

Elina Parkkonen-Manninen

**LUOKASSA KODIN ULKOPUOLELLE SIJOITETTU LAPSI
– OPETTAJAN NÄKÖKULMA KOULUN MONIALAISESTA YHTEISTYÖSTÄ**

**Erityispedagogiikan
Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Parkkonen-Manninen, Elina. Luokassa kodin ulkopuolelle sijoitettu lapsi – opettajan näkökulma koulun monialaisesta yhteistyöstä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 61 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisissa monialaisissa verkostoissa luokanopettaja tekee työtään kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa. Tutkimuksen avulla myös haluttiin tietää, mistä monialaisista verkostoista opettaja saa apua sijoitetun lapsen asioiden hoitamiseen. Lisäksi haluttiin selvittää, kuka tai ketkä ovat luokanopettajan kasvatuskumppaneita, kun kyseessä on sijoitettu lapsi.

Tutkimusmenetelmä oli kvalitatiivinen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä luokanopettajaa keväällä 2013. Opettajat piirsivät sijoitetun lapsen asioihin liittyvästä monialaisesta työstä sosiaalisen verkostokartan. Opettajat valikoituivat tutkimukseen monivuotisen työkokemuksensa perusteella ja myös siksi, että heillä jokaisella oli ollut työuransa aikana kodin ulkopuolelle sijoitettuja oppilaita. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajan tärkeimmiksi verkostoiksi kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioiden hoitamisessa tulivat sijaisperheiden vanhemmat ja perhekodin työntekijät. Myös koulun oppilashuoltoryhmä nousi tärkeäksi verkostoksi. Erityisopetuksesta erityisopettajan tuoma työpanos verkostotyöhön nähtiin merkittävänä. Opettajat saivat apua sijoitetun lapsen kanssa tehtävään työhön sijaisvanhemmilta, erityisopettajalta, oppilashuoltoryhmältä sekä koulun johdolta. Suurin apu tuli kuitenkin sijaisperheiltä. Opettajat nimesivät sijaisperheet myös lähimmiksi kasvatuskumppaneikseen. Kasvatuskumppanuus käsitteenä ei ollut luokanopettajille tuttu ja merkityksellinen. Kasvatuskumppanuutta kuvailtiin kodin ja koulun välisenä yhteistyönä.

Avainsanat: monialainen yhteistyö, kasvatuskumppanuus, lastensuojelu

SISÄLTÖ

JOHDANTO	3
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 Monialainen työ moniammatillisissa verkostoissa	7
2.2 Monialainen oppilashuolto ja verkostopalaverit sijoitetun lapsen ja opettajan apuna	12
2.3 Lastensuojelulaki turvaa lapsen oikeuksia ja valvoo sijoitetun lapsen etua koulussa	14
3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	20
4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	21
4.1 Laadullinen tutkimus	21
4.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt	21
4.3 Aineiston analysointi	25
4.4. Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus	26
5 TULOKSET	28
5.1 Monialainen verkostotyö koulussa	28
5.1.1 Lakisääteiset verkostot	30
5.1.2 Tilannekohtaiset ja tarpeenmukaiset verkostot	32
5.1.3 Luokanopettajan lähiverkosto sijoitetun lapsen asioissa	33
5.1.4 Monialaiset verkostot lähi- ja ulkoverkostoissa	35
5.2 Monialaisen yhteistyöverkoston tuoma apu	36
5.2.1 Luokanopettajan saama riittävä apu verkostotyössä	36
5.2.2 Luokanopettajan kokema riittämätön tuki verkostotyössä	40
5.3 Luokanopettajan kasvatuskumppanit	42
6 POHDINTA	45
LÄHTEET	46
LIITTEET	55
Liite 1: Teemahaastattelurunko	55
Liite 2: Lähiverkosto ja eri hallinnonalojen verkostot	60
Liite 3: Esimerkki luokanopettajan piirtämästä verkostokartasta	61

JOHDANTO

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä kasvaa jatkuvasti. Sosiaali- ja terveysministeriön teettämän väliraportin (2012) mukaan kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä vuoden 2011 lopussa oli yli 17 000 lasta. Viimeisimmän virallisen tilastoraportin (2013) mukaan kodin ulkopuolelle oli sijoitettuna 17 830 lasta ja nuorta. Sijoitettujen määrä kasvoi edellisestä vuodesta 1,6 %. Vuoden 2011 lopussa sijoitetuista noin 2390 oli kouluikäisiä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2012, 2-6; Lastensuojelun tilastoraportti 2013.)

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrän kasvu näkyy myös koulumaailmassa. Yhä useammalla opettajalla on luokassaan lastensuojelun asiakkaana oleva lapsi. Opettaja saattaa tarvita tässä uudessa tilanteessa apua ja tukea. Hänelle voi nousta esiin kysymys, mikä on hänen roolinsa lastensuojelutilanteessa. Kokemukseni mukaan opettajankoulutus ei anna valmiuksia hoitaa lapsen sosiaalisen elämään tulevia haasteita. Yhtä hämmentyneitä voivat olla myös vanhemmat, jotka saattavat nopealla aikataululla siirtyä lastensuojelun asiakkuuteen. Roikonen (2013, 7) tuo esille aiheen myös vanhempien näkökulmasta sanomalehti Keski-suomalaisessa: ”...sosiaalityöntekijät eivät aina pysty työskentelemään niin, että ihmiset saisivat tarpeeksi tietoa.” Lapsen sijoittaminen kodin ulkopuolelle on siis uusi tilanne usein opettajalle ja vanhemmalle. Eteen tulee paljon uusia käsitteitä, käytänteitä ja lastensuojelulain mukanaan tuomia rajoitteita.

Pesäpuu Ry on aloittanut vuosia kestäväen kampanjan, Sisukas – hankkeen, tukeakseen sijoitettujen lasten arkea päivähoidossa sekä koulussa. Tarkoitus on luoda toimintamalli sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemiseen ja tehdä opaskirja sekä opettajille että sosiaalihuollon tukitoimiin kuuluville perheille. (Nurminen 2011.) Mallia on otettu Ruotsissa toimintansa aloittaneesta koulun ja perheen yhteistoiminta ohjelmasta, nimeltä SkolFAM. Mallin avulla on Ruotsissa saatu hyviä, ainutlaatuisia ja mitattavia tuloksia. (Nurminen 2011, 8–11; Heino & Oranen 2012, 230.)

Nurminen (2011) kuvaa osuvasti lastensuojelun piiriin kuuluvien lasten ja perheiden koulunkäyntiin liittyviä ongelmia, jotka ovat viime aikoina nousseet esille. Sijoitus kodin ulkopuolelle mullistaa lapsen elämää. Keskittyminen koulunkäyntiin vaikeutuu. Sijoitetut lapset tarvitsevat silloin koulunkäyntiin kaiken

mahdollisen tuen. Heidän ympärillään pyörii laaja monialainen ammattilaisten joukko. Koulunkäynnin turvaamiseen tarvitaan biologisia vanhempia, sijaisvanhempia, sosiaalityöntekijöitä, opettajia, terapeutteja ja oppilashuoltoryhmä. Pesäpuu Ry:n Sisukas -hankkeen yksi tarkoitus on myös nostaa jo varhaiskasvatuksessa ollut yhteistyön muoto, kasvatuskumppanuus, lapsen arjessa toimivien aikuisten yhteistyöhön. (Nurminen 2011, 8–11.)

Kasvatuskumppanuudessa on kysymys ammattilaisten ja lasten huoltajien yhteisestä päätöksestä sitoutua toimimaan lapsen parhaaksi. Kaikki lapsen asioista huolehtivat tahot nähdään asiantuntijoina, kasvatuskumppaneina, ja osana monialaisessa yhteistyössä. (Nurminen 2011 8–11; Lämsä 2012, 50; Vasu 2005, 31.)

Tänä päivänä myös opetustoimi tuo esille kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyden. Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa koulun tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Lämsän (2013) mukaan koulun ja kodin välinen yhteistyö on jo aloitettu kasvatuskumppanuusperiaatteella. Koulun tehtävä sekä vastuu on opettaa ja kasvattaa koulussa. Vanhempien tehtävänä on huolehtia koulun ulkopuolella tapahtuvasta hoidosta ja kasvatuksesta. Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen kohdalla on näistä arkipäivään kuuluvista asioista sovittava joskus monen ihmisen kanssa. (Perusopetuslaki 628/1998; Lämsä 2013, 56.)

Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on kodin ulkopuolelle sijoitetun oppilaan ympärille muodostuva monialainen verkostotyö luokanopettajan näkökulmasta. Opettajan näkökulma tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa on mielenkiintoinen sekä aikaisempien työkokemusten että tulevan opettajantyön kannalta. Kodin ulkopuolelle sijoitettu oppilas luokassa on usein haaste opettajalle. Rantalan, Määtän ja Uotisen (2012, 395) mukaan lapsen arjessa mukana olevilla ihmisillä on ekokulttuurisen ajattelun mukaan oltava tarpeellinen tieto lapsen kehityksen tukemiseen. Tämän ajatuksen mukaan myös opettajalla olisi oltava tarpeellinen tieto ja tukiverkoston apu koulupäivän aikana.

Kiinnostus aiheeseen heräsi ensin graduaiheiden esittelytilaisuudessa. Veturi-hankkeessa oli mahdollisuus tehdä gradututkielmaa kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvästä monialaisesta työstä. Oma työkokemus sijaishuollossa lisäsi mielenkiintoa ja halua perehtyä aiheeseen tarkemmin. Veturi eli Vaativa erityinen tuki -hankkeessa tarkastelun kohteena ovat oppilaat, joiden opiskelun tukemiseen tarvitaan moniammatillista osaamista. Hankkeen piirissä

tehdään kehittävää tutkimustyötä ja luodaan myös täydennyskoulutusta. (Veturi -hanke) Aihe voi olla Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkijalle merkityksellinen myös tulevaisuutta ajatellen. Tulevaisuuden työssä erityisopettajana tai luokanopettajana tullaan kohtaamaan monialaisen työn tuomia haasteita sekä myös kodin ulkopuolelle sijoitettuja oppilaita.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Monialaisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä löytyy uusia tutkimuksia. Isoherranen (2012, 10–13) kuvaa tutkimuksessaan Uhkia vai Mahdollisuuksia moniammatillista työtä tänä päivänä. Kontio (2013, 13) on tutkinut jaetun ymmärryksen ja päätöksen teon rakentumista moniammatillisissa oppilashuoltoryhmissä. Toimintakulttuuri yhteiskunnassamme on muuttunut enemmän yhteistoiminnallisuuden suuntaan (Kontio, 2010, 6). Näin ollen myös opettajan työ ei rajoitu vain luokan seinien sisäpuolelle. Yhteiskunnallinen muutos luo haasteita kasvattajille. Luokanopettajan tulisi kohdata kaikki luokassa olevien oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät haasteet yksilöllisesti. Opettajan koulutuksestaan saama didaktinen osaaminen ei enää riitä. (Koskela 2009, 235.)

Lastensuojelun asiakasmäärät ovat kasvussa Sosiaali- ja terveysministeriön (2012) teettämän väliraportin mukaan. Väliraportin toimeksiannon tehtävänä oli selvittää lastensuojelun tilaa tänä päivänä. Lapsen edun huomioiminen ja lastensuojelun liittyvät kehittämishankkeet ovat työryhmän mielestä välttämättömiä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2012, 2–6).

Lasten, nuorten ja lapsiperheiden palveluja pyritään uudistamaan tämän päivän haasteita vastaaviksi. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma (Kaste) 2012–2015 on yksi näistä hankkeista, jossa yhtenä osa-alueena on kehittää lastensuojelun avo- ja perhehoitoa. (Hastrup, Hietanen-Peltola, Jahnukainen & Pelkonen 2013, 17) Oulun seudulla juuri päättynyt Tukeva -hanke oli myös yksi kehittämisohjelman piiriin kuuluvista hankkeista. Tukeva -hankkeen yhteydessä on tehty julkaisu lasten- ja nuorten kanssa tehtävään monialaiseen työhön. Koko hankkeen tarkoituksena oli edistää, kehittää ja tukea monialaista verkostotyötä lapsi- ja nuorisotyössä. Hankkeen yhteyteen tehty raportti on hyvä apuväline esimerkiksi lastensuojelussa ja koulussa käytävään monialaiseen verkostomaiseen yhteistyöhön. (Kontio 2013, 82; Kontio 2010, 8; Tukeva -hanke.) Tällä hetkellä meneillään oleva Pesäpuu Ry:n SISUKAS -projektin 2012–2016 yhtenä tarkoituksena on myös kehittää moniammatillista yhteistyötä kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten kanssa tehtävässä työssä (SISUKAS -tiedote 2013).

2.1 Monialainen työ moniammatillisissa verkostoissa

Monialaisuus ja moniammatillisuus ovat rinnakkaistermejä, joilla kuvataan eri toimijoiden yhteistyötä. Monialaisuus kuvaa eri hallinnon alojen välistä yhteistyötä, kun taas moniammatillinen työ on eri aloilta tulevien asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Moniammatillisuuden käsitettä käytetään yleensä silloin, kun puhutaan esimerkiksi kouluissa tapahtuvasta, viranomaisten välisestä, yhteistyöstä. Monialainen yhteistyö käsitettä pidetään parempana kuvaamaan yhteistyön toimintaa ja luonnetta. Käsite on otettu käyttöön siksi, että on haluttu korostaa eri toimialojen ammattilaisten yhteistyötä eri sektoreilla ja tieteen aloilla. (Lybeck & Walldén 2011, 26; Isoherranen 2005, 32). Isoherranen (2012) toteaa, että monilla työpaikoilla ymmärretään moniammatillisuus ja moniammatillinen yhteistyö eri tavoin. Moniammatillista yhteistyötä ei ole yleisesti kouluissa tehtävä tiimi, parina, rinnakkain tehtävä työ, vaan se on laajempaa ja eri ammatin aloilta tulevien henkilöiden välistä yhteistyötä. (Isoherranen 2012, 11.)

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan luokanopettajan työhön kuuluvaa monialaista työtä kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa. Opettaja veloitetaan tekemään yhteistyötä kotien kanssa myös perusopetuslain (628/1998) mukaan. Lastensuojelun piiriin kuuluvien oppilaiden kohdalla yhteistyötä tekeviä tahoja on yleensä enemmän kuin pelkät kotijoukot. Nousiainen, Paasivirta, Pitkänen, Turunen ja Vehviläinen (2011, 44–45) tuovat esille lastensuojelulain tuoman veloitteen kuntien moniammatilliseen yhteistyöhön. Sijoittajakunnan tehtävänä ja veloitteena on kutsua koolle moniammatillinen asiantuntijaryhmä huolehtimaan sijoitetun lapsen asioista. Kunnan sosiaaliviranomaisten tehtävä on kerätä tarvittava tieto sijoitetun lapsen kasvusta ja kehityksestä. Moniammatillisessa asiantuntijaryhmissä ovat edustettuina sosiaali- ja terveydenhuollon edustajat, lapsen kasvun ja kehityksen asiantuntijat ja mahdolliset muut lastensuojelutyössä olevat asiantuntijaryhmät ja lapsen vanhemmat/sijaisvanhemmat. (Nousiainen ym. 2011, 44–45.)

Zetlin, MacLeod ja Kimm (2012) ovat tutkineet aloittelevien erityisopettajien haasteita opettaa kodin ulkopuolelle sijoitettuja oppilaita Yhdysvalloissa. Yksi suurimmista haasteista oli tiedon saaminen oppilaan tilanteesta. Kaikki opettajat eivät aina edes tieneet, että oppilas kuului sijaishuollon piiriin. Tutkimuk-

sessä tuli esille, että luokanopettajat saivat tietää sijoitetun lapsen taustoista vähemmän kuin erityisopettajat. (Zetlin, MacLeod & Kimm 2012, 4, 11.)

Heino ja Oranen (2012) korostavat lastensuojelun palveluun kuuluvan oppilaan ympärillä tapahtuvan monialaisen verkostomaisen yhteistyön tärkeyttä. Jokainen asiantuntijajäsen on omalla tavallaan tärkeä ja tuo yhteistyöverkostoon oman työpanoksensa vahvuuksineen ja heikkouksineen. ”*Opettaja, lapsi, hänen huoltajansa ja hoitajansa, sijoituspaikan ammattilaiset, sosiaalityöntekijä, koulu-terveydenhoitaja, kuraattori, psykologi, lääkäri, muut lapsen tilanteen verkostoitimat asiantuntijat, ystävät ja läheiset osallistuvat kaikki omalla tavallaan.*” (Heino & Oranen 2012, 244.) Verkostossa tehtävä työ antaa paljon mahdollisuuksia, mutta se on myös haastavaa. Aikatauluongelmat ja tiedon kerääminen ja kirjaaminen vievät resursseja opetustyöstä. Monessa verkostossa työskentely on väsyttävää ja verkostosta saatava hyöty pitäisi osata ottaa käytäntöön. (Aira 2012, 140.)

Moniammatillista lapsi- ja nuorisotyötä ohjaa Nousiaisen ym. (2011, 45) mukaan Suomessa 2007–2011 vaalikaudella toteutettu politiikkaohjelma. Ohjelma korosti lasten ja nuorten perheiden hyvinvointia. Perheille halutaan antaa tukea ja apua eri ammattilaisten taholta ja yhdessä toimien. Forsbergin ja Ritala-Koskisen (2012, 166) mukaan kunnissa tapahtuva lastensuojelutyö on ”*leimallisesti monialaista työtä*”. Vaikka monialaiseen yhteistyöhön osallistuvat tahot kunnioittavat ja arvostavat toisiaan asiantuntijoina, on työ haasteellista. Lastensuojelupuolen asiantuntijoiden jatkuva kiire suurten asiakasmäärien vuoksi sekä työntekijöiden vähyys, tai jopa puute, hankaloittavat yhteistyötä koulun kanssa. (Jahnukainen, Pössö, Kivirauma & Heinonen 2012, 39). Monialaisen yhteistyön merkitystä ja tärkeyttä lastensuojelun näkökulmasta korostetaan lainsäädännön avulla, kuten jo edellä mainittiin. Yhteistyössä kuitenkin korostetaan lähimpien yhteistyökumppaneiden eli lähiverkoston voimaa. (Jahnukainen ym. 2012, 41.) Yhteistyökumppaneina kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa voi toimia vaikka lapsen harrastuksen ohjaajat. Työelämäntutkijat Julkunen (2008) ja Kira (2003) korostavat, että tänä päivänä monialaisessa työssä painotetaan eri asiantuntijakokemusta ja tietotaitoa enemmän kuin asiantuntija-nimikkeitä. (Isoherranen 2012, 11 Julkunen (2008) ja Kiran (2003) mukaan.)

