeet sekä alueen ja koulujen erityispiirteet. Koulukuraattorilla on vaitiolovelvollisuus. (Koulukuraattorityön ja –tehtävien kuvaus 2002.)

Yhteenvetona näistä ammatin kuvauksista voidaan sanoa, että koulukuraattori tukee lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä, sekä häneltä vaaditaan monipuolista ammattitaitoa yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kanssa toimiessaan. Kuvauksissa myös korostuu verkostoitunut yhteistyö. Koulukuraattori työskentelee käyttäytymistieteiden ja sosiaalityöiden välissä. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 28.) Riippuu siis paljon näkökulmasta ja tarpeen määrittelijästä, millaista asiantuntijuutta koulun sosiaalityöntekijältä vaaditaan tai edellytetään.

Oppilas voi tulla koulukuraattorin asiakkaaksi koulunkäyntiin liittyvän tai jonkin muun ongelman vuoksi. Tavallisimpia syitä ovat erilaiset vuorovaikutusongelmat mm. vaikeudet kaverisuhteissa, aikuisten kanssa (vanhempien tai opettajien) sekä pulmat koulunkäynnissä. Aloite voi tulla oppilaalta itseltään, oppilaan vanhemmilta, koulun henkilöstöltä tai joltain muulta oppilaan lähipiiriin kuuluvalta henkilöltä. Kuraattorin tavallisimpia työmenetelmiä ovat keskustelut lasten ja nuorten kanssa ja erilaisten neuvottelujen järjestäminen. Tällöin tavoitteena on löytää oppilaan lähipiiristä ne voimavarat, jotka auttavat ongelmista selviytymistä ja rakentamaan elämää eteenpäin. Kuraattori ohjaa tarvittaessa oppilaan tai hänen perheensä koulun ulkopuolisen avun piiriin. (Ervasti 2000, 95.)

Opettajat voivat myös konsultoida koulukuraattoria yksittäisen oppilaan tai opetusryhmän asioissa, jolloin kuraattori tuo keskusteluun sosiaalityön näkökulman ja on opettajan työparina suunnittelemassa jatkotoimia. Koulukuraattori voi työskennellä myös

oppilasryhmän tai kokonaisen luokan kanssa silloin, kun selittelyä vaativa asia tai teema koskee useampaa kuin yhtä oppilasta. Luokkien kanssa tehtävä työ on useimmiten luonteeltaan ennaltaehkäisevää sekä luokan sosiaalista verkostoa rakentavaa ja vahvistavaa. Koulukuraattorin työn tulisi olla aina rakentavaa ja asiakasta kunnioittavaa. (Ervasti 2000, 95.)

Sipilä-Lähdekorven (2004, 28) mukaan koulukuraattorityön juuret alkavat kasvatuksesta sekä kasvatuksen ja koulutuksen päämääristä. Sitä kautta ne heijastavat myös koko yhteiskunnan päämääriä. Varhaiset nimikkeetkin, kuten koulunkäynnin valvoja ja kiertävä opettaja heijastavat koulukuraattorityön alkuperäistä yhteyttä kasvatustieteeseen. Useissa maissa pätevyysvaatimuksena on ollut jossain vaiheessa ja on vieläkin opettajan koulutus. Monissa Euroopan maissa koulukuraattorityö on kiinteässä yhteydessä sosiaalipedagogikkaan. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 28.)

## **2.2 Mitä on oppilashuolto?**

Opettajat ja rehtorit ovat tehneet jo kauan oppilashuoltotyötä. 1800-luvun lopulla koulun ja yhteiskunnan kehittymisen ja ammatillisen eriytymisen myötä heidän rinnalleen tuli muita asiantuntijoita. Jauhiainen (1993) jakaa oppilashuollon kehityksen kolmeen pääkauteen: Vuosina 1860–1920 oli nälkä- ja tautipolitiikan kausi, jolloin koululääkärien ja terveystarkastajien (kouluterveydenhoitajien) työ vakiintui. Lääkäri ehkäisi koulun kautta tartuntatautiin leviämistä lapsiin ja muuhun väestöön. Terveystarkastaja teki terveystarkastuksia ja kotikäyntejä valistaakseen vanhempia sekä ohjasi opettajia terveystarkastuksessa. (Jauhiainen 1993.)

Rakentamisen kaudella (1920–1960) kouluterveydenhuolto täydellistyi ja valtiollistui. Kasvatusneuvolatoiminta käynnistyi ja muut psykososiaaliset asiantuntijajärjestelmät saivat alkunsa. Kaikki peruskoulun päättäneet nuoret saatettiin työvoimatoimiston piiriin. Lisäksi mielenterveys miellettiin osaksi ihmisen hyvinvointia. (Jauhiainen 1993.)

Psykososiaalisen oppilashuollon kausi on alkanut vuonna 1960. Oppilashuolto sanaa käytettiin ensi kerran virallisesti 1974 julkistetussa oppilashuoltokomitean mietinnössä

kuvatessa lähinnä koulukuraattorin, -psykologin ja opinto-ohjaajan työtä. Vuonna 1990 voimaan tullut lastensuojeluasetus tekivät koulupsykologi ja koulukuraattoritoiminnoista lakisääteisiä. Muihin asiantuntijoihin verrattuna heidän lukumääränsä on kuitenkin pysynyt varsin pienenä. (Jauhiainen 1993.)

Oppilashuollolla tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joiden avulla edistetään oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvointia, viihtyisyyttä ja tasapainoista kehitystä. Tänä päivänä oppilashuolto voidaan jaotella kolmeen osa-alueeseen seuraavasti: 1) fyysinen oppilashuolto, joita on koululääkärit ja -terveydenhoitajat 2) psykososiaalinen oppilashuolto, jossa on mukana edellisten lisäksi kasvatusneuvolatoiminta, koulupsykologit ja -kuraattorit 3) ammatinvalinnan- ja oppilaanohjaus, jota tarjoavat ammatinvalinnanopettajat (yhdysopettajat) ja opinto-ohjaajat. (Malinen & Laaksonen 1997) Arto Jauhiainen (1993, 65,71) esitteli väitöskirjassaan professionäkölkulmasta tekemänsä jaottelun, jonka perusteella fyysistä oppilashuoltoa toteuttavat koululääkärit ja kouluterveydenhoitajat, ammatinvalinnan ohjausta ja oppilaanohjausta toteuttavat ammatinvalinnanopettajat ja opinto-ohjaajat ja psykososiaalisen oppilashuollon toteuttajina toimivat kasvatusneuvolatoiminta, koulupsykologit ja koulukuraattorit.

Oppilashuoltoryhmä muodostuu yläkoulussa niistä erityistyöntekijöistä, joiden palveluja koululla on käytössään. Tavallisesti ryhmään kuuluvat rehtorin lisäksi kouluterveydenhoitaja ja mahdollisesti myös koululääkäri, koulukuraattori, -psykologi, laaja-alaiset erityisopettajat ja opinto-ohjaaja. Koulujen käytännöt opettajien osallistumisesta ryhmään vaihtelevat. (Makkonen & Helin 2000, 92.)

Moniammatillisena ryhmänä oppilashuoltoryhmän tarkoituksena on tuoda laajempaa näkökulmaa sekä vaihtoehtoisia lähestymistapoja hankaliin tilanteisiin.

Oppilashuoltoryhmällä ei ole hallinnollista päätösvaltaa, vain asiantuntijuuteen pohjautuva mahdollisuus esittää näkemyksiä tai ehdotuksia. Samalla tavoin kuin koulun johtoryhmä suunnittelee rehtorin kanssa koulun pedagogisia tavoitteita, oppilashuoltoryhmä ottaa kantaa psykososiaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeisiin asioihin sekä pyrkii muuttamaan haitallisia käytäntöjä ja toimintatapoja ja oppilashuoltotyöryhmän yksi tärkeä tehtävä on tukea opettajia eri tavoin tilanteissa tai oppilaiden ongelmissa, joissa nämä tuntevat itsensä neuvottomiksi. (Makkonen & Helin 2000, 92–93.)

Opettajien lisäksi kouluissa toimii muita ammattilaisia, joiden tehtävänä on auttaa oppilaiden hankaluuksien selvittämisessä. Koulun sisäisiin asiantuntijajärjestelmiin uskottiin vankasti peruskoulun suunnitteluvaiheessa 1960-luvulla. Koulupsykologi ja koulukuraattoritoiminnan laajeneminen liittyi peruskoulujärjestelmään siirtymiseen vuosina 1972–1977. (Jauhiainen 1993, 183–234.) Koulukuraattorityö tuli rinnakkaiseksi työmuodoksi kasvatustieteille, kun kasvatustieteiden resurssit eivät riittäneet vastaamaan lisääntyneeseen psykososiaalisen oppilashuollon tarpeisiin – lähinnä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 7).

### **2.3 Perinteinen oppilashuolto ja koulukuraattorin rooli**

Tuoreita tutkimuksia koulukuraattorityöstä on tehty hyvin vähän ja nekin keskittyvät johonkin erityisalueeseen kuten kouluväkivaltaan tai ovat paikallisia, yhtä koulua tai paikkakuntaa koskevia selvityksiä. Koulun sosiaalityöstä tietoa löytyy erilaisista lähteistä jonkin verran mutta tieto näyttää olevan hajallaan.

Esittelen seuraavaksi muutamia koulukuraattorin asemaa ja työkäytäntöjä koskevia tutkimuksia. Pyrin käyttämään etupäässä uudehkoja tutkimuksia. Poikkeuksena tästä Toivo Lipiäisen ja Reijo Runsaan lisensiaattityö vuodelta 1973, koska se on suomalainen perustutkimus kuraattorin työhön liittyvistä odotuksista 30 vuotta sitten. Esittelen myös pro gradu –tutkielmia. Niiden mukaan ottamista perustelen sillä, että tutkimus aiheesta on muuten kovin vähäistä.

Koulun sosiaalityötä tehdään ympäri maailmaa, mutta se näyttää olevan erityyppistä, joten tutkimuksia on vaikea hyödyntää suomalaista koulun sosiaalityötä ja koulukuraattoritoimintaa käsiteltäessä. Sipilä-Lähdekorven (2004, 38) mukaan koulukuraattorin ammatti on hyvin vähän tutkittu maailmalla. Koulukuraattorin ammatti on noin 100 vuotta vanha. Vasta 1990-luvun puolivälistä alkaen koulukuraattoreilla on ollut yhteydenpitoa eri maiden kesken ja oman maansa sisällä (esim. USA). Ensimmäinen kansainvälinen koulukuraattorien konferenssi järjestettiin vuonna 1999 Chicagossa. Siihen osallistui eri maiden koulukuraattoreja viedäkseen tietoa sieltä omaan maahansa

koulukuraattorityön kehittämiseksi. Tiedonkulun ongelmana on myös käännosten vähyys. Tunnetuin alan aikakauslehti on *Children and Schools: A Journal of Social Work Practice*.

Toivo Lipiäisen ja Reijo Runsaan (1973) lisensiaattitutkimus käsittelee koulukuraattoriin ja hänen työhönsä kohdistuvia rooliodotuksia ammattikouluissa, ammatillisissa kurssikeskuksissa, oppikouluissa ja erityisluokilla 1970-luvulla. Tutkimus toteutettiin ryhmäkyselynä ja siinä oli mukana kaikkiaan 2971 henkilöä. (Lipiäinen & Runsas 1973.)

Tutkimuksen tärkein tulos oli tutkijoiden mukaan se, että suomalaisessa koulujärjestelmässä näytti olevan sellaista oppilashuollollista tarvetta, jota aiemman koulujärjestelmän työntekijät ei ole voineet tehokkaasti hoitaa. Oppilaat odottivat koulukuraattorin olevan sosiaalihuollollisesti ja psykologisesti paremmin koulutettu kuin mitä opettajat odottivat. Opettajat odottivat koulukuraattorilla olevan opettajankoulutus. Ihanteellinen koulukuraattori oli kummankin vastaajaryhmän mielestä 25–29-vuotias, sosiaalityön menetelmiin perehtynyt, tunnealueeltaan tasapainoinen henkilö. Tutkijoiden mukaan tutkimus antoi tukea sellaiselle ajatukselle, että koulukuraattorin työssä on merkittävä osuus henkilön persoonallisilla luonteenpiirteillä. (Mt.)

Lipiäisen ja Runsaan (1973) lisensiaattityön yhtenä tehtävän oli etsiä koulukuraattorin ominaisuuksia ja tehtäväkenttää varten lainalaisuuksia, joiden pohjalle voitaisiin laatia opetussuunnitelma kuraattorijärjestelmää varten. Tutkimuksen mukaan koulukuraattoreilla on merkittävä rooli lapsen sosiaalistamisprosessissa ja kuraattorien tärkein työmenetelmä on keskustelu oppilaan kanssa. Lipiäinen (mt., 6) oli havainnut toimiessaan kuraattorina ongelmia, joita olivat tehtäväalueen rajaamattomuus, koulukuraattorin määrittelemätön asema koulun organisaatiossa sekä erityisesti koulun johdon, opettajien ja muun henkilökunnan häneen kohdistamien rooliodotusten erilaisuudet. Em. seikkojen vuoksi ”työn varsinainen kohde, oppilas, jäi riittävässä määrin huomioon ottamatta.” (mt.,9).

Lipiäinen (1977) jatkoi tutkimusta kasvatustieteen väitöskirjaksi, jossa hän toteaa, että oppilashuollossa tulisi siirtyä avustuslinjasta terapiaan ja ongelmien tutkimisesta niiden estämiseen. Ennaltaehkäisyyn tulisi olla terapiaa tärkeämpää.

## 2.4 Nykypäivän koulukuraattori

Lipiäisen ja Runsaan tutkimuksen jälkeen meni 30 vuotta ennen seuraavaa laajempaa suomalaista kuraattoriön tutkimusta. Pirkko Sipilä-Lähdekorpi (2004) on väitöskirjassaan rakentanut kuvaa kuraattoriön kehityksestä suomalaisessa yhteiskunnassa vuosituhannen vaihteessa kehittävän työntutkimuksen viitekehyksessä ja modernisaatioteorian kautta tulkittuna. Se antaa kokonaiskuvan koulukuraattoriön kehityksestä ja tämän päivän koulukuraattorien työstä. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 67–80.)

Tutkimuksessa käytettiin monimetodista strategiaa. Liikkeelle on lähdetty aineistolähtöisesti koulukuraattoriön historian tutkimuksesta. Historiaosuuden aineiston Sipilä-Lähdekorpi (2004, 67–80) hankki teemahaastattelulla kahdeksalta asiantuntijalta, jotka poimittiin lumipallomenetelmällä. Pääsiassa näiden haastattelujen pohjalta hän rakensi kyselylomakeen nykypäivän koulukuraattoriön tutkimiseen. Kysely on kokonaistutkimus ja siihen vastasi 107 yläluokkien koulukuraattoria. Kysely toteutettiin vuonna 2000. Tutkimuksen tulokset ovat siis yleistettävissä koko Suomen peruskoulun yläluokkien koulukuraattorijoukkoon.

Sipilä-Lähdekorven (2004, 9) mukaan oppilaiden perusongelmat ovat pysyneet samoina – joskin koulukuraattoreiden mielestä vaikeutuneet ja syventyneet. Koulukuraattoreja työllistää eniten oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja luvattomat poissaolot koulusta. Oppilailta näyttää olevan ”aikuisen nälkä”. Työmenetelmät ovat monipuolistuneet. Yksin työskentelystä on siirrytty moniammatillisen verkostotyön suuntaan ja pedagogisuudesta sosiaalityön suuntaan. Koulukuraattorien työtä on koko sen olemassa ajan määrittänyt koulukuraattorin persoona sekä paikalliset tarpeet ja olosuhteet. Koko sen historian ajan työ on ollut ristiriitaista.

Suurimpana tavoitteisiin pääsyn esteenä koulukuraattorit näkevät Sipilä-Lähdekorven (2004, 9) mukaan koulukuraattorien resurssien puutteen. Koulukuraattorin työ vaatii jatkuvaa tehtävien priorisointia resurssien vähyyden vuoksi, ja priorisointi johtaa korjaavan työn painotukseen ennaltaehkäisevällä kustannuksella. Noin puolessa Suomen kunnissa ei ole vielä lainkaan koulukuraattoreja. Koulukuraattorien virkoja ei ole lisätty samassa suhteessa kuin yhteiskunnan ongelmat ovat lisääntyneet.

Koulukuraattorien ammattikunnalla on Sipilä-Lähdekorven (2004, 9) mukaan ollut voimakkaita professionaalitumispyrkimyksiä, joilla tavoitellaan homogeenisempää ammattikulttuuria: koulukuraattorien tulisi identifioitua sosiaalityöntekijöihin. Vahva professio antaa ehkä valtuudet määritellä paikkansa, mikä on tärkeää varsinkin toimittaessa ”vieraan isännän” palveluksessa. Postmodernin ajan komplisoituneessa yhteiskunnassa koulukuraattorilta vaaditaan kuitenkin uutta asiantuntijuutta, jota luonnehtii mm. selkeiden ammattikuvien katoaminen. (Mt, 9.)

## **2.5 Muita aiheeseen liittyviä tutkimuksia**

Jauhiaisen (1993) väitöskirja on perusteellinen historiallinen analyysi oppilashuollon synnystä ja kehityksestä. Jauhiainen käytti sosiaalistamisen sijaan termiä uusintaminen. Tutkimuksessa tarkastellaan oppilashuoltoa osana yhteiskunnan hyvinvointivalttiollista kehitystä osana lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa uusintamisjärjestelmää. Materiaalina on käytetty pääasiassa tilasto- ja lainsäädäntömateriaalia, komiteamietintöjä, ammattilehtiä ja tieteellisiä lehtiä.

Muut suomalaiset tutkimukset ovat lähinnä pro gradu –tutkielmia. Elina Sihvonen (2002) tarkastelee pro gradu –tutkimuksessaan peruskoulun oppilaiden mielikuvia selviämismahdollisuuksista 2000-luvulla elämäntilanteessa, jossa eri ongelmat ovat kasautuneet ja aiheuttaneet masennusta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kokevatko nuoret koulun ja erityisesti koulun sosiaalityön tarjoavan tukea tilanteesta selviämisessä, ja kuinka paljon selviäminen on nuoren itsensä vastuulla. Tutkimus on sosiaalipedagoginen puheenvuoro koulun sosiaalityöstä. (Sihvonen 2002.)

Tutkimuksen aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä eli samalla menetelmällä, jota minäkin tutkimuksessani käytän. Aineisto on kerätty yhdestä peruskoulusta. Aineisto koostuu yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamista 38 tarinasta, joissa kerrotaan erään kuvitteellisen oppilaan mahdollisuuksista selvitä masennuksestaan. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään nuorten kirjoittamien tarinoiden maailmaa ja tekemään tulkintoja nuorten käsityksistä yhteiskunnasta ja ihmisestä. (Mt.)

Koulun sosiaalityön kannalta merkittävin tutkimustulos on, että harvat nuoret uskovat koulun mahdollisuuksiin tarjota apua psykososiaalisista ongelmista selviämässä. Nuoret näyttävät suhtautuvan varauksellisesti koulun aikuisiin. Nuorten mielikuvat koulusta kasvuympäristönä ovat lannistavia: koulu pyrkii muokkaamaan ja rajoittamaan nuorten elämää – kasvua ja selviytymistä tukevia ihmisiä siellä on vähän. Nuoret kaipaavat aikuista tukea, mutta eivät koe sitä koulusta saavansa. Tarjottu tuki ei riittävästi kohtaa nuorten tarpeita. Oppilashuollon palveluja pitäisikin kehittää kattavimmiksi ja paremmin saavutettaviksi. Mietittävä olisi myös miettiä, miten herätettäisiin oppilaisissa tieto palveluiden olemassaolosta sekä luottamus niiden tarjoamaan apuun. Tuen tarjoamisessa koulukuraattori ei ole ollut riittävän aktiivinen. (Mt.)

Ari Suhonen (2002) on pro gradu –tutkimuksessaan kuvannut omaa työtään n. 15.000 asukkaan kaupungissa alueellisena sosiaalityöntekijänä 2000-luvun alussa, jonka tehtäviin kuuluu myös koulun sosiaalityö. Tutkimuksessa hän selvittää, miten tällainen työmuoto käytännössä toimii ja miten toimintaa on kehitetty. Tutkimuksessa tarkastellaan myös kuinka tällainen yhdistetty työmuoto eroaa perinteisen koulukuraattorin työstä. Keskeisin tutkimuksen hyöty oli, että tutkimusprosessin myötä saatiin kaupunkiin määräaikainen, kokopäivätoiminen koulun sosiaalityöntekijän virka. Tutkimuksessa kävi ilmi, että alueellisen sosiaalityöntekijän on mahdotonta tehdä koulun sosiaalityötä menestyksellisesti tämän kokoisessa kaupungissa. Yhdistetyn työn onnistunein muoto on lastensuojelun mukanaolo osana koulun sosiaalityötä. (Suhonen 2002.)

Pirjo Laaksonen (2001) tutki terveystieteiden ammattillisessa lisensiaattityössään koulujen näkemyksiä oppilaiden saamista tukitoimenpiteistä ja koulujen havaitsemia vakavia kriisejä Etelä-Suomen läänin kouluissa vuonna 1998. Tutkimus on survey-tutkimus, johon on saatu tiedot 597 koulusta. Mukana olivat peruskoulut, lukiot ja ammattioppilaitokset. Näkemykset ovat rehtoreiden ja oppilashuoltoryhmän jäsenten vastauksia. (Laaksonen 2001.)

Koulukuraattorityön kannalta olennaisia tutkimustuloksia on mm. se, että erityis- ja tukiopeutuksen määrä, oppilashuoltoryhmien määrä, oppilashuollon tuki ja vakavien kriisien suhteellinen määrä vaihtelevat maakunnasta ja koulutyypistä riippuen. Oppilaan asuinpaikasta siis riippuu, miten hän saa apua oppimis- ja koulunkäyntivaikeuksiinsa.



Oman tutkimusaiheeni kannalta olennaisin tulos Laaksosen (2001) tutkimuksessa on, että resurssien puutteesta näyttivät vuonna 1998 eniten kärsineen juuri yläasteiden oppilaat, sillä heillä oli vähiten koulun ilmoittamia tukimuotoja ja eniten kriisejä. Laaksonen vertasi vuoden 1998 selvityksen tuloksia vuoden 1994 tuloksiin, jotka saatiin tällöin vain Uudenmaan läänin alueelta. Laaksonen toteaa, että Uudenmaan kouluissa on kahden mittauskerran välillä kriisien määrä kasvanut ja tuen määrä vähentynyt. Hän viittaa 1990-luvun vaihteen laman jälkeiseen aikaan: ongelmat näyttivät lisääntyneet mutta palveluissa säästettiin. Vuonna 2000 arvioitiin kouluterveydenhuollon palveluita maassamme ja todettiin, että terveydenhoitajan palvelut olivat koko maassa heikentyneet määrältään. (Mt.)

