

# **LAPSIKESKEISYYS OPPILASHUOLLOSSA**

**Koulun sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä oppilashuollon palveluista**

Miettinen Tarja

Pro gradu -tutkielma

Sosiaalityö

Kuopion yliopisto

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos

Toukokuu 2008

KUOPION YLIOPISTO, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta  
Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos, sosiaalityön pääaine

MIETTINEN, TARJA : Lapsikeskeisyys oppilashuollossa. Koulun sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä oppilashuollon palveluista

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 2 liitettä

Tutkielman ohjaajat: Ytm Heidi Laitinen  
professori Pirjo Pölkki

Toukokuu 2008

---

Avainsanat: lapsikeskeisyys, lastensuojelu, oppilashuolto, lapsikeskeinen pedagogiikka, psykososiaalinen työ

Tutkielmassa tarkastellaan koulun sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä oppilashuollon palvelujen lapsikeskeisyydestä. Lapsikeskeisyyden käsitettä määritellään lapsikeskeisen kasvatusteorian sekä psykososiaalisen työn aiempien lapsikeskeisyyden määrittelyjen kautta.

Koulun sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä selvitetään sähköisen kyselyn avulla kahdella alueella Suomessa; toisen alueen muodostavat Itä-Suomen ja Länsi-Suomen läänit ja toisen alueen Uudenmaan maakunta. Koulun sosiaalityöntekijät kuvaavat näkemyksiään oppilashuollon palveluista, omasta työstään, sen resursseista ja työtavoistaan.

Oppilashuollon resurssit koulun sosiaalityöntekijöiden osalta vaihtelevat tarkasteltavien alueiden välillä. Huonompi tilanne on Itä-Suomen ja Länsi-Suomen läänien muodostamalla alueella. Vastanneista koulun sosiaalityöntekijöistä 67 prosentilla on sosiaalityöntekijän pätevyys ja noin kolmanneksella on muunlainen koulustausta.

Tutkimuksen perusteella oppilashuollon palvelut ovat tyydyttävästi lasten tavoitettavissa. Lapsi nähdään yleisesti oppilashuollon ensisijaisena asiakkaana ja lapset luottavat työntekijöihin. Oppilashuollon dokumentointiin liittyviä käytäntöjä tulisi kehittää paremmin lasta huomioiviksi.

UNIVERSITY OF KUOPIO, Faculty of Social Sciences

Department of Social Work and Social Pedagogy, Social Work

MIETTINEN, TARJA : Child-centeredness in pupil care. School social workers' views on pupil care services

Master's thesis, 65 pages, 2 appendices

Advisors: Heidi Laitinen, MSSc.

Professor Pirjo Pölkki

May 2008

-----  
Key words: child-centeredness, child welfare, pupil care, child-centered pedagogy, psychosocial work

In the study school social workers' views on child-centeredness of pupil care services are examined. The concept of child-centeredness is defined through the child-centered education theory as well as earlier outlooks to child-centered thinking in psychosocial work.

The information about school social workers' views are gathered with an electric survey carried out in two regions in Finland. One is formed by two provinces in eastern and western Finland another region being a part of the Province of Southern Finland. Themes of the survey include pupil care and school social work structure, resources and methods used working with children.

Resources regarding the number of school social workers vary depending of the region, eastern and western Finland having minor resources. Majority (67 %) of respondents have a formal qualification in social work about a third having alternative educational background.

According to the study pupil care services succeed to reach children satisfactorily. A child is seen as an essential actor in pupil care and children trust pupil care workers. Documentation practice should be improved to more child-sensitive.

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	LAPSIKESKEISYYS, JULKINEN KASVATUS, LAPSI JA YHTEISKUNTA.....	8
2.1	Lapsikeskeisen kasvatuksen merkitys ja keskeiset oivallukset .....	8
2.2	Kasvatusihanteet ja kasvatuksen kaksi painotusta.....	9
3	LAPSIKESKEISEN PEDAGOGIIKAN VAIHEITA 1900-LUVULLA .....	11
3.1	Jean Jacques Rousseau'n pedagoginen ajattelu lapsikeskeisten teorioiden lähtökohtana .....	11
3.2	Englannin informaaliset koulut ja yhdysvaltalainen vapaa koulu -liike toteuttamassa lapsikeskeistä pedagogiikkaa.....	12
3.3	Keskieurooppalainen antipedagogiikka ja lapsikeskeisyys .....	13
3.4	Moderni lapsikeskeinen pedagogiikka .....	14
4	PSYKOSOSIAALISEN TYÖN LAPSIKESKEISYYTTÄ.....	16
4.1	Sosiaalityö ja lapsikeskeisyys .....	16
4.2	Lapsen läsnäolo ja osallisuus .....	19
4.3	Erytistarpeiden huomioiminen .....	21
4.4	Tunteet.....	22
4.5	Uusi lastensuojelulaki ja lapsikeskeisyys .....	24
4.5.1	Lapsen osallisuus ja asiakkuusprosessi.....	25
4.5.2	Dokumentointi ja muut menettelysäännökset.....	25
4.6	Yhteenvedo psykososiaalisen työn lapsikeskeisyydestä.....	28
5	OPPILASHUOLTO KOULUYHTEISÖSSÄ.....	30
5.1	Julkinen kasvatus ja lapsipolitiikka.....	30
5.2	Opetussuunnitelma ja oppilashuollon sisältö.....	33
5.3	Oppilashuollon tavoitteet.....	35
5.4	Koulukuraattoritoiminta osana oppilashuoltoa .....	37
6	TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	39
6.1	Tutkimusongelmat .....	39
6.2	Kysely tiedonhankintamenetelmänä.....	39
6.3	Koulukuraattorien näkemykset ja tulkinnat tutkimuskohteena.....	40
6.4	Tutkittavien valinta ja kyselyn toteuttaminen .....	40
6.5	Aineiston analysointi.....	42