Lapsiperheiden tukemiseen on kunnissa rakennettu laaja tukiverkosto. Kaikille perheille kuuluvat neuvolatoiminta ja koulujärjestelmä ovat myös tuki-

verkostoja. Jos perheet tarvitsevat erityistä tukea astuu kuvaan lastensuojelu, lastenpsykiatria, erityisopetus, kasvatus- ja perheneuvola sekä kouluissa toimiva oppilashuolto. Luetellut palvelut kuuluvat kunnan eri hallintokuntiin ja niissä toimii monia eri ammattiryhmiä. Palvelulla on yhteinen päämäärä: tukea lapsiperheitä heidän kasvatusvastuussaan sekä omalta osaltaan huolehtia lapsen kasvatusvastuusta ja hyvinvoinnista. Opettaja on osana tätä monialaista yhteistyötä ja hänellä on kasvatusalan ammattilaisena kasvatusvastuu. (Rimpelä 2013, 19.)

Isoherranen (2012) on tutkinut yhteistyön tuomia haasteita ja onnistumisia moniammatillista työtapaa käytettäessä. Yhteistyö vaatii onnistuakseen muun muassa sen, että tiimin jäsenet tuntevat hyvin toisensa. He luottavat toisiinsa ja näin vastuun jakaminen on helpompaa. Asiantuntijan rooli on palavereissa joustava, mutta hyvin kontekstisidonnainen. Kuitenkin ryhmän jokainen asiantuntijajäsen vastaa lainsäädännöllisesti omasta puolestaan. (Isoherranen 2012, 154–155.)

Esimerkkinä haasteista on löytää kaikille sopiva tapaamisajankohta. Myös tapaamisen aikana ja sen jälkeen tapahtuva keskusteltujen asioiden tiedon ja osaamisen kirjaaminen eheäksi kokonaisuudeksi ja vielä muistion lähettäminen kaikille osapuolille on haasteellista. Moniammatillisen tiimin kaikkien asiantuntijoiden mielipiteet tulisi saada esille. Näin ryhmä tukee toisiaan parhaiten. (Isoherranen 2012, 16.) Kontio (2010, 7) lisää vielä, että kuhunkin meneillä olevaan tilanteeseen olisi löydettävä sopiva työskentelyn toimintamalli. Jokaisen ryhmän jäsenen olisi sitouduttava yhteisen päämäärän eteen.

Aidon moniammatillisen työn kehittymisen esteenä voi Koskelan (2013) mukaan olla myös opettajien perinteinen tapa työskennellä yksin tai se, että heillä on puutteelliset vuorovaikutustaidot. Opettajien kiireinen päivärytmi tuo aikapulan yhdeksi esteeksi yhteistyölle. Opettajat haluaisivat enemmän aikaa yhteistyön suunnitteluun. Luottamus siihen, että yhteistyöstä on apua, voi olla yhtenä esteenä yhteistyön kehittymiseen. Monialaista yhteistyötä tulkitaan omasta ammatti-identiteetistä tai työorientaatiosta ja asiantuntijuudesta käsin. (Koskela 2013, 90.)

Koulun moniammatilliseen työhön sisältyväksi yhteistyön muodoksi ja toimintatavaksi voidaan lukea myös kasvatuskumppanuuden periaate. Rimpelän (2013, 31) sekä Lämsän (2013, 50) mukaan vuosituhannen alussa lanseerattu käsite kasvatuskumppanuus on siirtynyt varhaiskasvatuksesta koulumaailmaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatuskumppanuus määritellään näin: ”*vanhempien ja henkilöstön välisestä tietoisesta sitoutumisesta toimimaan yhdessä*

sä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa” (Vasu 2005, 31).

Korhonen (2006, 61) pohtii koulussa käytävää keskustelua kasvatusvastuusta, ovatko opettajat kasvattajina kumppaneina vai vastaavatko he vain opetus-tehtävästä. Kekkonen (2012) tuo tutkimuksensa kirjallisuusosassa esille, että kodin ja koulun välistä kasvatusyhteistyötä on tutkittu kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Eri tutkimuksista tekemänsä yhteenvedon mukaan tiivistä yhteydenpitoa perheisiin pidettiin tärkeänä. Opettajat uskoivat sosiaaliseen verkostoon kuuluvan luottamuksen ja yhteistyön merkityksen voimaan, mutta halusivat kuitenkin pitää opetuksen suunnittelun ja toteutuksen omana ammattitehtävänä. (Kekkonen 2012, 24.) Forsbergin (2007, 275) mukaan kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa opettajat velvoitetaan yhteistyöhön vanhempien kanssa, mutta vain vanhemmille kohdistetaan vaatimuksia. Karilan (2006, 97) mukaan nykypäivän kasvatushenkilöiltä odotetaan taitoa ja herkkyyttä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan työkuvaan ei kuulu pelkkä opetuksen suunnittelu ja toteutus. Opettajilta ja koulun muulta henkilökunnalta odotetaan sitoutumista yhteistyöhön perheiden kanssa. Kaikki lapsen asioista huolehtivat tahot nähdään asiantuntijoina, kasvatuskumppaneina, ja osana monialaisessa yhteistyössä. (Nurminen 2011, 8–11; Lämsä 2012, 56; Vasu 2005, 31.) Forsberg (2002, 275) muistuttaa kuitenkin, että kasvatusyhteistyössä on tärkeää määritellä eri osapuolille kuuluvat vastuut.

Kasvatuskumppanuuskäsite voidaan liittää Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2006, 11) mukaan Vygotsin kulttuurihistorialliseen teoriaan. Teoriassa yksilö kehittyy kulttuuristen ja sosiaalisten toimintojensa kautta kulloisessakin sosiaalisessa kontekstissa. Rantala ja Määttä (2010, 53–56) korostavat, että lapsen kehitys ja oppiminen ovat sosiaalisia ilmiöitä ja ne liittyvät Vygotsin ekokulttuurisen teorian lapsitulkintaan. Ekokulttuurisen teorian mukaan perheen arjen kokonaisuus tulisi huomioida kaikissa lasten kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen liittyvissä asioissa. Perhe tulisi kohdata yksilöllisesti, mutta monitahoisen yhteistyön toimintatapoja käyttäen. (Määttä & Rantala 2010, 53–56, 168–169.) Lapsen kehityksessä ja oppimisessa vanhemmilla, muilla lapsilla ja opettajilla on keskeinen merkitys. Kasvatuskumppanuudenkäsitteen juuret tulevat kuitenkin Bronfenbrennerin ekologisesta systeemiteoriasta, jossa lapsen kasvun ja kehityksen nähdään tapahtuvan arjen eri vuorovaikutustilanteissa (Rimpelä 2013, 27).

Ekologinen näkökulma on tämän tutkimuksen pääsuuntaus. Kodin ulkopuolelle sijoitettu lapsi elää monenlaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Bronfenbrenner kuvaa näitä verkostoja ekologisen systeemiteorian sisäkkäin olevien viiden osasysteemin avulla. Hän käyttää systeemeistä nimiä mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemi. (Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 380; Rimpelä 2013, 27). Mikrosysteemissä lapsi on tekemisissä perheen, naapureiden ja muiden aikuisten ja lasten kanssa eli henkilöiden kanssa, jotka kuuluvat lapsen elämään päivittäin. Lapsen päivähoito, koululuokka ja harrastukset luetaan kuuluvaksi tähän systeemiin. (Bronfenbrenner 1981, 7; Rimpelä 2013, 27; Seikkula 1994, 18.) Mesosysteemissä nämä mikrosysteemin eri henkilöt tai ryhmät ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Bronfenbrenner 1981, 209, Rimpelä 2013, 29, 31; Seikkula 1994, 20). Tässä kohtaa tapahtuu kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jotka kutsutaan myös kasvatuskumppanuudeksi.

Eksosysteemi kuvaa perheiden arkea. Miten vanhemmat onnistuvat kasvatustehtävässään ja ottamaan huomioon omat sekä lapsen toimintaverkostot. Eli eksosysteemissä mikrosysteemissä mainitut tahot kommunikoivat ja toimivat keskenään. Lapsi ei ole silloin huomion keskipiste vaan vuorovaikutus, jota hänen ympärillään tapahtuu. (Bronfenbrenner 1981, 237–241; Rimpelä 2013, 29.)

Makrosysteemi sisältää kaikki edellä luetellut systeemiverkostot. Makrosysteemissä keskustellaan lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta yhteiskunnan arvojen vallalla olevan kulttuurin näkökulmasta. Pohditaan, miten perheiden eri tavat ja kulttuurit siirtyvät seuraaville sukupolville. Miten eri palvelut ja käytänteet esimerkiksi sosiaalishallinnossa ja opetushallinnossa ovat muuttumassa tai ovat muuttuneet. (Bronfenbrenner 1981, 258–265; Rimpelä 2013, 29.) Rimpelän (2013, 27) mukaan Bronfenbrenner lisäsi näiden neljän sisäkkäiseen ekologiseen osasysteemiin vielä viidennen osasysteemin, kronosysteemin. Se kuvaa vielä tarkemmin edellä mainittuja systeemejä suhteessa aikaan, kehitykseen ja elämäntapaan.

Opetuksessa ja monialaisessa yhteistyössä on muistettava myös inklusion tuoma kasvatuseritys. Kaikkia oppilaita olisi kohdeltava tasapuolisesti ja heidän kasvuaan ja kehitystään on tuettava samalla tavalla. Kouluihin on luotava joustava ja vuorovaikutteinen työilmapiiri. (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2014, 8) Vacca (2008) korostaa, myös Suomen perusopetukseen sopivaa, ajatusta koulun ja opetustoimen tehtävästä. Hänen mukaansa koulun koko henkilökunnan tehtävä on

ymmärtää syvemmin kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen koulunkäynnin haasteita. Myös kunnan päättäjien ja kansallisen ajattelun tulisi kehittää uudistuksia, joilla voitaisiin tukea sijoitettuja lapsia heidän koulunkäynnissään. (Vacca 2008, 1081.)

2.2 Monialainen oppilashuolto ja verkostopalaverit sijoitetun lapsen ja opettajan apuna

Lämsä (2013, 207) näkee verkostomaisen yhteistyön osana koulun kulttuuria ja osana kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen ja nuoren kuntoutusta. Lapsella ja hänen huoltajillaan on myös oikeuksia. Perusopetuslain 31 a§:n mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutonta oppilashuoltoa. Oppilashuollon tehtävänä on edistää oppilaan hyvää oppimista, edistää sekä ylläpitää hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä. Oppilashuollon yhtenä tärkeänä tehtävänä on myös kiinnittää huomiota sosiaaliseen hyvinvointiin sekä ylläpitää ja edistää sitä. (Perusopetuslaki (628/1998); Rätty 2012, 24; Heino & Oranen 2012, 218.) Oppilashuoltoryhmä voidaan nähdä osana sijoitetun lapsen tukiverkosta. Oppilashuoltotyö rakentuu kolmen eri moniammatillisen sektorin yhteistyöstä. Oppilashuollossa huolehditaan koulun opetussuunnitelman mukaisesta oppilashuollosta, terveydenhuoltolain mukaisesta kouluterveydenhuollosta ja lastensuojelulain mukaisesta koulunkäynnin tukemisestä. Kuntien tehtävänä on järjestää oppilashuoltoa. Yhteenvetona voidaan sanoa, että oppilashuoltotyö koskee kaikkia koulu yhteisössä työskenteleviä ja oppilashuollosta vastaavia viranomaisia. Oppilashuollon toimintaa sekä sen toteuttamista valvoo valtio. (Rätty 2012, 24; Perusopetussuunnitelman perusteet 2010; Kananoja ym. 2011, 311.)

Jahnukainen ym. (2012, 48–49) muistuttavat, että lastensuojelu ja erityisopetus kuuluvat läheisesti yhteen jo historiallisestikin katsottuna. Molemmat alueet polveutuvat suojelu- ja parantamisopista. Oppilashuoltotyö kuuluu näiden kahden toiminta-alueen moniammatillisen työn arkeen. Rimpelän, Fröjdin ja Peltomaan (2010, 158) mukaan oppilashuoltoryhmien kokoonpanot vaihtelevat kunnittain. Esimerkiksi psykologien, kuraattoreiden ja terveydenhoitajien osallistuminen koulun oppilashuoltoryhmätoimintaan vaihtelee edellä mainittujen tutkijoiden tekemässä tutkimuksessa. Rädyn (2012, 24, 27) mukaan kodin ulkopuolelle

sijoitetun lapsen asioissa koulun puolelta oppilashuoltoryhmään kuuluvat sijoitetun lapsen opettaja, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja ja rehtori. Lastensuojelulaki velvoittaa kunnan tehtäväksi järjestää koulupsykologi- ja kuraattoripalveluita. Koulukuraattorin tehtäviin kuuluu muun muassa olla mukana oppilashuoltotyössä sekä lastensuojelutyössä yhdessä koulupsykologin kanssa. Oppilashuoltotyössä kuraattori ja koulupsykologi ovat mukana myös suunnittelemassa erityisopetusta. (Kananoja, Lähteinen & Marjamäki 2011, 300–301; Jahnukainen ym. 2012, 48; Lastensuojelulaki 9 §.)

Laatikainen (2011) tuo esille luokanopettajien työn näkökulman oppilashuoltoryhmän toimintaan. Oppilashuoltoryhmän toiminta on saanut lisävastuuta kolmiportaisen tukimallin tultua voimaan (tukimalli esitellään lyhyesti seuraavassa kappaleessa). Oppilaan siirtämisestä tukiportaalta toiselle keskustellaan aina oppilashuoltoryhmässä. Luokanopettajan vastuulla on esitellä ryhmälle tukimallissa tarvittavat pedagogiset arviot ja selvitykset. Erityisopettaja ja luokanopettaja saavat oppilashuoltoryhmän toiminnasta lisää tukea oppilaiden koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitamiseen. Asioista puhutaan luottamuksellisesti. Jokainen ryhmän jäsen saa äänensä kuuluviin. (Laatikainen 2011, 166.)

Kontio (2013) toteaa asiantuntijuuden merkityksen oppilashuoltotyössä. Hänen tekemänsä tutkimuksen mukaan luokanopettajan asiantuntijuus lasta koskevissa asioissa nähdään perustuvan jokapäiväisen kokemuksen tuomaan tietoon oppilaan asioista. Erityisopettajan asiantuntijuus nähdään perustuvan sekä kokemuksen tuomaan tietoon että teorian tietoon. Oppilashuoltoryhmän jäsenet luottavat eniten erityisopettajan asiantuntijuuteen oppilaan asioissa. Seuraavana tärkeinä asiantuntijoina lasta koskevien päätösten tekemisessä nähtiin koulukuraattori, koulupsykologi ja opinto-ohjaaja. (Kontio 2013, 118–119.) Koskela (2009) on sitä mieltä, että joskus luotetaan enemmän luokanopettajan näkökulmaan, kun taas joskus enemmän huoltajan, lääkärin ja psykologin näkökulmaan lapsen asioissa. Asiantuntijuus riippuu käsiteltävän asian luonteesta. (Koskela, 2009, 230.)

Koulun toimintaympäristössä järjestetään myös verkostopalavereita, jonne luokanopettajan on osallistuttava lapsen kasvatuksen ja kehityksen asiantuntijana. Verkostopalavereihin kutsutaan lapsen asioiden hoitamiseen kuuluvia henkilöitä tarpeen mukaan. Verkostopalaveri on Rantalan ym. (2012, 394) mukaan Stakesissa kehitelty Ennakkodialogit -työskentelymalli. Palavereissa keskitytään tulevaisuuteen ja pyritään näin jo ennakoimaan lapsen tulevia arjen haasteita.

Verkostossa lapsen asioita hoitaa monia asiantuntijoita ja toimintapa on havaittu toimivaksi. Isoherranen (2012, 10) tuo esille, että kokonaisuuden hallitseminen tai jättäminen yhden asiantuntijatahon varaan on mahdotonta, koska tiedon määrä ja vaatimukset eri aloilla kasvavat jatkuvasti.

2.3 Lastensuojelulaki turvaa lapsen oikeuksia ja valvoo sijoitetun lapsen etua koulussa

Tässä luvussa esitetään suomalaisen lastensuojelun tärkeimmät toimenpiteet. Samalla avataan ja kerrotaan tärkeimpiä lastensuojelussa käytettyjä käsitteitä, jotka luokanopettajan olisi hyvä hallita, kun luokassa on kodin ulkopuolelle sijoitettu oppilas. Päälähteinä on käytetty Lastensuojelun käsikirjaa, joka on Kananon ym. (2011, 179) mukaan ajan tasalla oleva sivusto sekä lastensuojelussa työskenteleville että ehkäisevän lastensuojelun piirissä työskenteleville henkilöille. Lähteenä on käytetty voimassa olevaa Lastensuojelulakia ja myös Rädyn (2012) teosta Lastensuojelulaki. Rätty soveltaa uusinta lastensuojelulakia käytäntöön ja näin helpommin ymmärrettäväksi.

Lastensuojelun palvelujärjestelmä on Suomessa hyvin hajanainen. Sitä ei pysty kuvaamaan ehjänä kokonaisuutena, joka toimisi kaikissa kunnissa samalla tavalla. Lapsityöhön käytettävät resurssit mukaan lukien henkilöresurssit vaihtelevat kunnittain. Lisäksi tavat toimia monialaisissa tiimeissä vaihtelee (Heino 2008, 60)

Lasten kanssa tehtävää työtä on ajateltava aina lapsilähtöisesti ja lapsen edun mukaisesti. Lasten oikeuksia on vahvistettu YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista ja se on tullut voimaan 3.9.1990. Lasten oikeudet vahvistavat muun muassa sitä monialaista yhteistyötä, jota kunnissa tehdään lasten hyväksi. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 32–33.)

”Lastensuojelulain tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun”

(Lastensuojelun käsikirja: Lastensuojelulaki1§.)

Kuntien lastensuojelutyön perustehtävä on huolehtia lasten turvallisista kasvuoloista (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 170). Lastensuojelun tarkoituksena on tukea lapsen lisäksi koko perhettä. Lastensuojelun toimintavelvoitteet ja vastuut ovat tarkkaan määritelty. Kuntien palveluihin kuuluu tarjota perheille suunnitelmallista ja tavoitteellista ennaltaehkäisevää sekä erityistä tukea esimerkiksi äitiys- ja perheneuvolassa, päivähoitossa ja koulussa. Tällaisten palvelujen käyttäjinä olevat perheet eivät ole vielä silloin lastensuojelun asiakkaana. Jos kunnassa toteutetut palvelut eli niin sanottu ehkäisevä lastensuojelu ei tuo toivottua tulosta, on perheen tilanteeseen puututtava. (Lastensuojelulain käsikirja: Ehkäisevä lastensuojelutyö; Heino & Oranen 2012, 235.)

Lapsen kasvatuksen ja huolenpidon päävastuu kuuluu ensisijaisesti lapsen vanhemmille. Jos lapsen turvallisuus ja elinolot saavat koulun henkilökunnan huolestumaan, on lapsen vanhempiin otettava yhteyttä. Jos lapsen elinolot eivät korjaannu, on koulun työntekijän tehtävä lastensuojeluilmoitus. (Kananoja ym. 2011, 177; Heino & Oranen 2012, 218.) Perheelle tehdyn lastensuojelutarpeen selvityksen avulla perhe saa oikeanlaista tukea. Välillä päädytään siihen, että lapsen oikeudet toteutuvat parhaiten sijoittamalla lapsi kodin ulkopuolelle. (Lastensuojelulain käsikirja. Ehkäisevä lastensuojelutyö.) Lastensuojelutarpeen selvitys on yksi uusista toimintamuodoista, jonka avulla on pyritty yhdenmukaistamaan koko maan käytänteitä. Alkukartoituksella pyritään takaamaan perheiden kanssa tehtävään monialaiseen työhön oikeanlainen tuki. (Kananoja ym. 2011, 181.)