## **2.6 Tutkittavan kunnan oppilashuolto**

Tutkittavassa kunnassa koulun sosiaalityöntekijöiden työhön kuuluu mm. oman alueen kouluikäisten lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä kanssa tehtävä sosiaalityö. Koulun sosiaalityöntekijä tekee yhteistyötä oppilaan, hänen vanhempiansa, kouluyhteisön, sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten ja muiden tahojen kanssa. Hän osallistuu oppilashuoltotyöhön ja oppilashuollon kehittämiseen yhdessä koulun henkilöstön kanssa. Lisäksi hän suunnittelee yhteistyössä opettajien kanssa koulunkäynnin erityisjärjestelyjä. Koulun sosiaalityöntekijän vastuulla on myös lastensuojelullisten ja muiden tukitoimien järjestäminen tarvittaessa nuorille ja heidän perheilleen. (Tutkittavan kunnan perusopetuksen 1-9 luokkien opetussuunnitelma.) Tutkittavassa kunnassa koulun sosiaalityöntekijöillä on hiukan erilainen tehtävänkuva kuin kuraattoreilla yleensä; suurin ero on varmasti se, että koulun sosiaalityöntekijät hoitavat tai toimivat työparina aluesosiaalityöntekijälle kouluikäisten lasten huostaanotoissa omalla alueellaan.

Oppilashuoltotyön tavoitteena on tukea ja edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä ehkäistä syrjäytymistä. Tässä kunnassa oppilashuollon perustason palveluita ovat kouluterveydenhuolto, hammashuolto ja oppilaanohjaus. Lisääntyneen tuen tasolla oppilasta tuetaan ja tilannetta arvioidaan oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Tarvittaessa oppilas saa käyttöönsä tarvitsemansa laajennetut palvelut. Laajennetut palvelut toteutetaan kuitenkin ensisijaisesti yhä kodin ja koulun lähipiirissä. Laajennettujen

palveluiden toimijoina ovat yleensä koulun sosiaalityöntekijä, koulu psykologi ja erityisopettajat. Erityistasolla oppilasta tukevat laajennetut erityispalvelut. Tällöin em. lisäksi mukana saattaa toimia esim. sosiaalihuolto laajemmin, psykiatria ja poliisi. Tässä tilanteessa saatetaan myös valmistella huostaanottoa. (Tutkittavan kunnan perusopetuksen 1-9 luokkien opetussuunnitelma.)

Tutkittavan kunnan yläkouluilla on oppilashuoltoryhmiä, jotka suunnittelevat, koordinoivat ja arvioivat moniammatillisesti koulun oppilashuoltotyötä. Oppilashuoltoryhmässä tulee olla nimettynä koulun hallinnon, erityisopetuksen, opinto-ohjauksen, lasten psykologityön, sosiaalityön ja terveydenhuollon edustus. Luokanopettaja, luokanohjaaja (ent. luokanvalvoja) ja aineenopettaja osallistuu oppilashuoltoryhmän toimintaan, kun hänen oppilaansa asioita käsitellään ryhmässä. Mukaan voidaan kutsua oppilas, vanhemmat/huoltajat ja eri alojen asiantuntijoita kuten nuorisotyöntekijä, seurakunnan edustaja ja poliisi. (Tutkittavan kunnan perusopetuksen 1-9 luokkien opetussuunnitelma.)

Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on pääasiassa seurata oppilaiden koulunkäyntiä luokka- ja kouluntasolla (esimerkiksi oppimistulosten ja poissaolotilastojen seuranta), arvioida erityisopetuksen tarvetta, osallistua koulun sisäiseen kehittämiseen, ongelmatilanteiden ratkaisuun ja käsitellä yksittäisen oppilaan asioita. (Tutkittavan kunnan perusopetuksen 1-9 luokkien opetussuunnitelma.)

### 3 KOULUN ERILAISET ASiantuntijuudet JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Suomen kielessä moniammatillisuus ei käsitteenä ole aivan yksiselitteinen. Toisaalta se on vakiintunut käsite kuvaamaan eri ammattiryhmiin kuuluvien välistä yhteistyötä. Voidaan silti puhua myös moniammatillisesta ihmisestä, joka on oppinut hallitsemaan eri ammattilaisten käsitteistöä ja keskustelutapoja. (Metteri 1996, 10.) Englanninkielisessä kirjallisuudessa erotetaan termit multiprofessional co-operation ja interprofessional collaboration. Ensimmäinen tarkoittaa yhteistyötä, jossa perinteiset hierarkiat ja valta-asetat ovat voimassa ja jälkimmäinen taas yhteistä työtä eli yhdessä työskentelyä, jossa tieto, valta ja asiantuntijuus on jaettu (Carrier & Kendall 1995, 10 Metterin 1996, 10 mukaan.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan kuitenkin moniammatillisuudella sekä eri alojen ammattilaisten välistä yhteistyötä että yhdessä työskentelyä.

Koulun oppilashuolto ja sosiaalityö edellyttävät moniammatillista yhteistyötä. Koulumaailman ja sosiaalityön välisessä yhteistyössä liikkuu monien eri professioiden edustajia. Moniammatillista yhteistyötä puoltavat monenlaiset seikat. Viime vuosituhaten lopulla havaittiin, että talouden, yhteiskunnan, asiakkaiden tarpeiden, työelämän, koulutuksen ja asiantuntijuuden nopeat muutokset sekä aina vain niukkenevat resurssit ja muuttuvat johtamis- ja hallintojärjestelmät aiheuttivat sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille keskinäistä kamppailu työalueista ja vallasta. (Metteri 1996, 9.)

Yrjö Engeström korostaa perinteisen yksilöllisen asiantuntijuuden rinnalla toimintaa ”lukuisissa rinnakkaisissa toimintakonteksteissa ja niiden välillä” (Engeström ym. 1995, 14). Tässä he ovat asiantuntijuuden ja moniammatillisuuden perusongelmien ytimessä. Asiantuntijuus ei ole vaan yksilöllinen asia, vaan asiantuntijat joutuvat työssään toimimaan lukuisissa rinnakkaisissa toimintayhteyksissä ja liikkumaan niiden välillä. Nämä toimintayhteydet vaativat ja tuottavat erilaisia, toisiaan täydentäviä, sekä toisiinsa nähden ristiriitaisia kognitiivisia työvälineitä, sääntöjä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen malleja. Tällöin asiantuntijuuden kriteerit ovat eri yhteyksissä erilaisia. Asiantuntijoiden on pystyttävä sovitteluun ja yhdistelemään elementtejä eri yhteyksistä tuottaakseen aidosti moniammatillisia ongelmanratkaisuja. (Engeström ym. 1995.)

Verkostoajattelussa on kyse niin viranomaisverkostojen toimintaan liittyvästä kritiikistä, sosiaalisten verkostojen merkityksen kasvusta kuin myös prosessista, jossa hyvinvointivaltion rakenteita ja toimintatapoja pyritään muuttamaan (Linnosuo 1996, 68).

Suomessa on tehty verkostotyötä viranomaisten kesken jo pitkään. 1980-luvulta lähtien sitä on myös kutsuttu verkostotyöksi. Verkostoihin liittyvää työtä ei nimittäin voi olla tekemättä, koska asiakkailla on sosiaaliset suhteensa ja ammattilaisten tekemä työ liittyy joko välillisesti tai välittömästi muiden ammattilaisten tekemään työhön. (Seikkula & Arnkil 2005, 7.) Verkostoajattelu liittyy suomalaisessa hyvinvointivaltiossa 1980–1990-luvuilla tapahtuneeseen muutosprosessiin. (Linnosuo 1996, 68.) Vuonna 1994 silloinen Sosiaalityöntekijäin liitto R.Y. jatkoi keskustelua ammattien välisestä yhteistyöstä ja työnjaosta. Liitto asetti tavoitteeksi tukea ja ohjata sosiaalialan sisällä kehitystä moniammatillisuuteen, sosiaalialan eri ammattilaisten perusteltuun yhteistyöhön ja yhdessä työskentelyyn, keskinäiseen keskusteluun sekä mielekkääseen työnjakoon. Samalla liitto pyrki ehkäisemään yhteistä hyvinvointitavoitetta uhkaavaa kilpailua ja tilannetta, jossa toisen ammattiryhmän tai työyksikön onnistuminen merkitsee toiselle häviötä. (Metteri 1996 9, Metteri & Peltoniemi 1994.)

Sosiaalialan sisäisestä moniammatillisuudesta oli lyhyt matka eri alojen asiantuntijoiden yhteistyöhön. Yhteistyötä kiirehti asiantuntijatyön vaikuttavuuden tarkastelu ja arvostelu, jossa oli todettu, että eri hallintokuntien ja organisaatioiden rajojen mukaan jakautunut asiantuntija-auttaminen sekä hierarkkinen ja viranomaisvaltainen toiminta eivät usein tuota käytännössä myönteisiä tuloksia asiakkaan ongelmien ratkaisussa. (Metteri 1996, 9.)

### **3.1 Mitä moniammatillisuus tarkoittaa?**

Viranomaisten kielenkäyttöön ilmaantui 1970-luvulla termi ”moniongelmaisuus”, jossa asiakas tai perhe määriteltiin moniongelmaiseksi. Arnkil (1991, 22) kehotti kuitenkin käyttämään itälontoolaisten perhetyöntekijöiden kehittämää termiä moniasiakkuus. Tätä termiä olisi siis syytä käyttää aina, kun kuvaan kuuluu myös verkosto, oli kysymyksessä sitten perhe, yksinäinen henkilö tai asiakasryhmä, koska tällöin asiantuntija ei näe ”ongelmaisuutta” ainoastaan asiakkaissa, vaan tarkasteluun tulee myös moniasiakkuuden,

useiden ”auttajatahojen” yhtäaikaisen toimimisen ongelmallisuus. Viranomaisverkoston tavasta ratkaista ongelma tulee uudentasoinen ongelma. Asiakkaan ongelma ei ole ongelma ”sinänsä”, vaan se on ongelma verkostossa. Kosketuskohta lastensuojeluun on ilmeinen. ”Takuuvarma” keino asiakasperheelle saada ympärilleen mittava joukko ”huolestuneita ammattilaisia” on lasten oireilu. Lapset ovat perheen näkyvin ja haavoittuvin osa. (Arnkil 1991, 22, 42.)

Sosiaali- ja terveydenhuollon moniammatillinen työ edellyttää asiakassuhteen dialogisuuden lisäksi myös viranomaissuhteiden uudelleen tarkastelua. Vuorovaikutuksen eri tasoja ei voida vain laittaa ”yhteistyö” –käsitteen alle, jolloin valta- kilpailusuhteet hukkuvat retorisesti ilmaistun ”viranomaisyhteistyön” taakse. (Mönkkönen 1996, 53.) Mönkkönen haluaa nostaa esiin moniammatillisissa suhteissa vaikuttavat valtasuhteet. Kun tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa molemmat osapuolet ”liikahtavat” ja tarkastelevat toimintatapojaan ja näkemyksiään toisen osapuolen näkemyksien valossa, niin valtasuhteessa valtaa käyttävä ei muuta toimintatapaansa tai näkemystään. Moniammatillisessa työryhmässä saattaa huomata, että yhteistyötä kuvataan vain retorisisissa ilmauksissa ja yhteistyöpuheesta huolimatta vain joidenkin ammattiryhmien näkemykset huomioidaan ja toisen näkökulmat sivuutetaan. (Mönkkönen 1996, 61.)

Moniammatillisuus vaatii Synnove Karvisen (Metteri 1996, 11) mukaan uudenlaista asiantuntijuutta, joka ei perustu varmaan tietoon eikä ole yksin kenenkään hallussa, vaan uudenlainen asiantuntijuus vaatii yhteistoimintaa ja luottaa muutosta sekä vaatii aitoja moniammatillisia ongelmanratkaisuja.

Sosiaali- ja terveydenhuoltoalan viranomaisverkosto koostuu hyvin erilaisista auttajista ja erilaisista toimintakulttuureista. Palvelujärjestelmän ongelma on ollut, että se on jaettu ja organisoitu hoitoa vaativien oireiden ja ongelmien mukaisesti (A-klinikka, mielenterveystoimisto, työvoimatoimisto jne.) Lisäksi jokainen sektori näkee asiakkaiden elämästä hyvin erilaisia asioita ja ne on usein hyvin vaikea sovittaa yhteen. (Mönkkönen 1996, 62.)

Kulttuuri ja toimintayhteydet ovat siis sidoksissa ongelmanjäsenystapoihin. Erilaiset viitekehykset ohjaavat työntekijöitä näkemään tiettyjä asioita ja siksi auttamisessa onkin aina kysymys valikoinnista ja tulkinnasta. Näkökulmien valtataistelua on kuvattu tarinalla

neljästä sokeasta, jotka riitelevät siitä, millainen eläin norsu on. Tilanteessa syntyy taistelu, jolloin yksi pitää kiinni kärsästä, toinen hännästä, kolmas tunnustelee vatsaa ja neljäs jalkaa. Auttamistyön realiteetit ovat aina riippuvaisia siitä, minkä organisaation avaimenreiästä kurkataan tai millaisesta viitekehystä oletukset luodaan. (Mönkkönen 1996 62.)

### **3.2 Dialogisuus moniammatillisessa yhteistyössä**

Verkostotyö tai siihen liittyvä dialogisuus eivät ole mitään uutuuksia. Verkosto-käsitteen katsotaan yhteiskuntatieteissä syntyneen John Barnesin 1950-luvun tutkimuksien kautta. Speckin ja Attneuve olivat verkostotyön pioneereja. Heidän mukaan verkostotyö-käsite vakiintui 1970-luvulla terapian ja sosiaalityön piiriin. (Seikkula & Arnkil 2005, 8.)

Moniammatillisilta tiimeiltä odotetaan uutta potkua työhön ja sellaista hyötyä, joka yksin työskentelemällä jäisi saavuttamatta (Pellinen 1996, 129). Moniammatillisia työryhmiä on perustettu sosiaali- ja terveydenhuoltoon siksi, että niiden avulla aukeaa mahdollisuus tarkastella asioita monesta näkökulmasta ja yhdistää erilaista asiantuntijatietao mahdollisimman monipuolisesti. Työryhmätyöskentely on nopeinta niillä toiminta-alueilla, joilla asiakkaiden ongelmiin ei ole ollut helppoa löytää ratkaisua yhden näkökulman varassa. Ihmisten ongelmien moninaisuus on luonut tarpeen moniammatilliselle ongelmien ratkaisulle. Moniammatillinen arviointityö antaa mahdollisuuden tulkita ja määritellä sama ilmiö eri tavoin.

Moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan saa olla itseisarvo. Sosiaali- ja terveydenhuolto on siirtymässä yhteisiin, moniammatillisiin tiimeihin, jotka Launiin ja Engeströmin (1998, 79) mukaan helposti muotoutuvat keinoitekoisiksi ja jopa itseisarvoisiksi.

Hyvinvointivaltion kontrolli- ja palvelujärjestelmä on sektoroitunut. Asiakkaiden on haettava tukensa ”monelta luukulta poimien”. Näin syntyy moniasiakkuutta. Sitä syntyy myös viranomaisten aloitteesta. Erikoistuneiden toimenkuvien ja velvoitteiden pohjalta viranomaiset reagoivat usein silloinkin, kun asiakas ei hae palveluita, esim. kontrollitapauksissa. Näin siis muodostuu joko asiakkaan ”poimimia” tai viranomaisten

synnyttämiä viranomaisverkostoja tai näiden yhdistelmiä. Molemmissa tapauksissa verkoston aktivoiva ongelma alkaa elämään omaa elämäänsä. Sitä ei enää ole olemassa ”puhtaana”, vaan se muuntuu verkostoissa. (Arnkil 1991, 47.) Monien auttajatahojen toiminnasta muodostuu uudentasoinen ongelma. Asioiden verkostoituessa ei ole tarpeen tai mahdollista nimetä yksiselitteisesti mikä oli ”alkuperäinen ongelma”. Se ei enää ole olemassa sellaisenaan, se on olemassa verkoston ja asiakkaiden suhteissa. Verkoston ja asiakkaiden kohtaaminen ei tietenkään aina ole näin ongelmallista. (Arnkil 1991, 22.)

Moniammatillinen työtapana on verkostotyötä ja siinä on keskeistä vuoropuhelu eri ihmisten välillä. Tilanne siis määritellään aina kussakin tilanteessa yhteisenä tuotoksena. Lisäksi se edellyttää avoimuutta niin kuvittelulle, keskenään ristiriitaisille tarkastelutavoille kuin toisin toimimisen mahdollisuuksille. Tällainen lähtökohta vähentää asiakkaan riippuvuutta viranomaisista, koska työntekijän rooli muuttuu vastaukset tietävän asiantuntijan roolista koko verkoston yhteistyökumppaniksi. (Mönkkönen 1996, 62.) Jotta eri ammattiryhmiin kuuluvat asiantuntijat pystyisivät työskentelemään yhdessä, heillä täytyy olla yhteisymmärrys tai sopimus kulttuurisista arvoista ja perusoletuksista. Mikäli yhteisiä perusoletuksia ei ole, vaan eri ammattiryhmät havainnoivat ja käsittävät tietyt perusasiat toisistaan poikkeavalla tavalla, he kuuluvat silloin eri kulttuuriyksiköihin. Tämä taas saattaa aiheuttaa ongelmia viranomaisten keskinäisiin suhteisiin vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. (Ojuri 1996, 118.) Tasavertaisen vuorovaikutussuhteen edellytyksenä on, että sosiaalityöntekijä pyrkii olemaan asiakkaan vaikeuksien kanssa dialogisessa suhteessa. Tällöin asiakkaan ongelmat ikään kuin elävät ja tulevat määritellyksi uudelleen vuorovaikutussuhteen kautta. (Mönkkönen 1996, 53.) Näin ollen viranomaisten keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus vaikuttaa myös asiakassuhteen toimivuuteen.

Ongelmia määritettäessä asiantuntijat eivät voi olla samalla määrittelemättä omaa suhdettaan ilmiöön. Ongelmat ovat aina ongelmia suhteessa johonkin pyrkimykseen. Ei ole olemassa ”neutraaleja” ongelmia. (Arnkil & Eriksson 1996, 195, 198.)

Vuorovaikutusjärjestelmää, joka muodostuu kommunikaatiossa, voidaan kutsua ongelman määrittämäksi systeemiksi. Kaikki, jotka kommunikoivat jotain ongelmaa, tulevat osaksi tämän ongelman määrittämää systeemiä. Käsite on joustava. Tämän tyyppinen kommunikointi ylittää palvelujärjestelmien sektorirajat menen tullen ja verkostoi henkilöitä niin ammatillis- kuin ”maallikko” puoleltakin. Käsitteet, jotka ovat sidottuja ammattikunta- tai instituutiorajoihin tai pitävät toisistaan erillään viranomaisverkostot ja

luonnolliset verkostot, ovat jäykkiä kuvaamaan psykososiaalisessa työssä muodostuvaa vuorovaikutusta. (Arnkil & Eriksson 1996, 70.)

Speck ja Attneuve toivat verkostotyöhön dialogisuuden käsitteen. Dialogi-käsite on ollut käytössä jo Platonin ajoista lähtien, ehkä jopa kauemminkin. Dialogisuus tarkoittaa keskinäisen ymmärryksen kehittelyä arvostavassa vuoropuhelussa. Sitä on käytetty paljon hoito-, kasvatusta-, ohjaus- ja neuvontatyössä, eikä se liity pelkästään verkostoihin. Dialogisuutta on kehitelty ja eritelty erilaisissa yksilötyön ja ryhmiin perustuvan työn muodoissa. Sen sijaan verkostojen kanssa liittyvään työskentelyyn dialogisuutta on eritelty sangen vähän. Dialogisia verkostokäytäntöjä toteutetaan varmasti paljonkin, mutta niitä on analysoitu vähän. (Seikkula & Arnkil 2005, 8-9.)

Kaikki käyvät dialogeja keskusteluissa. Dialogisuus sen sijaan kuvaa enemmän elämänasennetta. Dialogisuudessa on kyse siitä, että toimintoja ohjaava keskus tulee ihmisten välisen vuorovaikutuksen alueelle. Tätä on kuvattu yhdessä ajattelemisen taidoksi. Ajattelijana ei ole enää yksi ihminen vaan dialogiin osallistuvat keskustelevat yhdessä. Dialogisuus on vastakkainen monologisuudelle, jossa perustana on käsitys, että yksilön toimintaa ohjaava keskus on yksilön pään sisällä: puhuja viittaa sisäiseen ajatteluunsa arvottaessaan maailmaansa. Dialogisuudessa taas puhuja asettautuu suhteisiin ympärillään olevan sosiaalisen vuorovaikutuskentän kanssa siten, että hän yrittää kaikissa lausumissaan huomioida toiset keskusteluun osallistujat ja jättämään tilaa vastauksille, jotka avaavat uutta näkökulmaa käsiteltävästä asiasta. (Seikkula & Arnkil 2005, 86.)

Läheisverkostojen ja työntekijäverkostojen dialogeissa tavoitteena on muodostaa jaettua asiantuntemusta. Ymmärrys muodostuu osapuolten väliin, ratkaisu ei ole yksin ammattilaisten käsissä. Maallikotkin ovat muodostamassa asiantuntemusta. Tämä on hämmentävää asiantuntijaparadigman kannalta. Se voi myös olla uhkaavaa. Lääkäriin, sosiaalityöntekijän, työvoimaneuvojan, psykologin ja muiden asiantuntijuus ei kuitenkaan katoa verkostoon. Sen haasteena on vain kehittyä sellaiseksi, että se saadaan yhteisen ymmärryksen ja yhteistoiminnallisten ratkaisujen käyttöön. (Seikkula & Arnkil 2005, 165.)



### 3.3 Moniammatillinen yhteistyö ja rajanylitykset

Verkostot eivät ole aina samanlaisia. Asiakkaiden omat verkostot muuttuvat. Samoin muuttuvat ammattilaisten työnjaot ja toimintatavat. Samaan aikaan kun eri puolilla kehitellään yhä pidemmälle meneviä uusia työ- ja terapiamuotoja erilaisten ongelmien kohtaamiseen, lisääntyy yhteistyön tarve asiakkaiden kokonaistilanteen kohtaamiseksi. Rajanylitykset ovat nyt ajankohtaisia, kun rajojen vetämisen käänköpuolet tulevat kasautuvasti esiin. (Seikkula & Arnkil 2005, 9.)

Seikkula on kehittänyt rajajsteemin käsitteen, jolla hän kuvasi niitä prosesseja, joita muodostui sairaalan ja perheen kohtaamisessa. Mielestäni tätä käsitettä voi käyttää myös silloin, kun kyse on koulun ja perheen kohtaamisesta. Seikkulan mukaan niissä tilanteissa ylitettiin rajoja. Sairaala (tai koulu) ei ollut suoranaisena osapuolena vaan perheen kohtasi hoitotiimi (tai esim. oppilashuoltoryhmän jäsenet). Eli ne henkilöt, jotka olivat olleet konkreettisesti tilanteessa vuorovaikutuksessa, vaikuttivat siihen, millainen tuosta kohtaamisesta muodostui. Seikkulan erittelyn mukaan vuorovaikutus ei muodostu hoidolliseksi siitä, että osapuolena on hoitotiimi, vaan siitä syystä, että tiimin jäsenet tuovat kohtaamiseen järjestäytyneisyyttä, joustavuutta ja ongelmien monipuolista jäsentämistä. (Seikkula & Arnkil 2005, 26.)