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	44
7.1 Kyselyn vastaajat.....	44
7.2 Vastaajien käsitykset oppilashuoltotyön luonteesta.....	46
7.3 Vastaajien käsitykset oppilashuoltotyön resursseista.....	48
7.4 Lapsen asema oppilashuollon palvelujen käyttäjänä.....	49
7.5 Koulun sosiaalityöntekijän toimintatavat .....	51
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	54
LÄHTEET .....	60
LIITTEET .....	66

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkielman teemana on lapsikeskeisyys peruskoulun oppilashuollossa. Tutkielmassa tarkastellaan koulun sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä oppilashuollon palveluista ja sitä, kuinka lapsikeskeisiä palveluita näkemysten perusteella ovat. Työssä lapsikeskeisyyden määritelmää avataan lapsikeskeisen pedagogiikan historian kautta sekä tarkastellaan aikaisempia lapsikeskeisyyden tulkintoja sosiaalityössä ja psykososiaalisessa työssä. Peruskouluista tarkastellaan kunnallista perusopetusta tarjoavia oppilaitoksia.

Käsite lapsikeskeisyys on löydettävissä erilaisissa yhteyksissä useista dokumenteista, kuten sosiaali- ja terveysalan työmenetelmäkuvauksista, koulujen opetussuunnitelmista sekä kuntien lapsi- ja perhepoliittisista strategioista. Usein käsitteen sisältö ja merkitys jäävät asiakirjoissa kuitenkin syvemmin käsittelemättä, ja voidaankin olettaa, että arkipuheen lapsikeskeisyys tarkoittaa usein jotakin muuta kuin tutkimuksen kautta määrittyvä lapsikeskeisyys.

Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys ovat käsitteitä, joita on sosiaalityön kontekstissa käytetty uudenlaisen työorientaation yhteydessä. Molempia käsitteitä on käytetty ja käytetään usein rinnakkaisina eikä niiden eroja ja yhtäläisyyksiä ole lastensuojelussa juuri eritelty. (Möller 2005.) Kasvatustieteen tutkimuksissa ainakin Juhani Hytönen on eritellyt lapsilähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden käsitteitä, ja nämä voidaan käsittää hieman eri tavoin (Hytönen 2001). Tässä tutkimuksessa käytetään lapsikeskeisyyden käsitettä, koska sen määritelmät kasvatustieteissä ja sosiaalityössä tulevat lähelle toisiaan.

Lapsikeskeinen tapa ajatella ja tehdä työtä on jotakin sellaista, johon halutaan pyrkiä. Lapsuuden ihannointi oli pinnalla lapsen vuosisadalla, 1900-luvulla. Suomessa lapsipolitiikan ja lasten osallistumisen juuria on nähtävissä 1960-luvulta lähtien, vaikka lasten osallistumisen usein ajatellaan perustuvan Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989), jonka Suomi ratifioi vuonna 1991. Suomalaisen lapsipolitiikan alkuaikoina lasten ajateltiin olevan alioikeutettu ryhmä, jolla ei ollut kattavaa suojelua perheen ulkopuolella. Lapsipolitiikan ja samalla osallistumisen juuria on löydettävissä 1960- ja 1970-lukujen vasemmistoradikalismien ajoilta. Tällöin perus-

koulu-uudistuksen myötä arvosteltiin opettajakeskeistä opetusta ja pohdittiin oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulun päätöksentekoon. Tavoitteena pidettiin demokraattista kouluyhteisöä, mutta osallistumisen ongelmaksi muodostui poliittisen toimintamallin kopioiminen sellaisenaan koulun toimintaympäristöön. (Satka & Moilanen 2004, 135; Satka ym. 2002, 246 - 248.)

Koulu-uudistuksen myötä syntynyt keskustelu lapsen asemasta yhteiskunnassa jatkui 1970- ja 1980-luvuilla etenkin lapsijärjestöjen työn kautta. Lisäksi lasten oikeudellinen asema koheni, kun lapsioikeudeksi nimitetty oikeudenala alkoi hahmottua. (Satka ym. 2002, 249 - 251.) Samanaikaisesti sosiaalityön kentällä kehitettiin yhdyskuntatyön menetelmiä, ja yhdyskuntatyön ytimessä olivat lapset ja nuoret (Mikkola 1996, 64). Vuonna 1984 voimaan tullut lastensuojelulaki asetti lapsipolitiikan kehittämisvastuun lähes yksinomaan kunnille. 1980- ja 1990-luvut olivatkin lapsipolitiikan kannalta hiljaisia, minkä jälkeen vuosituhannen vaihteessa lapsia on alettu yhä enemmän mieltää yhteiskunnallisiksi toimijoiksi. Kun lasten asemaa tarkastellaan historiallisesti, voidaan Suomessa todeta lasten asioiden olevan nykyään hyvin. Ristiriitaista on kuitenkin se, että kun lainsäädännössä lasten asema näyttää parantuneen, niin arjessa lapset ovat yhä enemmän kiireisen elämän jaloissa. (Satka ym. 2002, 249 - 256; Pekki & Tamminen 2002, 9 - 12.)