Kun sosiaalitoimi puuttuu perheen asioihin, kiinnitetään aina ensisijaisesti huomiota lapsen etuun. Tukitoimet suunnitellaan turvaten ja edistäen lapsen myönteistä kasvua ja kehitystä. Avohuollon tukitoimena lapsi voi muuttaa väliaikaisesti sijaishuoltoon perheen ulkopuolelle. Tukitoimet suunnitellaan yhdessä perheen kanssa (Lastensuojelulain käsikirja: Avohuolto). Tukitoimista tehdään kirjallinen asiakassuunnitelma, johon kirjataan lapselle tarjotun tuen tavoitteet ja aikataulu. Avohuollon tukitoimen on oltava suunnitelmallista ja sen tuomaa apua lapsen tarpeisiin tulee tarkastella säännöllisesti ja usein. Koulu eli käytännöllisesti katsoen lapsen opetuksesta vastaava opettaja ja rehtori ovat mukana tukitoimien suunnittelussa ja neuvotteluissa. (Lastenhuollon käsikirja: Avohuolto; Lastensuojelulaki 31 §.)

Jos lapsi on syystä tai toisesta ”välittömässä vaarassa tai muutoin kiireellisen sijoituksen ja sijaishuollon tarpeessa, hänet voidaan sijoittaa kiireelli-

sesti perhehoitoon tai laitoshuoltoon taikka järjestää muulla tavoin hänen tarvitsemansa huolto” (Lastensuojelulaki 38§). Kiireelliseen huostaanottoon päädytään siinä tapauksessa, kun avohuollon tukitoimet todetaan riittämättömiksi tai niitä ei voida järjestää. Lapsen huostaanotto on lastensuojelun viimeinen tuettu toimenpide. (Räty 2012, 312.) Lastensuojelulain 38 §:n mukaan lapsen kiireellinen sijoitus voi kestää korkeintaan 30 päivää. Näiden päivien aikana pyritään selvittämään huostaanoton tarve. Jos tarpeen selvittäminen vaatii lisäselvityksiä, voi kiireellinen huostaanotto jatkua vielä enintään 30 päivää. Huostaanotto voidaan todeta lapsen edun mukaisesti ainoaksi ratkaisuksi. (Lastensuojelulaki 38§.)

Kiireellisen sijoituksen tarve voi johtua kotona tapahtuneesta akuutista ongelmasta. Jos akuutti tilanne voidaan hoitaa avohuollon tukitoimin, ei kiireelliseen huostaanottoon ole edellytyksiä. Akuutti tilanne voi olla esimerkiksi vanhempien humalatila tai mielenterveysongelmista johtuva väliaikainen lapsen hyvinvointiin liittyvä vaaratilanne. (Kananoja ym. 2011, 197.) Koulun tehtävä näissä tapauksissa on huolehtia lapsen normaalista koulunkäynnistä. Opettajan tehtävä on huolehtia, että lapsella on luokassa mahdollisimman normaali kasvuympäristö ja kaverisuhteita. (Heino & Oranen 2012, 237.)

Lastensuojelulain 40 §:n mukaan lapsi on huostaan otettava ja sijoitettava kodin ulkopuolelle, jos havaitaan puutteita lapsen huolenpidossa, kasvuolosuhteissa on vaarantavia tekijöitä ja ne uhkaavat lapsen terveyttä. Huostaanotto tulee kysymykseen myös silloin, jos lapsi itse vaarantaa vakavasti omaa terveyttään tai kehitystään. Vaaratekijöitä ovat päihteiden käyttö ja rikollinen toiminta. (Räty 2012, 311.) Koulun tehtävä huostaanottotilanteissa on huolehtia tarvittavien asiakirjojen antaminen lastensuojelulle, jotta koulunkäynti uudessa koulussa voidaan suunnitella tarpeen mukaan (Lastensuojelulaki 41 §).

Suomessa jokaisella lapsella on oikeus opetukseen. Perusopetuslain 4 §:n mukaan kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta ja 16 §:n mukaan kaikilla oppivelvollisuusikäisillä on maksuton oikeus opetukseen ja koulunkäyntiin. (Perusopetuslaki (628/1998); Heino & Oranen 2012, 218.)

Räty (2012, 392) toteaa, että lapsen asioista päättävällä sijoituskunnalla ja valtuutetulla sosiaalityöntekijällä on oikeus ja velvollisuus päättää lapsen tarpeellisesta sijoituksesta ja opetuksesta. Yhteistyön turvaamisen kannalta on kuitenkin tärkeää tehdä päätöksiä yhdessä lasten vanhempien ja huoltajien kanssa. Lastensuojelulain yhteistyövelvoitteeseen kuuluu neuvotella lapsen kouluun liittyvistä

asioista yhdessä sijoitettavan kunnan sosiaalityöntekijän (lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän), kunnan opetuksen järjestän sekä mahdollisesti lapsen ja huoltajien kanssa. Päätöstä lapsen koulunkäynnin järjestämisestä ei voi siirtää lapsen sijaishuoltoapaikan edustajille. Sijoittavalla kunnalla on velvollisuus huolehtia ilmoituksesta sijaislapsen muutosta sijoitettavaan kuntaan, jotta lapsi saa samat edut kuin muutkin saman asuinkunnan asukkaat. (Räty 2012, 392.)

Sijaishuollossa olevilla lapsen huoltajilla on oikeus osallistua lapsen päivittäisen hoidon ja huollon järjestämiseen. Näin ollen huoltajat voivat suunnitella ja järjestää yhdessä sijoituskunnan koulutoimen edustajan (yleensä lapsen opettajan ja koulun rehtorin kanssa), miten lapsen koulunkäynti ja opetus kulloinkin järjestetään. Viimekädessä vastuu on kuitenkin sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijällä. Hänen tehtävänä on varmistaa, että lapsi saa riittävät palvelut kuten perusopetuksen ja terveydenhuollon palvelut. Koulun ja lasta opettavien opettajien tulisi saada myös riittävät tiedot lapsen aikaisemmasta kehityksestä ja opetuksesta lapsen opetuksen järjestämiseksi uudessa koulussa (Räty 2012, 393; Heino ja Oranen 2012, 220.)

Jos lapsen sen hetkisissä kehityksessä, terveydessä tai elinoloissa tapahtuu muutoksia, on kunnan järjestettävä lisätukea opetukseen (Heino & Oranen 2012, 218–219.) Lapsen oikeuksista opetuksen eri tukimuotoihin on säädetty perusopetuslain 16 §:ssä ja 17 §:ssä. Kolmiportainen tuki on suunniteltava ja järjestettävä oppilaan ikäkauden tarpeiden mukaan. Oppilaalla on yleisen tuen lisäksi mahdollisuus saada tehostettua ja erityistä tukea. Ennen oppilaan siirtämistä erityiseen tukeen on hänelle annettu tehostettua tukea. Tehostettuun tukeen mentäessä oppilaalle tehdään kirjallinen oppimissuunnitelma ja pedagoginen arvio. Jos tehostettu tuki ei riitä, voidaan oppilas siirtää hallintopäätöksellä (434/2003) erityisopetukseen. Erityinen tuki järjestetään mahdollisuuksien mukaan yleisopetuksen yhteydessä. Oppilaalle tulee tehdä silloin kirjallinen suunnitelma (HOJKS) ja hänen oppimispolustaan tehdään pedagoginen selvitys. Tuen tarvetta arvioidaan mahdollisuuksien mukaan vähintään toisen luokan jälkeen ja ennen seitsemännen luokan alkamista. Jos tuelle ei ole enää tarvetta, voidaan tukimuoto purkaa. (Perusopetuslaki 628/1998; Räty 2012, 24; Lukimat: Kolmiportaisen tuen malli.)

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulusuoriutumista on tutkittu paljon muun muassa Isossa-Britanniassa ja Ruotsissa. Tutkimuksissa on havaittu, että sijoitetut lapset eivät suoriudu perusopetuksesta yhtä hyvin kuin normaaliper-

heiden lapset. Vaikka tutkimuksia koulusuoriutumuksesta on tehty paljon, ei ongelman eteen ole tehty juuri mitään. Ruotsissa tehtyjen samankaltaisten tutkimustulosten perusteella päätettiin toteuttaa kouluprojekti, SkolFam. Projektissa tuettiin lastensuojelun piirissä olevien, sijoitusperheissä asuvien, lasten koulunkäyntiä erilaisten interventioiden avulla. (Tideman, Vinnerljung, Hintze & Isaksson 2011, 44–45; Jackson & Cameron 2012, 1107; Heino & Oranen 2012, 230)

SkolFam -tutkimukseen valikoitui 25 kodin ulkopuolelle sijoitettua lasta. Moni heistä oli vaihtanut sijaisperhettä sijaishuollon aikana. Lapset testattiin ennen ja jälkeen interventioita. Tutkimuksen aikana sijaisperheiden vanhempia ohjeistettiin, miten lasta ohjataan kotona koulutehtävissä. Interventiot koulussa teki luokanopettaja. Luokanopettajan ohjaajana ja opetuksen yhtenä suunnittelijana toimi erityisopettaja. Psykologi ohjasi erityisopettajia sekä sijaisvanhempia. Hän antoi neuvoja ja ohjeita sijaislapsen psykologisiin ongelmiin. Lasten testauksissa käytettiin erityispedagogisia testejä sekä psykologin testejä. (Tideman ym. 2011, 47–48.) Tulokset osoittivat, että oman opettajan tekemän intervention sekä sijoitusperheitä tukevan yhteistyön avulla saadaan erittäin hyviä tuloksia sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen. Monialainen yhteistyö kaikkien lapsen etua ajattelevien tahojen kanssa, kuten luokanopettajan, erityisopettajan, psykologin, sosiaalityöntekijöiden, sijoitusvanhempien ja kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten välillä, on menestyksellistä. (Tideman ym. 2011, 53.)

Pesäpuu Ry:n SISUKAS -projekti (2012–2016) on Suomessa kehitetty yhteistyöprojekti tukemaan kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäyntiä. Projektin tarkoituksena on myös kehittää moniammatillista yhteistyötä. SISUKAS – projektin tiimoilta on keskisuomalaisista sijaishuoltoon kuuluvista kodin ulkopuolelle sijoitetuista, sijaisperheissä asuvista, lapsista koottu yli 20 lapsen ryhmä Sisukas-interventioon. Mallia interventioon on otettu SkolFam -projektista. (SISUKAS – tiedote 2013.)

Ensimmäisen vuoden SISUKAS -tiedotteen mukaan yhtenä osatavoitteena on monialaisen verkostotyön mallintaminen. Esimerkiksi opettajat olivat tuoneet esille, ettei heillä ollut riittävästi tietoa lastensuojelusta ja sijoitettujen lasten asioiden hoitamiseen liittyvistä asioista. Projektin yhtenä tavoitteena on tehdä opaskirja opettajille, joilla on luokassaan kodin ulkopuolelle sijoitettu oppilas. (SISUKAS -tiedote 2013.)

Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemiseen kannattaa satsata voimavaroja. Jackson & Cameron (2012) korostavat, että sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemisesta on etua myös sosiaalityöntekijöiden ja sijoitusperheiden tekemään työhön. Sijoitetun lapsen ympärille muodostuneen moniammatillisen ryhmän tehtävänä on huolehtia, että lapsen/nuoren ympärillä on hyvin koulutettuja opettajia ja asiansa osaavia huolehtijoita lapsen itsenäistyessä ja siirtyessä omaan elämään. (Jackson & Cameron 2012, 1113.) Niillä nuorilla, jotka ovat olleet huostaanotettuina pitkäaikaisesti, on hyvin korkea riski saada myöhemmällä iällä psykososiaalisia ongelmia. Ne tahot, jotka suunnittelevat kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyviä tukitoimia, tulisi ottaa tämä huomioon. (Berlin, Vinnerljung & Hjern 2011, 2496.)

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Aikaisempiin tutkimuksiin ja tutkielman aihepiiriin tutustuessa tutkimusaiheen raja-
aus muuttui hiukan alkuperäisestä suunnitelmasta. Tutkimusongelmien täsmen-
täminen oikeaan muotoon vei jonkin aikaa. Monialaisen työn merkitys kodin ul-
kopuolelle sijoitetun lapsen näkökulmasta muuttui luokanopettajan näkökulmaksi.
Ongelman rajaaminen oli haastavaa, mutta välttämätöntä, jotta työ ei laajenisi lii-
an suureksi. Raja-
aus oli tärkeä myös tutkimusluvan saamisen helpottamiseksi. Las-
tensuojelun piiriin kuuluvien oppilaiden huoltajilta olisi ollut vaikeaa saada tutki-
muslupaa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013, 66) toteavat, että tutkimuksen lo-
pullinen aihe ja sen raja-
aus muotoutuvat aiheeseen tutustuessa ja ajan kuluessa se-
kä myös ajan loppuessa, koska tutkimustyön on päästävä alkuun.

Tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajan näkökulmasta kou-
lun monialaisen yhteistyön luonnetta kodin ulkopuolelle sijoitettujen oppilaiden
kohdalla. Vastauksia edellä esitettyyn tutkimustehtävään etsitään seuraavien kol-
men tutkimuskysymyksen avulla:

1. Minkälaisissa monialaisissa verkostoissa luokanopettaja tekee yhteistyötä kodin
ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa ja miten verkostot ovat syntyneet?
2. Millaista apua opettaja saa monialaisesta yhteistyöstä? Onko se ollut riittävää?
3. Kuka tai ketkä ovat kasvatuskumppaneitasi sijoitetun lapsen asioissa?

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on Hirsjärven ym. (2013, 161) mukaan todellisuuden kuvaamista. Sitä voidaan kutsua myös todellisen elämismailman tutkimiseksi (Agee 2009, 431; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämä tutkimus kuvaa laadullisen tutkimusotteen avulla monialaisen työn merkitystä opettajan työhön, kun luokassa on kodin ulkopuolelle sijoitettu lapsi.

Tutkimuksen teoriaosassa avattiin käsitteitä, jotka liittyvät koulussa tehtävään monialaiseen työhön kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten kohdalla. Käsitteiden määrittelyosassa kerrottiin lyhyesti lastensuojelulain tärkeimpiä pykäläiä, määriteltiin monialaista yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta. Käsitteet olivat sellaisia, joita luokanopettajan tulisi työssään tietää. Teoriaosassa avattiin myös ekologisen sosiaalistumisteorian pääkohtia.

4.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 65–66) ohjeistavat jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa hahmottelemaan, miten tulevan tutkimuksen tietoa kerätään. Tässä opinnäytetyössä tutkimusaineisto päätettiin kerätä puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelujen lisäksi ja haastatteluaineiston tueksi opettajat piirsivät monialaiseen työhön liittyvän sosiaalisen verkostokartan.

Hirsjärven ym. (2013, 208) sekä Vilkan (2005, 101, 122) mukaan teemahaastattelu on yksi tyypillisimpiä laadullisen tutkimuksen metodeja, joilla hankitaan tutkimuksessa tarvittava tieto. Riittävän tutkimusaineiston saamiseksi haastattelun aihepiirit suunniteltiin etukäteen. Tutkimuskysymysten asetteluun käytettiin aikaa ja vasta sen jälkeen tutkimushaastattelun aihepiirit saatiin tarkentumaan ja vastaamaan tutkimustehtävään. Agee (2009, 431) toteaa, etteivät hyvät tutkimuskysymykset tuota välttämättä hyvää tutkimusta, mutta huonosti rakennetut voivat sitä vastoin tuottaa ongelmia tutkimuksen edetessä. Aihepiirien teemat nousivat vaihtoehtoiksi kirjallisuutta lukiessa ja myös tutkijan omien kokemusten

perusteella. Hyvin suunniteltuna aihepiirit ovat Eskolan ja Vastamäen (2001, 33–34) mukaan haastattelijan tukena. Vilkka (2005, 113) muistuttaa, että haastattelua suunniteltaessa kannattaa miettiä aiheen juonta, sillä juonellisuus helpottaa haastattelun etenemistä.

Haastattelun ja aineistonkeruun tueksi opettajat piirsivät käyttämässään monialaisesta työstä verkostokartan. Sosiaalista verkostokarttaa käytetään silloin, kun halutaan selventää asiakkaan tukiverkostoja (Sosiaaliportti). Seikkulan (1994, 53) mukaan julkisen sektorin piirissä oleva työntekijä, joka on tekemisissä sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen kanssa, ei voi olla kohtaamatta verkostotyötä. Varsinkin lastensuojelutyössä ovat mukana asiakkaiden ihmissuhdeverkot. Kodin ulkopuolelle sijoitetun oppilaan asioissa luokanopettajan tekemää monialaista verkostotyötä tarkennettiin käyttämällä sosiaalisia verkostokarttoja.

Verkostokarttaa voidaan käyttää tilanteissa, joissa halutaan nähdä muutoksen toteutusta (Seikkula 1993, 53). Tässä tutkimuksessa haluttiin tietää, millaista tai mitä apua luokanopettajan saa monialaisesta työstä. Seikkulan (1994, 53) mukaan verkostokarttoja käytetään esimerkiksi asiakkaiden kriisitilanteiden selvittämisessä. Ekologisen näkemyksen mukaan yksilö kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Bronfenbrenner 1981, 16.) Verkostokartta pohja pohjautuu tähän näkemykseen. Verkostokartta on jokaisen yksilön oma näkemys ympärillä olevasta sosiaalisesta verkostostaan. (Seikkula 1994, 18.) Verkostokartta kuvaa Pehkosen (2006, 44) mukaan yksilön sosiaalista verkkoa ja miten hän järjestää sosiaalista todellisuuttaan.