Toisinkin voi hoitotilanteessa tosin Seikkulan (Seikkula & Arnkil 2005, 26) mukaan käydä. Vaikeissa hoitotilanteissa oli havaittu, että toisen osapuolen käyttäytyminen alkoi muistuttaa perheen vuorovaikutustapaa. Jos esimerkiksi perhe oli hyvin tiivis ja näytti toisiinsa kietoutuneelta, saattoi työryhmäkin päätyä loputtomilta tuntuviin keskusteluihin ymmärryksen saamiseksi. Tai jos perhe toimi jäykästi, työryhmäkin alkoi jääripäisesti ja jäykästi toistaa samaa ratkaisuyritystä uudelleen ja uudelleen. Tällaisissa tilanteissa muutos saattoi alkaa siitä, että työryhmä alkoi toimia joustavammin ja muutti toimintatapaansa.

Seikkula (Seikkula & Arnkil 2005, 27) nostaa näissä tilanteissa keskeiseksi sairaalan (tai koulun) ja perheen rajan. On tärkeä pohtia tämän vuorovaikutustapahtuman itsenäistä luonnetta, koska vain itse keskusteluun osallistuneet näyttivät voivan vaikuttaa rajan tapahtumiin. Rajajsteemin käsite tavoittaa jotain tuosta itsenäisyydestä. Se määritellään vuorovaikutukseen osallistuvien vastavuoroisesti kehittyväksi toimintajärjestelmäksi.

Vastavuoroista kehittymistä Seikkula nimittää ko-evoluutioksi, yhteiskehitykseksi. Vain rajasysteemiin osallistujat voivat osallistua sen merkityksen määrittelemiseen, sitä ei voi kontrolloida ulkoapäin. Samalla tässä uudessa systeemissä avautuu uusia näkökulmia asiakkaan ongelmatilanteesta. Niitä ei voi nähdä vain jostain yksittäisestä osasta käsin. Rajalla on mahdollista syntyä sellainen vuorovaikutus, jossa saadaan käyttöön odottamattomia voimavaroja.

Arnkil (1991) käytti Seikkulan rajasysteemi-käsitettä avohuollon ”moniongelmatilanteiden” tarkasteluun. Rajasysteemejä syntyi siis sairaalan ja perheen kohtaamisen lisäksi myös esimerkiksi sosiaalitoimiston, perheneuvolan, koulun, päiväkodin ja A-klinikan, mielenterveystoimiston ja perheen välille. Arnkil kiinnostui siitä, onko työntekijöillä ja tiimeillä eri yksiköistä tuotavana rajasysteemeihinsä järjestäytyneisyyttä, joustavuutta ja monipuolisuutta. Arnkil epäili, että kun rajasysteemi muodostuu asiakkaan verkoston ja hyvin erilaisten yksiköiden kohtaamispiintaan, ei ole niinkään varmaa, että keskenään erimieliset asiantuntijatahot tuovat siihen järjestäytyneitä, joustavia tai monipuolisuutta edistäviä elementtejä. Jäykkien byrokratioiden, vaihtuvan henkilökunnan, tempoilevien organisaatiouudistusten, valtavien tapauskuormien, kiireen ja yksin pärjäämistä painottavien organisaatiokulttuureiden oloissa tuo näytti pikemminkin epätodennäköiseltä. Pulmalliset vuorovaikutuskuviot liikkuvat siis molempiin suuntiin, ei vain perheestä rajasysteemeihin vaan myös auttamisjärjestelmästä rajasysteemeihin päin.

Asiantuntijoiden voi olla vaikea luopua asiantuntijavallastaan. Vuorovaikutuksen ennustamattomuus ja näkökulmien ristiriitaisuudet saattavat kuitenkin kääntyä positiiviseksi voimavaraksi työn mielekkyyden kannalta. Tuntemattoman tutkiminen tulisikin olla asiakastyön ja moniammatillisen työn haaste. Moniammatilliseksi työotteeksi sopiikin siksi Arnkilin & Eriksonin (1996) kuvaama ”tutkiva uteliaisuus”, jossa työntekijät pyrkivät pääsemään eroon aikaisemmista asiantuntijoiden tai teorioiden selityksistä, jolloin työntekijä vasta pystyy etsimään kokonaan uusia näkökulmia.

### 3.4 Moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden muodostamana käytännön yhteisönä

Wengerin (1998, 105) mukaan asiantuntijuus ja osaaminen välittyvät tiiviisti toimivien epävirallisten käytännön yhteisöjen (community of practice) välityksellä. Ne ovat suhteellisen pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat yhdessä ja ovat erottamaton osa arkielämäämme. Näillä ryhmillä on joitakin yhteisiä tiedollisia tai käytännöllisiä tavoitteita, jotka saavat ryhmän jäsenet toimimaan yhdessä. Koska kysymys on yleensä hyvin epämuodollisesti ryhminä tai verkostoina toimivista yhteisöistä, olemme harvoin tietoisia käytännön yhteisöjen toiminnasta. Osaamisen ja uusien ideoiden välittyminen tapahtuu usein tällaisten yhteisöjen välityksellä. Koska ryhmällä on tiedollisia ja/tai käytännöllisiä tavoitteita toiminnassaan, ne suuntaavat voimakkaasti ryhmän ajattelua ja toimintaa. Käytännön yhteisön toiminta tuottaa siis jatkuvasti työtä tukevaa välineistöä, kuten esimerkiksi toiminnan reflektointia palvelevia abstrakteja käsitteitä, symboleja ja malleja. Nämä ajattelun ja toiminnan välineet syntyvät prosessin välityksellä, jota Wenger kutsuu esineellistymiseksi (reification). Tämä on prosessi, jonka välityksellä käytännön yhteisön kokemuksia ja toimintakäytäntöjä muutetaan usein innovatiivisella tavalla ulkoiseen ja kommunikoitavaan muotoon. Esineellistyminen tarkoittaa abstraktion tai ajatuksen käsittelemistä ikään kuin se olisi konkreettinen ja todellinen objekti.

Käytännön yhteisössä oppimisen tukeminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Asteittain syvenevä osallistuminen asiantuntijayhteistyöhön syntyy nimensä mukaisesti vähitellen: yhdessä tekemisen kautta prosessiin osallistujat omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista/äänetöntä tietoa. Yhdessä tekeminen välittää toimintakulttuuria esim. aloittelevalle työntekijälle ja näin edistää asiantuntijaksi kasvua. (Lave & Wenger 1991.) Asiantuntijaksi tai osaajaksi oppiminen tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumalla.

Wenger (1986) puhuu myös transaktiivisesta muistista. Se on sosiaalisessa yhteisössä oikeaan osuvaa tietämystä osaamisen ja tiedon jakautumisesta, joka auttaa yhteisöä ja sen jäseniä tehokkaaseen toimintaan saavuttamaan parempia tuloksia. Transaktiivisen muistin perustana on tieto siitä, kuka yhteisön jäsen tietää tai muistaa mitään asioita. Se on siis ikään kuin sosiaalisesti jakautunut metakognitio. Edellisestä seuraa, että tiimin tulisi olla suhteellisen pysyvä, jotta yhteistä tietämystä ja muistia säilyisi. Verkostomaisessa

organisaatiossa tämä on erityisen haasteellista ja merkitsee sitä, että on olemassa tapoja, esim. osaamisrekistereitä, joilla verkostokumppani voi löytää kaipaamaansa osaamista. Edellä mainittu hybridinen asiantuntija osaa kääntää yhden asiantuntijakulttuurin tietämystä muotoon, jota toisen kulttuurin jäsenet ymmärtävät. Näin hybridiset asiantuntijat toimivat tiedon porttien aukaisijoina ja sosiaalisten verkostojen ”siloittajina”.

Usein käytännössä moniammatillista yhteistyötä tehdään eri hallinnonalojen ja eri asiantuntijuuksia edustavien henkilöiden välisessä henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus syntyy käytännön tarpeiden kautta ja se luodaan tässä ja nyt –periaatteella. Tällainen ei-rajattu ja virallisesti määrittelemätön asiantuntijoiden muodostama toimijakokonaisuus edustaa siis käsitteellisesti käytännön yhteisöä (Wenger 1998, 6-7). Toisaalta moniammatillinen yhteistyö, asiantuntijoiden muodostama käytännön yhteisö pyrkii tiedon jakamiseen, eri asiantuntijoiden erikoisalueilta oppimiseen ja saadun tiedon hyväksikäyttöön. Tässä mielessä moniammatillisen yhteistyön muodostamaa eri asiantuntijuuksien kokonaisuutta voi jäsentää käytännön yhteisön käsitteen kautta.

Wenger (1998, 125-126) erottaa seuraavassa luettelossa joukon arkielämän yhteisöille ominaisia tunnusmerkkejä. Luettelon numerointi 1-14 on alkuperäinen ja sen käännös suomeksi on Kai Hakkaraisen (2000):

- 1) Yhteisön jäsenten väliset pitkäaikaiset ja vastavuoroiset suhteet, jotka voivat olla joko harmonisia tai ristiriitaisia
- 2) Yhteisten toimintatapojen muodostuminen, joiden varassa yhteisö tekee asioita yhdessä
- 3) Tiedon nopea virtaaminen ja innovaatioiden leviäminen yhteisön sisällä
- 4) Yhteisö ei tarvitse johdantoja ja selittelyjä, koska keskustelut ja vuorovaikutus seuraavan suoraan toinen toisiaan
- 5) Tyypillisesti käytännön yhteisön on helppoa hyvin nopeasti asettaa ratkaistavana olevat ongelmat
- 6) Osanottajilla on yhteinen käsitys yhteisön jäsenistä, vaikka jäsenyys ei olisikaan muodollista
- 7) Yhteisön jäsenet tietävät mitä kukin yhteisön jäsen tietää, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa (heillä on nk. metatietoa yhteisön jäsenten tiedosta)
- 8) Yhteisön jäsenet määrittelevät vastavuoroisesti omia identiteettejään

- 9) Osanottajien on helppo arvioida suoritettujen toimintojen ja saavutettujen tulosten hyväksyttävyyttä suhteessa yhteiseen yritykseen
- 10) Yhteisö nojautuu toiminnassaan erilaisiin esineellistymisprosessin tuotoksiin, kuten erityiset työvälineet, tietoesitykset ja muut artefaktit
- 11) Yhteisö kehittää omaa paikallista tietämystään jaettujen tarinoiden ja sisäpiirin juttujen muodossa
- 12) Yhteisön omien kielenkäyttötapojen kehittyminen ja uusien vuorovaikutusta palvelevien ilmausten käyttäminen ja luonteva keksimisen
- 13) Yhteisön oman keskustelun ja vuorovaikutuksen tyylin kehittyminen, joka voi palvella jäsenyyden tunnusmerkkinä
- 14) Maailmaa jostakin tietystä näkökulmasta tarkastelevan yhteisen keskustelun tai diskurssin syntyminen.

Käytännöllä Wenger (1998, 45–46, 72–73, 143–145) viittaa jaettuihin historiallisiin ja sosiaalisiin resursseihin, viitekehyksiin ja näkökulmiin, jotka voivat ylläpitää yhteistä toimintaan sitoutumista. Koulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi koulunhenkilökunnan sitoutumista tietyn työyhteisön kautta määrittyviin tehtäviin. Yhteisöllä Wenger tarkoittaa tapaa puhua sosiaalisista hahmoista, muodoista ja kokoonpanoista, joissa yrittäminen määritellään yrittämisen arvoiseksi ja osallistuminen kompetenssiksi. Koulussa oppilashuoltoryhmä edustaa yhteisöä, tiettyä kokoonpanoa, jossa eri asiantuntijat muodostavat oman käytännön yhteisön. Koulussa toimivien asiantuntijoiden olisi löydettävä niin yksilöllinen kuin kollektiivinen merkitys moniammatilliselle yhteistyölle, jotta se toteutuisi koko merkityksessään. Identiteetillä Wenger tarkoittaa sitä, kuinka oppiminen muuttaa yksilöä ja luo henkilökohtaista historiaa yhteisön kontekstissa. Koulussa eri toimijoiden asiantuntijuuden ja identiteetin kehittymiseen vaikuttaa osaltaan tapa toimia moniammatillisessa yhteistyössä. Edellä mainitut käsitteet ovat Wengerin mukaan syvässä suhteessa toisiinsa ja vastavuoroisesti määrittäviä.

Käytännön yhteistyötä on kaikkialla ja se muuttuu koko ajan. Työyhteisöt luovat käytänteitä, joiden kautta yhdessäolo onnistuu ja olennaiset asiat tulevat tehtyä. Usein käytännön yhteisöjen tuttuuden vuoksi niitä ei edes erikseen nimetä. Moniammatillinen yhteistyö ei aina ole hallinnollisesti tai edes käytännössä rajattu. Yhteistyöverkosto elää yksittäisen asiakkaan, toiminnan kohteen tarpeiden mukaan. Yhteisö luodaan tarvittaessa ja tehtävänsä suoritettuaan se hajoaa. Moniammatillisen työyhteisön suhteen Wengerin

ajatukset valottavat sitä, miten käytännön yhteisöjä, toimivia ja kehittyviä sosiaalisia verkostoja, voi olla olemassa ilman tiukkaa byrokraattista rakennetta.

Moniammatillinen työ on usein tiimityötä. Esimerkiksi koulun sisällä toimiva oppilashuoltoryhmä on jatkuva, eri alojen ammattilaisten ja asiantuntijoiden muodostama tiimi. Moniammatillinen tiimi voidaan määritellä ryhmäksi eri koulutuksen saaneita eri tahojen palkkaamia ammattilaisia, jotka tapaavat toisensa säännöllisesti koordinoidakseen työtään palveluiden tarjoajina yhdelle tai useammalle asiakkaalle tietyllä tavalla (Moilanen 2000, 29). Yhdistämällä tiimin jäsenten työpanokset on mahdollista saavuttaa enemmän, kuin samalla määrällä yksittäisiä työpanoksia. (Övretveit 1995, 94).

### **3.5 Yhteistyön sudenkuopat**

Verkostoissa on työskennelty jo pitkän aikaa. Silti tuo työskentely ei ole yksinkertaista eikä ongelmattonta. Verkostomaiseen yhteistyöhön usein suhtaudutaan niin kuin monitoimijaiset kohtaamiset ilman muuta ja sen kummemmin pohtimatta toimisivat hyvin ja tuottaisivat tulosta. (Seikkula & Arnkil 2005, 8.)

Arnkil (1991, 22) käyttää esimerkkinä moniammatillisen työn sudenkuopista Imber-Coppersmithin (1984) ja Rederin (1984) raportoimia tapauksia eräistä slummeista, joissa yksittäiset parastaan yrittävät auttajatahot tekevät toiminnallaan tyhjäksi toistensa pyrkimykset tai saavat aikaan ongelmien monimutkaistumista, pitkittymistä, ratkaisunäköalojen hämärtymistä. Verkoston vaikutus on ihan toinen kuin yksittäisten auttajien parhaat pyrkimykset. Auttamistyössä ammattilaiset vetävät eri suuntiin joko ”käyttöteorioiden” tai tietoisten koulukuntaisten näkemysten pohjalta. Imber-Coppersmithin ja Rederin esimerkeissä keskeinen ongelman aiheuttaja verkostoissa on yhteisen ongelman määrittelyn puute asiakkaan kanssa. Tällöin ongelman ratkaiseminen on aika mahdotonta, joten asiakasta pomotteleva pitkäaikaisasiakkuus on hyvällä alulla.

Moniammatillisessa yhteistyössä toimintaa ohjaavat erilaisille ammattikulttuureille tyypilliset ihmiskuvat, esimerkiksi biologiset, psykologiset tai sosiologiset. Asiakkaan palvelun kannalta merkittävää on sen tiedostaminen, että erilaisiin ihmiskuviin perustuvia

tarkastelutapoja tarvitaan. Itse asiassa yhteistyön lähtökohta on juuri siinä, että asioita tarkastellaan eri näkökulmista. Samalla on kuitenkin tarpeen säilyttää selkeä kokonaiskuva ihmisestä ja hänen ongelmistaan. (Ojuri 1996, 123.)

Yhteistyön toimivuuden kannalta keskeinen tekijä Ojurin (1996, 119) mukaan on se, miten samanlaisia ovat yhteistyöhön osallistuvien käsitykset oman toiminnan tavoitteista.

Yhteisen tavoitteen tai perustehtävän määrittäminen voi kuitenkin olla hankalaa. Tällöin on kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka työntekijät tulkitsevat ja konkretisoivat toiminnalleen asetut tavoitteet. Ojuri (1996, 119) osoitti tutkimuksessaan, että eri ammattiryhmiin kuuluvilla työntekijöillä on eroja tavoitteissaan, ja ne määrittyvät heidän ammatillisten kulttuuriensa sekä organisaation asettamien vaateiden kautta. Kokonaistavoitteen kannalta toisiaan täydentävät näkemyserot eivät sinällään tuota haittaa tai esteitä erilaisten asiantuntijoiden keskinäiselle yhteistyölle. Ongelmia yhteistyön kannalta sen sijaan näytti aiheuttavan se, että työntekijät eivät tunne toistensa työtehtäviä ja työn tavoitteita.

Yhteistyön onnistuminen vaatii sekä yhdensuuntaisia tavoitemäärittäyksiä että erillisyyden hallintaa. Kaikkien ryhmään kuuluvien jäsenten on hahmotettava oma työnsä, toisen työn tehtävä ja merkitys toiminnan kokonaisuudessa.

Ammattilaisten kokoontuessa pyritään määrittelemään, minkä ongelman äärellä ollaan. Yhteinen ongelman määrittely helpottaisi toiminnan koordinoimista. Tässä piilee kuitenkin yksi verkostopalaverien sudenkuoppa. Yhteistä ongelmaa ei nimittäin voi määritellä, koska sellaista ei lopulta ole olemassa. Asiakkaan ongelmat voivat kyllä kytkeytyä tai punoutua toisiinsa tai sysätä toisiaan liikkeelle tai jopa tuottaa toisiaan, mutta jokaisella toimijalla on oma ongelmansa. Mikäli ammattilaiset yrittävät määritellä yhteistä ongelmaa, he tavoittelevat saavuttamatonta ja se aiheuttaa palaverien puuroutumisen. Yritys määritellä ongelma niin, että se on yhteinen, häivyttää näkökulmaisuuuden. (Seikkula & Arnkil 2005, 32–33.)

Verkostot muuttuvat aina tarpeen mukaan. Asiakkaiden omat verkostot; perhe, lähiyhteisö, sukusidokset ja työyhteisöt muuttuvat. Samoin muuttuvat ammattilaisten toimintatavat ja työnjaot. Samaan aikaan kun eri toimijat omilla sektoreillaan kehittävät uusia työ- ja terapiamuotoja erilaisten ongelmien kohtaamiseen, yhteistyön tarve lisääntyy asiakkaiden kokonaistilanteen huomioimisen turvaamiseksi. Psykososiaalisessa työssä verkostot merkitsevät rajanylityksiä ja rajanylitykset ovat muodostuneet ajankohtaiseksi, kun rajojen

vetämisen käänttöpuolet ovat tulleet kasautuvasti esiin. Rajanylitykset ovatkin moniammatillisen työn toinen sudenkuoppa. Ammattilaisten ja maallikoiden välinen suuri etäisyys edesauttaa asiantuntijajärjestelmän työrauhaa ja tuottaa hienoja ammatillisia ratkaisuja. Toisaalta etäisyys hankaloittaa maallikoiden voimavarojen käyttöä pulmien ratkonnassa, silloin kun se olisi tarpeellista. Selkeät rajanvedot ovat tarpeellisia erikoistuneiden ammattilaisten kesken erikoisosaamista vaativien tehtävien hoitamiseksi, mutta juuri nämä rajanvedot ovat hankalia sellaisissa ilmiöissä, jotka eivät noudata sektorijärjestelmän työnjakoa. Jos asiakkaalla on monitahoisia pulmia, joutuvat he asioimaan usealla taholla yhtä aikaa. Rajanylitykset ovat tulleet erityisen ajankohtaisiksi, kun asiantuntijajärjestelmä kohtaa muuttuvat sosiaaliset verkostot. (Seikkula & Arnkil 2005, 9.)

Rajanylitykset koskevat sekä moniammatillisen järjestelmän sisäisiä, ammattilaisten kesken että ammattilaisten ja ”maallikoiden” välillä tapahtuvia kohtaamisia. Kun perheenjäseniä kutsutaan mukaan verkostopalaveriin ja järjestetään mahdollisuus vuoropuheluun, heitä ei kutsuta hoidettaviksi vaan mukaan muodostamaan ymmärrystä hämmentävästä asiasta yhdessä asiakkaan ja ammattiauttajien kanssa. Tuon kaltaisissa prosesseissa on vaikea vetää rajaa asiantuntijan ja maallikon välille. Totta kai asiantuntijuus säilyy tällaisessakin tilanteessa eikä se liukene mihinkään. Mutta dialogeissa hoito ei ole vain heidän varassaan, vaan asiakkaan läheiset lisäävät koko verkoston voimavaroja. Heidät on pyydetty mukaan siksi, että asiakkaan hankala elämäntilanne koskettaa jollainlailla myös hänen läheisiään. Toiseksi keskinäisessä vuoropuhelussa voidaan muodostaa sellaista ymmärrystä, joka ei ole kenenkään yksin tavoitettavissa. (Seikkula & Arnkil 2005, 8.)

Onnistuneimmillaan moniammatillinen kokonaisuus muodostuu toisiaan täydentävistä osista, jossa asiantuntijat tietävät, keneen olla yhteydessä, kun täydentävää asiantuntijuutta tarvitaan. Moniammatillisen kokonaisuuden hajoaminen on moniammatillisen työn kolmas sudenkuoppa. Pahimmillaan moniammatillinen työ on epätietoisuutta vastuista, yrityksiä saada toiset tekemään osansa asiakkaan auttamiseksi, loputtomia verkostokokouksia ja asiakkaiden tilanteen ajautumista umpikujaan tai kriisiin. Parhaimmillaan asiakkaat saavat asiantuntevaa apua ammattilaisilta, jotka osaavat asiansa. Pahimmillaan he joutuvat kokemaan, etteivät tule kuulluksi ja että heitä määritellään ulkoapäin ja vieraalla tavalla. Lisäksi he saattavat kokea, että asiantuntijoiden toimet sopivat huonosta heidän



elämäntilanteeseensa tai että ammattilaisten toimista muodostuu sekava joukko toimenpiteitä, joissa heitä revitään eri suuntiin. (Seikkula & Arnkil 2005, 9-10.)

Ojuri (1996, 124) jaottelee tutkimusaineistossaan kolme erityistyöntekijöiden yhteistyömallia. Ensimmäistä yhteistyömallia hän kutsuu yksintyöskentelyksi. Yksintyöskentelyssä yhteistyön tekeminen on valikoivaa, yhteistyökumppanit pyritään valitsemaan mahdollisuuksien mukaan, yhteistyö koetaan tärkeäksi esimerkiksi oman ammattiryhmäedustajien kanssa. ”Käskytettyyn” toimenkuvan kautta määräytyvään yhteistyöhön suhtaudutaan kriittisesti, ja sen katsotaan olevan ajoittain lisärasite omalle työskentelylle. Toisen yhteistyömallin hän on nimennyt instrumentaaliseksi eli välineelliseksi yhteistyöksi. Tällaisessa yhteistyössä yhteistyöhön suhtaudutaan myönteisesti, joskin sen merkitystä arvioidaan kokonaisuuden sijaan ensisijaisesti itselle koituvan hyödyn tai edun perusteella. Kolmatta yhteistyömallia hän kutsuu yhteistyöhakuiseksi työskentelyksi. Se luonnehtii tekijäänsä varauksettomaksi yhteistyön kannattajaksi. Muunlaista työtappaa ei nähdä olevankaan. Näitä yhteistyökäytäntöjä ei voi erottaa selkeästi toisistaan eivätkä ne ole myöskään toisiaan tiukasti poissulkevia. Ne kertovat kuitenkin, että työntekijöiden yhteistyöhön suhtautumis ja –työtavoissaan on löydettävissä selkeitä painotuseroja. (Ojuri 1996, 124.)