Viime vuosina lapsikeskeisyys on saanut runsaasti huomiota sosiaalityön keskusteluissa, ja uudessa lastensuojelulaissa näkökulmaa on haluttu korostaa aiempaa enemmän. Tämän vuoksi lapsikeskeinen suuntaus on tutkimuskohteena mielekäs ja ajankohtainen. (mm. Ervast & Tulensalo 2006; Forsberg 1998; Forsberg ym. 2006; Kääriäinen 2003.)

Kasvatustieteissä yhteisöllisyys on nähty tärkeänä osana lapsikeskeistä ajattelua (Hyttönen 2002, 11 - 14). Tässä tutkimuksessa ei haluta painottaa koulun yhteisöllisyyden tarkastelua, vaan tutkia niitä työkäytäntöjä sekä toiminta- ja ajattelutapoja, joiden kautta nimenomaan oppilashuollon palveluissa lapsikeskeisyys voi ilmetä ja jotka ovat merkittäviä sosiaalityön ja lastensuojelun näkökulmasta. Tällöin painottuvat pikemminkin palveluiden riittävyys sekä mahdollisuudet huomioida kunkin lapsen yksilölliset tarpeet.

## 2 LAPSIKESKEISYYS, JULKINEN KASVATUS, LAPSI JA YHTEISKUNTA

### 2.1 Lapsikeskeisen kasvatuksen merkitys ja keskeiset oivallukset

Lapsikeskeisen pedagogiikan perinteestä löytyy erilaisia painotuksia ja ihanteita, jotka ovat vaihdelleet alueen, ajan ja yhteiskunnallisten olosuhteiden mukaan. Näkemykset lasten kasvattamisesta ja uuden sukupolven muodostamasta tulevaisuudesta liittyvät muihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, joten lapsikeskeistä pedagogiikkaa ovat värittäneet kasvatuservojen lisäksi muut yhteiskunnassa vaikuttavat suuntauksat. Lapsikeskeisen kasvatuservojen erilaiset vallitsevat korostukset eivät siten ole olleet yhteneviä, eikä lapsikeskeisyyttä ei ole helppoa luonnehtia yksiselitteisesti. Joitakin yhteisiä ja tärkeitä pidettyjä ihanteita kuitenkin on löydettävissä, ja näitä piirteitä tarkastellaan seuraavaksi.

Juhani Hytönen (2002, 14) korostaa lapsikeskeisessä kasvatuservoissa olevan merkittävää yksilöiden kunnioittamisen ja yksilöiden välisen tasa-arvon ihanteen sekä lapsen tarpeiden ja kiinnostusten ainutkertaisuuden. Lapsikeskeinen kasvattaja hyväksyy lapsen sellaisena kuin hän on, yrittämättä sovittaa tätä ennalta määrättyyn muottiin. Kasvattaja haluaa antaa lapsen kasvaa ja kehittyä omaksi itseksensä olematta liiaksi ohjaamatta ja määräämättä lapsen persoonallisuuden kehityksen suuntaa.

Paitsi lapsen yksilöllisiä oikeuksia, lapsikeskeisyydessä painotetaan myös yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Kasvatustieteilijä John Dewey (1859 - 1952) edusti 1900-luvun Yhdysvalloissa progressiivista pedagogiikkaa, jonka tarkoitus oli luoda vanhan koulusysteemin tilalle uusi, vapaampi ja oppilaskeskeisempi koulu (Bruhn 1968, 25, 28). Tämän uuden koulun Dewey uskoi tuottavan aktiivisia jäseniä demokraattiseen yhteiskuntaan. Näkemällä oman toimintansa merkityksen toisten kannalta lapsi oppii huomioimaan toisten tavoitteet omiensa rinnalla, mikä Deweyn mukaan auttaa poistamaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta, kuten myös rikkomaan rotujen ja kansallisuuksien välisiä raja-aitoja (Dewey 1955, 100). Toisaalta, kuten Dewey'a on kritisoitu (esim. Peters 1981, 84 - 85; Hartman & Lundgren 1980, 18; Aronowitz & Giroux 1986, 9), onko mielekäästä



asettaa pedagogiikan tavoitteeksi yhteiskunnan eriarvoisuuden poistaminen yksilön voimavaroista käsin, vai onko ajatus utopistinen (Hytönen 2002, 26)? Yhteiskuntaan pedagogiikan avulla vaikuttaminen on eräs keskustelun synnyttäjä lapsikeskeisten teorioiden ympärillä.

Romanttisen, länsimaissa 1920-luvulta saakka vaikuttaneen, lapsikeskeisen suuntauksen käyttämät ilmaukset voi ryhmitellä kolmeen joukkoon. *Lapsen sisäinen kiinnostus* tunnistaa uteliaisuuden, innostuneisuuden ja oppimaan oppimisen piirteet. *Lapsen itseilmaisun* ryhmään sisältyvät luovuus, ainutkertaisuus ja oman mielen ilmentäminen. *Lapsen riippumattomuutta* ilmentävät itsenäisten päätelmien tekeminen, itseohjautuvuus ja oivaltava oppiminen. Muun muassa nämä ovat tärkeitä lapsikeskeisiä käsitteitä ja ilmentävät lapsikeskeisen kasvatusteorian keskeisiä arvoja, mutta varsinaisia kasvatustavoitteita ne eivät ole. (Hytönen 1999, 51.)