Bronfenbrennerin ekologisen systeemin malli kuvaa hyvin verkostojen vastavuoroisuutta, mutta se ei ole relevantti kuvaamaan elämän monipuolisuutta. Tästä syystä on eri tutkijoiden toimesta kehitelty sosiaalisen verkoston malli, jossa on neljä lohkoa. Sosiaalisen verkoston neljän lohkon malliin kuuluvat perhe, suku, työ (koulu) ja muut ihmissuhteet. Verkostoa voidaan käyttää pyytämällä henkilöä tekemään karttaan listaa niistä henkilöistä/tahoista, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Verkostokarttaan voidaan piirtää myös eri merkkejä (ympyrä= nainen, kolmio= mies) kuvaamaan ja erottelemaan ihmisiä. (Seikkula 1981, 23)

Tässä tutkimuksessa verkostokarttoja käytettiin soveltaen. Opettajat eivät eritelleet henkilöiden sukupuolta eri kuvioiden avulla tai vetäneet kuvioiden väliin viivoja kuvaamaan yhteistyön määrää. Jokainen opettaja sai valmiiksi

piirretyn ympyrän, johon he saivat itse piirtää sektorit. Opettajille selitettiin, mistä verkostokartassa on kysymys. Tässä tutkimuksessa opettajat piirsivät verkostokarttaan itsensä paperin keskelle. Paperin keskeltä he piirsivät sektorit. Sektorit nimettiin yhteistyökumppaneiksi, joiden kanssa he tekivät työtä kodin ulkopuolelle sijoitettujen oppilaiden kohdalla. Osa sektoreista oli leveitä ja osa kapeita. Osa yhteistyökumppaneista, jotka olivat mukana lapsen asioissa vähän tai ei juuri ollenkaan, opettajat piirsivät sektorien ulkopuolelle. Lähimpänä olevat monialaiset yhteistyökumppanit kuuluivat lähiverkostoon ja ne erotettiin itseä lähellä olevalle kehälle.

Kolme opettajista piirsi sosiaalisen verkostokartan haastattelun aikana ja kaksi opettajaa lähetti verkostokartan piirrettynä haastattelijalle samalla viikolla, kun haastattelu tehtiin. Luokanopettajat havainnollistivat verkostokartan avulla tarkemmin läheisimmät yhteistyökumppaninsa ja myös ne tahot, joilta tukea jokapäiväiseen työhön sai harvoin tai ei saanut ollenkaan.

Laadullisessa tutkimuksessa valitaan usein pieniä ja harkinnanvaraisia otoskokoja kun taas määrällisessä tutkimuksessa otoskoot ovat laajempia ja sattumanvaraisia (Patton 2002, 230). Tutkimuksessa haastateltiin viittä luokanopettajaa. Haastattelun avulla haluttiin saada selville opettajien kokemuksia ja tilanteita koulun arjessa. Haluttiin myös saada selville, miten opettajat määrittävät monialaista työtä. Tutkimuksessa pyrittiin etsimään merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Luokanopettajat valittiin haastateltavaksi siten, että heillä jokaisella oli jossain vaiheessa ollut luokassaan kodin ulkopuolelle sijoitettuja oppilaita. Heidät valittiin tutkimukseen omakohtaisten kokemustensa ja myös useiden opetusvuosiensa perusteella. Opetusvuosien perusteella oli suurempi mahdollisuus saada tarpeeksi tietoa monialalaisen työn luonteesta. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47) toteavat, että haastattelu voi olla kohdennettu haastattelu ja myös sellainen, jossa haastateltavat ovat kokeneet samanlaisia tilanteita. Opettajilla oli opetusvuosia takana yhteensä 20–35 vuotta. Kokemusta kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten opetuksesta heillä oli 3–7 vuotta. Luokassa olevien sijoitettujen oppilaiden määrä vaihteli 2–6:n oppilaan välillä. Sama oppilas saattoi olla luokassa monen lukuvuoden ajan riippuen, missä opettaja oli ollut töissä. Esimerkiksi kyläkoulussa opetusvuosia saman oppilaan kanssa saattoi olla monta. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85–86) toteavat,

että tutkimuksen tiedonantajien valinta saa olla ennalta suunniteltu ja tarkoitukseen sopivaa.

Tutkimuslupa kysyttiin haastateltavan luokanopettajan esimieheltä, rehtorilta ja sivistystoimenjohtajalta puhelimitse. Haastatteluluvan saaminen ei muodostunut ongelmaksi aiheen mielenkiintoisuuden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Tutkimuslupaa kysyttäessä saatiin selville ne luokanopettajat, joilla parhaillaan oli tai oli jossain vaiheessa ollut luokassaan kodin ulkopuolelle sijoitettuja oppilaita. Rehtoreilta sekä sivistystoimenjohtajilta saatiin opettajien yhteystiedot. Haastattelut osallistuivat mielellään tutkimukseen. Haastateltaville kerrottiin tutkimusluvan olevan kunnossa. Eskola ja Vastamäki (2001, 37–38) painottavat ensimmäisen haastateltavaan otettavan yhteydenoton tärkeyttä. Tässä tutkimuksessa lähestymistapa onnistui hyvin. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 73–75) korostavat tutkimuksen käytännön järjestelyjen hyvää suunnittelua. Haastattelupäivä ja paikka sovittiin kunkin haastateltavan kanssa erikseen. Haastattelupaikaksi jokaiselle haastateltavalle sopi parhaiten koulu. Se koettiin tarpeeksi neutraaliksi ja vähiten häiriötekijöitä aiheuttavaksi paikaksi. Haastateltavat olivat kahden eri haja-asutusalueen luokanopettajia.

Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin esihaastattelu, jonka jälkeen tutkija pystyi vielä tarkentamaan kysymyksiä. Esihaastattelun avulla saadaan tärkeää tietoa haastateltavien käyttämästä kielestä ja käsitteistä. Näin tutkija voi perehtyä haastateltavien käyttämään ammattisanastoon. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72.) Esihaastattelutilanteessa haastatteliija voi samalla myös havainnoida sitä, millaiseksi ilmapiiri muodostuu ja miten tutkittavaa asiaa ja kysymyksiä kannattaa esittää. Tutkija voi valmistautua seuraavan haastattelukerran rakentamiseen helpommin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Eskolan ja Vastamäen (2001, 39) mukaan esihaastattelua saa käyttää myös analyysissä, jos haastattelurunkoon ei tule suuria muutoksia. Haastattelurunko muuttui vain hiukan esihaastattelun jälkeen ja haastatteluun tarvittava aika tarkentui. Näin ollen esihaastattelua käytettiin myös analyysivaiheessa. Esihaastattelu sekä muut tämän tutkimuksen haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Yksilöhaastattelu on Hirsjärven ym. (2013, 210) mukaan eri haastattelumuodoista käytetyin muoto.

Haastattelu on joustava tapa kerätä tietoa. Kysymykset voidaan esittää myös eri järjestyksessä. Tutkijan on vain pidettävä huolta siitä, että kaikkiin kysymyksiin ja teemoihin saadaan vastaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Haastattelurunko lähetettiin kullekin haastateltavalle etukäteen. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 71) korostavat tutkittavaan aiheeseen kunnolla tutustumista ennen varsinaista haastattelua. Haastattelutilanteessa kysymykset käytiin läpi samassa järjestyksessä. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut, vaan haastateltava vastasi kysymyksiin omin sanoin. Haastattelija piti huolta, että kaikki teemat tulee käsitellyä. Haastattelutilanteet pyrittiin tekemään rennoiksi ja haastattelut nauhoitettiin kokonaan.

4.3 Aineiston analysointi

Teemahaastattelun avulla saatu aineisto litteroitiin kokonaan sanasta sanaan käyttäen apuna yleisimmin käytettyjä litterointimerkkejä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139–40; Hirsjärvi ym. 2013, 222). Litteroinnissa käytettiin muun muassa seuraavia litterointimerkkejä: (.) lyhyt tautko (..) keskipitkä tauko (...) pitkä tauko, lii (sana jää kesken, jolloin yhdysviiva sanan lopussa). Haastattelujen purkamisessa käytettiin apuna Express Dictate – ohjelmaa. Litteroituja aineistoa tuli yhteensä 12 261 merkkiä.

Litteroitua aineistoa sekä opettajien piirtämistä verkostokartoista saatua materiaalia analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä voi käyttää kaikenlaisen laadullisesti hankitun aineiston analyysiin (Patton 2002, 453). Analyysiä tehtiin siten, että jokainen tutkimuskysymys analysoitiin erikseen. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaukset koottiin ensin verkostokartoista ja sen jälkeen analysoitiin haastattelut. Kolmas tutkimuskysymys analysoitiin pelkästään haastattelujen avulla. Sarajärven ja Tuomen (2009, 109) esittämän aineistolähtöisen sisällönanalyysin tekeminen eteneminen oli selkeää. Haastattelujen moneen kertaan lukemisen ja näin sisältöön tarkasti perehtymisen jälkeen etsittiin ja listattiin pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistetyt ilmaukset olivat vastauksia tutkimuskysymyksiin ja ne alleviivattiin eri värein, kuten Sarajärvi ja Tuomi (2009, 109) opastavat. Pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokkiin lisättiin sekä verkostokartoista, että haastatteluista saatuja tietoja. Seuraavaksi yhdistettiin alaluokat. Alaluokista muodostettiin yläluokkia ja samalla kokoavan käsitteen muodostaminen vastausten perusteella. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 109.) Aineistoa käsiteltiin induktiivisestä deduktiiviseen eli ana-

lysointia tehtiin yksittäisistä vastauksista ja ne koottiin laajempien kokoavien teemojen alle. Se on yleisin tapa tehdä analyysia sisällönanalyysin avulla. (Patton 2002, 453.)

Verkostokarttaan opettajat olivat piirtäneet moniammatillisia ja monialaisia verkostotyön yhteistyökumppaneitaan. Verkoston keskellä olivat he itse luokanopettajan roolissaan. Lähiverkostoon he piirsivät ne henkilöt tai asiat, jotka he kokivat lähimmäksi yhteistyökumppanikseen. Verkoston ulkosektorille he nimesivät ne tahot, joiden kanssa verkostotyötä on harvemmin. Verkoston sektorin ulkopuolelle sai piirtää ne yhteistyötahot, joiden kanssa yhteistyötä ei juuri ollut. Opettajat saivat kuvata yhteistyötä myös piirtämällä sektoreiden koon itse. Opettajat kertoivat minulle haastattelujen yhteydessä tai sähköpostitse, mitä he piirroksellaan olivat tarkoittaneet.

4.4. Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Tutkimuksessa haastateltiin luokanopettajia, jotka osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti tutkijan pyynnöstä. Lupa opettajien haastatteluun oli kysytty ennakoon koulujen rehtoreilta. Opinnäytetyössä ei mainita kuntien ja läänien nimiä anonymiteetin säilyttämiseksi. Tallennettu ja litteroitu haastattelumateriaali tuhoetaan tutkimuksen tarkistamisprosessin jälkeen. Työssä ei mainita vuosilukuja tai kuntia, joissa luokanopettajat ovat työskennelleet aikaisemmin. Tässä tutkimuksessa huomio ja mielenkiinto olivat luokanopettajan näkökulmassa. Näin tutkimuslupaa ei tarvinnut kysyä muualta kuin koulujen rehtoreilta, vaikka kyseessä olivat kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset luokassa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 184) mukaan hyvin suunniteltu ja mietitty haastattelurunko, on osa tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen haastattelurunko toimi hyvin ja sen avulla sai riittävästi tietoa. Haastatteluun tarvittava tallennuslaitteet tarkistettiin ja testattiin ennen haastatteluja. Äänen tallennus onnistui hyvin. Haastatteluaineisto litteroitiin alusta loppuun samojen yleisesti käytössä olevien litterointimerkkien mukaan. Haastatteluaineiston laadulla on merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.)

Tämän tutkimuksen reliabelius eli toistettavuus ja validius eli pätevyys vahvistui jo aineistonkeräysvaiheessa. Haastattelujen tueksi luokanopettajat piirsivät verkostokartat kuvaamaan tarkemmin monialaisia verkostoja, joissa työtään

tekevät sijoitetun lapsen asioissa. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia kahden eri aineistonkeräysmenetelmän avulla. (ks. Hirsjärvi ym. 2013, 231–233; Hirsjärvi & Hurme, 186.) Vilkan (2005) mukaan luotettavan ihmisen tuottama teksti- ja kuvamateriaali sopivat hyvin tutkimuskohteeksi. On muutenkin pohdittava tarkkaan, missä materiaali on tuotettu. (Vilka 2005, 122.) Opettajien piirtämät sosiaaliset verkostokartat vahvistavat haastatteluissa käytyjä keskusteluja.

Kuitenkin tärkein tutkimuksen luotettavuutta kuvaava tekijä on tarkka selostus tutkimuksen eri vaiheista. Tutkimusselostus on oltava sellainen, että sen mukaan tutkimus voidaan toteuttaa uudestaan. Jos tutkimuksen tekemisessä on ilmennyt häiriötekijöitä, myös ne ovat kirjattava tarkasti. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.)

Litteroidun aineiston ja verkostokarttapohjien analysoinnin aloittaminen tuotti aluksi vaikeuksia, mutta gradunohjaajalta saatujen ohjeiden mukaan analysointi alkoi sujua. Ensimmäinen tutkimuskysymys haluttiin analysointivaiheessa luokitella kahden eri näkökulman mukaan. Molemmat luokittelutaulukot löytyvät tutkimusraportista. Vilka (2005) painottaa, ettei laadullisen tutkimuksen tutkimusaineistojen koolla ole väliä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tarvitse tehdä otoksia. Tutkimuskysymykseen saadaan vastaukset pienelläkin aineistolla, kunhan analyysivaihe tehdään perusteellisesti. (Vilka 2005, 126.)

5 TULOKSET

Tutkimukseen haastateltiin luokanopettajia, joilla oli jo pitkä, yli kymmenen vuoden, työkokemus takana. Jokainen heistä teki työtä erilaisissa verkostoissa luokassa olevan kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa. Jokainen luokanopettaja toi esille monialaisen työn lisääntymisen viime vuosina.

--on lisääntynyt hurjasti. ihan todella paljon, että en tiedä onko se sitä, että enemmän että niinku tavallaan oppilaitten ongelmat on lisääntyny (.) mutta toisaalta uskon et se on sitä, että on niiku tultu tietoisemmaks siitä että (.) että (.) siihen tarvitaan muita ku opettaja (.) et ennen ehkä etenki opettajat yritti räpeltää ite . Että kyllä tässä vaan niinku mennään. mut on lisääntyny. Ja ehkä se verkosto on myös laajentunu. (haastattelu 4)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, minkälaisissa monialaisissa verkostoissa luokanopettaja tekee yhteistyötä kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa, olen ottanut kahdenlaisen lähestymistavan. Esitän ensin verkostot, joissa opettaja työskentelee sen mukaan, miten verkostot ovat syntyneet. Toisena lähestymistapana ovat verkostokarttojen mukaan tuomat lähiverkosto ja eri hallinnon alojen verkostot.

5.1 Monialainen verkostotyö koulussa

Tänä päivänä opettajien arkeen kuuluu päivittäin työskennellä erilaisissa monialaisissa verkostoissa. Erityisopetuksen ja oppilashuollon käytänteet ovat muuttuneet vuosien saatossa enemmän verkostomaiseen suuntaan, kuten myös kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten asioiden hoitaminen. Enää opettajan ei tarvitse ”räpeltää itse”, kuten eräs haastateltavista tulosluvun alussa totesi, vaan oppilaiden asioita hoidetaan yhdessä. Opettajat pohtivat haastatteluissa myös omaa tapaansa työskennellä tänä päivänä ja opetusvuosiensa aikana. Luokanopettajilla oli erilaiset työtavat verkostotyössä. Aineistosta näkyi myös eri kuntien, läänien ja kun

tayhtymien erilaisuus ja erilaiset tavat monialaisessa verkostotyössä. Eräs haastateltavista totesi osuvasti:

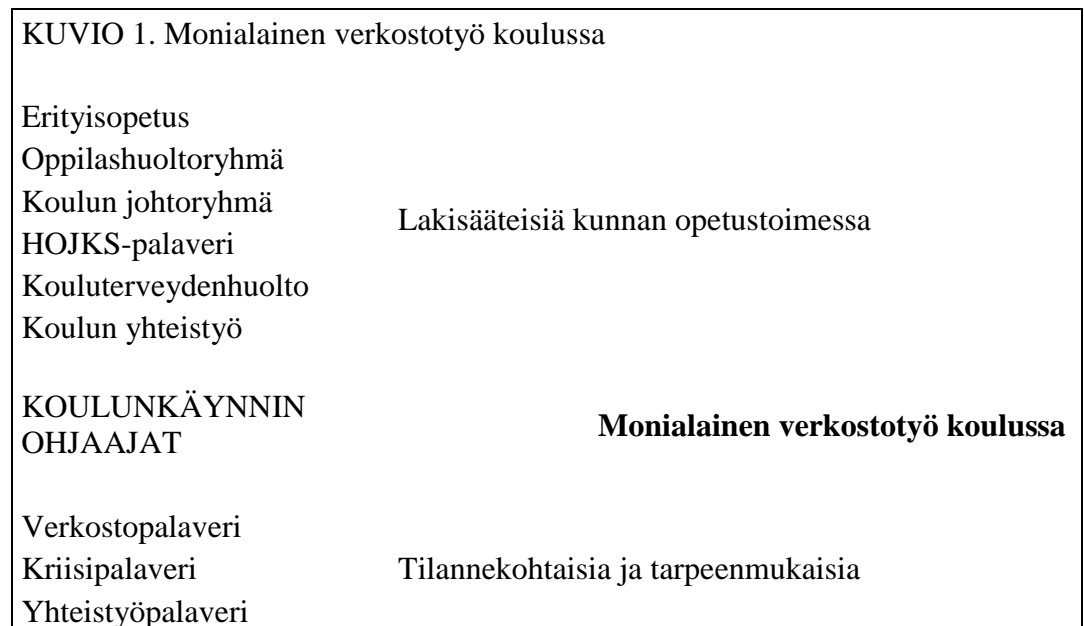
-- no (.) mä oon miettiny aina sitä, että onko se mun kokemus sitä, että oli niin erityyppiset koulut ja kunnat toimintavaroiltaan. hh että hmm (.) johtuuko se siitä vai johtuuko se siitä , että on (..) oikeesti niin kehittynyt mä kyllä luulen et se on vähän molempia että (.) hh et semmonen oppilashuoltotyö ja moniammatillinen yhteistyö on koko ajan kehittynyt koulussa niinku muitten (.) hh tahojen kanssa et mä ajattelen sitä niinku (.) en pelkästään että sijoitettujen last- sijoitettujen lasten kautta vaan ihan niinku kaikkien. (.) kaikkien opilaiden joilla on esimerkiksi erityisopetuksen tarvetta tai (.) hh tulee muita ongelmia, jotka näkyy sitten koulunkäynnissä (.) selkeesti tuntuu että se yhteistyö ainakin meillä tällä hetkellä on niinku koko ajan lisääntynyt ja (.) hh ja varmaa parantunuki se (.) henki sinne ja se yhteistyö halu ja tahto.
(haastattelu 5)

Monialaiset verkostot, joissa opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa voidaan jakaa aineiston perusteella lakisääteisiin ja tilannekohtaisiin/ tarpeenmukaisiin. Lakisääteisissä verkostoissa hoidetaan säännöllisesti ja rutiininomaisesti koulun arkeen kuuluvia asioita. Verkostot kokoontuvat säännöllisesti. Tilannekohtaiset ja tarpeenmukaiset verkostot ovat syntyneet tarpeesta, huolesta ja tilanteiden kriisiytymisestä. Verkostot saattavat olla kasassa vain tietyn aikaa. Vain lapsen tilanteen vaatiman ajan. Verkostossa työskentelevät moniammatilliset jäsenet kutsutaan koolle joko luokanopettajan, sijaisperheen, sijoittavan kunnan tai erityisopetuksen toimesta. Näin yksi haastateltavista määritteli monialaista verkostoa, johon hän kuului:

--elikkä siihen ei liittynyt oppilashuoltoryhmän tää moniammatillinenkin..mä unohdin äsken luetella eli seki on se yks piiri..moniammatillisuutta mitä on käytössä yhden lapsen ympärille. Ja ihan tarpeen. Se on niinku tavallaan, sitä ei niinku ollu ku koulu aloitettiin, mutta (...) se niinku mä rupesin kutsumaan sitä porukkaa ympärilleni—
(haastattelu 4)

Kaikista tärkein kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen ympärille muodostuneen verkoston lenkki on sijaisvanhemmat tai perhekodin työntekijät. Viides haastateltava luokanopettaja kertoi: ”... kaikkein eniten ittellä on kokemusta siitä, et se on ollu niitten sijoituspaikkojen sijoitusperheiden tai sen perhekodin kanssa

tehtyä yhteistyötä..”. Verkostokartoista ja haastatteluista esiin tulleita verkostoja on koottu alla olevaan kaavioon. Sijoitetun lapsen sijaisvanhemmat tai perhekodin työntekijä ja sijoittavan kunnan edustaja kuuluvat tärkeänä osana jokaiseen lakisääteiseen verkostoon, jossa luokanopettaja työskentelee. Lapsen sijaisvanhemmat tai perhekodin edustaja ja mahdollisesti biologiset vanhemmat kuuluvat myös tilannekohtaisiin ja tarpeenmukaisiin verkostoihin.