Verkostokokoukset ovat yksi moniammatillisen yhteistyön muodoista.

Verkostokokoukseen kutsutaan yleensä asiakkaan ja hänen perheensä lisäksi kaikki ne asiantuntijat, ammattilaiset ja läheiset, jotka liittyvät kiinteästi asiakkaan tämän hetkiseen elämäntilanteeseen ja käsiteltävään ongelmaan. Keskinäisten suhteiden määrittely moniammatillisessa työtilanteessa ei ole pelkkää ”henkilökemiaa”, eivätkä suhteet määrity myöskään suoraan instituutioiden välisinä, ohi toimijoiden. Kun verkostokokouksessa keskustellaan siitä, mistä asiakkaan tilanteessa on kysymys, niissä neuvotellaan myös toimijoiden sosiaalisesta järjestyksestä. Keskinäisten suhteiden määrittely tapahtuu asiakasasiaa käsiteltäessä. (Seikkula & Arnkil 2005, 31–32.)

Eri ammattien työn yhteensovittaminen on moniammatillisen työn neljäs sudenkuoppa. Metterin (1996, 12–13) mukaan esim. Owens ym. (1995) on tutkinut ongelmia eri ammattien työn yhteensovittamisessa. Yhteistyön sujumista estää se, että yhteistyön osapuolilta saattaa puuttua avoimuus, keskinäinen luottamus, toisen työn kunnioitus, keskinäinen tuki, kyky kommunikoida siten että toinen ymmärtäisi, yhteiset käsitteet ja

yhteinen kieli, toisen työn tunteminen, aikaa arvokeskusteluun, yhteinen tavoite, oman erityisalueen tunnistaminen ja siihen perustuva identiteetti ja ristiriitojen käsittelykyky. Lisäksi perinteinen käsitys suljettuun erityistietoon pohjautuvasta asiantuntijuudesta sisältää käsityksen itsellä olevan asiantuntijatiedon ylivoimaisuudesta. Tämän vuoksi vanha asiantuntijakäsitys usein estää tunnistamasta asiantuntijoiden ja organisaatioiden keskinäistä riippuvuutta. Metterin (1996, 14) mukaan asiantuntijoiden välisen moniammatillisuuden lähtökohdaksi voisi asettaa sen, että jokainen katsoisi työtovereita, vapaaehtoistyöntekijöitä ja muita asianosaisia tasavertaisina yhteistyökumppaneina asemastaan riippumatta.

Yrjö Engeströmin (1995) mukaan asiantuntijuus ei ole vain yksilöllinen asia, vaan asiantuntijat toimivat työssään lukuisissa rinnakkaisissa toimintayhteyksissä ja liikkumaan niiden välillä. Moninaiset toimintayhteydet tuottavat erilaisia, toisiaan täydentäviä sekä toisiinsa nähden ristiriitaisia kognitiivisia työvälineitä, sääntöjä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen malleja. Näissä tilanteissa asiantuntijatiedon ja –taidon kriteerit ovat eri yhteyksissä erilaisia. Engeströmin mukaan asiantuntijoiden on pystyttävä sovitteluun ja yhdistelemään elementtejä eri yhteyksistä tuottaakseen monenlaisia tekijöitä sisältäviä ja yhdisteleviä aidosti moniammatillisia ongelmanratkaisuja. Tämän kaltainen osaaminen edellyttää dialogisia ongelmanratkaisumalleja ja siten kyseenalaistaa perinteisen ammatillisen asiantuntemusmonopolin.

### **3.6 Moniammatillinen yhteistyö koulumaailmassa**

Moniammatillinen yhteistyö koulussa tarkoittaa jatkuvaa yhteisen ymmärryksen etsimistä erilaisista näkökulmista asioita tarkastelevien asiantuntijoiden välillä. Käytöksellään oirehtivan oppilaan kohdalla koulu- ja sosiaalitoimen välinen moniammatillinen yhteistyö on elintärkeää ja vaatii eri viranomaisten välistä työnjakoa ja kaikkien oppilashuoltohenkilöstöön kuuluvien osallistumista oppilaan yksilöllisen koulutus-, kasvatus- ja kuntoutussuunnitelman toteuttamiseen. (Tilus 1991, 46–48.)

Lasten ja nuorten ongelmien muuttuessa monimutkaisemmiksi kuin aikaisemmin, interventioiden suunnitteluun ja toteutukseen tarvittavan tiedon määrä lisääntyy. Asiakkaan

kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen tarvittavaa tietomäärää ei yksi ammattiryhmä kykene hallitsemaan (Moilanen 2000, 14). Eri toimijoiden välinen moniammatillinen yhteistyö on oppilaan tilanteen kokonaisvaltaisessa kohtaamisessa välttämätöntä. Erilaisten kasvatus-, koulutus- ja kuntoutustahojen yhteistyön kehittämistä ja interventioiden sisältöjen samanaikaista etenemistä useammalla tasolla pidetään välttämättömänä, koska yksistään mikrotasoon eli ongelmien syihin keskittyminen ei aina johda toivottuihin tuloksiin (Rantala 1998, 318). Tärkeää olisi tavoittaa laaja-alainen näkemys kaikista niistä tekijöistä, rakenteista ja olosuhteista, jotka käynnistävät ja ylläpitävät lapsen tai nuoren poikkeavana pidettyä käyttäytymistä. Näin koulusopeutuvuuden edesauttamiseksi muotoutuu laaja verkko koskien lapsen ja nuoren opetus-, kasvatus- ja kuntoutustyöhön osallistuvia henkilöitä. (Tilus 1991, 35.)

Koulut ovat osa kunnan lasten ja nuorten palveluverkosta. Lasten hyvinvoinnin edistäminen edellyttää koko verkoston sujuvaa yhteistyötä. Keskeisiä hyvinvointia tukevia yhteistyötahoja ovat sosiaali- ja terveystoimi, mutta myös nuoriso-, liikunta-, vapaa-aika- sekä kulttuuritoimi. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin keskeisen sijan saavat myös eri järjestöt ja yhteisöt. Kolmas sektori tulisikin saada edellä mainittujen tahojen rinnalle. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää avointa vuorovaikutusta ja luottamusta toisen ammattitaitoon. Asiantuntijoiden välinen yhteinen keskustelu ja toisten työ- ja ajattelutapoihin tutustuminen kasvattavat työn tuloksellisuutta ja mielekkyyttä. Tietojen käsittely ja salassapitosäännökset eivät saisi olla esteenä luottamuksellisen yhteistyön sujuvuudelle. Lastensuojelulaki ja siinä määritelty lapsen etu myös vaativat yhteistyön tekemistä eri asiantuntijoiden välillä. (Heinonen 2003, 31.) Toisaalta taas kouluissa tapahtuva moniammatillinen yhteistyö on usein viralliset yhteistyökanavat ohittavaa, henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Tällaista on esimerkiksi koulupäivän aikana nopeasti selvitettävä konfliktitilanne. Kiireellisten asioiden ei voi antaa aina odottaa oppilashuoltoryhmän kokousta tai muuta etukäteen sovittua palaveria.

### 3.7 Tutkimusongelma

Pro gradu –tutkielman tutkimusongelma on:

**Mikä on sosiaalityön asiantuntijuuden paikka koulun moniammatillisessa yhteistyössä?**

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia asioita oppilashuoltoryhmän jäsenet nostavat esille kuvatessaan onnistunutta ja epäonnistunutta yhteistyötä koulun sosiaalityöntekijän kanssa sekä milloin ja miksi koulun henkilökunta kokee sosiaalityöntekijän kanssa tehdyn moniammatillisen yhteistyön onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi. Sitä kautta pohdin, mitä yläkoulujen henkilökunta odottaa koulun sosiaalityöltä. En aio tarkastella tutkimusongelmaa oppilaiden tai lasten ongelmien kautta vaan pyrin tutkimaan sosiaalityön asiantuntijuuden paikkaa kouluinstituution ja sen ongelmien kautta.

Aineiston analysoin verkostotyön dialogisuuden, käytännön yhteisö -käsitteen ja moniammatillisen työn sudenkuoppien kautta.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Eläytymismenetelmä – Mitä ja miksi?

Tutkimusaineisto on kerätty eläytymismenetelmää käyttäen. Eläytymismenetelmä on hermeneuttinen tutkimusmenetelmä. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan esseiden ja tarinoiden kirjoittamista, joissa kirjoittajat mielikuvituksensa avulla jatkavat kehyskertomuksessa esitettyä tarinaa tai kuvaavat mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on täytynyt tai voinut tapahtua. Eläytymismenetelmän yhtenä perusajatuksena on, että vastaajien katsotaan kykenevän havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisia tilanteita. Tarinamuoto on tapa kokemuksen jäsentämiseen. Tutkimusta tehdään tarinoiden ohjaamana. Eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. (Eskola 1997.)

Eläytymismenetelmän valintaa tuki myös se, että se on tutkittavien kannalta monia muita menetelmiä inhimillisempi. Eläytymismenetelmä luotiin aikanaan tutkimukseen liittyvien eettisten ongelmien ratkaisemiseksi ja ihmisarvon kunnioittamiseksi.

Eläytymismenetelmässä yhdistyvät tutkittavien ihmisyyden huomioiminen ja kokeellinen tutkimusasetelma. Eläytymismenetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuksia käyttää omaa ajatteluaan, harkintaansa ja mielikuvitustaan vapaasti. Vastaajat voivat myös kirjoittaa asioista, joista heillä ei ole täysin varmaa mielipidettä. Menetelmä tuottaa enemmänkin merkityksiä ja vihjeitä kuin faktoja. Eläytymismenetelmällä ei välttämättä löydetä uusia asioita, vaan koetellaan itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä tutuista ilmiöistä ja tapahtumista. (Eskola & Suoranta 1996.)

Eläytymismenetelmästä voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta. Näistä ensimmäisessä, aktiivisessa eläytymisessä, toimitaan ikään kuin roolileikin tapaan. Siinä tutkittaville kuvataan jonkin tilanteen peruselementit ja henkilöt, joiden perusteella he luovat vuorosanat ja tilanteen kulun sekä esittävät episodin itse. Toisessa, niin sanotussa passiivisessa eläytymisessä, tutkimushenkilöille kuvataan tilanne, ja tarinaan eläytyminen tapahtuu kirjallisesti. (Eskola 1997, 7.) Käytin tutkimuksessa jälkimmäistä muotoa.

Kehyskertomusten keskeinen idea on variointi eli kehyskertomusten muuntelu. Näin saavutetaan koeasetelman kaltainen tilanne, jossa yhtä tekijää muuttamalla, muiden pysyessä ennallaan voidaan katsoa, miten varioitu tekijä muuttaa vastauksia, eli miten se vaikuttaa kirjoitettuihin tarinoihin. (Eskola 1996, 17.) Tässä tutkimuksessa koulun henkilökunta pystyi yhdistelemään kehyskertomuksissaan kuvitteellisia tai todenmukaisia elementtejä onnistuneesta tai epäonnistuneesta yhteistyöstä, joita liittyy sosiaalitoimen tai koulun sosiaalityöntekijän kanssa tehtyyn yhteistyöhön.

#### 4.1.1 Kehyskertomus

Jotta visiointi olisi helpompaa, laaditaan kehyskertomus, joka toimii eläytymistilannetta kuvaavana kertomuksena ja johon vastaajia pyydetään eläytymään. Vastaajia pyydetään kertomaan, miten kehyskertomuksen tilanne jatkuu tai miten tilanteeseen on tultu. (Tuumasta tekstiksi, 1999.) Kehyskertomuksen ulkoasu on yksinkertainen. Paperin ylälaitaan on monistettu muutaman rivin mittainen tarina ja muutoin arkki on tyhjä. Vastaajat kirjoittavat tarinansa kehyskertomuksen perään, tarvittaessa arkin molemmille puolille. (Eskola 1997; Eskola & Suoranta 1996.)

Eläytymismenetelmän käytössä kehyskertomuksen variointi on keskeisessä asemassa. Näin ollen yksi esitetty kehyskertomus ei riitä, vaan samasta peruskertomuksesta laaditaan ainakin kaksi jonkin keskeisen seikan suhteen toisistaan poikkeavaa versiota. Tavallisimmin kehyskertomusten määrä vaihtelee kahdesta neljään. Yhden kehyskertomuksen käyttö ei ole eläytymismenetelmätehtävä vaan lähinnä ainekirjoitus, jota sitäkin voi käyttää laadullisen tutkimuksen aineistona (Eskola & Suoranta 1996, 14).

Eläytymismenetelmätutkimus toimii tai on toimimatta sen mukaan, miten hyvin käytetty kehyskertomus saavuttaa tutkittavan ongelman. Kehyskertomuksista kannattaa karsia epäolennainen ja keskittyä kaikkein olennaisimpiin asioihin. Yleensä kehyskertomukset ovat lyhyitä, koska pitkiä kehystarinoita käytettäessä vastaajat voivat keskittyä täysin eri asioihin. (Eskola & Suoranta 1996, 114.) Kehyskertomuksen laadinta oli tutkimuksessani hankala prosessi. Valmistelin ensin muutamia erilaisia kehyskertomuksia mutta huomasin

kertomuksia testatessani, että ne olivat liian vaikeaselkoisia ja saattoivat ohjata vastaajien huomiota eri asioihin. Loppujen lopuksi lukiessani erilaisia tutkimuksia, joissa oli käytetty eläytymismenetelmää ja menetelmäkirjoja niin päädyin alla oleviin kehyskertomuksiin. Nyt tuntuu siltä, että kehyskertomus toimi varsin hyvin minun tutkimusongelmani kohdalla ja vastaajat tuntuivat kiinnostavan huomiota samansuuntaisiin asioihin kehyskertomuksessa.

*Kuvittele, että eräänä syksynä, juuri ennen peruskoulujen joululoman alkamista, erään oppilashuoltotyöryhmän kokouksen päätyttyä niin opettaja, opinto-ohjaaja, rehtori kuin erityisopettajakin toteavat yksimielisesti, että kylläpä yhteistyö koulun ja sosiaalitoimen välillä (sekä koulun sosiaalityöntekijän kanssa) onnistui tänä syksynä harvinaisen hyvin. Kuinkahan syyslukukausi oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin myönteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta syyslukukaudesta pieni kertomus tai kuvaus. (Voisitko merkitä paperiin ammattisi ja sen kuinka kauan olet työskennellyt tällä alalla. Yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa ja jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle tai uudelle paperille.)*

Samana kertomuksen toinen variaatio kuuluu seuraavasti:

*Kuvittele, että eräänä syksynä, juuri ennen peruskoulujen joululoman alkamista, erään oppilashuoltotyöryhmän kokouksen päätyttyä niin opettaja, opinto-ohjaaja, rehtori kuin erityisopettajakin toteavat yksimielisesti, että kylläpä yhteistyö koulun ja sosiaalitoimen välillä (sekä koulun sosiaalityöntekijän kanssa) onnistui tänä syksynä harvinaisen huonosti. Kuinkahan syyslukukausi oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin kielteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta syyslukukaudesta pieni kertomus tai kuvaus. (Älä kirjoita nimeäsi paperiin, mutta yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa ja jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle tai uudelle paperille.)*

#### **4.1.2 Eläytymismenetelmäaineiston esittely ja keruu**

Tutkittavassa kunnassa perusopetusta antaa kolme yläkoulua ja niissä on yhteensä noin 1500 oppilasta. Jokaisella koululla toimii oppilashuoltotyöryhmä. Jokaisessa oppilashuoltoryhmässä on noin kymmenen jäsentä. Pysin aineistoa kerätessäni saamaan

tutkittavan kunnan kaikkien yläkoulujen oppilashuoltoryhmän jäsenet (poislukien koulun sosiaalityöntekijät) kirjoittamaan kehyskertomuksen. Vastaajina oli yhteensä 21 henkilöä. Puolet vastaajista kirjoitti kehyskertomuksen onnistuneesta yhteistyöstä ja puolet epäonnistuneesta yhteistyöstä. Yhdeltä yläkoululta sain 11 vastausta, toiselta neljä vastausta ja kolmannelta yläkoululta sain kuusi vastausta. Kertomuksissa oli tietenkin vähän eroja kirjoittajien ja koulujen välillä mutta pääasiat olivat lähes jokaisessa kehyskertomuksessa samat, ja siksi mielestäni näyttää siltä, että tämä määrä kehyskertomuksia riittää saavuttamaan tutkimuksen kyllästymispisteen.

Eläytymismenetelmä on suhteellisen halpa ja nopea tapa kerätä aineistoa. Kerättyä aineisto voidaan myös täydentää jälkikäteen jos tarvitaan. Eläytymismenetelmällä kerätyjä vastauksia ei tarvitse olla paljon. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että jo 10–15 vastausta kustakin kehyskertomusvariaatiosta riittää saavuttamaan saturaatio- eli kyllästymispisteen ja tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä kyseisellä tarinalla on mahdollisuus saada. (Eskola 1991.) Eskolan (1998, 46) mukaan pitää kuitenkin ottaa huomioon, että arvio saturaatiopisteestä on ennen kaikkea teoreettinen eikä sitä ole systemaattisesti tutkittu, varsinkaan eläytymismenetelmän kohdalla. Otokoko tässä tutkimuksessa oli siis 21 vastausta, joista puolet kertoi onnistuneesta yhteistyöstä ja puolet epäonnistuneesta yhteistyöstä.

Rajasin tutkimukseni koskemaan vain yläkouluja, joita kyseisessä kunnassa on kolme. Halusin keskittyä vain yläkouluihin siksi, että koulun sosiaalityöntekijän työ on kunnassa myös painottunut hiukan enemmän ylä- kuin alakouluille. Lisäksi aineisto olisi ollut liian laaja tähän tutkielmaan, jos olisin ottanut tutkimukseen mukaan myös alakoulut, koska tässä kunnassa alakouluja on 17 kappaletta. Suoritin aineistonhankinnan eläytymismenetelmää käyttäen. Keräsin kehyskertomukset oppilashuoltoryhmien kaikilta jäseniltä näistä yläkouluista, koska uskon, että oppilashuoltoryhmän jäsenet tekevät koulussa eniten yhteistyötä koulun sosiaalityöntekijän kanssa ja siksi heillä on luultavasti eniten annettavaa kehyskertomuksiinsa.

Mietin tutkielmaa suunnitellessani, kuinka saan oppilashuoltoryhmän jäsenet kirjoittamaan kehyskertomukset. Huomasin työskennellessäni kouluilla, että siellä pyörii valtava määrä erilaisia kaavakkeita ja kyselyitä, jotka toivotaan koulun henkilökunnan täyttävän. Tämän vuoksi sovin kahden yläkoulujen rehtorin kanssa, että oppilashuoltoryhmän jäsenet saavat



kirjoittaa kehyskertomuksen työaikana yhteisesti sovittuna ajankohtana, jolloin he myös palauttavat ne minulle. Pyrin samanlaiseen aineiston keräystapaan myös kolmannen koulun kanssa mutta heillä ei ollut yhteistä aikaa, jota olisi voinut käyttää tähän tarkoitukseen. Niinpä sovin tapaamisajan kaikkien halukkaiden vastaajien kanssa ja kävin henkilökohtaisesti viemässä heille kehyskertomuksen ja odotin, että he kirjoittavat vastauksensa. Vastaajat käyttivät kertomusten kirjoittamiseen noin 45 minuuttia.

Kun olin kerännyt aineistoni yläkoulujen oppilashuoltoryhmiltä, luin ja tutustuin Eskolan (1998) ohjeiden mukaan keräämääni aineistoon. Järjestin ja numeroin vastauspaperit keräyspaikan mukaan. Tämän jälkeen järjestin aineiston kehyskertomusten varioinnin mukaan. (Eskola 1998 130–140.)

Olen itse työskennellyt yhdellä yläkouluista koulun sosiaalityöntekijänä. Uskon tämän vaikuttaneen positiivisesti aineiston keruuseen, koska sain eniten vastauksia tältä omalta työpaikaltani ja vastaukset olivat hieman pidempiä kuin muilta kouluilta. Varmaankaan tämän koulun oppilashuoltoryhmän jäsenet eivät kehdanneet olla tulematta paikalle aineistonkeruu tilanteeseen, koska olin heille tuttu. Lisäksi he varmaan odottavat tutkimukselta enemmän kuin muut, koska olen heidän kanssa asiasta aika paljon keskustellut aiheen valinnan jälkeen. Heidän mielestään graduni aihe on mielenkiintoinen ja he haluavat kuulla tutkimukseni tuloksista. Tämäkin saattaa vaikuttaa tietenkin vastausinnostukseen. Negatiivisesti tuttuus saattaa vaikuttaa vastauksiin. Vastaajat eivät ehkä kehtaa kirjoittaa epäonnistuneesta yhteistyöstä niin avoimesti kuin tuntemattomalle ihmiselle, varsinkin kun olen ollut työskennellessäni tällä koululla se toinen osapuoli, jonka kanssa kehyskertomuksen mukaan yhteistyö epäonnistuu. Vastauksista kuitenkin voi päätellä, että vastaajat ovat kirjoittaneet avoimesti eivätkä negatiiviset vastaukset ole yhtään sen kauniimmin tai silotellummin kirjoitettuja kuin muidenkaan koulujen henkilökunnan vastaukset.

Vastaajista yksi kirjoitti vastauksensa tapausesimerkin muotoon. Kuusi vastaajaa kirjoitti vastauksensa ranskalaisilla viivoilla ja 15 vastaajaa vastaajat kertoivat yleisesti yhteistyöstä koulun ja sosiaalitoimen välillä.

### 4.1.3 Aineiston analysointitavat

Vaikka eläytymismenetelmäaineisto on puhtainta laadullista aineistoa, niin siihen voidaan Eskolan (1998) mukaan soveltaa myös määrällistä analyysia. Voidaan tehdä taulukointeja, joissa tarkastellaan vaikkapa sitä, ketkä henkilöt tarinoissa vaikuttivat tilanteen kulkuun. Tällä tavalla on helppo päästä liikkeelle ja saada tuntumaa tekstimassaan. Ensimmäinen vaihe taulukoinnissa on analysointiyksiköiden nimeäminen. Toinen vaihe on tiettyjen mainintojen etsiminen ja luokittelu. Luokittelussa tulisi käyttää mahdollisimman selkeitä luokittelu kriteerejä ja luokitella aineisto kahteen kertaan tulkintavirheiden vuoksi. Lisäksi luokittelukehikon laajuuden miettiminen on myös tärkeää, koska useita kriteerejä käyttävä luokitus kuvaa aihetta paremmin mutta luokittelun mutkikkuuden kasvaessa yksimielisyys vastausten sijoittamisesta eri luokkiin pienenee. (Eskola 1998 130–140.)