Eräänä lapsikeskeisen pedagogiikan haasteena pidetään ihmisen persoonallisuuden osa-alueiden, älyllisen suorituskyvyn sekä tunne-elämän voimavarojen, yhdistämisen problematiikkaa kasvatusajattelussa. Suuntauksista älyllistä suorituskykyä painottava pohjautuu Deweyn ajatuksiin, kun taas tunne-elämän alueita korostava perustuu syvyyspsykologiseen ajatteluun (Biber 1972, 52-53). Juhani Hytönen näkee osa-alueiden tasapuolisen yhdistämisen haasteena myös lapsikeskeisille teorioille. (Hytönen 2000, 29.)

## 2.2 Kasvatusteoriat ja kasvatuksen kaksi painotusta

Kasvatusteoriat voidaan karkeasti jaotella ensisijaisesti älyllistä suoriutumiskykyä tai tunne-elämän voimavaroja painottaviin näkemyksiin. Juhani Hytönen kuvaa kasvatusajattelun kaksijakoisuutta puulla, jonka toiseen pääjuureen kuuluvat *autonomia, kykenevyys sekä yksilöllisyys* ja toisen pääjuuren muodostavat *moraali, tunteet sekä yhteisöllisyys*. Hän kuvaa tilannetta peruskahtiajakona juuri siksi, ettei näitä kahta pääjuurta ole missään kasvatusteoriassa tasapuolisesti yhdistetty. Jos korostetaan liiaksi yksilön autonomiaa ja kasvatuksessa panostetaan yksilöllisiin taitoihin, voivat toisenlaiset arvot jäädä vähälle huomiolle. Myös näihin sosiaaliin ominaisuuksiin ja arvoihin pitäisi yhteiskunnassa ja julkisessa kasvatuksessa

panostaa. Kasvatusajattelun painotuksiin voidaan nähdä liittyvän myös yksilön asema ja merkitys yhteiskunnassa. Kasvatuksen kautta yhteiskunta voi karkeasti saada joko vaikuttamiseen kykeneviä ja halukkaita subjekteja tai rakenteita ylläpitäviä toimijoita. (Hytönen 2000, 29.)

Kriittinen pedagogiikka, jota moderni lapsikeskeisyys edustaa, korostaa periaatetta, joka tiivistyy poliittisen subjektin käsitteeseen. Ajattelun taustalla vaikuttaa idea pedagogiikan ja politiikan yhteen kietoutumisesta, mikä on tunnuspiirre sekä eurooppalaisessa että amerikkalaisessa traditiossa. Poliittista subjektia pidetään kriittisessä pedagogiikassa päämääränä. Tavoitteena ei ole ainoastaan yhteiskunnallisesti toimintakykyisen, vaan myös poliittisesti tiedostavan subjektin tuottaminen. Näin koulun ja opetuksen tehtävänä nähdään paitsi tiedon tuottaminen, myös edellytysten luominen opiskelijoille muuttava vallitsevat sosiaaliset ja poliittiset olosuhteet. Kokonaisidean ihmisen yhteiskunnallisesta vastuusta tulisi ohjata kaikkea kasvatustoimintaa. (Siljander 2002, 168 - 171.)

Kriittisessä pedagogiikassa tärkeä käsite ja kasvatuksen tavoite on emansipaatio. Emansipaation käsitteen merkitykseen voivat sisältyä rinnakkain tai erillään ainakin itsemääräytyvyys ja vapauden idea, väärästä tietoisuudesta ja ideologioista vapautuminen sekä yhteiskunnallisten rakenteiden sisältämistä vallan rakenteista vapautuminen. Emansipaatio voidaan nähdä poliittisena käsitteenä, sillä viime kädessä sen avulla pyritään yhteiskunnalliseen muutokseen. (emt., 158 - 161.)

### 3 LAPSIKESKEISEN PEDAGOGIIKAN VAIHEITA 1900-LUVULLA

Tässä kappaleessa eritellään lapsikeskeisen pedagogiikan historiaa ja joitakin suuntauksia Englannissa, Yhdysvalloissa ja Keski-Euroopassa. Näiden alueiden lapsikeskeisten kasvatussuuntausten voidaan katsoa olevat olennaisinta suomalaisen lapsikeskeisen pedagogiikan kannalta (Hytönen 2002, 10). Lapsikeskeisyyden historia alkaa jo paljon ennen 1900-lukua, mutta teorian käytännönsovelluksia nähtiin eniten juuri lapsen vuosisadalla. Lisäksi kappaleessa tarkastellaan syitä, joiden seurauksena syntyi uusi, moderni lapsikeskeinen pedagogiikka. Lapsikeskeisen ajattelun modernisoituminen mahdollisti ideoiden soveltumisen paremmin demokraattiseen yhteiskuntaan.