5.1.1 Lakisääteiset verkostot

Haastatteluista ja verkostokartoista nousi esille monialaisia verkostoja, joita voi kutsua lakisääteisiksi palveluiksi tai käytänteiksi opetustoimessa. Näitä verkostoja ovat koulun erityisopetus, oppilashuolto, johtoryhmä, HOJKS:n laadinta ja seuranta sekä kouluterveydenhuolto. Moniammatillisen työryhmän jäsenet kulkivat verkostoissa limittäin ja lomittain. Koska kyseessä on lakisääteiset verkostot, on paikalla oltava sinne määrättyjä ammattilaisia. ”*no, jos ajatellaan koulun sisällä niin erityisopettajien kanssa, terveydenhoitajan, koululääkärin (.) öää kanssa oppilashuoltoryhmän kanssa..*” (haastattelu 1).

Kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset kuuluivat usein erityisen tuen piiriin. Osalle lapsista oli tehty erityisen tuen päätös sekä laadittu HOJKS tai he saivat tehostetun tuen yhtenä osana osa-aikaista erityisopetusta. Erityisopetukseen liittyvä verkostotyö syntyi näin ollen luontaisesti. Erityisopetus nousi yhdeksi

tärkeimmäksi verkostoksi, jossa luokanopettaja tekee työtä sijoitetun lapsen asioissa. Jokainen haastateltava mainitsi erityisopettajan yhdeksi lähiverkoston yhteistyökumppaniksi. Esimerkiksi eri terapeuttien tekemä työ oppilaan kanssa toi opettajan mukaan tähän verkostoon. Koulunkäynninohjaajat (kouluavustajat) ovat yksi merkittävä ryhmä luokanopettajan apuna. He kulkevat oppilaan mukana koko päivän ja antavat opettajalle tärkeä apua ja tietoa lapsen arjessa.

Oppilashuoltoryhmä on yksi tärkeimmistä luokanopettajan verkostoista. Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioita voidaan hoitaa myös tässä ryhmässä ilman, että olisi erityisopetuksen tarvetta. Oppilashuoltoryhmään kuului monialainen tiimi. Siellä on sosiaalihuollon edustajia kuten etsivä nuorisotyöntekijä (tapauskohtaisesti), koulukuraattori, oman kunnan tai sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijä. Koulun johtoryhmästä mukana ovat rehtori ja mahdollisesti apulaisrehtori. Erityisopetuksesta oppilashuoltoryhmään kuuluivat erityisopettajat ja tarpeen mukaan eri terapeutit. Tähän verkostoon kuului myös oppilaanohjaaja, vaikka hän työskenteli yläkoulun puolella. Kouluterveydenhoidosta mukana oli kouluterveydenhoitaja. Kouluterveydenhuolto mukaan lukien koululääkäri on myös yksi verkosto, joka oli piirretty verkostokarttoihin ja mainittiin haastatteluissa. Myös perheneuvolan työntekijä mainittiin haastatteluissa.

Rehtoreiden, apulaisrehtoreiden sekä kunnan sivistystoimen johtajan kuuluminen opettajan lähiverkostoon toi opettajan mukaan koulun tai kunnan opetustoimen johtoryhmän verkostoon sekä sitä kautta kunnan päätösten ja rahoituksesta päättävien tahojen verkostoon. Sijoitetun oppilaan kuulussa erityisen tuen piiriin kuuluivat myös HOJKS:n laadinta sekä siihen kuuluvat seurantalaverit opettajan arkeen. HOJKS:n verkostopalaverissa ovat opettajan lisäksi sijoituskodin edustaja, erityisopettaja sekä oman kunnan tai sijoittavan kunnan edustaja.

Opettajat toivat esille koulun muun henkilökunnan kanssa tehtävän yhteistyön. Koulussa opettajan moniammatilliseen verkostoon kuuluvat muut oppilaan kanssa työtä tekevät opettajat ja koulunkäyntiavustajat. Avustajien työn tärkeyttä sijoitetun lapsen asioiden hoitamisessa korosti melkein jokainen haastateltava. Myös koulun koko henkilökuntaverkosto keittiöhenkilökunta, talonmiehet ja siivoojat olivat opettajan yhteistyökumppaneita, vaikka he eivät lain määräämiä henkilöitä koulutyössä olekaan, mutta löytyvät varmasti kaikista kouluista. Yksi opettaja toi esille myös koulutaksin merkityksen sijoitetun lapsen koulupäivän onnistumisessa.

Opettajat kuuluvat myös verkostoon, jossa vaihdetaan tietoa. Kodin ja koulun välillä tapahtuvaan tiedonkulkuun kuului Wilma-viestintä, reissuvihko sekä puhelut. Verkostotyöhön kuului opettajien mielestä myös sijoitetun lapsen asioiden kirjaaminen päivittäin tai viikoittain sekä raporttien kirjoittamisen esimerkiksi sijoittavalle kunnalle ja keskussairaalaan.

5.1.2 Tilannekohtaiset ja tarpeenmukaiset verkostot

Haastateltavista kaikki toivat esille oman riittämättömyytensä hoitaa yksin kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioita. Aina kunnan ja koulun lakisääteiset verkostot eivät riittäneet ja apuun oli kutsuttava muita monialaisia tahoja:... ”*kun mä tajusin, että ei opettajan ammatti tai koulutus riitä tän lapsen niinkun asioiden hoitamiseen, tai sen lapsen kasvattamiseen (...) pelastamiseen*” (haastattelu 4).

Kolme haastateltavista opettajista kertoi olleensa sijoitetun lapsen ympärille muodostetussa verkostopalaverissa. Kahdessa tapauksessa kyseessä oli kriisisijoitus tai avohuollon sijoitus. Verkostopalaverissa vaihdettiin lapsesta tietoa lapsen kanssa arjessa työskentelevien ammattilaisten kanssa.

--moniammatillisessa ryhmässä, kun kokoonnuttiin ni se oli nää neurologit ja muut. psykiatrit niin tota (.) siellä oli lisäksi tietenkin tää sijoittavan kunnan edustaja aina mukana elikkä se sosiaalityöntekijä (.) sieltä kunnasta ja lastenvalvojako se on (.) ja tietenkin tää sijaisäiti (haastattelu 4).

Jos lapsen elinoloissa tai kouluselviytymisessä tapahtuu jotain äkillistä ja tavallisuudesta poikkeavaa, on asioiden selvittämiseen kutsuttava koolle kriisiryhmä. Tällainenkin tapaus tuli haastatteluissa esille. Kriisipalaverissa oli edustettuina eri hallintoalojen asiantuntijoita tarpeen mukaan. Esimerkiksi, jos kyseessä oli keskussairaalan tuki, paikalla oli kouluterveydenhoitaja, koulupsykologi, psykiatri, neurologi, toimintaterapeutti, sijaisperheen edustaja, erityisopettaja ja luokanopettaja.

Kriisipalaverit toivat verkostoon ne ammattilaiset, jotka kulloinkin tarvittiin. Aina läsnä olivat kuitenkin sijaislapsen luokanopettaja, sijoituskodin edustaja ja mahdollisuuksien mukaan sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijä. Yhdessä

tapauksessa paikalle oli kutsuttu myös poliisi. Kyseessä oli lähestymiskiellon rikkominen. Sijaiskodin edustaja tai koulun henkilökunta eivät riittäneet tuolloin luokanopettajan ja lapsen tukiverkostoksi.

--oli se perhe mis-mihin se oli sijoitettu ni he teki kyllä kaikkensa mitä pysty. Ja sitte jouduttii sillonki pyytää niinku poliisia sitten apuun. Eli kyllä se verkosto siinäkin taas tulee uus verkosto. Niinku (.) et se on aina sen tilanteen mukaan, että että mikäs se sitte (.) on. ja sekä on niinku ennalta suunnittelematon. et joudutaan joskus pyytää poliisilta sellasta suojellusta turvallisuuspua (haastattelu 4).

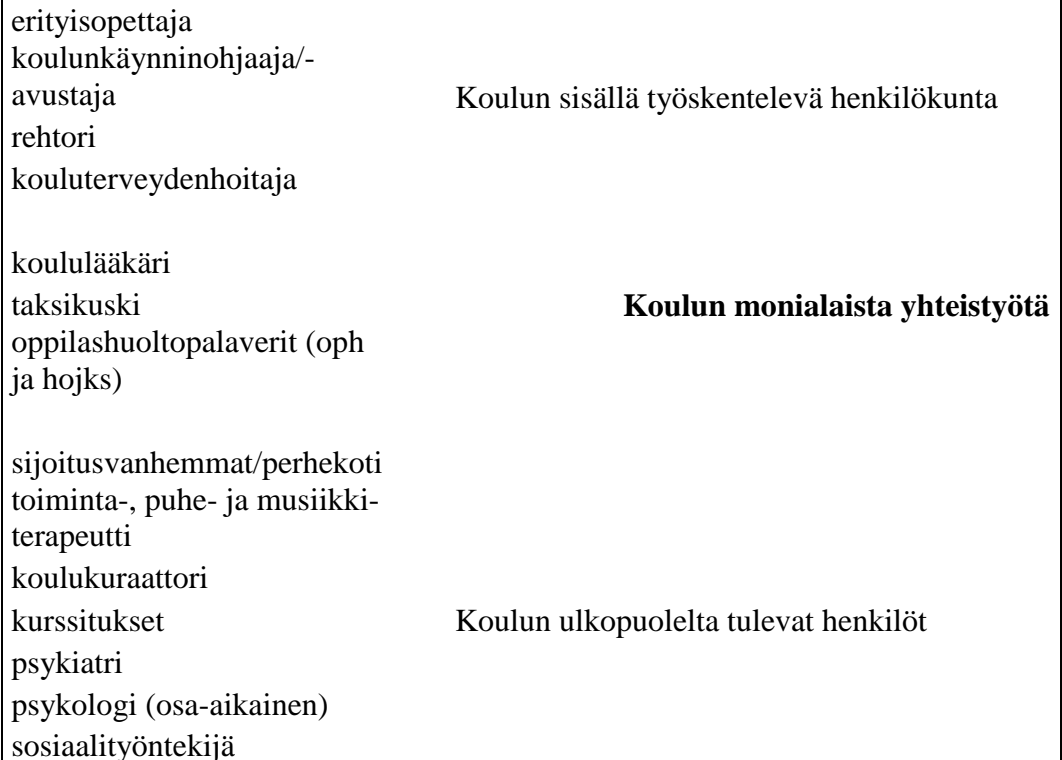
Opettajat mainitsivat myös eri ammattilaisten kanssa pidettävät yhteistyöpalaverit. Palavereissa keskustellaan arjessa tapahtuvista siirtymätilanteista ja opetukseen liittyvistä asioista. Yksi haastateltavista kertoi näin:

--ennen ee just suunnittelupäivänä meillä oli sellane palaveri, missä oli tää perhekodin edustaja, avustaja, koulunjohtaja ja minä. Selvitettiin nää taustat ja mitä tukea on (.) ja näin (haastattelu 2).

5.1.3 Luokanopettajan lähiverkosto sijoitetun lapsen asioissa

Luokanopettajan työhön kuuluvaa monialaista yhteistyöverkostoa esitetään myös lähiverkoston näkökulmasta. Koulun monialaista yhteistyötä kuvataan verkostona, joka on koulupäivän aikana, koulun sisällä sekä myös yhteistyöverkostoa niiden ammattilaisten kanssa, jotka eivät konkreettisesti ole aina läsnä. Lähiverkostoon kuuluvat henkilöt on poimittu opettajien piirtämistä verkostokartoista ja haastateluista. Lähiverkostokehän ja siihen kuuluvat lähimmät yhteistyökumppanit opettajat piirsivät verkostokarttaan lähimmäksi itseä.

KUVIO 2. Opettajan monialainen lähiverkosto



Opettajat nostivat lähiverkostoonsa erityisopettajan, koulunkäynninohjaajan, rehtorin, kouluterveydenhoitajan ja koululääkärin. ..”No, jos ajatellaan koulun sisällä niin erityisopettajia, erityisopettajien kanssa, terveydenhoitajan, koululääkärin (.) ” (haastattelu 1). Vain yksi jätti mainitsematta tai kirjaamatta koulunkäynninohjaajan lähiverkostoonsa. Kaikkien lähiverkostoon kuuluivat erityisopettaja ja kouluterveydenhoitaja. Rehtori ei ollut kirjattuna lähiverkostoon, mutta haastattelussa rehtorin tuoma työpanos nousi suureksi.

Oppilashuoltotyö ja sen tuoma verkosto oli kirjattuna yhteen lähiverkostoon, mutta se mainittiin ensimmäisenä monialaisina verkostoina jokaisessa haastattelussa. Oppilashuolto opettajan lähiverkostossa kuin myös yhdessä haastattelussa ja lähiverkostossa kirjatun taksikuskin jätin keskelle kaaviota, koska molemmat verkostot kuuluvat sekä koulun sisällä olevaan, mutta myös ulkoa tulevaan verkostoon. Koululääkäri kuuluu myös tähän välimaastoon. Koululääkärin palvelut kuuluvat kouluterveydenhuoltoon, mutta lääkäri ei ole aina paikalla.

Koulun ulkopuolelta tuleva verkosto kuuluu opettajan lähiverkostoon myös tiiviisti. Sijaisvanhempien tai perhekodin henkilökunnan kanssa tehtävä yhteistyö nostettiin jokaisessa haastattelussa ykköseksi. Erityisopetuksesta tulevat

yhteistyökumppanit toiminta-, puhe- ja musiikkiterapeutit ovat arjen moniammatillista verkostoa. Oman kunnan sosiaalipuolen koulukuraattori yhdessä koulupsykologin kanssa nostettiin opettajan lähiverkoston. Keskussairaalan moniammatillisesta verkostosta myös psykiatri oli nostettu tähän verkostoon.

Yksi opettajista korosti oman työn osuutta lähiverkossa (liite 1). Myös sijoitetun lapsen asioihin liittyvän koulutuksen merkitys korostui tässä verkostokartassa. Koulutus ja oman työn kehittäminen tuovat uusia verkostoja opettajan työhön.

5.1.4 Monialaiset verkostot lähi- ja ulkoverkostoissa

Kokonaisuuden hahmottamiseksi esitän vielä haastatteluista ja verkostokartoista esiin tulevat verkostot ja eri hallinnon alat (liite 2), joissa luokanopettaja tekee työtä kodin ulkopuolelle sijoitetun oppilaan asioiden hoidossa. Lähiverkosto oli siis luokanopettajan ympärillä oleva lähin kehä. Uloimpia sektoreita kutsun ulkoverkostoiksi. Sektorit voivat olla erikokoisia riippuen verkostotuen määrästä.

Oman kunnan tärkein verkosto on sivistystoimi/opetustoimi. Rehtorit, toiset opettajat ja koulun koko henkilökunta mukaan lukien ne moniammatilliset tahot, jotka eivät ole fyysisesti läsnä joka päivä, mutta jotka opettavat tai ohjaavat luokassa olevaa kodin ulkopuolelle sijoitettua lasta tai konsultoivat opettajaa. Tähän ryhmään kuului kahden haastateltavan mukaan myös sivistystoimen/opetustoimen rahoitus ja päätökset ja sitä kautta verkostot, jotka päättävät esimerkiksi avustajista luokassa.

Seuraavana tärkeänä verkostona tulee sijaishuolto. Sijaishuollosta nousi tärkeimmäksi sijaisvanhempien tai perhekodein työntekijöiden verkosto. Haastateltavat mainitsivat sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijän, lastenvalvojan tai pelkän sijoittavan kunnan kuvaamaan tätä verkostoa. Biologinen perhe (vanhemmat, sisarukset ja isovanhemmat) saivat hyvin vähän tilaa verkostokartoissa ja heidän merkityksensä verkostossa luokassa olevan sijoitetun lapsen asioiden hoidossa koettiin hyvin pieneksi.

Kunnan kouluterveydenhuolto on tärkeä verkosto luokanopettajan työssä. Kouluterveydenhoitaja, terapeutit ja keskussairaalan psykiatrisen osaston henkilökunta tulivat esille kolmessa haastattelussa. Toiminta-, puhe-, ja musiikkitera-

peutti kuuluvat koulupäivään ja työskentelevät luokanopettajan kanssa moniammatillisessa verkostotyössä. Koululääkäri on mukana tarvittaessa.

Oman kunnan sosiaalitoimen verkoston osuus tuli haastatteluissa myös esille. Koulukuraattori, etsivä nuorisotyöntekijä, sosiaalityöntekijä ja perhetyöntekijä mainittiin. Pelastustoimi mainittiin myös, koska koulussa tapahtuvaan kriisitilanteeseen oli kutsuttava poliisi paikalle. Pelastustoimen osuus opettajan verkostossa mainittiin kahdessa haastattelussa ja se nähtiin pienenä osana opettajan apujoukoissa.

5.2 Monialaisen yhteistyöverkoston tuoma apu

Toiseen tutkimuskysymyksen avulla etsittiin vastausta siihen, millaista apua opettaja saa monialaisesta yhteistyöstä. Haluttiin myös selvittää, onko se riittävää. Luokanopettajat saavat apua ja tukea kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioiden hoitamisessa niiltä monialaisilta ja moniammatillisilta verkostoilta, jotka he mainitsivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Haastatteluista ja verkostokartoista saadut tulokset voidaan jakaa riittävään ja riittämättömään apuun. Kaikki haastateltavat vastasivat saavansa apua moniammatillisesta työstä, mutta aina se ei ollut riittävää.