Aineiston voi myös tematisoida. Ensin aineistomassasta on löydettävä ja sitten erotettava tutkimusongelman kannalta olennaiset asiat. Ongelmallista on tietää, mikä asia on olennainen ja mikä epäolennainen. Eläytymismenetelmässä kuitenkin kehyskertomusten variaannit muodostavat itsessään teemat, joihin voi ja aluksi kannattaakin turvautua. Teemoittelu on hyvä aineiston analysointitapa jonkin käytännön ongelman ratkaisemisessa. Tällöin tarinoista voi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Teemoittelua voi tarvittaessa tehdä pidemmällekin. Tematisoinnin avulla voi tekstiaineiston avulla saada esille erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Tällöin tutkimustulokset hyödyttävät parhaiten erilaisia käytännön intressejä. (Eskola 1998 130–140.) Teemoittelu on hyvä aineiston analysointitapa jonkin käytännön ongelman ratkaisemisessa (Eskola 1997, 92.)

Teemoittelun tein kolmeen kertaan eri päivinä. Tällä pyrin varmistamaan teemoittelun luotettavuuden. Vastausten luokittelu ja teemoittelu oli yllättävän hankalaa, koska kertomuksissa esiin nostetut asiat liittyvät kiinteästi toisiinsa ja vastauksissa puhuttiin monesta onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavasta asiasta samanaikaisesti. Tematisoinnissa mielestäni oli hankalaa myös se, että pelkäsin tulkitsevani vastauksia liian pitkälle ja näkeväni vastauksissa jotain, mitä niissä ei oikeasti ole. Loppujen lopuksi vastauksien pilkkominen olisi vääristänyt vastaajan kertomaa asiaa, jos lauseet olisivat irrotettu asiayhteydestään.

Eläytymismenetelmäaineiston voi myös tyypitellä. Tyypittelyn avulla voi rakentaa useasta tarinasta tyypillisen kertomuksen. (Eskola 1998 130–140.) Eskolan (1997, 30) mukaan eläytymismenetelmäaineiston analyysi on syytä viedä teemoittelua pidemmälle. Taulukoinnin ja teemoittelun lisäksi koostin aineistosta tyypittelyn keinoin kaksi tarinatyyppiä, kuvaukset onnistuneesta ja epäonnistuneesta yhteistyöstä koulun ja sosiaalityön välillä. Tyypittelyllä halusin korostaa niitä tekijöitä, jotka muuttuvat muutettaessa kehyskertomuksen yhtä keskeistä elementtiä. Näin käytin hyväksi eläytymismenetelmän erityispiirrettä, kehyskertomusten variointia. Vaikka vastaukset ovat mielenkiintoisia sellaisenaankin, vasta varioinnin merkityksen selvittäminen tuo esiin menetelmän erityisyyden (Eskola 1997, 6). Tyypittely on aineiston käsittelemisen tapa, jossa aineisto ryhmitellään tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit siis tiivistävät ja tyypillistävät, niihin voi tunkea kaikkea sellaista, jota yksittäisessä vastauksessa ei ole. (Eskola 1997, 93–94)

Tyypittelyn tein siten, että luin kaikki onnistunutta yhteistyötä kuvaavat kertomukset useaan kertaan läpi ja samalla kirjoitin erilliselle paperille jokaisesta kertomuksesta kaikki ne asiat, jotka mielestäni olivat olleet aiheuttamassa moniammatillisen yhteistyön onnistumisen. Tämän jälkeen luin kertomukset vielä uudelleen ja varmistin samalla, että valitsen kertomuksista samat asiat moniammatillisen yhteistyön onnistumisen edellytyksiksi. Sen jälkeen muodostin tarinan kaikista poimimistani asioista. Tämän jälkeen tein samalla kaavalla tyypittelyn myös niistä, kertomuksista, joissa puhuttiin epäonnistuneesta yhteistyöstä. Lopuksi vertasin tarinoita ja analysoin niiden eroja. Nämä muodostamani tyypikertomukset ovat kuitenkin pidempiä kuin yhdenkään vastaajan kertomus. Vastaajat kirjoittivat keskimäärin alle yhden sivun mittaisen kertomuksen. Lyhin vastaus oli n. 10 riviä ja pisin hieman yli yhden sivun mittainen.

Esittelen tulosluvussa analyysini tulokset näiden edellä mainitun kolmen analyysitavan mukaan.

## 5 KOULUN SOSIAALITYÖTÄ HYVÄSSÄ JA PAHASSA

### 5.1 Tapahtumien kulkuun vaikuttaneet tahot

Talukossa 1 tarkastellaan, ketkä henkilöt vastaajien kertomuksissa vaikuttavat tilanteeseen.

Taulukko 1. Tapahtumien kulkuun vaikuttaneet tahot

	Positiivinen	Negatiivinen
sosiaalitoimi	1	4
sosiaalityöntekijä	16	19
kulttuuri- ja nuorisotyöntekijä	3	0
koulupsykologi	4	1
kouluterveydenhoitaja	1	0
kunta	2	0
koulu	3	5
oppilashuoltoryhmän vetäjä	1	1
rehtori	0	2
opinto-ohjaaja	0	3
opettaja	0	3
kotiväki	1	0
erityisopettaja	0	1
toinen sosiaalityöntekijä	0	1
ei mainita vastauksessa ketään	2	2

Yllä olevaan taulukkoon olen laskenut vastauksista henkilöitä tai ammattiryhmiä, jotka ovat vaikuttaneet jollainlailla tilanteen kehittymiseen. En siis ole laskenut vain mainintoja vaan henkilöllä tai ammattiryhmällä on täytynyt olla jonkinlainen vaikutus tilanteen kehittymiseen. Olen joissain vastauksissa laskenut saman henkilön tai ammattiryhmän moneen kertaan, mikäli vastauksessa henkilö on vaikuttanut moneen asiaan. Eli esim. mikäli sosiaalityöntekijä ei ole ollut tavoitettavissa ja hän ei ole myöskään tiedottanut asioista tarpeeksi, olen laskenut tällöin sosiaalityöntekijän taulukkoon kahteen kertaan, koska hän on vaikuttanut kahteen asiaan. Lukujen erot näyttävät nopeasti katsottuna suhteellisen suurelta, mutta kuten aiemmin selvitin kuinka olen niihin päätynyt, niin mihinkään suuriin johtopäätöksiin ei kannata ryhtyä.

Taulukosta käy ilmi, että sosiaalitoimen ja sosiaalityöntekijän kerrotaan vaikuttaneen useimmin tilanteeseen. Myönteisissä kehyskertomuksissa (+) sosiaalitoimen kerrotaan vaikuttaneen tilanteen kulkuun kerran ja sosiaalityöntekijän 16 kertaa. Negatiivisissa

kehyskertomuksissa (-) sosiaalitoimen kerrotaan vaikuttaneen tilanteen kulkuun neljä kertaa ja sosiaalityöntekijän 19 kertaa. Taulukkoon olen luokitellut sosiaalitoimen ja sosiaalityöntekijän omiksi sarakkeiksi, koska vastaajien puhuessa sosiaalitoimesta, he näyttivät tarkoittavan hallinnollista yksikköä ja esim. päätöksen tekoa kunnassa eikä niinkään yksittäistä sosiaalityöntekijää. Näyttää siis siltä, että sosiaalityöntekijä yhdessä sosiaalitoimen kanssa toimii keskeisellä sijalla tarkasteltaessa oppilashuoltoa sekä koulun ja sosiaalitoimen välistä työnjakoa. Kun yhteistyö sujuu, niin sosiaalityöntekijää on helppo kehua ja kannustaa. Kun tilanne taas jostain syystä menee solmuun, niin sosiaalityöntekijä on kertomusten mukaan voinut tilanteen huonoon kehittymiseen vaikuttaa negatiivisesti paljonkin. Myös kehyskertomuksen tyyli on varmasti vaikuttanut siihen, että koulun sosiaalityöntekijän osuutta on painotettu vastauksissa.

*Hän (sosiaalityöntekijä) oli myös aktiivisesti osallistunut oppilashuollon kehittämistyöhön yhtenä asiantuntijajäsenenä (esim. koulukiusaaminen, vetäytyvien nuorten tilanteen kartoitus).*

*Sossu on piileskellyt virastossa paperipinonsa ja tietokoneensa takana, eikä ole tyypilliseen tapaan juurikaan näyttäytynyt koululla, jossa kuitenkin apua tarvitsevat oppilaat ovat.*

Ainoastaan positiivissa kehyskertomuksissa vaikuttaneet ammattiryhmät ovat kulttuuri- ja nuorisotyöntekijä, kouluterveydenhoitajat, kunta ja oppilaan kotiväki. Negatiivissa kehyskertomuksissa puhutaan paljon sosiaalityöntekijän vaihtuvuudesta ja liiallisesta työmäärästä sekä sijaisten puutteesta. Näistä ongelmista voisi mielestäni syyttää kuntaa (tai sosiaalitoimea), mutta näitä ei selkeästi mainita tilanteeseen negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä vastauksissa.

*Kulttuuri- ja nuorisotoimen edustajan kanssa hänellä (sosiaalityöntekijällä) oli säännöllisiä tapaamisia ja tämän vuoksi hän olikin saanut varsin monipuolisen kuvan alueen nuorten elämästä ja nykytilasta.*

Ainoastaan negatiivissa kehyskertomuksissa vaikuttaneet ammattiryhmät ovat opettajat, opinto-ohjaajat, rehtori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja ja joku muu sosiaalityöntekijä kuin koulun sosiaalityöntekijä. Nämä ammattiryhmät on siis mainittu suoranaisesti vaikuttaneen tilanteen kehittymiseen. Silti monessa positiivisessa kehyskertomuksessa puhuttiin hyvin kauniisti yhdessä tehdystä työstä ja samaan suuntaan vetämisestä koulun väen ja yhteistyökumppaneiden kanssa mutta näitä ammattiryhmiä ei suoraan mainittu

yhdessäkään positiivissa kehyskertomuksessa. Uskon kuitenkin, että nämä viittaukset koulun väkeen ja muihin yhteistyökumppaneihin tarkoittavat kuitenkin juuri edellä mainittuja ammattilaisia.

*Yksittäisen nuoren elämään on vaikea vaikuttaa pelkästään yksin. Yhteisen ajattelun ja yhteistyön avulla olemme saavuttaneet hienoja tuloksia.*

Molemmissa kehyskertomuksissa nostettiin sekä positiivisesti että negatiivisesti tilanteen vaikuttaneeksi ammattiryhmiksi sosiaalitoimen ja sosiaalityön lisäksi koulupsykologi, oppilashuoltoryhmän vetäjä ja koulu. Koulun tulkitsin vastauksissa tarkoittavan koko koulun henkilökuntaa ja kaikkia aikuisia, jotka koulurakennuksessa toimivat oppilaiden kanssa. Oppilashuoltoryhmän vetäjä saattaa taulukossa tarkoittaa myös rehtoria, joka usein toimii oppilashuoltoryhmän puheenjohtajana. En kuitenkaan yhdistänyt näitä luokkia, koska en ole aivan varma, että oppilashuoltoryhmän puheenjohtajana toimii aina juuri rehtori. Siksi maininnat rehtorin ja oppilashuoltoryhmän vetäjän vaikutuksista tilanteeseen ovat erikseen.

*Syyslukukausi sujui onnettomasti OHR:ssä; toimintaa ei suunniteltu etukäteen, kukaan ei johtanut, ei koordinoanut toimintaa. Kokoontumiset satunnaisia, jolloin puolet ei päässyt paikalle. Koolle kutsujien puuttuessa ei ollut kunnollista asialistaa.*

Lisäksi kahdessa positiivisessa ja kahdessa negatiivisessa kehyskertomuksessa käytettiin passiivi muotoa koko vastauksessa. Vaikutti siltä, että passiivi muodolla haluttiin ehkä korostaa yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä eikä korostaa ketään erityisesti positiivisessa tai negatiivisessa mielessä.

*Syksyn aikana on pystytty vastaamaan oppilaiden ja kotien tarpeisiin sekä koulussa järjestämään opetus niin, että kukin oppilas on saanut kykyjensä mukaista opetusta ja tukea.*

*Pieleen menee asiat, kun tieto ei kulje ajoissa tai ei ollenkaan. Tämä kostautuu varmasti. Joidenkin asioiden kohdalla pitäisi sopia selkeämmin säännöstä.*

Ensimmäisenä vaiheena aloittaessani taulukointia, pyrin nimeämään analysointiyksiköt. Tässä tapauksessa siis pyrin etsimään kertomuksista ja nimeämään tilanteeseen vaikuttaneet henkilöt tai ammattiryhmät. Vastausten taulukointi oli yllättävän vaikeaa, koska halusin laskea henkilöitä tai ammattiryhmät, jotka ovat vaikuttaneet tilanteeseen

enkä pelkästään ketä henkilöitä vastauksissa mainitaan. Tein luokittelun kolmeen kertaan itse. Rajatapauksia oli paljon ja siksi käytinkin opiskelukaveria tulkinta-apuna. Pyysin häntä ensin lukemaan kaikki vastaukset läpi ja merkkamaan papereihin, kuka missäkin vastauksessa hänen mielestään on vaikuttanut tilanteeseen. Sen jälkeen vertasin omia tulkintojani hänen tulkintoihinsa ja keskustelimme niistä. Vaikuttavuuden arvioinnin lisäksi hankalaa oli luokittelu. Pohdin tarkoittaako vastauksissa sosiaalitoimi sosiaalityöntekijää vai jotain sosiaalityöntekijän ulkopuolella olevaa hallinnollista elintä. Lisäksi vastauksissa käytettiin käsitteitä koulu, koulun väki, koulun henkilökunta ja käsitettä itse. Pohdin tarkoittavatko nämä käsitteet samoja ammattiryhmiä vai jotain muuta. Päätin yhdistää nämä käsitteet luokkaan koulu, koska asia yhteydestä saattoi päätellä, että käsitteillä koulu, koulun väki ja ”...on opittu *itse* käyttämään...” viittaa koulun henkilökuntaan yleensä.

Tällainen eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston määrällistäminen ei ole paras mahdollinen tapa pyöritellä aineistoa (Eskola 1997, 86), mutta perustelen tällaista analysointi tapaa sillä, että näin saa kuvan siitä, mitkä ammattiryhmät liittyvät tutkittavaan asiaan ja mitkä ammattiryhmät nousevat merkityksellisiksi tarkasteltaessa koulun ja sosiaalityön välistä yhteistyötä. Näin saa myös alustavan kuvan kehyskertomusvariaatioiden vertailusta.

## 5.2 Moniammatillisen yhteistyön keskeiset tekijät

Jatkoin analyysiäni tematisoimalla niitä asioita, jotka ovat aiheuttaneet kertomuksissa koulun sosiaalityön ja koulun välisen yhteistyö onnistumisen ja epäonnistumisen. Löysin vastauksista neljä keskeistä teemaa, jotka nousivat esiin niin epäonnistunutta kuin onnistunuttakin yhteistyötä kuvaavissa vastauksissa: 1.) Resurssit, 2.) Kiire ja tavoitettavuus, 3.) Yhteistoiminta ja suunnitelmallisuus sekä 4.) Verkosto.

Kursivoinnilla korostetut kappaleet ovat suoria sitaatteja vastaajien kertomuksissa. Pyysin vastaajia kirjoittamaan kertomuksensa loppuun ammattinsa ja työvuosien määrän. Päätin kuitenkin jättää analyysissä vastaajan tiedot pois sitaatista heidän henkilöllisyyden

salaamiseksi, koska kyseisessä tutkittavassa kunnassa on monta sellaista ammattia, joissa työskentelee vain yksi tai kaksi henkilöä.

### 5.2.1 Resurssit

Resurssien määrä sosiaalitoimessa kuvataan kertomuksissa yhtenä ilmeisenä syynä yhteistyön onnistumiseen tai epäonnistumiseen koulun ja sosiaalityön välillä.

Sosiaalityöntekijöiden määrä vaikuttaa moneen käytännön asiaan koulussa. Resurssien lisäys edesauttaa koulussa kiireen vähenemistä, suunnitelmallisuutta sekä se lisää pitkäjänteisyyden ja ennaltaehkäisevän työn mahdollisuuksia. Koulun henkilökunta näkee päivittäin, kuinka huonosti osa nuorista voi ja kuinka kipeästi he tarvitsisivat apua muualtakin kuin koululta. Tämä varmasti lisää koulun henkilökunnan ahdistusta ja kärsimättömyyttä sosiaalityön pitkissä jonotusajoissa.

Koulun henkilökunta toivoi, että kuntaan palkataan lisää koulujen sosiaalityöntekijöitä ja, että heillä olisi vakituiset virat. Koulun sosiaalityöntekijän vaihtuvuus hidastaa asioiden etenemistä ja lisäksi se aiheuttaa kouluille ylimääräistä stressiä ja muuta hankaluutta.

*Kuntaan on tehty päätös, siitä että koulun sosiaalityöntekijöiden määrää lisättiin yhdellä (1+1) jokaiseen taajamaan. Tämä osaltaan on vaikuttanut siihen, että aikaisempi sosiaalityöntekijöiden kiire on vähentynyt ja asioihin ollaan voitu puuttua hyvissä ajoin. Sosiaalityöntekijä on myös vakinaistettu ja vakiintunut paikkaansa. Tämä osaltaan on edesauttanut sitä, että lasten ja nuorten asioissa on voitu tehdä pitkäjänteisempää työtä. Sosiaalityöntekijä on hahmottanut alueensa ja tunnistaa sekä muistaa alueensa lasten asioita. (Kenenkään nuoren asioiden seuraaminen ei unohdu henkilön vaihdoksen vuoksi.)*

*Olemme saaneet pitää saman koulun sosiaalityöntekijän kuin viime vuonna ja hänellä ei ole ollut pitkiä sairauslomia tai muita poissaoloja lukukauden aikana. Näin työssä on ollut riittävä jatkuvuus eikä sosiaalityöntekijän ole tarvinnut uudelleen perehtyä jokaiseen oppilastapaukseen.*

*(S)osiaalityöntekijä vaihtuu kesken syksyn uudeksi. Asian käsittely alkaa taas alusta... ainakin se muista tuntuu siltä.*

Moni vastaaja nostaa kertomuksessaan esiin vakinaisen sosiaalityöntekijän tärkeyden ja sen, että hän hahmottaa ja tunnistaa koulun ja nuorten tilanteen. Vastaajat kaipaavat ja arvostavat jatkuvuutta koulun sosiaalityöntekijän kanssa tehtävään työhön. Lisäksi vastaajat näyttävät painottavan yhteistyön ja erilaisten tilanteiden sujuvuutta. Näitä asioita



myös Wenger (1998, 125–126) painottaa määritellesään käytännön yhteisöä. Käytännön yhteisön jäsenillä on pitkäaikaiset ja vastavuoroiset suhteet, jotka voivat Wengerin mukaan olla joko harmonisia tai ristiriitaisia. Käytännön yhteisölle on myös muodostunut yhteisiä toimintatapoja, joiden varassa yhteisö toimii. Käytännön yhteisön toiminta ei tarvitse erityisiä selittelyjä, koska keskustelut ja vuorovaikutus seuraavat suoraan toinen toisiaan. Lisäksi käytännön yhteisön on helppoa nopeasti asettaa ratkaistavana olevat ongelmat.

Laven & Wengerin (1991) mukaan käytännön yhteisössä oppimisen tukeminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Yhdessä toimiminen välittää yhteisön toimintakulttuuria yhteisön uusille jäsenille ja näin edistää asiantuntijuuden kasvua. Tätä tapahtumaa häiritsevät suuresti henkilöstövaihdokset.

Muutama vastaaja on nostanut kertomuksessaan esiin, sen kuinka tärkeää on se, että asiakkaan tilanteen kokonaisuus ei hajoa. Seikkula & Arnkil (2005, 9-10) painottavat moniammatillisessa kokonaisuudessa, juuri sitä, että jokainen tekee oman osansa ja kantamaan vastuunsa eikä muiden asiantuntijoiden tarvitse painostaa muita osallistumaan yhteistyöhön. Tämä onkin yksi moniammatillisen työn sudenkuopista.

*Resurssit ovat riittäneet niin, että ihmiset ovat voineet omat tehtävänsä hoitaa työajan puitteissa ja kokiensa työmääränsä olevan kohtuullinen. Tehdyt ratkaisut eivät ole myöskään muita kohtuuttomasti rasittaneet.*

## **5.2.2 Kiire ja tavoitettavuus**

Kiireettömyys liittyy kiinteästi resurssien riittävyteen. Koulun henkilökunta näyttää toivovan, että koulun sosiaalityöntekijä olisi niin paljon paikalla koululla, että hän tulisi suurimmalle osalle koulun henkilökuntaa tutuksi. Sitä kautta koulun henkilökunta tietäisi mitä koulun sosiaalityöntekijän toimenkuvaan kuuluu ja millaisissa asioissa hänen puoleensa kannattaa kääntyä, ettei tilanne pahenisi. Lisäksi koulun henkilökunta näyttää arvostavan sitä, että heidän huolenilmauksiinsa vastataan lähes saman tien.

*OHR:ssä saamansa tehtävät hän oli pystynyt hoitamaan 2-3 pv sisällä (oli oikein etukäteen varannut kalenteriin aikaa juoksevien asioiden hoitoon)*

*Sosiaalityöntekijällä on ollut aikaa koulussa ilmenneille huolille; opettajilla on tunne, että sosiaalityöntekijä on tavoitettavissa.*

Wengerin (1998, 125–126) mukaan käytännön yhteisön jäsenet tietävät, mitä kukin yhteisön jäsen tietää ja mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa. Yksi vastaaja nosti tämän saman seikan esille vastauksessaan. Käytännön yhteisössä oppimisen tukeminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Asteittain syvenevä osallistuminen asiantuntijayhteistyöhön syntyy nimensä mukaisesti vähitellen: yhdessä tekemisen kautta prosessiin osallistujat omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista/äänetöntä tietoa. Yhdessä tekeminen välittää toimintakulttuuria esim. aloittelevalle työntekijälle ja näin edistää asiantuntijaksi kasvua. (Lave & Wenger 1991.)

Wenger (1986) puhuu myös transaktiivisesta muistista. Se on sosiaalisessa yhteisössä oikeaan osuvaa tietämystä osaamisen ja tiedon jakautumisesta, joka auttaa yhteisöä ja sen jäseniä tehokkaaseen toimintaan saavuttamaan parempia tuloksia. Transaktiivisen muistin perustana on tieto siitä, kuka yhteisön jäsen tietää tai muistaa mitäkin asioita. Se on siis ikään kuin sosiaalisesti jakautunut metakognitio. Edellisestä seuraa, että tiimin tulisi olla suhteellisen pysyvä, jotta yhteistä tietämystä ja muistia säilyisi.

*Koulun sosiaalityöntekijä on viettänyt koululla entistä enemmän aikaa. Hän on istuskellut välitunnilla opettajanhuoneessa ja tullut sitä kautta tutummaksi ja samalla jäänyt osoittamaan millaisiin kaikenlaisiin asioihin hänellä saattoi olla jotain annettavaa.*

Vastaajat, jotka kertoivat koulun ja sosiaalityön välisen yhteistyön epäonnistumisesta kokivat, että koulun sosiaalityöntekijä ehtii puuttua vain kaikkein hankalimpiin tilanteisiin. Koulussa toivotaan, että koulun sosiaalityöntekijällä olisi aikaa viettää aikaa koululla nuorten ja opettajien parissa.