#### 3.1 Jean Jacques Rousseau'n pedagoginen ajattelu lapsikeskeisten teorioiden lähtökohtana

Jean Jacques Rousseau'n (1712 - 1778) ajattelua kasvatuksesta voidaan pitää lähtökohtana lapsikeskeisen ajattelun syntymiselle. Rousseau korostaa lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen yksilöllisyyttä ja pitää lapsuutta arvona sinänsä. Lapsuutta ei hänen mukaansa saa uhrata tulevaisuuden vuoksi aikuisten tarpeisiin vetoamalla, minkä seurauksena lapsi joutuisi omaksumaan asioita ilman omaa luonnollista kiinnostusta. Rousseau'n ajattelun keskeisiä teemoja ovat lapsen itseohjautuvuus ja sisäinen kehitysjärjestelmä. Lapsissa on sisäsyntyisiä toimintaa ohjaavia voimia, jotka ohjaavat hänen kehitystään oikeaan suuntaan, jolleivät aikuisen asetta kehitykselle esteitä ja rajoituksia. Itseohjautuvan kasvun seurauksena lapsi saavuttaa Rousseau'n mukaan monipuolisen persoonallisuuden kehittymisen. (Hytönen 2002, 16-17.)

Rousseau korostaa pedagogiikassaan luonnonmukaisuutta ja kritisoi yhteiskuntaa ja sen keinotekoista kulttuuria. Rousseau'n mukaan lapsen tiedonhankinta tapahtuu pikemminkin henkilökohtaisten kokemusten välityksellä kuin ajattelun seurauksena. (Hytönen, mt. 17.) Rousseau vastusti ajattelullaan aikansa perisyntiopillistä uskomusta, jonka mukaan ihmismieli on syntyjään turmeltunut ja julisti vastalauseeksi uskovansa ihmisen luontaiseen hyvyyteen. Rousseau'n pääteos *Émile*

1760-luvulta on myös yhteiskunnallisen vallankumouksen julistus, ja tärkeänä osana tätä vallankumousta Rousseau näki kasvatuksen uudistamisen. Rousseau'n teos ymmärretään pikemminkin yhteiskunnallisena julistuksena ja utopiana kuin käytännön kasvatustyöhön sovellettavana oppaana, mutta hänen kasvatustajattensa loi kuitenkin pohjan lapsikeskeisille teorioille. (Iisalo 1987, 94, Hytönen 2002, 15.)

### 3.2 Englannin informaaliset koulut ja yhdysvaltalainen vapaa koulu -liike toteuttamassa lapsikeskeistä pedagogiikkaa

Englannissa toisen maailmansodan aikaan syntyneitä ja 1960-luvulla voimistunutta lapsikeskeistä kasvatussuuntausta kutsuttiin informaaliseksi, epämuodolliseksi kasvatukseksi. Sodasta johtuvien poikkeuksellisten olosuhteiden vuoksi opettajat joutuivat opetuksessaan mukauttamaan menettelytapojaan opetussuunnitelman toteuttamiseksi. Ympäristön mahdollisuuksia hyödynnettiin ja materiaaleja tuotettiin itse. Tämä antoi käytännön kokemusta informallisesta opetuskäytännöstä. (Hytönen 2002, 45-46.)

Teoreettisen perustan informalliselle kasvatukselle antoi vuosisadan alkupuolen lapsikeskeinen pedagogiikka. Sen vaikutuksesta kertoi ala-asteen tasoryhmiä luopuminen tietyissä Englannin koulupiireissä. Samoin luovuttiin kokeesta, jonka pisteytyksen perusteella oppilaat jakautuivat yläasteen kouluihin. Uudistukset koki vastarintaa, mutta informaalisten koulujen määrä nousi huomattavasti 1960-luvun lopulla. Merkittäviä tekijöitä, jotka mahdollistivat tämän muutoksen, olivat yhteiskunnan sen aikainen salliva ilmapiiri, jossa auktoriteetit kohdistivat aiempaa vähemmän vaatimuksia lapsiin ja nuoriin sekä vuonna 1967 julkaistu Plowdenin komitean raportti, joka otti selkeästi lapsikeskeisen kannan ala-asteopetuksen toimintamalliksi Englannissa. Raportissa korostettiin joustavuutta ryhmämuodotuksessa ja lapsen ainutkertaisuutta. (Galton et al. 1980, 39-40, 134-143.)

Yhdysvalloissa vapaa koulu -liike koki voimakkaimman laajentumiskautensa 1960-luvun lopussa (Hytönen 2002, 70). "Vapaaksi" koulua voitiin kutsua sillä perusteella, että 1) se ei perinyt lukukausimaksua, 2) se oli vapaa valtion tai kirkon asetta-

mista ohjeista ja 3) siellä oli omaksuttu suurta yksilöllistä vapautta korostava kasvatustilafilosofia (Wright 1989, 93). Vapaiden koulujen yhteisenä piirteenä oli lasten suuri toiminnan- ja valinnanvapaus. Toisin kuin julkisessa koululaitoksessa vapaissa kouluissa ei käytetty oppilaisiin kohdistuvia pakotteita. Opettajat pyrkivät täydelliseen tasavertaisuuteen ja epämuodolliseen toimintaan lasten kanssa. Vapaiden koulujen kasvatustilafilosofia perustui siihen ajatukseen, että kasvattajien tehtävänä on kasvattaa yhteiskuntaan emotionaalisesti vapaita ja tasapainoisia lapsia. Oletettiin, että kun koulu tuottaa yhteiskuntaan terveitä kansalaisia, myös yhteiskunnalliset ongelmat ratkeavat. Suhteeseen talouselämään ei otettu kantaa, vaan vapaat koulut jättäytyivät kilpailuyhteiskunnan ulkopuolelle. (Hytönen 2002, 72.)