5.2.1 Luokanopettajan saama riittävä apu verkostotyössä

”Kyllä mä oon saanu ihan riittävästi apua näihin näissä tapauksissa.” (haastattelu 1). Jokainen kodin ulkopuolelle sijoitettu lapsi on erilainen. Osa tarvitsee tukea enemmän kuin toinen. Lapsen ympärille muodostuu aina erilainen tukiverkosto. Opettajat kokevat saavansa riittävästi apua, kun apu ja tuki saatiin helposti. Apu tuli silloin nopeasti ja siitä saatu tieto auttoi koulupäivän suunnittelua. Haastavia tilanteita pystyi silloin ennakoimaan. Sijoitetun lapsen sijaisvanhemmat tai perhekodin työntekijät olivat tärkeimpiä avun lähteitä arjessa ja asioiden hoidossa. Seuraavana apujoukoissa mainittiin erityisopettaja. Yhteistyö sijaiskodin ja erityisopettajan kanssa koettiin tärkeäksi tueksi.

--mut kyllä on erityisopettajalta (.) apua sitten on ollu kyllä hyvät niinku tämmöset öö keskusteluyhteydet kyllä kumpaanki- kummanki oppilaan

näihin sijoituskoteihin..””mahdollista keskustella eri ihmisten kanssa, jotka tekee töitä sen lapsen kans muutenkin. ja (.) sitten se et ku löytyy semmosia yhteisiä juttuja ja asioita että hyväksytään se että (.) tietyt asiat voi olla haastavimpia ja vaikeempia ja (.) tehdään niissä se mitä pystytään ja . ja .saadaan siitä yhteistyötuki siihen ni se on hirveen tärkeää. (haastattelu 1)

Sijaiskodista tai perhekodista saatu tuki oli keskustelua ja asioiden ratkomista yhdessä, mutta myös ihan käytännön apua. Avun koettiin olevan tärkeää, ammattimaista ja esimerkillistä. Sijoituksen alussa lapsella saattaa olla sopeutumisvaikeuksia uuteen kouluun. Yksi haastateltavista mainitsi, että sijaisvanhemmat tai perhekodin työntekijät olivat mukana ensimmäisinä koulupäivinä. Sijaispaikkojen aikuiset olivat monessa esimerkissä kasvatusalan ammattilaisia ja heiltä saatu tieto oli arvokasta.

--olen saanut riittävän tiedon siitä sen varhaislapsuuden asioista. ja olen saanut sen tältä (.) äidiltä. (.) niinku siis tältä sijoitus (.) kodilta.sijaisvanhemmilta. Nii ne ovat kertoneet ja ovat avoimesti toimittaneet kaikki (.) pitkän pinon papereita.erilaisia tutkimuksia ja (.) varhaislapsuuden vaiheista. (haastattelu 4)

Melkein kaikki opettajat saivat apua ja tukea lastensuojeluun liittyviin kysymyksiin erityisopettajalta, koulun johdolta ja oppilashuoltoryhmältä. Oppilashuolto nousi tärkeäksi opettajan tukiverkostoksi verkostokartoissa, vaikka vain yksi opettajista mainitsi selkeästi haastatteluissa saavansa tietoa ja apua oppilashuoltoryhmän toiminnasta.

Joskus on tullu jotai tiettyjä jotain ihan käytännön kysymyksiä ni mä oon erityisopettajalta kysyny (.) erityisopettaja (.) sitte oppilashuoltoryhmän jäsenenä niin hän niinku sitte tuntee niinku. Mä oon saanu sieltä tarvittavaa tietoa. (haastattelu 1)

Kolmessa haastattelussa tuli esille, että opettajat saivat apua lapsen ympärille muodostetuista monialaisista verkostoista. Kouluterveydenhoitajalta ja koululääkäriltä sai apua sijoitetun lapsen asioiden hoitoon, jos lapsen terveydentilanne sitä vaati. Yksi opettajista oli kutsunut verkoston kasaan itse, koska avun

tarve oli niin suuri. Monialaisissa verkostoissa apua ja tukea antoivat tärkeät terveydenhuollon ammattilaiset:

Ehdottomasti saan apua. (...) ihan ehdottomasti, koska nyt esimerkiksi viime vuonna tai nyt menneenä lukuvuonna (.) mä en olis selvinny ilman neurologia ja (.) tätä toimintaterapeuttia ja psykologia tän kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen (.) kasvatuksessa-- (haastattelu 4)

Sama opettaja mainitsee verkostopalaverit myöhemmin näin:

--moniammatillisuus (.) niitä on tosi paljon, että niinku tässäkin, jos mä nyt nopeesti lasken (.) tän yhden sijoitetun lapsen kanssa, joka nyt tällä hetkellä on ni. Vähintään kymmene ihmistä. se ei edes riitä. on se verkko (..) joka on niinku sen lapsen yhden lapsen ympärillä nyt siinä koulussa. Niin se on äärimmäisen tukevaa opettajan työlle. (haastattelu 4)

Jokainen opettaja koki, ettei heillä ollut riittävästi perustietoa lastensuojelun liittyvistä asioista. Lisätietoa ja apua he saivat selvittämällä sitä eri tahoilta. Apua saatiin rehtorilta, apulaisjohtajalta ja erityisopettajalta. Apua saatiin myös sosiaalitoimistosta. Kaksi haastateltavista oli osallistunut sosiaalitoimen järjestämään koulutuspäivään, jossa oli selvitetty lastensuojeluilmoituksen tekemisen perusteet sekä myös avo- ja kriisisijoituksen sekä huostaanoton merkitys koulutyössä.

--no, meillä oli tuota syksyn koulutus. ihan tälläne. oli sosiaalityöntekijä. jus tästä. (.) lastensuojeluilmoituksen tekemisestä. Niitä on linjattu just, että kun on ollu aika paljon (.) on (.) tai ku on kaks öö (..) tuota näitä (.) tällasia sijoituspaikkaa (.) nii hmm (.) näitä- tai mut ei tuleehan muittenkin kohdalle ni (.) on linjalukset ja on ollu koulutusta ihan. (haastattelu 2)

Luokanopettajan tukiverkoston ja apujoukkoihin sijoitetun lapsen opetuksessa ja asioiden hoidossa kuuluvat myös koulun muu opetushenkilökunta mukaan lukien avustajat. Avustajat olivat opettajan tärkeä tukiverkko melkein jokaisessa vastauksessa. Selkeää vastausta siihen, millaista apua luokanopettaja saa avustajalta sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen, ei löytynyt. Muiden opettajien

antamaa tukea kuvailtiin yhdessä haastattelussa esimerkiksi koulussa toimivan pysäkkityöskentelyn avulla:

--meillä on myös sellainen pysäkki (.) toiminta. Sellanen, että jos rettelöi häiritsee opituntia voidaan sijoittaa pysäkille. Eli toisen ja meillä on kaikilla tietty pysäkkivuorot. Toiseen paikkaan opiskelemaan (.) kolmesta pysäkistä kutsutaan vanhemmat paikalle. viidestä tulee tota oppilashuoltoryhmää ja vanhemmat mukaan. kahdeksasta mäe- pyskistä tulee lastensuojeluilmoitus ja (.) oliko sitten kymmenestä nii ee toi kirjallinen varoitus. meillon ihan tällanen. Nyt tänä talvena laadittu. (haastattelu 4)

Yksi luokanopettaja mainitsi eri ammattilaisten kanssa tehtävän yhteistyöpalavereiden avun merkityksen. Sijoitetun lapsen asioissa saattaa tulla äkillisiäkin muutoksia. Luokanopettaja koki saavansa apua esimerkiksi yhteisten käytänteiden laatimisesta kriisipalaverissa. Sijoituskodin ja perhekodin välillä tapahtuvaan tiedonvaihtoon opettaja käytti Wilma -viestintää ja reissuvihkoa. Hän oli saanut erilaisissa palavereissa apua päivästrukturoidiin ja hyviä ohjeita ja neuvoja erilaisiin tilanteisiin luokassa. Hän mainitsi lähiverkoston apuun kuuluvaksi myös nämä eri erityisopetuksessa käytettävät menetelmät kuten Timer-kellon, PC-kuvat, raportit oppilaasta, rauhoittumisohjeet oppilaalle. Sama luokanopettaja korosti oman työn merkitystä lähiverkostossa.

Haastatteluista nousi selvästi esille, miten työkokemus oli tuonut opettajille tunteen siitä, että monialaisen ja moniammatillisen verkostotyön tuoma apua tuntui yleensä riittävältä. Yksi opettaja totesi, että kunnat ovat toimintavaroiltaan erilaisia. Oma työkokemus oli karttunut, ja myös oma ammatillisuus oli kasvanut moniammatillisen yhteistyön kehittymisen myötä.

--vai johtuuko se siitä, että om (..) on oikeesti niin kehittyny. Mä kyllä luulen, et se on molempia et sellanene oppilashuoltotyö ja moniammatillinen yhteistyö on koko ajan kehittyny koulussa-- (haastattelu 5)

5.2.2 Luokanopettajan kokema riittämätön tuki verkostotyössä

Jokaisella haastateltavalla opettajalla oli työuransa alussa ollut kodin ulkopuolelle sijoitettu oppilas. Apu ja tuki, jota opettaja oppilaan asioiden hoitamiseen sai, koettiin riittämättömäksi. Moni opettaja sai apua ainoastaan sijaisvanhemmilta.

Se oli äärimmäisen tärkeä ja välttämätön et oli se yhteistyö silloin sen huoltajan kanssa (.) uuden huoltajan kanssa, mutta (.) hh mut minusta kuitenkin riittämätön, koska sit siihen ois tarvittu sellasta ohjauksellista puolta. (haastattelu 5)

Moniammatillinen yhteistyö on muuttunut viime vuosina koulussa, sen allekirjoitti jokainen opettaja. Kaikki opettaja olivat kokeneet riittämättömyyden tunnetta kodin ulkopuolelle sijoitetun oppilaan asioiden hoitamisessa. ”... *minä en ollu ees mikää e- siinä mä niinku koin, että mä en oo erityis (.) opettaja (.) mä s-suurta voimattomuutta.*” (haastattelu 5). Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioiden hoitaminen vaatii yhteistyötä monen eri yhteistyötahojen kanssa. Voimattomuutta koettiin myös tiedon puutteen vuoksi. ”*kun mä tajusin, että ei opettajan ammatti tai koulutus riitä tän lapsen niinku asioiden hoitamiseen...*” (haastattelu 4).

Yksi opettajista toi esille kriisitilanteen, ennalta arvaamattoman uhkatilanteen koulupäivän aikana. Opettajat tunsivat avun riittämättömyyttä, vaikka kriisisijoituksesta vastaavan yksikön henkilökunta teki kaikkensa. Tilanne koski lähestymiskiellon rikkomista ja paikalle oli kutsuttava poliisi. Kodin ulkopuolelle kriisisijoitettu oppilas ei ollut haastateltavan opettajan luokalla, mutta hän joutui hoitamaan tilannetta opettajan roolissaan.

--se, että mistä opettaja silloin, keneen hän ottaa yhteyttä, kuka on lapsen huoltaja (.) kenelle hän saa antaa tietoja, kenelle ei saa antaa tietoja (.) nii se on aika (.) se on tosi haastava tilanne opettajan kannalta sitten (.)-- (haastattelu 4)

Lastensuojelulain tuomat velvoitteet, raporttien kirjoittaminen ja yhteydenotot eri tahoille, ensisijaisesti sijoituskotiin, tuntui opettajista kuormittavilta ja sen mukanaan tuoma tuki riittämättömältä. Haastattelussa viisi luokanopettaja totesi: ”*.joo, kun meillä on sitten kaikki koulun lait ja asetukset sun muut, ettei ei*

*eihän tuota (...) ja sitten pitäis hallita vielä opetettavat asiat sun muut, ettei voi (.)
ei voi revetä niin moneen asiaan”*

Monialaisen työn haasteeksi ja riittämättömyyttä kuvaamaan nousi aikatauluongelmat. Verkostojen tuoma tuki ei ollut säännöllistä.

--se oli siinä se huono (.) no tietenki se on taas tämmönen resurssikysymys, että se meni aina niinku neurologin (.) kalenteri on se varmaan se kaikkein kiireellisimä eli se meni sen mukaan. (haastattelu 4)

Yksi opettajista toi esille kuntien erilaisuuden. Saman kunnan toinen haastateltava opettaja toi esiin, ettei päässyt tarvitsemaansa koulutukseen. Koulutukseen käytettävä rahamäärä voi tuoda esteen lisätiedon saamiseen ja luoda avun saamisen riittämättömyyden tunteen. Opettaja koki, että olisi pitänyt saada lisäapua sijoitetun oppilaan haastavaan käytökseen.

--no esimerkiks viime vuoden syksyn tilanne oli niin haastava, et olisin tarvinnu paljon enemmän apua ku mitä sain. Esimerkiksi kiinnipitokoulutusta. Mä en saanu, vaikka mä ehdottomasti olisin sen tarvinnu. (haastattelu 4)

Oppilashuollon tuoma apu ja tuki nostettiin monessa aineistossa opettajan lähiverkostoon. Yksi opettajista sen sijaan ei nähnyt oppilashuollon tuomaa tukea riittäväksi.

--että, kun on tämmösiä oppilashuoltoryhmäkokouksia, jossa oppilasta käsitetään niin kyllä se aika hiljaista porukkaa on siellä yleensä (.) seityt prosenttia siitä istuu vaan ja tuota (.) osallistutaan sillälaila, etä en tie-että välillä tuntuu ihan turhilta ne niink- sillälaila et siello hirvee määrä ihmisiä ja tuota (.) tuntuu niinku semmoselta työpanoksen haaskaamiselta. (haastattelu 3)

Sama opettaja toi esille oman näkemyksensä, jotta apu olisi riittävä ja sen saisi akuutissa tilanteessa nopeasti, tulisi koulukuraattori- ja koulupsykologipalvelujen toimia paremmin.

Kaipaisin kuraattorista vielä enemmän semmosta (.) semmosta arkista ahertajaa, että se ei ois vaan semmonen niinku, että se (.) semmosena välähtävänä tähtenä silloin tällöin näkyy ja kuuluu. (haastattelu 3)

Sama opettaja jatkaa vielä:

--että näkis sen koko sopan siinä (...) ja samoin jos ajattelen nyt tätä ku-raattoria niin kyllähän psykologitkin ois ihan hyvä että (.) tulis sieltä norsuunluutornistaan joskus koululle ja (.) kattelis tätä touhua. (haastat-telu 3)

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajien kokema riittävä ja riittämätön monialaisen verkoston tuoma tuki oli suoraan yhteydessä siihen, miten paljon yhteistyö työllistää ja kuormittaa opettajaa suhteessa saatuun apuun. Selkeästi nopea avun saaminen toi tunteen avun riittävydestä.

5.3 Luokanopettajan kasvatuskumppanit

Kolmas tutkimuskysymys koski kasvatuskumppanuutta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuka tai ketkä ovat opettajien kasvatuskumppaneita kodin ulkopuolelle sijoitetun oppilaan koulutyössä. Kasvatuskumppanuus käsitteenä oli tuttu vain kahdelle opettajalle. Käsite määriteltiin kolmelle opettajalle. *"No, mitä se tarkoittaa yleensä koko käsite?"*, *"tää on ihan vieras! Oliko tää sulla niissä ennakkotiedoissa? Oliko tää tän sen tän printannu?"*. (haastattelu 3) Haastateltavat osasivat vastata kysymykseen, kunhan käsite oli hallussa ja avattu. Yksi haastateltavista oli aluksi sitä mieltä, ettei kasvatuskumppanuutta voi koulussa toteuttaa. *"Ei toimi nykyisillä virkaehtosopimuksilla (...) nyt tarvittaisiin jotain semmoista kokonaisyöaika, jonka puitteissa tämmöistä pyöritettäisi"*. (haastattelu 3)

Kasvatuskumppaneiksi kaikki opettajat mainitsivat kodin ulkopuolelle sijoitetun oppilaan sijaisvanhemmat ja yhdessä haastattelussa oppilaan biologiset vanhemmat eli kategoriaksi nousi koti. Opettajat kokivat, että myös työyhteisö koulussa on heidän kasvatuskumppaninsa ja se nousi toiseksi kasvatuskumppanuuden alakategoriaksi.

KUVIO 3. Luokanopettajan kasvatuskumppaneita

Sijaisvanhemmat (5) Koti

Biologiset vanhemmat (1)

KASVATUSKUMPPANUUS

Erityisopettaja (3)

Avustaja (2)

Apulaisrehtori/rehtori

Muut opettajat

Työyhteisö (koulu)

Kaikki nimesivät lähimmiksi kasvatuskumppaneikseen sijaisvanhemmat. Sijaisvanhemmiksi laskettiin myös perhekodin työntekijät.

--Se on varmasti ihan keskeinen asia et se toimii se kumppanuus ja (.) ja se kumppanuus ois ehkä lähinnä sen tyyppistä että (.) että sekä siellä (.) eeh koulussa et sijoittaja (.) perheessä tai perhekodissa (.) tiedetään (.) niinku molemmiin suuntaisesti ne asiat mitä on (.) tapahtunut. Jos on isoja asioita, jotka vaikuttaa jompaan kumpaan suuntaan ja sitten esimerkiksi se että (.) siellä sijoittajatahossa öö perheessä tai kodissa niin hyväksyttään niitä koulussa tehtyjä ratkaisuja ja ehdotuksia ja esityksiä silloin ku tulee se paikka, että täytyy esimerkiksi tu- mukauttaa tai (.) tehdä jonkinlaisii järjestelyjä siihen opetukseen. Se on ihan keskellä niitä juttuja sillä mul- mulla ihan kohtuullise hyvät niinku kokemukset tällä hetkellä ollu, ihmisistä, tapauksista. (haastattelu 5)

Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioista vastaa sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijä tai lastenvalvoja. Sijoittavan kunnan edustajia ei kuitenkaan koettu kasvatuskumppaneiksi. Biologisia vanhempia ei myöskään koettu kasvatuskumppaneiksi, kuin yhdessä haastattelussa. Silloin oli kyseessä avohuollon sijoitus.” *sosiaalityöntekijät ovat hyvin u-kaukaisia sillä lailla, että (.) ei ei napsahda ja tuota (.) ja (.) omat vanhemmat sitten äkkiseltään vois niinku ajatella, että vaan sotkevat vaan sitä...*” (haastattelu 3)

Erityisopettaja oli kolmen opettajan mielestä yhtenä kasvatuskumppanina sijoitetun oppilaan asioiden hoitamisessa. Erityisopettajan antama kasvatustuki koettiin merkittäväksi.

--sitte erityisopettaja on ollu tärkeä. Se on ollu ammatillinen kollegiaalinen tuki. To- ehkä voisin kuvata sitä kasvatuskumppaniksi, jos sitä niinku sillai laajasti ajatellaan. (haastattelu 5)

Työyhteisöstä kasvatuskumppaneiksi erityisopettajan lisäksi mainittiin rehtori/apulaisrehtori, muut opettajat ja avustaja.