*Joskus tuntuu, että nuoret ei aina tarvitse sossun tai psykologin varsinaisia terapia/tutkimus aikoja vaan tarttisivat kuraattori-tyyppisen ihmisen, joka olisi useammin paikalla ja juttelisi silloin kun on hankalaa. Esim. äidin ja isin yöllinen riitä, tylsä ope heittää luokasta ulos, viikonloppuna tuli ylilyöntejä... tai ihan siitä miten koulu taas olis mukavaa.*

Yhteydenpito ja koulun sosiaalityöntekijän tavoitettavuuden hankaluus nousee usein esiin vastauksissa, joissa kerrottiin koulun ja sosiaalityön välisen yhteistyön epäonnistumisesta. Myös näistä vastauksista nousee esiin Wengerin (1998, 125-126) määritelmä käytännön yhteisön toiminnasta. Käytännön yhteisöllä on yhteisiä toimintatapoja, joiden varassa se

toimii ja osanottajien on helppo arvioida suoritettujen toimintojen ja saavutettujen tulosten hyväksyttävyyttä suhteessa yhteiseen yritykseen.

*Kaikkein hankalimmaksi koimme erilaisen aikakäsityksen sosiaalitoimen ja koulun välillä. Koulun minuuttiaikataulu ja asioiden repeäminen käsiin hetkessä ei sopinut sosiaalipuolen aikatauluihin. Palaveriaikoja saatiin viikon tai kahden päähän, kun olisi pitänyt sossun saapua paikalle puolessa tunnissa.*

*Sossulle on viestiä asiasta laitettu. Ilmassa on epävarmuutta eteneekö asia mitenkään. Sosiaalityöntekijää ei paljon näe, joten tilanteesta ei ole tietoa muilla asian kanssa painivilla.*

*Kokouksista ollaan molemmin puolin poissa ilman syytä*

Hyvin moni oppilashuoltoryhmän jäsen nosti kertomuksessaan esiin sen, kuinka tärkeää yhteistyön toimivuuden kannalta on se, että koulun sosiaalityöntekijän saa nopeasti kiinni ja mitä siitä voi seurata, mikäli hän on tavoittamattomissa.

*Lisäksi sosiaalityöntekijää ei näkynyt koulussa ollenkaan, vaan hänet tavoitti vain puhelimitse ja hankalasti sitäkin kautta.*

*Sossu on piileskellyt virastossa paperipinonsa ja tietokoneensa takana, eikä ole tyypilliseen tapaan juurikaan näyttäytynyt koululla, jossa kuitenkin apua tarvitsevat oppilaat ovat.*

*Sossuun ei saatu yhteyttä, opettaja ja opo soittelivat omien tuntien aikana, muut oppilaat pärjäisivät itseksensä*

Lisäksi vastaajat, jotka kertoivat koulun ja sosiaalityön välisen yhteistyön epäonnistumisesta kokivat, ettei koulun sosiaalityöntekijä ehdi paneutumaan tarpeeksi monen nuoren asioihin lukuvuoden aikana.

*Syyslukukausi oli ollut kaikilla kiireinen. Sosiaalitoimen resurssit alimitoitettuja, niistä johtuen työntekijällä ei riittänyt aikaa paneutua kunnolla kuin muutamaan tapaukseen. Koska aikaa tapauksille ei ollut, ei tukea sieltä myöskään ollut saatavissa.*

*Loppuviimein asiat jäi kokonaan hoitamatta, kun resurssit olivat alimitoitettuja ja sosiaalityöntekijä kärsi työuupumuksesta ja oli pitkin syksyä sairaslomalla eikä sijaista voitu taloudellisista syistä palkata.*

*Sos.työntekijällä on liikaa asiakkaita, aikaa ei riitä meidän koulun ”tapauksille” riittävästi*

Yksi vastaaja, joka kertoi koulun ja sosiaalityön välisen yhteistyön epäonnistumisesta toivoi suunnitelmallisuutta työskentelyyn ja tapaamisia pienemmissä ryhmissä ettei muiden

aikaa tuhlata vai tarkoittaako vastaaja ettei ole aikaa tavata pienemmällä kokoonpanolla virallisten oppilashuoltoryhmän kokousten ulkopuolella.

*Suurin osa asioista hoituu aina opon ja erkan, sossun tai psykologin välillä ja muut kuuntelee. Joitain asioita voitais jutella pienemmällä kokoonpanolla. ilmoitus opp.huollossa riittäisi. Muuten osa vaan kuuntelee, kun oppilaasta keskustellaan. Aikaa tällaiselle ei vaan taida olla.*

### 5.2.3 Yhteistoiminta ja suunnitelmallisuus

Yhteistoiminnalla tarkoitan tässä luvussa mm. henkilöiden välistä luottamusta ja työnjakoa sekä tiedon kulkua. Suunnitelmallisuutta ja ripeyttä asioiden hoidossa on painotettu myös lähes jokaisessa vastauksessa riippumatta siitä, käsittelikö vastaaja epäonnistunutta vai onnistunutta yhteistyötä. Tätä samaa asiaa myös Wenger (1998, 125-126) painottaa määritellössään käytännön yhteisön toimintaa. Käytännön yhteisölle on muodostunut yhteiset toimintatavat, joiden varassa yhteisö tekee asioita yhdessä. Vastaajat näyttävät Pellisen (1996, 129) tavoin odottavan moniammatilliselta tiimiltä uutta potkua työhön ja sellaista hyötyä, jota ei yksin työskentelemällä pysty saavuttamaan.

*Jokainen omalla tahollaan on hoitanut sovitut ajat ja palaverit, esim. oppilas- /perhetapaamiset*

*Sosiaalitoimi on pystynyt auttamaan silloin, kun koulun keinot ovat loppuneet, tukemaan vanhempia, perheitä, lasta itseään.*

*Sos.työntekijän osuudesta: - on ollut paikalla ja vienyt asioita eteenpäin omien mahdollisuuksiensa mukaan  
- tehnyt yhteistyötä muiden kanssa  
- on ollut tavoitettavissa esim. puhelimitse*

Koulun henkilökunta näyttää myös toivovan, että koulun sosiaalityöntekijä ja koulun psykologi voisivat auttaa ja tukea koulua nuorten siirtyessä alakoulusta yläkouluun ja ryhmiä muodostettaessa. Tätä vaihetta kutsutaan koulumaailmassa nivelvaiheeksi. Tässä kunnassa alakoulussa ja yläkoulussa on sama koulun sosiaalityöntekijä ja koulun psykologi. Heillä on ensiarvoisen tärkeää tietoa alakoulun sujumisesta, kaverisuhteista tai kavereiden kanssa ilmenneistä hankaluuksista, aikaisemmista koulukiusaamista sekä muista koulunkäyntiin ja ryhmien muodostamiseen liittyvistä ongelmista.

*Koulun sosiaalityöllä on tänä syksynä ollut mahdollisuus osallistua mm. 7. luokkalaisten ryhmäytyspäiviin, joita voitaisiin pitää tässä tapauksessa yhtenä ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön muotona.*

*Ennaltaehkäisevään työhön on pystytty puuttumaan ja sitä toteuttamaan. Sosiaalisten suhteiden verkosto on laajentunut oppilaiden kohdalla suvaitsevaksi ja inhimilliseksi. Tähän on voitu kiinnittää erityistä huomiota ja edetä moniammatillisesti esim. ryhmäytymisen kautta (sos.tt + koulu + nuorisotyö + yhteistyökumppanit.)*

*Yläkoulussa ryhmien muodostaminen on avainasemassa luokkien työskentelyn kannalta, ja siihen on syksyllä aloittaneiden seiskojenkin kohdalla pystytty panostamaan hyvin. Sos.tt ja psykologi ovat olleet siinä mukana. Samoin syksyllä on käyty luokkien ongelmakohtia läpi ja mukana em. työntekijät opettajien kanssa yhteistyössä.*

Vastaajat näyttivät arvostavan sitä, että jokainen oppilashuoltoryhmän jäsen hoitaa omat tehtävänsä ja että jokaisen asiantuntemusta hyödynnetään parhaalla mahdollisella tavalla. Ja Wenger (1998, 125-126) on painottanut käytännön yhteisöä määritellessään myös, juuri sitä, että yhteisön jäsenet tietävät mitä kukin yhteisön jäsen tietää.

*Jotenkin sossu sai houkutelua perheen yhteiseen palaveriin, jossa perheen isällekin valkeni, että Elmeri tarvitsee tukea oppimiseensa ja niin Elmeri pääsi myös oppimistutkimuksiin ja sai apua vaikeuksiinsa ja kiusaamisasioista uskallettiin puhua ääneen.*

*Eri henkilöiden asiantuntemusta on pystytty hyödyntämään riittävästi. Psykologin ja sos.tt:n tavoitettavuus on ollut hyvä, eikä kummallakaan ole ylikuormitettua toimenkuvaa.*

*Kaikki ovat tyytyväisiä, koska toimenpiteisiin on ryhdytty, tieto on kulkenut. Jokainen on tiennyt, mikä on oma osuus/vastuu asioiden hoitamisessa. Asiat ovat edenneet eikä niitä ole kerta toisensa jälkeen pyöritelty oppilashuoltoryhmässä.*

Tiedon kulun merkitystä ei voi väheksyä koulun ja sosiaalityön välisessä yhteistyössä. Uskoisin, että koulun henkilökunta arvostaa siksi tietoa nuoren tilanteesta ja mahdollisista jatkosuunnitelmista, koska tieto varmasti rauhoittaa koulun henkilökuntaa, kun he näkevät nuoren pahoinvoinnin päivittäin. Tieto nuoren tilanteesta helpottaa myös koulun henkilökuntaa keskustelemaan nuoren kanssa silloin, kun nuori haluaa puhua koulussa pahasta olostaan tai kyselee omasta tulevaisuudestaan koulussa. Myös Wenger (1998, 125–126) nostaa esiin käytännön yhteisön toiminnassa tiedon kulun; Hän painottaa käytännön yhteisön määritelmässä tiedon nopeaa virtaamista.

*(Sosiaalityöntekijä oli) inforonut opettajakuntaa tai muita asianosaisia, missä vaiheessa asian hoito oli. Tässä hän oli kuitenkin pyrkinyt pitämään mielessään vaitiolovelvollisuuden puitteen, eikä kertonut liikaa vaan saattoi vain todeta, että olemme alkaneet työskennellä perheen kanssa tms.*

*Koulun väki on kokenut saaneensa tarpeeksi apua ja tarvittavaa tietoa lapsen koti- ja perhetilanteisiin liittyvissä asioissa. Tarpeeksi apua tarkoittaa sitä, että opettaja tietää mitkä asiat ovat sosiaalitoimen hoidossa ja vastuulla; mistä asioista hän voi jättäytyä sivummalle. Tarpeeksi tietoa tarkoittaa, että opettaja/koulu tietävät suunnilleen sosiaalipuolen toimista lapsen/perheen kohdalla; tarkkaa/yksityiskohtaista tietoa ei tarvita, mutta tieto tukitoimista, sijoittamisista yms. koulunkäyntiin vaikuttavista asioista täytyy olla tiedossa*

*Välillä tuona kyseisenä epäonnisena syksynä tuntui, että tiedonkulku on yksinomaan yksipuolista. Odotettiin koulun puolelta valmiita tietoja, intiimejäkin, mutta meihin ei luotettu. Välillä tieto esim. perheen tilanteesta olisi estänyt meillä monta pientä mokkaa. Tietämättään on voinut sohaista oppilaan kohdalta arkaan paikkaan.*

Selkeät suunnitelmat niin sosiaalitoimessa kuin koulussakin ja niiden yhdistäminen sekä jatkuva tiedottaminen nuorelle itselleen ja koululle salassapitovelvollisuus mielessä pitäen näyttäytyy koulun kanalla ensiarvoisen tärkeänä. Vastaajat, jotka kertoivat koulun ja sosiaalityön välisen yhteistyön epäonnistumisesta painottivat suunnitelmallisuutta ja tiedonkulkua.

*Syksyyn oli liittynyt paljon oppilashuollollisia haasteita. Osa tilanteista/asioista oli etukäteen jo tiedossa ja sen lisäksi oli ihan syyslukukauden loppuksi tullut eteen pari vaikeaa tilannetta. Oppilashuolto oli järjestetty säännöllisesti joka toinen viikko tunti kerrallaan. Sosiaalityöntekijä oli vaihtunut. Samoin tilanteeseen vaikutti uuden rehtorin astuminen tehtävään. Ennakoiduista, tiedossa olleista tilanteista selvittiin paremmin. Em. tilanteista oli saatu tietoa jo edellisen kevään aikana, joten ”vanhat” oppilashuoltoryhmän jäsenet olivat asiasta ”kartalla”.*

*Syyslukukausi sujui onnettomasti OHR:ssä; toimintaa ei suunniteltu etukäteen, kukaan ei johtanut, ei koordinoanut toimintaa. Kokoonnutiset satunnaisia, jolloin puolet ei päässyt paikalle. Koolle kutsujien puuttuessa ei ollut kunnollista asialistaa. Yhteistyö ei toiminut, ihmiset riitelivät. Kokouksissa ei pystytty sopimaan asioiden hoitamisesta eikä kontrolloimisesta. Siten OHR:n toiminta kääntyi itseään vastaan muodostuen ylimääräiseksi rasitteeksi.*

Koulun henkilökunta, toivoo, että tieto ja päätökset siirtyvät selkeämmin myös nuorten tietoon. Lisäksi koulun henkilökunta ei ymmärrettävästikään halua toimia sosiaalitoimen viestin viejänä ikävissä asioissa.

*Salassapitovelvollisuuteen vedoten työntekijä ei kertonut koululle asioista, jotka kuitenkin näkyvät jatkuvasti koulun arjessa, ja joiden tietäminen olisi voinut auttaa oppilasta ja koulua suhtautumaan oikealla tavalla ko. oppilaan ongelmiin.*

*Lisäksi sosiaalityöntekijä antoi ns. sijoitettujen lasten elätellä turhia toiveita kotiin pääsystä. Selkeitä aikarajoja ei ollut. Aina palaverissa asia kuitattiin ”no katsotaan sitten” kommentilla, josta oppilas teki sellaisen johtopäätöksen, että se on silloin ja silloin ja eli sen mukaan. Pettymys oli suuri kun ko. päivänä ei sitten kotiin päässytäkään ja elämä sekaisin ja tietysti koulunkäynti myös.*

*Syksyn edetessä törmäsimme useamman kerran ristiriitatilanteisiin, joissa oppilaillamme oli eri käsitys heidän tilanteestaan (sos.puolen asiat, kuten sijoitukset, huostaanottouhat, lomat ym.) kuin mitä aikuisten välisissä keskusteluissa oli tullut ilmi. Vaikeiden asioiden ja päätösten tekeminen siirtyi henkilöltä toiselle ja joskus niistä ilmoittaminen jäi opettajalle! Avoimen yhteistyön, ymmärtämisen, kuuntelemisen, moniammatillisen osaamisen, nuoren kuulemisen ym. kaikkien asioiden lisäksi ja varsinkin asioiden etenemisen turvaamiseksi tulee VAIKEATKIN päätökset tehdä selväksi ja se on sos.tt:n toimenkuvaan kuuluvaa työtä.*

Lisäksi vastauksista, joissa kerrottiin koulun ja sosiaalityön välisen yhteistyön epäonnistumisesta, saattoi löytää suoria syitä tähän tilanteeseen tai parannusehdotuksia siitä, kuinka yhteistyö ja tiedonkulku saadaan toimimaan paremmin.

*Joidenkin asioiden kohdalla pitäisi sopia selkeämmin säännöstä.*

*Tieto ei kulje ko. tahojen välillä*

*Ei sitouduta oppilashuoltoryhmän työhön*

*Kokoukset heikosti johdettuja, tuloksettomia, seuranta puuttuu*

*Oppilashuoltotyöltä puuttuu selkeä tavoitteisto, pelisäännöt*

*Työtä ei nähdä kokonaisvaltaisesti, myös koulutuksen puute*

*Sos.työntekijän ja koulupsykologin työnjako epäselvä, josta seuraa asioiden asiakkaiden pompottelua*

*Myös koulussa työnjako epäselvä, ei löydy selkeää oppilashuoltotyön vetäjää, ”johtajaa”, opettajat, opot ja rehtori vetävät eri suuntiin*

*Puolin ja toisin ei tunneta toisen työtä riittävän hyvin*

*Olennaisten tahojen ylikuormittaminen ja työllistäminen (esim. koulupsykologi, rehtori, erityisopettajat, sosiaalityöntekijät, opot)*

*Työskentely on ollut ns. ”tulipalojen sammuttamista” => ennaltaehkäisevään työhön ei ole aikaa*

Yksittäisissä vastauksissa ilmeni myös jonkinlaista luottamuspulaa koulun ja sosiaalityöntekijän toiminnan välillä. Tasavertaisen vuorovaikutussuhteen edellytyksenä

on, että sosiaalityöntekijä pyrkii olemaan niin koulun henkilökunnan kuin asiakkaankin vaikeuksien kanssa dialogisessa suhteessa. Tällöin asiakkaan ongelmat ikään kuin elävät ja tulevat määritellyksi uudelleen vuorovaikutussuhteen kautta. (Mönkkönen 1996, 53.) Näin ollen viranomaisten keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus vaikuttaa myös asiakassuhteen toimivuuteen. Dialogisuus tarkoittaa keskinäisen ymmärryksen kehittelyä arvostavassa vuoropuhelussa. (Seikkula & Arnkil 2005, 86.)

Kaikki käyvät dialogeja keskusteluissa. Dialogisuus sen sijaan kuvaa enemmän elämänasennetta. Dialogisuudessa on kyse siitä, että toimintoja ohjaava keskus tulee ihmisten välisen vuorovaikutuksen alueelle. Tätä on kuvattu yhdessä ajattelemisen taidoksi. Ajattelijana ei ole enää yksi ihminen vaan dialogiin osallistuvat keskustelevat yhdessä. Dialogisuus on vastakkainen monologisuudelle, jossa perustana on käsitys, että yksilön toimintaa ohjaava keskus on yksilön pään sisällä: puhuja viittaa sisäiseen ajatteluunsa arvottaessaan maailmaansa. Dialogisuudessa taas puhuja asettautuu suhteisiin ympärillään olevan sosiaalisen vuorovaikutuskentän kanssa siten, että hän yrittää kaikissa lausumissaan huomioimaan toiset keskusteluun osallistujat ja jättämään tilaa vastauksille, jotka avaavat uutta näkökulmaa käsiteltävästä asiasta. (Seikkula & Arnkil 2005, 86.)

Läheisverkostojen ja työntekijäverkostojen dialogeissa muodostuu jaettua asiantuntemusta. Ymmärrys muodostuu osapuolten väliin, ratkaisu ei ole yksin ammattilaisten käsissä. Maallikotkin ovat muodostamassa asiantuntemusta. Tämä on hämmentävää asiantuntijaparadigman kannalta. Se voi myös olla uhkaavaa. Lääkäriin, sosiaalityöntekijän, työvoimaneuvojan, psykologin ja muiden asiantuntijuus ei kuitenkaan katoa verkostoon. Sen haasteena on vain kehittyä sellaiseksi, että se saadaan yhteisen ymmärryksen ja yhteistoiminnallisten ratkaisujen käyttöön. (Seikkula & Arnkil 2005, 165.)

Toivottavasti kertomuksissa esiin nostettu luottamuspula ei aiheuta sitä, että verkoston vaikutus on ihan toinen kuin yksittäisten auttajien parhaat pyrkimykset. Auttamistyössä ammattilaiset vetävät eri suuntiin joko ”käyttöteorioiden” tai tietoisten koulukuntaisten näkemysten pohjalta. (Arnkil 1991, 22.)

Eri ammattien työn yhteensovittaminen on moniammatillisen työn sudenkuoppa. Yhteistyön sujumista hankaloittaa se, että yhteistyön osapuolilta saattaa puuttua avoimuus, keskinäinen luottamus, toisen työn kunnioitus, keskinäinen tuki, kyky kommunikoida siten



että toinen ymmärtäisi, yhteiset käsitteet ja yhteinen kieli, toisen työn tunteminen, aikaa arvokeskusteluun, yhteinen tavoite, oman erityisalueen tunnistaminen ja siihen perustuva identiteetti ja ristiriitojen käsittelykyky. Lisäksi perinteinen käsitys suljettuun erityistietoon pohjautuvasta asiantuntijuudesta sisältää käsityksen itsellä olevan asiantuntijatiedon ylivertaisuudesta. Tämän vuoksi vanha asiantuntijakäsitys usein estää tunnistamasta asiantuntijoiden ja organisaatioiden keskinäistä riippuvuutta. (Metteri 1996, 12–13.)

*Sosiaalityöntekijä asettuu voimakkaasti oppilaiden puolelle syyllistäen koulua, opettajia*

*Sos.työntekijä ”neuvoo” koulua toimimaan oikein ollen parempi asiantuntija kuin koulun väki*

*Oppilaat eivät koe hyötyvänsä sos.työntekijän työstä, ei mennä palavereihin, pelätään leimaantumista (myös vanhempien kohdalla)*

Tilanteen toivottiin myös paranevan hallinnollisilla muutoksilla.

*Asenne: olisi parempi, kun sos.työntekijä olisi koulutoimen hallinnossa, esim. koulukuraattori, samoin psykologi (koskee sekä vanhempia, oppilaita että koulun väkeä)*

Oppilashuoltoryhmän toiminta nousee monessa vastauksessa esiin. Onnistunutta yhteistyötä näyttää korostavan oppilashuoltotyön sujuvuus, oppilashuoltoryhmän kanssa sovitut selkeät pelisäännöt ja toimivat kokouskäytännöt. Lisäksi näyttää siltä, että oppilashuoltoryhmän kokouksiin halutaan osallistuvan mahdollisimman monia nuorten kanssa työskenteleviä ammattilaisia tekemään yhteistyötä ja laajentamaan käsitystä nuorten elämästä. Onnistuneimmillaan moniammatillinen kokonaisuus muodostuu toisiaan täydentävistä osista, jossa asiantuntijat tietävät, keneen olla yhteydessä, kun täydentävää asiantuntijuutta tarvitaan. (Seikkula & Arnkil 2005, 9-10.)

Monessa vastauksessa kerrottiin oppilashuoltotyön ja kokousten olevan yleisesti sujuvia määrittelemättä sen tarkemmin, millaista toiminta oppilashuoltotyössä on silloin, kun se sujuu.

*Oppilashuoltoryhmän työ on ollut sujuvaa ja asioista on voitu puhua niiden oikeilla nimillä.*

Osa vastaajista, jotka kertoivat onnistuneesta yhteistyöstä koulun ja sosiaalitoimen välillä, luetteli asioita, jotka hänen mielestään edesauttaisivat oppilashuoltoryhmää toimimaan yhteistyössä paremmin.

*(O)ppilashuoltoryhmät kokoontuneet säännöllisesti; tarvittavat osallistujat ovat olleet läsnä; tarvittavaa tietoa on siirtynyt; selkeitä työnjakoja on tehty eri asioissa.*

- *oppilashuoltoryhmä on kokoontunut säännöllisesti*
- *ryhmään kuuluvat ovat olleet paikalla, kuten kuuluukin.*
- *ryhmässä on kaikkien ryhmään kuuluvien tiedossa olevat "pelisäännöt"*
- *puheenjohtaja hoitaa ja osaa tehtävänsä*
- *kaikkia ryhmään kuuluvia on kuultu asian ja tilanteen mukaan*

Lisäksi jotkut vastaajat toivat esiin kokouskäytäntöjen merkitystä oppilashuoltotyön sujuvuuden edesauttajana.