Hytösen (mt. 2002, 59) mukaan Englannin informaalin kasvatustilafilosofia rakentuu pitkälti kehityspsykologisen perinteen varaan. Kehityspsykologian hengen mukainen on hänen mukaansa myös Plowdenin komitean raportti: Erona englantilaisessa informaalisessa ja yhdysvaltalaisessa lapsikeskeisessä ala-asteopetuksessa Lillian Weber (1971, 235) toteaa olevan sen, että Yhdysvaltain opetuksessa havaitaan vain vähän kehityspsykologista vaikutusta, jonka varaan informaalin koulujen kasvatustilafilosofia puolestaan pitkälti rakentuu. Toisin kuin vapaalla koululla, informaalin koulujen kasvatustilafilosofiassa on vahva teoreettinen pohja. Näin informaalin koulu on pystynyt kehittämään lapsikeskeistä pedagogiikkaansa perinteisiin tukeutuen. Vapaa koulu -liikkeen elinvoima puolestaan kesti parin, kolmen vuosikymmenen ajan, minkä jälkeen sen suosio niin Yhdysvalloissa kuin Englannissa lakkasi. (Hytönen 2002, 76.)

### 3.3 Keskieurooppalainen antipedagogiikka ja lapsikeskeisyys

Keski-Euroopassa erityisesti 1970-luvun lopulla vaikutti antipedagogiikaksi kutsuttu suuntaus. Suuntauksen kannattajat asettivat kyseenalaiseksi auktoriteettien oikeuden vaikuttaa lapseen kasvattamalla näitä ja kritisoivat kasvatustilafilosofioiden mahdollisuuksia todella vaikuttaa lapseen. (Hytönen 2002, 81.) Oelkersin ja Lehmannin (1983, 61) mukaan lapsia ei tule eikä saa kasvattaa, koska aikuisten ei pidä määrätä lapsen tulevaisuutta. Kasvatustilafilosofiassa vedotaan aina kasvattajan valtaoike-

uksiin ja kasvattajan negatiivistenkin toimenpiteiden voidaan perustella olevan lapsen parhaaksi, mitä kirjoittajat pitävät epäoikeutettuna toimintana.

Radikaalin antipedagogiikan kannattajat menevät vielä pidemmälle kritisoidessaan kasvattajien suorien vaikutusyritysten lisäksi piileviä vaikuttamisen muotoja, joihin lukeutuu mm. lastenkulttuuri. Tämän avulla lapsille rakennetaan aikuisten valitsemaa maailmankuvaa ja tulevaisuutta, jolloin lapset menettävät nykyhetkensä merkityksellisyyden. Antipedagogiikassa nykyhetkessä elämisen mahdollisuutta pidetään suuressa arvossa, eikä nykyhetkeä pidä uhrata tulevaisuuden vuoksi. (Oelkers & Lehmann 1983, 9-10.)

Oppivelvollisuus on saanut osakseen kritiikkiä antipedagogiikan piirissä, ja voimakkaimmin kritiikkiä on esittänyt Ivan Illich. Illichin mukaan koulun ja oppimisen välinen yhteys on kyseenalainen. Hän esittää, että koulussa suurin osa oppimisesta tapahtuu ilman opettajan apua, ja opettajat ovat ennemminkin oppimisen esteenä kuin tukena. Illichin kritiikissä keskeinen käsite on *piilo-opetussuunnitelma*, jolla tarkoitetaan vaikutuksia, jotka ohjaavat koulun henkilökunnan ja oppilaiden toimia kasvatustilanteissa heidän itse asiaa tiedostamatta. Piilovaikuttamisen institutiona koulun vaikuttaa lapsen persoonallisuuden kehitykseen tehden hänestä tottelevaisen jäsenen kulutusyhteiskuntaan. (Illich 1973, 64; Hytönen 2002, 83 - 84.)

### 3.4 Moderni lapsikeskeinen pedagogiikka

Kuvatuille perinteille pohjautuva niin sanottu romanttinen lapsikeskeinen pedagogiikka ei enää 1980-luvulle siirtymisen jälkeen menestynyt, koska se ei onnistunut toteuttamaan tavoitettaan, yhteiskunnan muutosta ja lapsen asemaa sen sisällä. Lapsikeskeisyyden tutkimus oli vielä 1970-luvulla sokeaa yhteiskunnalliselle kontekstille, mistä johtuen lapsikeskeisyys oli pikemminkin säilyttävää kuin uudistavaa. Lapsikeskeinen kasvatusta kärsi myös siitä, että sen toimivuutta pyrittiin osoittamaan vakuuttamalla tutkimisen sijaan, jolloin lapsikeskeisyyden periaatetta ei ollut käytännössä toimivaksi osoitettu. (Morrison 1989.)

Kritiikkiä romanttinen lapsikeskeinen kasvatusteoria on saanut osakseen myös siitä, että järjestelmällisen tiedonhankintaperiaatteen hylätessään romanttiset uudistajat itse asiassa tukivat uuskonservatistista kasvatuskäytännön näin pettivät köyhien perheiden ja vähemmistöryhmien lapset, joille luku-, kirjoitus- ja laskutaidon oppiminen olisi ollut erityisen tarpeellista (Arnowitz & Giroux 1986, 7). Suurin kritiikki on kuitenkin kohdistunut lapsikeskeisen pedagogiikan liialliseen yksilökeskeisyyteen. Jos kasvatuksessa korostetaan ainoastaan yksilöllisyyttä, estää yksilön itsenäisyyden ja kilpailun ihannointi sekä omiin suorituksiin keskittyminen yhteisöllisyyden syntyminen, jolloin rinnalla eläjät koetaan kilpailijoina eikä yhteistyökumppaneina. (Morrison 1989.)