--ja sitten mun mielestä kasvatuskumppaneita on myös luokassa toimiva koulunkäyntiavustaja, jos siellä semmoinen on. Kaikki kollegat koulussa, jotka tekee työtä jonkun oppilaan (.) kuka tahansa sitä oppilasta ohjaa. Ne on mun kasvatuskumppaneita. (haastattelu 4)

Esimerkki vielä, missä kasvatuskumppanit lueteltiin tarkasti:

--no kasvatusko- on se sijoitu- sijoitetun kodin vanhemmat kasvatuskumppaneita. sitten minä sanon myös niinku avustaja on (.) eeeeeh erityisopettaja ja sitten myös tää meidän apulaisjohtaja, jos tulee sellaisia tiukkoja paikkoja. miksei myös sitten tää ee meidän rehtori sit viime kädessä. et on niinku johdon tuki-- (haastattelu 2)

Kasvatuskumppannuus -käsitteenä ei ollut käytössä tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien monialaisessa yhteistyössä. Opettajat puhuivat mieluummin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa etsittiin vastauksia siihen, minkälaisissa monialaisissa verkostoissa luokanopettajan tekee yhteistyötä kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa. Lisäksi haluttiin selvittää, millaista apua opettaja saa monialaisesta yhteistyöstä sekä onko opettajan yhteistyöstä saama apu riittävää. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, kuka tai ketkä ovat opettajan kasvatuskumppaneita sijoitetun lapsen asioita koskevissa asioissa.

Tutkimuksessa haastateltiin valikoidusti luokanopettajia, joilla oli pitkä työhistoria takanaan. Näin haluttiin nähdä sijoitetun lapsen kohdalla olevaa monialaisen työn näkökulmaa pidemmältä aikajaksolta. Jokainen haastateltava totesi moniammatillisen työn muuttuneen ja lisääntyneen työvuosien aikana. Enää luokanopettajan ei tarvitse tehdä työtä yksin. Haastatteluista tuli esille monialaisen työn kuntakohtaiset ja läänikohtaiset erot (ks Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 161). Vaikka kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioiden hoitamisesta päävastuun kantaa lastensuojelu, on kuntien muistettava hoitaa oma osuutensa monialaisen työn tukemiseen (Nousiainen ym. 2011, 45; Heino & Oranen 2012, 219). Yksi opettajista pohti johtuuko tunne siitä, että moniammatillinen työ on muuttunut, koska oma työkokemus on lisääntynyt ja sitä kautta tietoisuus moniammatillisesta työstä kasvanut. Kaikki haastateltavat käyttivät moniammatillinen -termiä, kukaan ei puhunut monialaisesta työstä.

Ekologinen teoria ja näkökulma näkyivät tässä tutkimuksessa vahvasti. Opettajan kuuluminen lapsen jokapäiväiseen elämään, kodin ja koulun välinen yhteistyö, vuorovaikutus eri monialaisen verkostojen välillä sekä monialaisen työn muuttuminen aikojen saatossa ovat asioita, jotka tulevat esille Bronfenbrennerin ajatuksissa. (ks. Bronfenbrenner 1981, 7, 209, 237–241, 258–265.)

Tämän tutkimuksen mukaan kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen luokanopettajan tärkeimmät verkoston yhteistyökumppanit ovat lapsen huoltajat. Koulun ulkopuolisen elämän järjestämisestä ja huolehtimisesta hoitavan verkoston jäseniksi mainittiin sijaisvanhemmat, perhekodin työntekijät ja sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijät. Sijaisperheen vanhemmat tai perhekodin työntekijät koettiin todella tärkeäksi verkoston lenkiksi. Yllättävää oli, miten vähäiselle huomiolle verkostossa jäivät biologiset vanhemmat. Biologiset vanhemmat mainittiin,

kun sijoitetun oppilaan kouluasioita suunniteltiin avohuollon tukitoimena oppilashuoltoryhmässä. Silloin lapsen biologiset vanhemmat olivat vielä lapsen huoltajina ja vastuussa lapsesta. Myös Lämsä (2009, 94) totesi biologisten vanhempien kanssa yhteistyön tapahtuvan oppilashuollon kautta, kun kyseessä on avohuollon tukitoimi. Tärkeää tämän tutkimuksen kannalta on huomata, että huoltajat (sijaisperheet ja perhekodin edustajat) kuuluivat osana jokaiseen luokanopettajien mainitsemaan verkostoon, jossa käsiteltiin kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioita.

Jahnukainen ym. (2012, 48–49) toteavat erityisopetuksen ja lastensuojelun liittyneen aikojen saatossa läheisesti yhteen. Erityisopettaja kuuluu oppilashuoltoon ja on jo sen vuoksi opettajan apujoukoissa. Monialaisessa ja moniammatillisessa työssä luokanopettajan tärkeimmiksi verkostoiksi tutkimuksessa nousi erityisopetuksen ja oppilashuoltoryhmän mukanaan tuomat asiantuntijaryhmät. Edellä mainitut, kuten myös kouluterveydenhuolto kuuluivat lakisääteisesti koulutyöhön (POL 626/1998, 31 §). Opettajat korostivat myös koulun koko henkilökunnan merkitystä verkostoyhteistyöhön sijoitetun lapsen asioissa koulupäivän aikana. Koulun johtoryhmästä rehtori ja vararehtori nähtiin tärkeänä verkoston lenkkinä, kun sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyviä asioita suunniteltiin. Opettajat saivat tukea koulun johdolta. Toisin kuin Koskelan (2013, 96) tutkimuksen mukaan, jossa yhtenä moniammatillisen yhteistyön kehittymisen esteenä oli johdon tuen puuttuminen.

Monialainen verkostotyö koulussa jaettiin tässä tutkimuksessa ensin lakisääteisiin verkostoihin (erityisopetus, oppilashuolto, HOJKS -palaverit, kouluterveydenhuolto ja koulun yhteistyö), sekä tilannekohtaisiin ja tarpeenmukaisiin verkostoihin. Koulun koko henkilökunnan kuulumisen lakisääteiseen verkostoon perustellaan tässä tutkimuksessa siten, että jokaisesta koulusta löytyvät siivoojat, talonmiehet ja keittiöhenkilökunta, vaikka he eivät lakisääteisesti itse koulutyöhön kuulukaan. Huolto- ja keittiöhenkilökuntaa tarvitaan, kun huolehditaan oppilaan oikeuksista turvalliseen oppimisympäristöön ja maksuttomaan kouluruokailuun (POL 626/1998, 29 §, 31 §).

Sijoitetun oppilaan terveydentilassa saattaa tulla muutoksia, kuten tässä tutkimuksessa kävi ilmi. Niin opettaja kuin myös sijoitettu oppilas joutuu sopeutumaan erilaisiin sosiaalisiin verkostoihin. Oppilaan traumat ja psyykkiset ongelmat voivat vaikuttaa lapsen elämään ja koulunkäyntiin niin paljon, että luokan-

opettajan on tukeuduttava specialistien apuun. Yksi opettajista mainitsi, ettei olisi selvinnyt ilman neurologeja ja psykiatreja. Hän kutsui koolle verkoston, joka koontui tukemaan lasta ja opettajaa. Tidemanin ym. (2011, 45) mukaan Ruotsin SkolFam – hankkeessa (sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukimallissa) käytettiin psykologia ja psykologisia arviointiosioita apuna opettajan ja sijoitetun oppilaan työskentelyn tukemisessa positiivisin tuloksin. Kananoja ym. (2011, 152–153) muistuttaa varhaisen puuttumisen mallista, ehkäisevästä politiikasta, joka koskee eri hallinnon aloja. Hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu kaikille. Lastensuojelu ei pysty yksin huolehtimaan kaikista tarvittavista tukitoimista (Kananoja ym. 2011, 180). Haastatteluissa opettaja toi esille myös toisen esimerkin, jossa tilanne kriisiytyi niin pahasti, että oli kutsuttava koolle kriisipalaveri. Oppilaan biologinen perhe rikkoi lähestymiskieltoa ja tilanteeseen oli saatava yhteinen näkemys. Opettajan oli toimittava näissä tilanteissa tarpeen- ja tilanteenmukaan. Opettajien taidot eivät riitä joka tilanteeseen ja eri asiantuntijoita on käytettävä konsultin tehtävissä (Lämsä 2013, 60.)

Luokanopettajat tekivät tiivistä yhteistyötä sijaisperheiden ja perhekotien työntekijöiden kanssa ja näkivät sen tärkeäksi. Yhdeksi verkostotyön muodoksi tarpeen mukaisiin ja tilannekohtaisiin verkostoihin voitiin laskea myös erilaiset yhteistyöpalaverit, jotka koskivat arkipäivän tilanteita ja yhteisten näkemysten löytämistä kasvatusasioissa. Opettajalla ei yleensä ole tarpeeksi tietoa sijoitetun lapsen taustoista (Lämsä 2013, 204; Zetlin ym. 2012, 4,11) siksi opettaja tarvitsee avukseen sijaisvanhempia. Tutkimuksessa selvisi, että sijaisvanhemmat olivat antaneet käytännön ohjeita ongelmatilanteisiin ja olivat yhdessä luokassa tulleet mukaan kouluun ja opettajan avuksi luokkaan muutamaksi päiväksi. Heino ja Orasen (2012) mukaan SkolFam – hankkeessa korostui kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys. Hyvän yhteistyön avulla saatiin aikaan positiivista kehitystä sijoitetun lapsen koulunkäynnissä. Positiivista ilmapiiriä luo myös sekä sijoitetun oppilaan että perheen hyvä suhde opettajaan. (Heino & Oranen 2012, 231.)

Yksi luokanopettaja korosti verkostoihin kuuluvaa yhteydenpidon merkitystä sijoitusvanhempien sekä sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijöiden kanssa. Sosiaalityöntekijät mainittiin, mutta yhteistyötä ei korostettu. Jahnukainen ym. (2012, 39) tuovat esille lastensuojelusta huolehtivien ammattilaisten kiireen ja joskus jopa liian vähäiset henkilökuntaresurssit. Kukaan opettajista ei kuitenkaan maininnut esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden suurta vaihtuvuutta.

Yhteydenpidon merkitystä korostettaessa nähtiin myös sijaiskotien kanssa tapahtuva Wilma- ja reissuvihkoviestintä tärkeäksi yhteistyöksi. Sama luokanopettaja korosti lapsen asioiden kirjaamista ja raporttien kirjoittamista sijoittavalle kunnalle ja keskussairaalaan eli opettajan oli oltava jatkuvasti ajan tasalla, siitä mitä sijoitetun lapsen elämässä tapahtui. Rantala ym. (2012) toteavat sähköisen ja kirjallisen viestinnän lisääntyneen kodin ja koulun välillä. He eivät kuitenkaan näe viestinnän tuovan lisäarvoa yhteistyön kehittämiseen. (Rantala ym. 2012, 385.) Lastensuojelulain 20 § ja 42 § mukaan koulun on toimitettava pyydetäessä tarvittavat asiakirjat ja lausunnot sijoitettua lasta koskevissa asioissa lastensuojelulle. Luokanopettajien velvollisuuksiin kuuluu kirjata kolmiportaisen tuen selvitykset ja arviot lasta koskevissa tukitoimissa (Laatikainen 2011, 28). Myös keskussairaalaan toimitetaan lasta koskevat yhteenvedot ja lausunnot pyydetäessä. Nousiaisen ym. (2011, 45) mukaan kuntien sosiaalityöntekijöiden on virkansa puolesta kerättävä tietoa lapsen ja nuoren kasvuoloista. Voidaan ajatella, että luokanopettajat tekevät kirjauksia lapsesta myös oman oikeusturvansa kannalta.

Koulunkäynninohjaajat olivat tutkimuksen mukaan merkittävä verkoston lenkki koulun monialaisessa verkostotyössä. Heidät mainitsi lähes jokainen haastateltava. Koulunkäynnin ohjaajat kulkevat tarpeen mukaan sijoitetun lapsen mukana koko koulupäivän ajan. Myös muut sijoitettua lasta opettavat opettajat olivat tärkeitä luokanopettajan yhteistyökumppaneita. Koulunkäynnin ohjaajat ja muut lasta opettavat opettajat tuntevat luokanopettajan ja sijoitetun lapsen parhaiten ja ovat sillä osa opettajan verkostoa (ks. Isoherranen 2012, 154–155.) Päinvastoin kuin Koskela (2013, 94) mainitsee, tässä tutkimuksessa ei tullut esille ajatusta, että opettajat eivät haluaisi tehdä monialaista yhteistyötä ja olisivat olleet mielellään vain omassa luokassaan suljettujen ovien sisällä.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkasteltiin kahden erilaisen lähestymistavan kautta. Ensin selvitettiin opettajien mainitsemat monialaiset verkostot sijoitetun lapsen asioissa, sitten verkostoja tarkennettiin lähiverkostoajatuksen kautta eli tutkimuksessa haluttiin selvittää myös näkemystä niistä henkilöistä, jotka opettaja kokee läheisimmäksi turverkoksi. Lähiverkostoa tarkasteltiin koulun sisällä työskentelevien ammattiryhmien sekä koulun ulkopuolelta tulevien ammattilaisten kautta.

Tutkimuksessa opettajan lähiverkostoon koulun sisällä monialaisessa työssä kuuluivat erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja, rehtori ja koulutervey-

denhoitaja. Mielenkiintoisena yksityiskohtana oli koulutaksin korostuminen lähiverkostossa. Hänen ammattitaitoaan tarvittiin koulupäivän onnistumisessa ja lapsen saattamisessa kouluun. Oppilashuoltopalaverit koettiin tärkeäksi verkostoksi ja ne mainittiin monessa haastattelussa ensimmäisenä. Näin ollen oppilashuoltoryhmän kokoonpanoon tulisi kiinnittää suurta huomiota, koska vastuu oppilashuollon toiminnasta on kunnilla (Räty 2012, 24; Kananoja ym. 2011, 311).

Kodin ulkopuolelta tulevaan tärkeimpään verkostoon kuuluivat sijaisvanhemmat ja perhekodin työntekijät kuten jo aikaisemmin on mainittu. Eri terapeutit kuuluivat sijoitetun lapsen kanssa tehtävään lähiverkostotyöhön ja koulun arkeen. Yksi opettajista korosti erilaisten kurssitusten merkitystä lähiverkostotyössä (katso liite 3). Hän oli saanut paljon apua ja tukea ratkaisukeskeisestä mallista ja oli ollut koulutuksessa koulunkäynnin ohjaajan kanssa. Hän mainitsi myös yhden sijaisperheen käyttävän samaa kasvatusperiaatetta sijoitettujen lasten kanssa. Opettaja mainitsi myös sosiaalitoimen järjestämästä koulutuksesta, jossa käsiteltiin lastensuojeluun liittyviä asioita. Koulutuksesta puhuttaessa korostuivat kuntakohtaiset ja läänikohtaiset erot. Toisilla kunnilla oli enemmän resursseja koulutukseen ja opettajia haluttiin kouluttaa sijaishuoltoon ja huostaanottoon liittyvissä asioissa. Moniammatillista yhteistyötä ja henkilökunnan osaamista tulisi kehittää mahdollisuuksien mukaan, joko kouluttamalla koko henkilökuntaa tai yksilökohtaisesti (Koskela 2013, 97; Nousiainen ym. 2011, 48; Isoherranen 2012, 146). Kouluttautumisen tärkeyttä korostaa lisäksi se tosiasia, että oppilaiden ongelmat ovat monimutkaistuneet ja opettajat ovat ylikuormittuneet epä tietoisuudesta. (De Morchy, Pilj & Zandberg 2004, 328.) Luokanopettajien työn tuomia paineita on tutkittu Suomessa ja Englannissa. Yhtenä yhteisenä tukikeinona työn kuormittavuuden parantamisena nähtiin mahdollisuus kehittää omaa ammattitaitoa. (Webb, Vulliamy, Sarja, Kimonen, Nevalainen & Hämäläinen 2004, 56–57.)

Keneltä opettajat sitten saivat apua työhönsä? Luokanopettajat saivat apua ja tukea kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioiden hoitamisessa niiltä verkostoilta, jotka he mainitsivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (kuvio 1) eli edellä mainituilta tahoilta. Lastensuojeluun liittyvissä kysymyksissä opettaja sai koulussa apua erityisopettajalta, mutta myös oppilashuoltoryhmältä sekä koulun johdolta. Tärkein apu tuli kuitenkin sijaisperheiltä.

Sijaisperheiltä ja perhekodeista saatu apu ja tuki korostui tässä tutkimuksessa. Avun merkitys korostui sijoitetun lapsen aloittaessa koulunkäyntinsä

luokassa. Opettajat kokivat saavansa parhaimman tiedon lapsen elinoloista juuri tätä kautta. Sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijät koettiin olevan liian etäällä. Sijaisperheet nähtiin asiantuntijan roolissa juuri sijaishuoltoon ja lapsen asioihin liittyvissä asioissa. Tässä korostui kasvatuskumppanuus ajatus voimallisesti. Yhteistyössä on todella sitouduttu toimimaan lapsen parhaaksi (ks. Vasu 2005, 31; Määttä & Rantala 2010, 168–169). Yksi opettaja totesi sijaisperheiden vanhempien olevan monesti parempia yhteistyökumppaneita vanhempina kuin tavallisen perheen vanhemmat.

Koulussa erityisopettajalta saatu apu koettiin seuraavaksi merkittäväksi. Erityisopettajan antama tieto eri lakipykälästä ja asetuksista sijoitetun oppilaan kohdalla olivat luokanopettajalle tärkeää informaatiota. Erityisopetuksen tuki lapsen opetuksen järjestelyn suunnittelussa ja toteutuksessa nousi tärkeäksi. Jokainen luokanopettaja oli kokenut riittämättömyyttä ja yksi jopa ahdistusta siitä, ettei tiennyt tarpeeksi sijaishuoltoon liittyvistä asioista. Kuitenkin tässä tutkimuksessa voidaan ajatella niin, että erityisopettajan saama tieto ja ammattitaito ovat kasvaaneet ja kehittyneet samassa suhteessa kuin luokanopettajankin tietotaito sijaishuoltoon liittyvissä asioissa. Kaikki opettajat olivat kokeneet myös monialaisen työn riittämättömyyttä. Varsinkin työuran alussa sijoitettu lapsi luokassa ongelmien tuntui vaikealta ja hämmentävältä. Opettajat kokivat, ettei luokanopettajan koulutus riitä hoitamaan sijoitetun lapsen asioita. Myös Kontio (2013, 235) toteaa, ettei koulutuksesta saatu tietoa riittävästi. Sijaishuoltoon liittyvät asiat ja koulunkäyntiin liittyvät kaikki muutkin lait ja asetukset tuntuivat eräästä haastateltavasta liian raskealta taakalta. Kukaan ei maininnut saaneensa tuolloin apua erityisopettajalta. Erityisopettajalta saatu apu ja tuki liittyivät nykyhetkeen. Kontio (2013, 118–119) tuo esille myös, että erityisopettajan asiantuntijuus nähdään perustuvan kokemuksen tuomaan teoretietoon.