*Oppilashuoltotyöhön suunniteltu järjestelmä on tuntunut toimivalta ja toiminta kokouksia myöten ammattimaiselta. Esille otettavat asiat on tuotu puheenjohtajalle ajoissa ja hyvin valmisteltuina, kaikki osalliset ovat päässeet paikalle ja ajoissa. Kokouksissa on keskitytty asiaan ja selvitetty esille otettavat asiat ripeästi. On pystytty takaamaan, että aiemmin sovitut ratkaisut ovat toimineet. Koska oppilashuoltotyötä tekevien ihmisten vaihtuvuus on ollut vähäistä, yhteistyö on luontevaa ja sujuvaa. Työn paino on ennaltaehkäisevässä työssä.*

Yhdessä vastauksessa myös painotettiin oppilashuoltotyön kehittämisen tärkeyttä ja ennakoimaan toimintatapoja mahdollisten vaikeuksien varalle.

*Hän (sosiaalityöntekijä) oli myös aktiivisesti osallistunut oppilashuollon kehittämistyöhön yhtenä asiantuntijajäsenenä (esim. koulukiusaaminen, vetäytyvien nuorten tilanteen kartoitus).*

## **5.2.4 Verkosto**

Yhteistyöverkoston merkitystä ei voi väheksyä vastausten perusteella. Lähes jokaisessa vastauksessa vähintään viitattiin jollainlailla yhteistyön tärkeyteen. Koulussa on niin monenlaisia nuoria ja heillä mitä erilaisempia vaikeuksia ja pulmia elämässään ettei niitä nykypäivän palveluiden viidakossa ole mahdollista selvittää vain yksin työskentelemällä.

*Syyslukukausi on sujunut erityisen hyvin sen takia, että moniammatillinen yhteistyö on alkanut viimeinkin toimia hyvin.*

*Yhteistyön toimivuuden kannalta henkilökemiat toimivat, yhdessä tekemisen ja yhteisen välittämisen tunne on samansuuntainen niin koulun henkilökunnan kuin sos.puolen kohdalla.*

*Kaikki eri alueista vastuuta kantavat tahot ovat pystyneet hoitamaan oman alueensa niin, että oppilaan on ollut turvallista kasvaa ja oppia niin kotona kuin koulussakin. Erilaisia tilanteita, joissa joko yhden alueen tai useampien alueiden tukea on tarvittu kuten normaaliin elämään kuuluukin, mutta yhteistyö niin alueista vastaavien kuin oppilaiden ja kotienkin kanssa on sujunut rauhallisesti toisiimme luottaen. Konkreettisia ratkaisuja on saatu aikaan, ne on pystytty toteuttamaan ja ne ovat toimineet.*

*Näin talvikalastuksen aikaan voi sanoa, tavoite opettaa oppilaat ”kalastamaan” on jossain määrin onnistunut. Miksi nyt meni näin hyvin? Ehkä ratkaisevaa on ollut se, että on opittu itse käyttämään verkkoa. Olemme levittäneet yhdessä ison pitkän verkon, johon on ”kalastuksen” opettamisessa ollut hyvä tarttua. Jokainen meistä verkon levittäjistä on ajatellut – vastaan omasta osuudestani. Voitko uskoa, että tämä ajattelutapa – yhdessä verkon kanssa ja oman osansa tekeminen, on kantanut näin hyvää tulosta.*

Joidenkin vastausten perusteella näyttää siltä, että koulun henkilökunta pitää koulun sosiaalityöntekijää yhtenä verkoston kokoavana voimana. Siksi koulun henkilökunta toivoo, että, koulun sosiaalityöntekijä tapaisi muita yhteistyö kumppaneita myös virallisten oppilashuoltoryhmän kokousten ulkopuolella. Näin sosiaalityöntekijä saa laajan kuvan alueensa ongelmakohdista ja nuorista. Vastausten perusteella voisi myös olettaa, että koulun henkilökunta toivoo, että sosiaalityöntekijä eri asiantuntijoiden kanssa tavattuaan ikään kuin seuloa ne tapaukset, joita käsitellään tarkemmin oppilashuoltoryhmän kokouksissa.

*Kulttuuri- ja nuorisotoimen edustajan kanssa hänellä oli säännöllisiä tapaamisia ja hän oli saanut varsin monipuolisen kuvan alueen nuorten elämästä ja nykytilasta. Koulun psykologin kanssa hän kävi jatkuvassa vuoropuhelussa siitä, millaisiin kriiseihin hän pyytäisi psykologin mukaan sekä konsultoi tätä säännöllisesti. Myös terveydenhoitajan kanssa hän oli palaverannut henk.koht. muutaman kerran syksyn aikana.*

Mielestäni kaikki aiemmin esitellyt teemat liittyvät verkoston toimivuuteen. Vastauksista löytyi vielä kuitenkin lisää syitä verkoston toimimattomuuteen. Verkoston toimimattomuuden syiksi vastaajat toivat esiin mm. sen, etteivät henkilökemiat toimi, ei ole yhteistä kieltä, ajatus- ja toimintamallit ovat jäykkiä, perehdytyksen puutteen ja sosiaalitoimen liian hitaan puuttumisen lastensuojeluasioissa. Moniammatillisen kokonaisuuden hajoaminen on moniammatillisen työn sudenkuoppa. Pahimmillaan moniammatillinen työ on epätietoisuutta vastuista, yrityksiä saada toiset tekemään osansa asiakkaan auttamiseksi, loputtomia verkostokokouksia ja asiakkaiden tilanteen ajautumista

umpikujan tai kriisiin. Pahimmillaan he joutuvat kokemaan, etteivät tule kuulluksi ja että heitä määritellään ulkoapäin ja vieraalla tavalla. Lisäksi he saattavat kokea, että asiantuntijoiden toimet sopivat huonosta heidän elämäntilanteeseensa tai että ammattilaisten toimista muodostuu sekava joukko toimenpiteitä, joissa heitä revitään eri suuntiin. (Seikkula & Arnkil 2005, 9-10.)

*Minusta paljon murhetta voi tulla siitä, että ihmiset ei tule toimeen keskenään. Ok, eihän kaikkien tarte olla parhaita ”kamuja”, mutta jos ilmapiiri on avoin, niin silloin ikävemmästäkin asioista selviää.*

*Uusi rehtori toi mukanaan toimintaan tiettyä jämäkkyyttä; ryhmässä oli esityslista, ihmiset vastuutettiin, aikatauluista sovittiin eli em. asioiden osalta homma toimi. Ongelmat ilmenivät uuden sosiaalityöntekijän toimintaan liittyen. Edellinen sosiaalityöntekijä oli jäänyt keväällä pois ja uusi oli aloittanut työnsä elokuussa. Sosiaalityöntekijä ei ollut saanut riittävästi perehdytystä toimintaan eli sosiaalitoimen oma toiminta oli pettänyt. Sosiaalityöntekijä sairastui lokakuussa ja oli sairaslomalla kuukauden. Hänelle ei otettu sijaista säästösyistä ja tehtävät annettiin toiselle sosiaalityöntekijälle, joka oli jo ylityöllistetty. Asiat kulminoituivat marraskuun lopussa tilanteeseen, jossa oppilashuoltoryhmän muut jäsenet olisivat nähneet tarpeellisiksi nopeamman ja tiukemman puuttumisen huostaanoton muodossa. Sosiaalityöntekijä empi tilanteessa liian kauan ja tilanne kärjistyi pahasti. Heti perään tuli toinen vastaavanlainen tilanne.*

*Kummatkin osapuolet ovat lukkiutuneet omiin ajatus- ja toimintamalleihin, käytänteisiin*

Verkoston toimivuuteen vaikuttaa myös kunnan päätökset ja hallintokuntien erilaisuus

*Syyslukukauden alkaessa oli toiveikas olo, sillä koululle oli palkattu uusi vakinainen sos.tt. Tämän myötä ajattelimme/toivoimme osuutemme ns. ”perhetyössä” vähenevän sekä ennaltaehkäisyä lisääntyvän. (Toiveet eivät kuitenkaan tarinassa toteutuneet.)*

*Asiakkaina samat perheet/nuoret mutta hallintokunnilla on omat jämähtäneet tapansa hoitaa asioita omissa nurkissaan ja luonteva yhteistyö puuttuu, vaikka palvelujen rahoittaja on sama: veronmaksaja. Yleensäkin eri hallintokuntien tulisi paremmin löytää toisensa ja ryhtyä oikeaan yhteistyöhön.*

Muutamassa vastauksessa myös toivottiin lisää eri alan ammattilaisia mukaan oppilashuoltotyöhön. Lasten hyvinvoinnin edistäminen edellyttää koko verkoston sujuvaa yhteistyötä. Keskeisiä hyvinvointia tukevia yhteistyötahoja ovat sosiaali- ja terveystoimi, mutta myös nuoriso-, liikunta-, vapaa-aika- sekä kulttuuritoimi. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin keskeisen sijan saavat myös eri järjestöt ja yhteisöt. Kolmas sektori tulisikin saada edellä mainittujen tahojen rinnalle. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää avointa vuorovaikutusta ja luottamusta toisen ammattitaitoon. Asiantuntijoiden välinen yhteinen keskustelu ja toisten työ- ja ajattelutapoihin tutustuminen kasvattavat työn tuloksellisuutta

ja mielekkyyttä. Tietojen käsittely ja salassapitosäännökset eivät saisi olla esteenä luottamuksellisen yhteistyön sujuvuudelle. Lastensuojelulaki ja siinä määritelty lapsen etu myös vaativat yhteistyön tekemistä eri asiantuntijoiden välillä. (Heinonen 2003, 31.)

*Oppilashuollon toiminnan muodot ovat joustavia, mutta yhdessä sovittu runko on ollut olemassa selkärankana. Luultavasti ongelmakohdissa on OHR:n kenttää laajennettu niin, että mukana on ollut muitakin toimijoita, esim. luokanvalvoja.*

*Oman onnistumisensa ryhmän toimintaan on tuonut myös aika keskittyä ennaltaehkäisevään oppilashuoltotyöhön. Mutkaton asioiden selvittäminen ja oppilaiden asioiden selvittäminen on kerrankin mahdollistanut myös tämän. Mm. tämän takia oppilashuoltoryhmään on otettu mukaan myös alueen nuorisotyöntekijä.*

### **5.3 Ideaalitalanne ja äärimmäinen epäonnistuminen moniammatillisessa yhteistyössä**

Seuraavaksi esittelen kaksi tyyppikertomusta. Näistä ensimmäisessä kaikki menee todella hyvin ja toisessa kaikki todella huonosti.

Kertomukset eivät ole kenenkään vastaajan kertomuksia sellaisenaan vaan eräänlaisia yhteenvetoja. Niihin on kerätty ja järjestetty vastauksissa esiintyneitä koulun ja koulun sosiaalityön yhteistyöhön vaikuttaneita tekijöitä. Jotkut seikat on mainittu vain yhdessä vastauksessa, jotkut taas varsin useassa.

#### **Positiivinen kertomustyyppi**

*Joulu on tulossa ja kaikki oppilaat ovat saaneet joulutodistuksen. Monilla oppilailla on ollut erilaisia hankaluuksia mutta koulun ja sosiaalityön välisen yhteistyön avulla tilanteeseen on päästy puuttumaan ennen kuin se on pahentunut. Joillekin nuorille on jouduttu etsimään sosiaalityön kanssa yhteistyössä uusi koti ja muutto on selvästi rauhoittanut tilannetta.*

*Koulun sosiaalityöntekijä on ehtinyt viettämään koululla entistä enemmän aikaa. Hän on jutellut nuorten kanssa, jos he ovat olleet surullisia tai rauhattomia. Koulun sosiaalityöntekijä on myös ehtinyt istua välitunneilla opettajanhuoneessa ja seurustella*

*opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa. Näin hän on tehnyt itsensä tutuksi sekä helposti lähestyttävän ja tutustunut itsekin koulun henkilökuntaan. Lisäksi erilaisten keskustelujen kautta koulun henkilökunta on oppinut tietämään, millaisissa asioissa koulun sosiaalityöntekijän puoleen kannattaa kääntyä. Tämän myötä koulun henkilökunta ja koulun sosiaalityöntekijä ovat löytäneet yhteisen kielen keskustella asioista niin että molemmat ymmärtävät asiat oikein. Ja tuttuuden myötä näyttää, että koulun henkilökunnan ja koulun sosiaalityöntekijän henkilökemiat ovat käyneet entistä enemmän yksiin ja luottamus toinen toisiinsa lisääntynyt.*

*Koulun sosiaalityöntekijä on ollut päivittäin hyvin tavoitettavissa ja aina, kun koulusta on tullut yhteydenottoja nuorten asioissa, hän on pystynyt aloittamaan työskentelyn 2-3 päivän sisällä. Kriisitilanteissa koulun sosiaalityöntekijä on pystynyt aina avustamaan tilanteessa ainakin puhelimitse, usein hän on ehtinyt henkilökohtaisesti paikallekin.*

*Koulun sosiaalityöntekijä on tiedottanut asianosaisia riittävästi ja nopeasti mutta kuitenkin kunnioittanut nuorten ja heidän perheidensä yksityisyyttä ja pitänyt mielessään vaitiolovelvollisuuden. Koulun henkilökunta on luottanut koulun sosiaalityöntekijään ja heiltä sosiaalityöntekijä on saanut ensiarvoisen tärkeää tietoa nopeasti nuorten tilanteista.*

*Koulun sosiaalityöntekijä on osallistunut aina oppilashuoltoryhmän kokouksiin. Hän on myös osallistunut oppilashuoltotyön kehittämiseen ja tuonut asiantuntemuksensa ryhmän käyttöön. Oppilashuoltoryhmään kuuluvat henkilöt ovat olleet kokouksissa paikalla ja ryhmä on kokoontunut säännöllisesti ja ammattimaisesti. Oppilashuoltoryhmälle on nimetty puheenjohtaja ja hän on hoitanut tehtävänsä hyvin. Esille otettavat asiat on tuotu puheenjohtajalle tiedoksi ajoissa ja ne on valmisteltu hyvin.*

*Koulun sosiaalityöntekijä on tavannut säännöllisesti opinto-ohjaajia, terveydenhoitajaa, koulupsykologia sekä kulttuuri- ja nuorisotoimen edustajaa. Näin hän on saanut laajan ja monipuolisen kuvan koulunsa nuorista ja heidän elinpiiristään. Lisäksi koulun sosiaalityöntekijä on tapaamisten avulla selvittänyt ketä asiantuntijaa kannattaa konsultoida missäkin tilanteissa. Näiden tapaamisten kautta nämä erialojen ammattilaiset ovat saaneet hyvän kuvan siitä, mitä koulun sosiaalityöntekijä tekee ja millaisissa asioissa häneen kannattaa olla yhteydessä. Lisäksi tutustumisen myötä koulun eri ammattilaisten ja*

*koulun sosiaalityön välille on muodostunut luottamuksellinen ja hyvin toimiva yhteistyö suhde.*

*Koulun sosiaalityöntekijä on saanut nuorten vanhemmat tekemään yhteistyötä koulun ja sosiaalitoimen kanssa tarvittaessa entistäkin sujuvammin.*

*Koulun sosiaalityöntekijöiden määrää on kunnassa lisätty ja nyt alueet ovat heillä sopivan kokoisia ja heillä riittää aikaa riittävästi jokaiselle alueensa koululle sekä ennaltaehkäisevälle työlle. Koulun sosiaalityöntekijöillä on vakituiset virat ja henkilöt ovat olleet jo pitkään samassa paikassa työssä. Henkilöstön vaihtuvuus on ollut jo vuosia vähäistä eikä koulun sosiaalityöntekijöillä ole ollut pitkiä sairaslomia tai työuupumusta. Koulun sosiaalityöntekijä tekee pitkäjänteistä ja suunnitelmallista työtä kouluissaan.*

*Koulun sosiaalityöntekijä on osallistunut nivelvaihteyöhön ja luokkien muodostamiseen. Lisäksi hän on ollut mukana seitsemäsluokkalaisten ryhmäytyspäivissä. Tämä on selkeästi rauhoittanut yläkouluun siirtymistä ja luokkien toimintaa, kun mahdolliset pulmatilanteet on voitu aika hyvin ennakoita ja suunnitella luokat sen mukaisesti. Koulu selkeästi luottaa koulun sosiaalityöntekijän ammattitaitoon ja osaa hyödyntää asiantuntijuutta. Koulun sosiaalityöntekijä on puuttunut nopeasti nykyään harvinaisemmiksi käyneisiin kriisitilanteisiin. Ennaltaehkäisevätyö näyttää tuottavan tulosta.*

*Opettajat ovat saaneet keskittyä opettamiseen, kun heidän ei ole tarvinnut selvittää huonosti voivien nuorten asioita tuntiensa aikana. He ovat saaneet myös riittävästi tietoa nuoren tilanteesta ja he tietävät, mitkä asiat ovat sosiaalitoimen hoidossa ja vastuulla. Tämän vuoksi he tietävät mistä asioista koulu voi jättäytyä sivummalle. Sosiaalitoimi on pystynyt auttamaan silloinkin, kun koulun keinot ovat loppuneet.*

*Koulun sosiaalityöntekijä kuuluu kiinteästi koulun henkilökuntaan ja hänellä on vastaanotto säännöllisesti koulun tiloissa.*

Ideaalitilanteena tyyppikertomuksen mukaan voi pitää sellaista moniammatillista yhteistyötä koulun sosiaalityöntekijän ja koulun henkilökunnan välillä, jossa koulun sosiaalityöntekijällä on riittävästi aikaa koulujen henkilökunnalle ja oppilaille, hän on hyvin tavoitettavissa ja tiedottaa asioista nopeasti ja riittävästi mutta muistaa silti

kunnioittaa asiakkaiden yksityisyyttä. Lisäksi koulun sosiaalityöntekijä on tuttu ja helposti lähestyttävä koulun henkilökunnalle ja hän tuntee koulun henkilökunnan. Koulun väki myös tietää, mitä koulun sosiaalityöntekijä tekee ja millaisissa asioissa häneen kannattaa ottaa yhteyttä. Koulun henkilökunta ja koulun sosiaalityöntekijä pystyvät selvittämään erilaiset hankaluudet yhteistyössä, heidän välilleen on löytynyt yhteinen kieli ja muodostunut luottamuksellinen suhde. Koulussa tehtävä työ on pitkäjänteistä, suunnitelmallista ja pääosin ennaltaehkäisevää. Kaikki oppilashuoltoryhmän jäsenet osallistuvat tunnollisesti ja sitoutuneesti oppilashuoltoryhmän kokouksiin ja kehittävät oppilashuoltotyötä. Oppilashuoltoryhmän kokoukset ovat hyvin valmisteltuja ja johdettuja. Koulun sosiaalityöntekijä edesauttaa koulun ja oppilaiden perheiden välistä yhteistyötä. Opettajilla on koulussa työrauha opettaa, koska oppituntien aikana ei opettajan tarvitse keskittyä oppilaiden ongelmien selvittelyyn vaan opettamiseen.

Ideaalityyppikertomus voisi olla todellinen tilanne, mikäli koulun sosiaalityöntekijän työmäärä olisi pienempi ja näin hänellä olisi enemmän aikaa yhteistyöhön. Mikäli koulun sosiaalityöntekijöitä palkattaisiin kuntaan enemmän, työmäärä varmasti aluksi tuntuisi lisääntyvän, koska kouluissa olisi enemmän asiantuntijoita huomaamassa nuorten ongelmia. Lähelle ideaalitulannetta kunnassa voisi päästä sitten, kun ruuhkautunut korjaavan työn osuus saataisiin hallintaan ja ennaltaehkäisevään työhön voitaisiin panostaa.

Moniammatillista yhteistyötä tekevät ammattilaiset ovat kuitenkin vain ihmisiä, joiden työskentelyn tehokkuuteen myös henkilökemiat vaikuttavat. Ihmisten odotukset moniammatilliselle yhteistyölle ovat erilaisia eri organisaatioista ja näkökulmista riippuen. Tämän vuoksi ehkä näin auvoiseen ideaalitulanteeseen on melkein mahdoton päästä mutta vastaajien kertomuksista näyttää nousevan ajatus siitä, että mikäli sosiaalityöntekijöillä olisi enemmän aikaa panostaa moniammatilliseen yhteistyöhön ja istua alas koulun henkilökunnan kanssa pohtimaan tilannetta yhdessä ja perustella koulun henkilökunnalle ratkaisujaan asiakastilanteissa niin koulun henkilökunnan olisi helpompi ymmärtää sosiaalityöntekijää, hänen työtään ja ratkaisujaan sekä päinvastoin. Näin moni moniammatillisen yhteistyön ongelma saattaisi ratketa.