Lapsikeskeisen pedagogiikan oli uudistuttava, ja tämä tapahtui Hytösen (2002, 114 - 115) mukaan radikaalien eli kriittisten pedagogien toimesta. He näkivät tavoitteena koululaitoksen muuttamisen siihen suuntaan, että se varmistaisi paremmin länsimaisen, demokraattisen yhteiskunnan toimivuuden ja yksilöiden välisen tasa-arvon toteutumisen. Kriittisen lapsikeskeisen kasvatuksen mukaan koululaitos pyrki yksilön emansipaatioon ja yhteiskunnan demokraattisuuden vahvistamiseen. Demokratiaa painottaessaan radikaalit teoreetikot kritisoivat 1980-luvun hallitsevaa, uuskonservatiivista koulutuspolitiikkaa.

Kun romanttisen lapsikeskeisyyden mukaan opettajan rooli oli olla taustalla pysyttelevä tukihenkilö, enemmän kasvua tukeva kuin ohjaava toimija, kriittinen teoria tarjoaa toimintatavan, joka edellyttää käsitysten ja arvostelmien esittämistä sekä vastuullista oppilaiden ohjaamista. Kriittinen teoria myös painottaa akateemisten perustaitojen oppimisen tärkeyttä. Oppilaat eivät voi omaksua uutta näkemystä maailmasta eikä heidän ole mahdollista analysoida kriittisesti asemaansa yhteiskunnassa, elleivät he hallitse näitä perustaitoja, kielen, numeroiden ja logiikan toimintaa. (Hytönen mt., 117 - 118.)

## 4 PSYKOSOSIAALISEN TYÖN LAPSIKESKEISYYTTÄ

### 4.1 Sosiaalityö ja lapsikeskeisyys

Lapsikeskeisyys on sosiaalityössä suuntauksena suhteellisen uusi, eikä sitä ole ennen viime vuosia juuri eritelty. Lapsikeskeisyys on kuitenkin noussut keskusteluihin sosiaalityön ja muun auttamistyön ympärillä erityisesti kehittämishankkeiden yhteydessä. Ervast ja Tulensalo (2006) pyrkivät Kohtaavaa lastensuojelua -hankkeen loppuraportissa avaamaan lapsikeskeisyyden periaatteita sosiaalityössä. Hankkeen aikana kehitetty lapsikeskeinen lastensuojelun sosiaalityön tilannearvio (myöhemmin termiksi vakiintunut *lastensuojelutarpeen selvitys*) on kokemusten mukaan auttanut systematisoimaan lastensuojelun prosessia sekä selkiyttänyt työskentelyn tavoitteita.

Sari-Anne Ervast ja Hanna Tulensalo näkevät lapsikeskeisyyden ydinasiana sosiaalityössä sen, että lapsi on työskentelyssä ensisijainen asiakas ja avunsaaja. Työskentelyssä luodaan aina suhde myös vanhempiin, kuitenkin siten, että lapsen arki on työn keskiössä. Lapsikeskeiseen työotteeseen kuuluu aktiivinen ja systemaattinen työskentely lapsen kanssa kaikissa avohuollon sosiaalityön vaiheissa (tutkimus keskittyy nimenomaan lastensuojelun avohuoltoon). Myös perheen yhteisissä tapaamisissa tai neuvotteluissa lapsi huomioidaan erityisesti. Lapsikeskeisyyttä on myös se, että työntekijä harkitsee koska lapsen ei ole hyvä olla paikalla tapaamisissa, jolloin lasta halutaan suojata hänelle vahingolliselta tiedolta. (Ervast & Tulensalo 2006, 28.)

Marian Brandonin ym. (1998, 69 - 70) mukaan lasten kanssa tehtävässä sosiaalityössä keskeisestä on lainsäädännön konteksti. Lain yleinen tuntemus on lähtökohta lasten ja perheiden kanssa työskentelyssä. Kuten edellä todettiin, juridisten kysymysten merkitys sosiaalityössä on viime vuosina vain kasvanut. Viranomais-toiminnassa myös valvontajärjestelmällä on tärkeä merkitys asiakkaiden aseman turvaamisessa. Valvonnan avulla pyritään turvaamaan työn laatua, ja voidaan katsoa, että viranomaisten ohella valvontaa tekevät yhä enemmän myös asiakkaat, jotka ovat aiempaa tietoisempia oikeuksistaan. Tärkeänä seikkana lasten kanssa



työskentelyssä kirjoittajat näkevät myös työskentelyn paikan ja tilan. Toimistomaiset, aikuisten toimintaan suunnitellut tilat voivat tuntua lapsista vierailta, ja siksi lapsen kannalta mieluista ympäristö tapaamiselle on tuttu paikka, kuten lapsen koti. Myös valituilla työvälineillä ja materiaaleilla on merkitystä, ja niiden valinnassa tulee kirjoittajien mielestä käyttää harkintaa.