Eri kuntien ja kuntayhtymien erilaisuus ja resurssit näkyivät koulutukseen pääsyssä, kuten jo mainittiin. Riittämättömyyden tunne kasvoi, kun opettaja ei päässyt tarvitsemaansa koulutukseen. Oppilashuoltotyön merkitys korostui tässä tutkimuksessa sekä kuntien erilaiset painotukset oppilashuoltoryhmien kokoonpanoissa näkyi selkeästi. Yksi opettajista koki, ettei oppilashuoltoryhmältä saatu apua ollut riittävää. Hän totesi, etteivät kaikki oppilashuoltoryhmään osallistuvat ammattilaiset sitoutuneet hoitamaan lapsen asioita samalla intensiteetillä. Osallistuminen työryhmään tuntui ajan haaskaukselta. Koskela (2009) toteaa, että oppi-

lashuoltotyössä riippuu paljon käsiteltävästä asiasta, kuka on milloinkin asiantuntijan roolissa. Joskus käsiteltävän asian paras asiantuntija on luokanopettaja itse. (Koskela 2009, 230.)

Koulukuraattoreita ja koulupsykologeja kaivattiin enemmän arjen koulu-työhön. Yksi opettajista koki, että koulukuraattoreilla, jotka eivät elä koulun arkea päivittäin, eivät pysty suhtautumaan oppilaan ongelmiin kunnolla. Suhde oppilaan tarvitsemaan tukeen ja apuun jää etäiseksi ja näin riittämättömäksi. Oppilashuolto-ryhmän kokoonpanot voivat vaihdella kunnittain (Rimpelä ym. 2010, 158). Jahnukainen ym. (2012, 45) muistuttavat, että lastensuojelulaki velvoittaa kunnan järjestämään kuraattori- ja psykologipalvelut. Haja-asutusalueella, kuten tässä tutkimuksessa, palvelut tarjotaan usein puoliksi toisen kunnan kanssa.

Moniammatillisen työn tuoma tuki haluttiin mahdollisimman nopeasti, varsinkin jos kyseessä oli psyykkiset ongelmat. Verkostotyön tuomat aikatauluongelmat koettiin myös hankaliksi. Jokaiselle sopivan aikataulun löytyminen oli haasteellista. Usein aikataulujen sovittaminen jäi opettajan harteille ja kuormitti näin opettajan työtaakkaa lisää. Isoherranen (2012, 16) ja Koskela (2013, 90) ovat tuoneet esille aikataulujen yhteensovittamisen yhtenä moniammatillisen työn haasteena. Moniammatillisen työn ja inklusiivisen opetuksen tuomaa lakiviidakkoa kaikkine raportteineen ja kirjaamisineen pidettiin haastellisenä ja jopa taakkana luokanopettajan työssä. Isoherranen (2012, 146) toteaa, ettei vielä missään koulutuksessa anneta riittäviä valmiuksia moniammatilliseen työhön. Tässä tutkimuksessa oppisisältöjen pedagoginen osaaminen nähtiin jo tarpeeksi haasteellisenä opettajan työssä. Jyrkiäinen (2007, 164) toteaa, että monialaista työtä tulisi opettaa suomalaisessa opettajankoulutuksessa

Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioiden hoitaminen ei aina ollut haasteellista. Luokanopettajilla oli ollut kodin ulkopuolelle sijoitettuja oppilaita, jotka eivät tarvinneet mitään erityistä koulun tukitoimea. Tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että työ sijoitetun lapsen asioiden hoitamisessa on usein haasteellista ja työllistävää. Tuli myös ilmi, että luokanopettajat osasivat tuoda esille oman työn merkityksen ja arvostuksen. On osattava hakea tietoa ja koulutusta ja myönnettävä omat rajansa ja pyydettyä apua. Jo siinä vaiheessa, kun opiskelee opettajaksi, olisi hyvä saada tietoa, miten koulussa ilmeneviin ongelmiin haetaan apua eri ammattilaisilta moniammatillisissa verkostoissa (Jyrkiäinen 2007, 164).

Tässä tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, onko kasvatuskumppanuus siirtynyt koulun käsitteistöön. Karilan (2006) mukaan kasvatuskumppanuudesta on monenlaista tulkintaa ja monenlaisia käytänteitä. Käsitteestä vain puhutaan, mutta sen mukaan ei toimita. Kasvatuskumppanuuden pitäisi olla jatkuvaa, sitoutunutta ja vastavuoroista toimintaa. (Karila 2006 93–97.) Yllättävää oli, että käsite kasvatuskumppanuus, oli tuttu vain kahdelle opettajalle. Kuitenkin kaikki opettajat osasivat nimetä lähimmät kasvatuskumppaninsa käsitteen avaamisen jälkeen. Luokanopettajan kasvatuskumppaneiksi koulun ulkopuolelta tulivat ehdottomasti ensin sijaisvanhemmat/ perhekodin työntekijät. Biologiset vanhemmat mainittiin yhdessä haastattelussa. Opettajat nimesivät kasvatuskumppaneikseen seuraavana erityisopettajan ja sen jälkeen lapsen avustajan, vaikka kasvatuskumppaneina yleensä nähdään lapsen vanhemmat. Koulusta myös apulaisrehtori/rehtori ja muut lasta opettavat opettajat nähtiin kasvatuskumppaneina. Voidaan todeta, että kasvatuskumppanuus – käsite ei kuulu koulun arkeen. Opettajat kuitenkin toteuttivat kasvatuskumppanuuden ajatusta, mutta silloin puhuttiin kodin – ja koulun välisestä yhteistyöstä. Käsite ei ollut opettajille merkityksellinen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että luokanopettajan lähimmät neuvonantajat ja työkaverit kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen asioissa ovat sijoitusvanhemmat, perhekodin työntekijät, erityisopettajat, ja rehtorit. Erityisopetuksen ja oppilashuoltoryhmän tuoma ammattilaisten joukko tulevat heti seuraavaksi. Luokanopettajat kokivat voimattomuutta ja ammattitaidottomuutta sijoitetun lapsen asioiden hoitamisessa, kun kyseessä oli esimerkiksi psyykkisiä ongelmia. Tietoa ja apua arjen tilanteisiin haluttiin lisää. Kasvatuskumppanuus käsitteenä ei ollut siirtynyt koulumaailmaan.

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä on kasvanut viime vuosina ja sen mukanaan tuomat lakimuutokset ja lastensuojelunkehittämistyö ovat tuoneet lisää yleistä tietoutta lastensuojelusta. Esimerkiksi sosiaalialan kansallisen kehittämisohjelman tuloksena on syntynyt verkkopohjainen lastensuojelun käsikirja auttamaan arjen kysymyksissä lastensuojeluun liittyvissä asioissa (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 162). Muun muassa SISUKAS ja TUKEVA – hankkeet ovat tehneet ja tekevät tärkeää työtä sijoitettujen lasten asioiden hoitamisen tukemiseksi. Jo valmis moniammatillisen työn opas sekä pian valmistuva opas opettajille ovat tärkeitä yhteistyön työkaluja kaikille opettajille.

On syytä pohtia, onko tutkimustulokset yleistettäviä. Haastateltavina olivat viisi luokanopettajaa haja-asutusalueelta. Heillä kaikilla oli takanaan työkokemusta. Tulos olisi varmasti ollut erilainen, jos haastateltavat olisivat olleet aloittelevia opettajia. Olisiko tutkimustulos erilainen, jos haastateltavina olisi ollut luokanopettajat kahden eri läänin kaupunkialueelta. Siinä olisi kaksi hyvää aihetta seuraavalle tutkijalle.

LÄHTEET

- Agee, J. 2009. Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative studies in Education*, Vol 22, NO. 4. 431–447.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Väitös. Jyväskylän yliopisto.
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2011. School performance in primary school and psychosocial problems in youth adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*. 33 (2011) 2489–2497.
- de Monchy, M., Pilj, S. J. & Zandberg, T. 2004. Discrepancies in judging social inclusion and bullying on pupils with behavior problems. *European journal of special needs education* 19. (3) 317–330.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–58.
- Forsberg, H. & Ritala-Koskinen, A. 2012. Lastensuojelun sosiaalityö muutoksessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 153–179.
- Forsberg, L. (2007) Involving parents through school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education*. Vol. 2, No. 3. September 2007, 273-288.
- Hastrup, A., Pelkonen, M., Heinämäki, L. & Kekkonen, M. 2013. Kaste – ohjelma, uusi orientaatio kehittämistyöhön. Raportissa (toim.) A. Hastrup, M. Hietanen-Peltola, J. Jahnukainen & M. Pelkonen. *Lasten ja huorten perheiden palvelujen uudistaminen. Lasten Kaste – kehittämistyöstä pysyväksi toiminnaksi*. Viitattu 16.2. 2014.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104345/THL_RAP2013_003_verkko.pdf?sequence=1 THL. Raportti 3/2013.
- Heino, T. (2008) Lastensuojelun avohuolto ja perhetyö: kehitys, nykytila, haasteet ja kehittämisehdotukset. *Selvitys lastensuojelun kehittämisohjelmalle*. Työpapereita 9/2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus ja kehittämiskeskus Stakes. Viitattu 20.2.2014.

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75318/T9-2008-VERKKO.pdf?sequence=1>

- Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistakö? Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 217–247.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes. & Sajavaara. P. 2013. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto. Päiväkotij ja koulu vuorovaikutuksellisenä yhteisönä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Jackson, S. & Cameron, C. 2012. Leaving care: Looking ahead and aiming higher. Children and Youth Service Review. 34 (2012) 1107–1114.
- Jahnukainen, M., Pöso, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Akateeminen väistökirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 22.2.2014.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67794/978-951-44-7149-0.pdf?sequence=1>
- Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. 2011. Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2011. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Kaste-ohjelma. Viitattu 4.5.2013.
http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tutkimus/ohjelmat/kaste
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisella näyttämöllä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Viitattu 3.2. 2013. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f>
- Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö – opas. Oulu: TUKEVA-hanke. Viitattu 1.10. 2013. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/monialaisuus
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisen oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Väitös. Oulun yliopisto. Tulostettu 12.12.2013. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0274-7>

- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.
- Koskela, S. 2013. ”Mie teen vain oman työni”. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. Väitös. Jyväskylän yliopisto. Tulostettu 31.10.2013.
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67002/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4 31.10.2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42061/978-951-39-5330-0.pdf?sequence=2>
- Koskela, S. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Väitös. Lapin yliopisto. Tulostettu 31.10. 2013.
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67002/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lakkala, S., Uusautti, S. & Määttä, K. 2014. How to make neighbourhood school a school for all? Finnish teacher`s perception of educational reform aiming towards inclusion. Journal of Research in Special Education Needs. Doi: 10, 1111/1471–3802.12055. 1–10.
- Lastensuojelulaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Lastensuojelulain käsikirja. Ehkäisevä lastensuojelutyö:
<http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyoprosessi/ehkaisevatyo/>, Viitattu 27.2.13, 2.3. 2013.
- Lastensuojelulain käsikirja. Avohuolto:
<http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyoprosessi/avohuolto/> , Viitattu 27.2.13
- Lukimat. Erityisopetuksen linjoja: <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/erityisopetuksen-linjoja>
- Lastensuojelun tilastoraportti. 2013. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 9.2.2014
http://www.thl.fi/fi-FI/web/fi/tilastot/aiheittain/lasten_sosiaalipalvelut/lastensuojelu
- Lukimat. Kolmiportaisen tuen malli. Viitattu 31.10.2013
<http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisenarviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Lybeck, T. & Walldén, J. 2011. Nuorisolain muutokset –Monialainen yhteistyö ja etsivä nuorisotyö. Teoksessa K. Aaltonen (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma Oy. 26.
- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–60.

- Lämsä, A-L. 2013. Perheiden kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa A. -L. Lämsä, (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 193–207.
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Acta Universitatis Ouluensis E102. Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu 20.2.2014
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514290213/isbn9789514290213.pdf>
- Määttä, P. & Rantala, a. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nousiainen, K., Paasivirta, A., Pitkänen, S., Turunen, S. & Vehviläinen, J. 2011. Monialainen yhteistyö ja verkostomaiset työtavat lasten ja nuorten palveluissa. Loppuraportti Sektoritutkimuksen neuvottelukunnan Osaaminen, työ ja hyvinvointijaostolle.
http://www.kuntoutussaatio.fi/files/983/monialainen_yhteistyö_ja_verkostomaiset.pdf 30.9.2011. Viitattu 31.10.2013.
- Nurminen, K-M. 2011. Kasvatuskumppanuus sijoitetun lapsen tueksi. Sijaisvanhempien, opettajien ja oppilashuollon henkilöstön osaamista tarvitaan. Perhehoito 5/2011. 8–11.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage
- Pehkonen, A. 2006. Maahanmuuttajan kotikunta. Kunnallissalan kehittämissäätiö KAKS. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- POL. 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- POL. 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rantala, A., Määttä, P. & Uotinen, S. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteisymmärrykseen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–47.
- Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltomaa, H. (2010) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Oph.
- Roikonen, H. 2013. Lastensuojelun kritiikki yltyy. Palvelut: Hämmentyneet vanhemmat turvautuvat yhä useammin sosiaaliamiehen. Sanomalehti Keski-suomalainen 3.5.2013, 7.
- Räty, T. 2012. Lastensuojelulaki. Käytäntö ja soveltaminen. Helsinki: Bookwell Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. . KvaliMOTV-menetelmäopetuksentietovaranto (Verkkojulkaisu) Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja)
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus= Tapaustutkimus?

- Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 189-199.
- Seikkula, J. 1994. Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavarana kriiseissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- SISUKAS -tiedote. 2013. viitattu 15.2.2014.
http://www.emmaelias.fi/images/uploads/aineistopankki/SISUKAS_TIEDOTE_1_2013.pdf
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2012. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012:28. Väiliraportti. Toimiva lastensuojelu. Viitattu 18.2.2014.
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5065240&name=DLFE-24702.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vacca, J.S.2008. Breaking the cycle of academic failure for foster children - What can the schools do to help? Children and Youth Services Review. 30 (2008) 1081-1087.
- Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes Verkostokartta. Viitattu 8.9.2013. <http://www.sosiaaliportti.fi/Page/0a106cf6-b6d9-4f0f-9d4d-8dfbeb626ba7.aspx>
- Verkostokartan käyttäminen. Viitattu 4.5.2013.
<http://www.sosiaaliportti.fi/Page/0a106cf6-b6d9-4f0f-9d4d-8dfbeb626ba7.aspx>
- Veturi-hanke. Viitattu 8.9. 2013. <http://www.peda.net/veraja/ecf/veturi>
- Webb, R., Vuillamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004. Luokanopettajan työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto Opettajan koulutuslaitos. Tutkimuksia 81. 35–60.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze K. & Aldenius Isaksson, A. 2011. Improving foster children's school achievements: Promising Results from a Swedish intensive study. Adopting & Fostering. Volume 35. Number 1 2011. 44–56.
- Tukeva-hanke. Viitattu 15.2.2014. <http://oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/>
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki:Tammi.
- Räty, T. 2012. Lastensuojelulaki. Käytäntö ja soveltaminen. Helsinki: Bookwell Oy.
- Zetlin, A., MacLeod, E. & Kimm, C. 2012. Beginning Teacher Challenges Instructing Students Who Are in Foster Care. Remedial and Special Education 33, 4–13.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- Opetusvuodet
- Monenko vuoden opetuskokemus sinulla on perhekoteihin sijoitetuista oppilaista?
- Kuinka monta sijoitettua lasta (noin) sinulla on ollut luokassasi työurasi aikana?

Monialainen (moniammatillinen) yhteistyö

- Mitä on mielestäsi monialainen yhteistyö?
- Ketkä ovat yhteistyökumppaneitasi ja miksi?
- Koetko saavasi apua työhösi monialaisesta työstä?
Jos saat, miksi ja millaista apua?
- Jos et, miksi ja millaisia ongelmat ovat?
- Onko monialainen yhteistyö koulumaailmassa viime vuosina muuttunut? Jos on, miten?

Kasvatuskumppanuus

- Kuinka kuvailisit kasvatuskumppanuus ajatusta koulussa?
- Ketkä ovat kasvatuskumppaneitasi ja miksi?
- Hyödynnätkö sijaisvanhemman (tai jonkun muun henkilön) tietotaitoa lapsen haastavissa käytöstilanteissa? Jos hyödynnät niin, miksi? Jos et hyödynnä niin, miksi?
- Millaista haluaisit kasvatuskumppanuuden olevan? Onko se riittävää?

Lastensuojelun käytänteet ja kokemukset

- Onko sinulla on riittävästi perustietoa lastensuojelusta? Jos on, niin millaista tietoa? Jos ei ole, miksi ei ole riittävästi?
- Keneen otat yhteyttä, kun haluat lisää tietoa lastensuojeluun liittyvissä asioissa?
- Tiedätkö, kuka vastaa sijoitetun oppilaasi asioista eli kuka on hänen huoltajansa? Jos et, keneen otat yhteyttä?

Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyvät asiat

- Oletko saanut tarpeeksi tietoa sijoitetun lapsen aikaisemmasta koulunkäynnistä? Jos olet saanut tietoa, miksi? Jos et ole saanut tietoa, miksi?
- Ovatko kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitaminen erilaista kuin omassa kodissa asuvan lapsen asioiden hoitaminen?

Jääkö minulta kysymättä jokin tärkeä asia, joka liittyy tähän aiheeseen? Haluatko kertoa siitä?

Liite 2: Lähiverkosto ja eri hallinnonalojen verkostot

LÄHIVERKOSTO	VERKOSTOT ULKOSEKTORILLA	
erityisopettaja/erityisopetus		
oma työpanos (ks liite 3)	apulaisjohtaja/-rehtori oppilashuolto keittiöhenkilökunta	
koulunkäynninohjaaja/-avustaja		
rehtori	koulunkäynninohjaaja	
toiset opettajat	rehtori talonmies koulutaksi opinto-ohjaaja (opo) muut lasta opettavat opettajat	SIVISTYS-/OPETUSTOIMI
oppilashuolto		
koulutaksi (taksikuski) oman työn kehittäminen (ratkaisukeskeistä kurssitusta arjen toimintaan)	sivistystoimen rahoitus ja päätökset	
sijoitusperhe/sijaiskoti		
sosiaalityöntekijä/lastenvalvoja sijoittavasta kunnasta	biologinen perhe (vanhemmat, sisarukset, isovanhemmat)	SIJASHUOLTO
kouluterveydenhoitaja	kouluterveydenhoitaja koululääkäri	
toimintaterapeutti	toiminta-, puhe- ja musiikkiterapeutti	TERVEYDENHUOLTO
psykologi ja psykiatri	koulupsykologi psykiatri lastenneurologi	
koulukuraattori	koulukuraattori etsivä nuorisotyöntekijä sosiaalityöntekijä perhetyöntekijä	SOSIAALITOIMI, OMA KUNTA
	poliisi (kriisitilanteissa)	PELASTUSTOIMI

Liite 3: Esimerkki luokanopettajan piirtämästä verkostokartasta