## Negatiivinen kertomustyypipi

*Koulun sosiaalityöntekijä on piileskellyt sosiaalitoimistossa paperipinojensa takana eikä ole tyypilliseen tapaan juurikaan näyttäytynyt koululla. Hän ei tule toimeen oikein kenenkään kanssa ja hänen läsnä olonsa saa aikaan sen, että myös muut paikallaolijat eivät saa sovittua mistään asiasta mitään. Lisäksi koulun sosiaalityöntekijä asettuu aina oppilaiden puolelle ja syyllistää koulua ja opettajia. Hän myös neuvoa koulun henkilökuntaa toimimaan oikein. Koulun sosiaalityöntekijä pitää itseään parempana asiantuntijana kuin muut. Koulussa eri asiantuntijoiden työnjako on epäselvä ja siitä seuraa oppilaiden pompottelua opinto-ohjaajalta erityisopettajalle ja koulun sosiaalityöntekijältä koulun psykologille. Kaiken tämän lisäksi tuntuu siltä, että rehtori, opinto-ohjaajat ja erityisopettajat vetävät tilannetta eri suuntiin.*

*Koulun sosiaalityöntekijä ei tiedota koulua mistään asiasta ja koulun henkilökunnan kysyessä nuorista jotain tietoja niin koulun sosiaalityöntekijä vetoaa vaitiolovelvollisuuteen eikä kerro mitään. Koulun sosiaalityöntekijä vaatii kuitenkin lastensuojelulakiin vedoten saada kaikki olennainen tieto nuoresta koululta. Koulun henkilökunnan ollessa jostain nuoresta huolissaan ja tehdessä lastensuojeluilmoitusta, niin koulun sosiaalityöntekijä ottaa tiedot vastaan, muttei tee mitään päätöksiä nuoren asioissa ennen kuin puoli koulua on nuoren vuoksi sekaisin ja nuoren tilanne karannut täysin käsistä. Turhia palaverieja koulun sosiaalityöntekijä kyllä osaa järjestää. Niihin hän velvoittaa koululta tulemaan opinto-ohjaajan, luokanvalvojan, rehtorin ja erityisopettajan mutta mitään päätöksiä niissä ei tehdä. Lisäksi koulun sosiaalityöntekijä antaa vanhempien ja nuorten kuullen koulun henkilökunnalle palautetta siitä, miten huonosti he ovat asiat koulussa hoitaneet. Asiat käsitellään epäselvästi ja nuori ymmärtää, että hän pääsee kotiin tai saa jotain muita etuja mutta totuus onkin sitten toisenlainen. Koulun sosiaalityöntekijä käsittelee asiat niin epäselvästi, että jokainen palaverissa ollut taho on ymmärtänyt asiat eri tavalla. Ja loppujen lopuksi katteettomien lupauksen ja palaverin jälkeen nuoren elämä ja koulu on entistäkin enemmän sekaisin. Seuraavana päivänä koulun sosiaalityöntekijä vielä soittaa jollekin palaverissa olleelle ja käskää hänen kertoa nuorelle jonkun ikävän asian, joka palaverissa jäi käsittelemättä.*

*Mikäli koululla on jokin hätätilanne – joita on nykyään useita, koska koulun sosiaalityöntekijä ei tee ollenkaan ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä, hyvä jos tekee*

*edes korjaavaa - niin koulun sosiaalityöntekijää ei saa mitenkään kiinni. Koulun sosiaalityöntekijä löytää kalenteristaan aikaa paneutua tähän kriisiin kolmen viikon kuluttua. Niinpä koulun henkilökunta joutuu selvittämään kriisinsä koulupäivän aikana ja siksi tunnit jäävät pitämättä ja muut oppilaat oman onnensa nojaan.*

*Sosiaalitoimen resurssit ovat täysin alimitoitettuja ja sosiaalityöntekijät epäpäteviä. Koulun sosiaalityöntekijän työsopimusta jatketaan parin kuukauden välein ja siksi työ ei ole pitkäjänteistä eikä suunnitelmallista. Koulun sosiaalityöntekijä ei ole myöskään sitoutunut työhönsä ja siksi henkilö tässä virassa vaihtuukin muutaman kerran vuodessa. Uutta koulun sosiaalityöntekijää ei työhönsä perehdytä kukaan. Nuorten asioiden käsittely alkaa aina henkilön vaihdoksen jälkeen alusta ja osa nuorista unohtuu käsitellä kokonaan.*

*Oppilashuoltoryhmä ei ole kokoontunut kuin satunnaisesti vuoden aikana. Kukaan ei johda oppilashuoltoryhmän toimintaa eikä valmistele asioita. Kokouksissa riidellään ja puhutaan asioiden vierestä ja loppujen lopuksi kokous muuttuu huutokonsertiksi.*

*Oppilashuoltoryhmään kuuluvat henkilöt pääsevät paikalle vain silloin tällöin ja poissaoloille ei yleensä ole mitään selitystä.*

*Loppujen lopuksi koulun sosiaalityöntekijä sairastui moneksi kuukaudeksi eikä sijaista hänelle palkattu tilalle. Koulun sosiaalityön tehtävät annettiin sosiaalitoimiston toiselle sosiaalityöntekijälle, joka oli aivan ylityöllistetty jo valmiiksi eikä hän hoitanut koulun sosiaalityöntekijän tehtäviä sitäkään vähää, mitä koulun sosiaalityöntekijä hoiti.*

Äärimmäiseen epäonnistuneeseen moniammatilliseen yhteistyöhön näyttää vastaajien kertomusten mukaan sisältyvän erilaisia henkilökemioihin liittyviä pulmia. Eri alojen asiantuntijat sotkevat ja hämmentävät asioita, ammattilaiset syylistävät ja neuvovat toisiaan sekä asettuvat jollainlailla jonkun puolelle ja toisiaan vastaan. Ammattilaiset eivät tunne toisiaan eivätkä toistensa työtä. Joku moniammatillisen ryhmän jäsen pitää itseään parempana asiantuntijana. Ammattilaiset eivät käsittele asioita selkeästi eivätkä puhu samaa kieltä. Moniammatillisen yhteistyön ongelmat näytetään myös asiakkaille.

Asiantuntijat eivät ole sitoutuneita työhönsä ja ovat huonosti tavoitettavissa.

Moniammatillinen yhteistyö ei ole myöskään pitkäjänteistä eikä suunnitelmallista. Tästä kaikesta seuraa luottamuspulaa asiantuntijoiden välille.

Lisäksi äärimmäiseen epäonnistuneeseen moniammatilliseen yhteistyöhön liittyy työnjaon epäselvyyttä ammattilaisten välillä ja tiedon kulun ongelmia. Kukaan ei halua kantaa kokonaisvastuuta asiakkaan tilanteesta. Sosiaalityöntekijä puuttuu koulun oppilaiden ongelmatilanteisiin liian hitaasti ja jättää itselleen kuuluvia tehtäviä koulun henkilökunnan hoidettavaksi. Tämän lisäksi työ painottuu korjaavaan työhön ennaltaehkäisevän työn kustannuksella. Myös moniammatillista yhteistyötä vaikeuttavat oppilashuoltoryhmän kokoukset, jotka ovat satunnaisia, huonosti johdettuja sekä valmistelemattomia.

Pahiten moniammatillista yhteistyötä negatiivisessa tyyppikertomuksessa hankaloittaa kiireen ja henkilökemioiden ongelmien myötä myös suunnitelmallisuuden puuttuminen ja kokonaisuuden hajoaminen. Työnjaon epäselvyys ja vastuun pakoilu hajoittaa moniammatillisen yhteistyön kokonaisuuden monella tavoin. Kun luottamusta ei eri asiantuntijoiden välille synny tai se alkaa syystä tai toisesta rakoilemaan niin yhteistyön tekeminen suunnitelmallisesti hankaloituu. Tämä taas lisää ammattilaisten välistä epäluottamusta. Kun asiakkaiden asioita ja ongelmia ei käsitellä suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti, niin vastuuta ei kukaan halua tilanteesta itselleen ja asiakkaiden pompottelu asiantuntijalta toiselle lisääntyy, jolloin jokainen asiantuntija joka on tilanteessa mukana saattaa alkaa vetämään asiakkaiden ongelmia eri suuntiin. Näin loppujen lopuksi asiakas on se, joka kärsii tilanteesta eniten. Tämän vuoksi asiakkaan elämän tilanne saattaa kriisiytyä pahemmin. Mikäli näin käy monen asiakkaan kohdalla, asiantuntijoiden kiire vain lisääntyy, koska kriisien selvittely vie enemmän työaikaa ja moniammatillisesta yhteistyöstä tulee todella hankalaa.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Taulukoinnin avulla kertomuksista nousi esiin se, että keskustelu moniammatillisessa yhteistyössä pyöri pääsääntöisesti koulun sosiaalityöntekijän ympärillä ja vastaajat asettivat vain vähän odotuksia muille toimijoille. Vastausten tematisointi taas nosti esiin, millaisiin asioihin moniammatillisessa yhteistyössä vastaajat kohdistivat huomionsa ja mitkä asiat nousivat vastaajien mielestä keskeiseksi. Neljä teemaa, jotka nousivat vastauksista esiin tematisoinnin avulla, tuntuivat olevan tiukasti kytköksissä toisiinsa. Varsinkin resurssit näyttivät olevan edellytys muiden teemojen toimivuudelle. Vastausten tyypittely taas toi esiin sen, millainen olisi vastaajien mielestä ideaalitalanne tai äärimmäisen epäonnistunut moniammatillinen yhteistyö.

Moniammatillinen yhteistyö toteutuu erilaisissa käytännön yhteisöissä, jolloin se ei ole vain aikaan tai paikkaan sidoksissa olevan kiinteän toiminnan varassa oleva työmuoto. Moniammatillinen yhteistyö on erilaisissa käytännön yhteisöissä toteutuessaan usein myös epävirallista ja sponttaania, yksittäisen tilanteen mukana syntyvää ja tilanteen ratkettua hajoavaa työskentelyä. Koulumaailmassa asiantuntijoiden sovitusti tai sattumalta kohdatessa vaihdetaan kuulumiset yhteisistä asiakkaista tai kerrotaan uusista pulmatilanteista ja pohditaan niihin ratkaisua. Onnistuneen tai epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön esimerkkitalanteissa toimijoiksi nousevat koulun oppilashuollon toimijoista rehtori, erityisopettaja, koulun sosiaalityöntekijä, koulun psykologi, kouluterveydenhoitaja, nuorisotyöntekijä ja opinto-ohjaaja. Koulun ulkopuolisia auttajatahoja ei juurikaan nostettu kertomuksissa esiin. Ainoana mainintana kertomuksissa oli nuorisokoti ja poliisi.

Tutkimuksessa pyrin laadullisen tutkimusotteen keinoin kuvaamaan sitä käytäntöä ja odotuksia, missä moniammatillista yhteistyötä tehdään yläkoulujen kohdalla tutkittavassa kunnassa. Vaikka eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät (Eskola 1997) niin uskoisin, että tulokset kuitenkin antavat jonkinlaisen kuvan kunnan alueella tapahtuvasta moniammatillisesta yhteistyöstä. Tosin uskon, että samankaltaisia asioita varmasti nousisi esille myös muissa kunnissa. Tutkimuksessa käytetty lähdekirjallisuus antaa toisaalta tuloksille merkittävyyttä siinä mielessä, että

löydökset, moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen liittyvät tekijät niin asiantuntijuuden kuin rakenteellisten tekijöiden tasolla, ovat ajankohtaisia ja käytännön toimijoita todella askarruttavia asioita.

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

Asiantuntijuuteen liittyen moniammatillista yhteistyötä rajoittavat aineiston perusteella asiantuntijuuden rajojen tiukkuus sekä vaihtelovollisuuteen ja tiedonkulkuun liittyvät tekijät. Asiantuntijuuteen liittyviä moniammatillista yhteistyötä tehostavia tekijöitä ovat pulmatilanteiden yhteinen arviointi, suunnitelmallisuus, asiantuntijoiden välinen yhteistyökokemus sekä jatkuvuus eri toimijoiden työssä. Asiantuntijoiden työ on luonteeltaan hyvin itsenäistä. Asiantuntijoiden itsenäinen ja vastuullinen työ tuo mukanaan yksinäisyyden. Tämä voi johtaa oman asiantuntijuuden, työnkuvan tiukkaan rajaamiseen. Moniammatillisen yhteistyön kannalta tilanne voi olla ristiriitainen, jos eri tahojen asiantuntijat pitävät reviiristään tiukasti kiinni.

Opettajilla on varmasti nykyisin täysi työ selviytyä pedagogisesta perustehtävästään. Niin kertomusten kuin ajankohtaisen kirjallisuuden perusteella moniammatillinen yhteistyö voidaan kokea ylimääräisenä, pedagogiseen asiantuntijuuteen kuulumattomana työskentelymuotona. Toisaalta kertomuksista nousee esiin se, että eri alojen asiantuntijat näkevät moniammatillisen yhteistyön olennaisena osana työtään erilaisissa elämäntilanteissa painiskelevien nuorten parissa. Asiantuntijuuden kannalta moniammatillinen yhteistyö edellyttää sen hyväksymistä, että kaikkea ei voi, eikä tarvitse osata itse. Niin koulun henkilökunta kuin muutkin asiantuntijat tarvitsevat lisätietoja ja – taitoja, jota moniammatillisen työotteen kautta on mahdollista tarjota. Työssä jaksamisen kannalta moniammatillinen yhteistyö antaa mahdollisuuden jakaa kokemuksia sekä vastuuta.

Asiantuntijuuteen liittyvät yhteistyötä rajoittavat ja tehostavat tekijät eivät riitä kuvaamaan moniammatillisen yhteistyön käytännön toteutumiseen liittyviä tekijöitä. Kertomuksista nousee esiin eri toimijatahojen rakenteelliseen tasoon eli eri organisaatioiden toimintaan liittyviä tekijöitä. Nämä rakenteellisen tason tekijät vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka yksittäiset, eri asiantuntijuuksia edustavat toimijat luovat moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä merkityksiä. Kertomusten perusteella moniammatillista yhteistyötä rajoittavat rakenteellisella tasolla palvelujen päällekkäisyys, työn- ja vastuunjakoon liittyvät tekijät sekä resurssien riittävyyteen liittyvät tekijät. Rakenteellisen tason tekijöistä moniammatillista yhteistyötä tehostavat tarpeiden arviointi, palvelujen koordinointi, yhteistyön osapuolten kokemus toistensa kanssa työskentelystä sekä ajallinen jatkuvuus eri asiantuntijoiden työssä.

Moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa tutulta ja tarpeelliselta työskentelymuodolta ongelmaisten oppilaiden kokonaisvaltaisessa kohtaamisessa.

Toisaalta kertomuksista nousee esiin se, että yhteistyön ei sinällään tulisi olla itseisarvo.

Moniammatillinen yhteistyö tarkoituksenmukaisella tavalla toimiakseen edellyttää eri asiantuntijoilta kykyä arvioida oman työpanoksensa merkitystä. Kaikkien mahdollisten yhteistyötahojen liittyminen yhteistyökuvioon jokaisen erityistarpeita omaavan nuoren kohdalla ei ole tarkoituksenmukaista. Koulukontekstissa, käyttäytymisellään oireilevan nuoren kohdalla moniammatillinen yhteistyö voidaan toisaalta nähdä eri asiantuntijoiden osaamista tukevana.

Tutkimuksen alkuajatus syntyi siitä, kun koulun sosiaalityöntekijänä toimiessani heräsin ajattelemaan moniammatillisen yhteistyön merkitystä koulun sosiaalityössä.

Työskennellessäni viidellä eri koululla, huomasin että jokaisella koululla on erilaiset mallit toimia yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa ja toisaalta jokaisella koululla oli myös yhteneväisyyksiä yhteistyömuodoissa. Tutkimusaiheella halusin selvittää ja tarkentaa tietojani moniammatillisesta yhteistyöstä koulussa.

Tutkimusmenetelmän valinta osoittautui oikeaksi, sillä eläytymiskirjoitelmien avulla sai paljon sellaista esiin koulun henkilökunnan ajatuksista, mihin haastattelemalla ei välttämättä olisi saanut vastausta. Tosin pohdittavaksi jää olisiko haastattelemalla saanut kenties tarkempia vastauksia tarkoin asetettuihin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa kuitenkin hain vastauksia koulun eri asiantuntijoiden mielipiteistä ja odotuksista.

Yhteinen pohdinta koulun henkilökunnan ja koulun sosiaalityöntekijän kesken moniammatillisesta yhteistyöstä olisi varmasti rakentavaa. Jokaisella on omat ajatuksensa ja linjansa. Yhteinen keskustelu yleensä kuitenkin herättää uusia miitteitä ja antaa uusia näkökulmia asioihin, joita ei ole aiemmin tullut ajatelleeksi. Oppilaiden vanhempiakaan ei sovi jättää asian ulkopuolelle. Moniammatillisesta yhteistyöstä keskusteleminen oppilaiden vanhempien kanssa saattaa antaa uusia näkökulmia asiantuntijoiden välisestä yhteistyöstä.

Tätä pro gradu –työtä tehdessäni olen oppinut ja pohtinut hyvin paljon erilaisia asioita omista yhteistyötaitoistani ja sen vaikutuksista yhteistyökumppaneihini. Itse ajattelin pyrkiä valmistautumaan ja suunnittelemaan esittelemäni asiat paremmin ennen tapaamista yhteistyökumppaneiden kanssa. Pysin myös olemaan läsnä ja välittämään kiireetöntä tunnelmaa keskustellessani muiden asiantuntijoiden kanssa, jotta asiat saataisiin rauhasa käsitellä loppuun. Aion myös olla keskittyneempi käsiteltävään asiaan enkä mieli samalla kaikkia muitakin tekemättömiä töitä, jotta kiire ei sotkisi asiakkaiden hankalia tilanteita entisestään.

Mielestäni koulun sosiaalityötä pitäisi tutkia huomattavasti enemmän kuin sitä nyt on tutkittu. Tutkittavan kunnan osalta olisi mielenkiintoista tietää millaisia asioita tämän kunnan alakoulut nostavat esille vastaavalla kehyskertomuksella. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, että poikkeavatko tämän kunnan yläkoulujen vastaukset paljon muista Suomen kunnista.

## KIRJALLISUUS

Arnkil, E. (1991). Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista. Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimuskeskus. Raportteja 23/1991 VAPK-kustannus. Valtion painatuskeskus: Helsinki.

Arnkil, E & Eriksson (1996). Kenelle jää kontrollin Musta Pekka –kortti? Sosiaalitoimisto verkostoissaan. STAKES tutkimuksia 63. Gummerus: Jyväskylä.

Asetus lastensuojeluasetuksen muuttamisesta. 543/1990. Suomen säädöskokoelma.

Bardy, M. & Salmi M. & Heino, T. (2002) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. STAKES raportteja 263 2001. Gummerus: Jyväskylä.

Carrier, J. & Kendall, I. (1995). Professionalism and interprofessionalism in health and community care: some theoretical issues.

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

Ervasti, L. (2000) Monenkeskisiä vuorovaikutusongelmia. Teoksessa Ekebon, U-M., Helin M. & Tulusto, R. (Toim.) Satayksi kouluongelmaa opettajan käsikirja. Edita: Helsinki

Eskola, J. (1991) Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Tampereen yliopisto sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B:33/1991. Tampereen yliopisto: Tampere.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1996) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto: Rovaniemi.

Eskola, J. (1997) Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto: Tampere.

Eskola, J. (1998) Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampereen yliopisto: Tampere.



Hakkarainen, K. (2000) Oppiminen osallistumisen prosessina. Helsinki: Aikuiskasvatus, 20 2000:2, 84–98.

Heinonen, M. (toim.) SOLA-projekti Luukkaan koulu 2002-2003. Alakoulujen sosiaalityön kehittämishanke Lappeenrannassa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 4/2003. Lappeenrannan kaupunki.

Imber-Coppersmith, E. (1984) Families and Multiple Helpers: A Systemic Perspective. Teoksessa Campell, D And Draper, R. (eds.): Applications of Systemic Family Therapy. The Milan Approach. London, 203-212.

Jauhiainen, A. (1993) Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu. Scripta Lingua Fennica. Sarja C osa 98. Edita: Turku.

Koulukuraattorityön ja tehtävien kuvaus (2002) Koulukuraattorit – Skolkurator ry. Viitattu (7.11.2002) Saatavilla www-muodossa: [URL:http://koulukuraattorit-skolkuratorer.fi](http://koulukuraattorit-skolkuratorer.fi)

Kouluterveystudkimukset 1996-2003. Saatavilla www-muodossa: [URL:http://stakes.fi/kouluterveys](http://stakes.fi/kouluterveys)

Laaksonen, P. & Wiegand, Eira (1989) Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Gummerus: Jyväskylä.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003. Suomen säädöskokoelma.

Lastensuojeluasetus 1010/1983. Suomen säädöskokoelma.

Lastensuojelulaki 683/1983. Suomen säädöskokoelma.

Lastensuojelulaki 417/2007. Suomen säädöskokoelma.

- Launis, K. & Engeström, Y. (1999). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY: Juva, 64–82.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimite peripheral participation. Cambridge University Press.
- Linnosuo, O. (1996) Tuottaako sosiaalityö pummeja vai oman elämänsä sankareita, seikkailijoita? Teoksessa Metteri, A. (toim.) (1996). Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Oy Edita Ab: Helsinki. s. 68–75.
- Lipiäinen, T. (1977) Oppilashuolto ja erityisesti koulukuraattorin rooli. Väitöskirja. Turun yliopisto. Sarja B. Kasvatustieteiden laitos; osa 3.
- Lipiäinen, T. & Runsas, R. (1973) Koulukuraattori ja hänen työhönsä kohdistuneet rooliodotukset eri koulumuodoissa Mikkelissä ja Tampereella vuonna 1973. Lisensiaattityö. Tampereen yliopisto (Lipiäinen) ja Jyväskylän yliopisto (Runsas).
- Makkonen & Helin (2000) Koulun tukipalveluja. Teoksessa Ekebon, Ulla-Maija & Helin, Merja & Tulusto, Riitta (Toim.) Satayksi kouluongelmaa opettajan käsikirja. Edita: Helsinki
- Malinen, T. & Laaksonen, P. (1997) Perheterapia 3, 1997 Koulun oppilashuolto – ratkaisuja systeemeissä, systeemejä ratkaisuisa.
- Metteri, A. (toim.) (1996), Moniammatillisuus ja sosiaalityö Edita: Helsinki.
- Metteri, A. & Peltoniemi, H. (1994) Keskustelua ammatillisesta vastuunjaosta ja vastuunotosta. Sosiaalityöntekijä no 7, 27–28.
- Moilanen, J. 2000. Lasten ja nuorten palveluketjut kuntoon. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja, 28: Helsinki.
- Mönkkönen, K. (1996) Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa Metteri, A. (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Oy Edita Ab: Helsinki. s. 51–67.

- Ojuri, A. (1996) Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri teoksessa Metteri, Anna (toim.) , Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Edita: Helsinki.
- Owens, P. & Carrier, J. & Horder, J. (eds) 1995 Interprofessional issues in community & primary health care. Chippenham, Wiltshire: Macmillan.
- Pellinen, S. (1996) Moniammatillisen työryhmän kehitysvaiheet. Teoksessa Metteri, A. (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Oy Edita Ab: Helsinki. s. 129–142.
- Peltomäki, P. & Harjumäki, P. & Husman, K. (2002) Muuttuva auttamistyön asiantuntijuus – kriisityön ja työterveyshuoltotoiminnan tarkastelua. Teoksessa Pirttilä, I. & Eriksson, S. (toim.) 2002. Asiantuntijoiden areenat. Kopijyvä Oy: Jyväskylä.
- Peltonen H. & Säävälä T. (2001) Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto: Helsinki. 182–199.
- Rantala, A. (1998). Perhekeskeinen työ varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Teoksesta Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S.(toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena: Jyväskylä. 317-327.
- Reder, P. Milan in East End: Systemic therapy with Lower-income and Multi-Agency Families. Teoksessa Arnkil, E. (1991) Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista. Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 23/1991. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. 2007. Dialoginen verkostotyö. Tammi: Helsinki.
- Sihvonen, E. (2002) Vastuussa selviämisestä? Sosiaalipedagoginen tutkimus nuorten mielikuvista koulun sosiaalityön toiminnasta. Sosiaalityön pedagogisen linjan pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos.
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2004) ”Hirveesti tekijänsä näköistä” Koulukuraattorityö peruskoulun yläluokilla. Tammer-Paino Oy: Tampere.

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

Suominen, H. (1998) Lasten ja nuorten hyvinvointi: Uudet haasteet – vanhat palvelut. Hyvinvointia ja palveluita koskevat strategiat, periaatteet, kannanotot ja selvitykset sekä poimintoja 1990-luvulla käydystä keskustelusta. STAKES Aiheita 14/1998: Helsinki.

Tilus, P. 1991. Erityiskasvatuksen yhteistyöprojekti. Viranomaisten välinen yhteistyö lasten ja nuorten kouluvaikeuksien vähentäjänä ja ennaltaehkäisijänä. ERY-projektin raportti. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Tutkittavan kunnan 1. -9.-luokkien opetussuunnitelma

Tuumasta tekstiksi -perusopas seminaari- ja opinnäytetyön tekijälle (1999) Saatavana www-muodossa URL: <http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/index.html>

Työministeriön ammatin kuvaus (2002) Viitattu (7.11.2002) Saatavilla www-muodossa: URL:<http://www.mol.fi/tietoa/ammatti/00/1/5/2/15250.html>

Wenger, E. 1998. Community of practice. Learning, Meaning and identity. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives. New York: Cambridge University Press.

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