Brandon ym. jatkavat, että työntekijän tietämys sekä taidot ovat tärkeitä lapsi- ja perhesosiaalityössä. Olennaista on tuntea lapsen kehitysvaiheet ja kehitykseen liittyvät tarpeet sekä ymmärtää perhekontekstiin liittyviä olosuhteita, kuten uskontoon tai kulttuuriseen taustaan liittyviä ominaisuuksia ja erityispiirteitä. Lasten kanssa työskentelyssä tarvitaan erityisiä vuorovaikutus- ja observointitaitoja sekä kokemusta lasten kanssa työskentelyyn suunniteltujen välineiden käytöstä. Luottamuksellisen suhteen luomisessa lapseen auttavat työntekijän aito lähestyminen, rehellisyys ja avoimuus työskentelyn vaiheissa sekä kunnioitus lasta kohtaan. (Brandon ym. 1998, 70 - 71.)

Lapsikeskeisyys (tai lapsilähtöisyys) voidaan nähdä vaihtoehtoisena viitekehysenä perhelähtöiselle ajattelulle. Perhelähtöisyys tarkoittaa lapsen paikantamista aina johonkin perheeseen kuuluvaksi, osana perhettään ja suhteessa muihin perheenjäseniin. Perhelähtöistä ajattelua voidaan kritisoida siitä, että siinä yksilön näkökulma hautautuu perhesysteemin taakse. Perhe on mielekästä nähdä yksilöiden kautta, sillä koko perheen yhteistä etua ei voida määrittää. (Ervast 2006, 53.)

Lapsikeskeisesti toimiva työntekijä asettaa lapsen tietoisesti työn keskiöön ja lastensuojelun ensisijaiseksi asiakkaaksi. Työntekijä pitää lapsen turvaa, suojelua ja muita tarpeita ensisijaisina kaikissa tilanteissa, mikä toteutuu parhaiten yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Lapsikeskeisyys on työtä ohjaava periaate, joka tarkoittaa aina myös konkreettisia valintoja prosessien tasolla ja asiakkaan kohtaamisessa. Sosiaalityöntekijä työskentelee systemaattisesti lapsen kanssa kaikissa asiakkuusprosessin vaiheissa, ja pohtii muun muassa ajan käyttöön, työtiloihin ja vuorovaikutustilanteisiin liittyviä kysymyksiä lapsen näkökulmasta. (Ervast 2006, 52 - 53.)

Edellä kuvattu lapsikeskeisyyden ja perhelähtöisyyden vuoropuhelu voi ajautua siihen, että lapsikeskeistä ajattelua moititaan perhekontekstin riittämättömästä huomioinnista ja perhelähtöisyyttä yksilön äänen hukkumisesta tavoitellun yhteisen edun alle. Ervast ja Tulensalo (2006, 30) ovat halunneet ratkaista tämän ongelman puhumalla *perhelähtöisestä lapsikeskeisyydestä*, jossa lapsi nähdään osana perhettä, mutta myös itsenäisenä yksilönä. Sekä lapsen että vanhempien näkemykset kuullaan, ja niitä pidetään yhtä arvokkaina. Kirjoittajat kuvaavat lisäksi, kuinka lapsen ja vanhempien kanssa työskentely käytännössä nivoutuvat yhteen lastensuojelun tilannearvion aikana. (ks. myös Oranen 2006, 3 - 4.)

Hannele Forsberg erittelee tutkimuksessaan (1998) perheen tulkitsemista lastensuojelun työskentelyssä yhtäältä ratkaisu- ja kotikeskeisenä pidetyissä perhetukikeskuksissa ja toisaalta byrokraattisiksi ja ongelmakeskeisiksi mielletyissä sosiaalitoimistoissa. Esimerkiksi työtä säätelevissä aikarameissa kirjoittaja havaitsee eroja sosiaalitoimistojen ja perhetukikeskusten välillä. Perhetukikeskuksen työskentely asiakkaan kanssa kestää ammatillisten tavoitteiden mukaan yleensä sovitusti muutaman kuukauden. Lastensuojelussa puolestaan tällaisia aikarajoja ei ole työskentelylle mielekästä tai mahdollista asettaa. Laki ja byrokraattiset käytännöt asettavat tiettyjä aikarajoja lastensuojelutoiminnalle. Esimerkiksi ajanvarausjärjestelmä ja muiden asiakasryhmien vaatima aika rajoittavat ajankäyttöä lastensuojelussa. Laki puolestaan sanelee aikarajat kiireellisen huostaanoton (uudessa laissa kiireellinen sijoitus) kaltaisissa tapauksissa, jolloin työ on toteutettava lain sanelemien voimassaoloaikojen puitteissa. Asiakkaan kertatapaamisiin on perhetukikeskuksissa mahdollista käyttää huomattavasti enemmän työaika kuin sosiaalitoimistoissa. (Forsberg 1998, 137.)

Ajankäytön lisäksi perhetukikeskusten ja sosiaalitoimistojen lastensuojelutyön käytännöt eroavat tilankäytön näkökulmasta. Tilankäytön merkitys on siinä, että tietynlaiset fyysiset puitteet mahdollistavat tapoja toimia helpommin kuin jotkin toiset tilalliset ja materiaaliset raamit. Perhetukikeskustyössä asiakaskohtaamiset tapahtuvat tutkimuksen mukaan huomattavasti useammin asiakkaan kotona verrattuna sosiaalitoimistojen lastensuojeluun, jossa asiakkaita tavataan pääsääntöisesti toimistoympäristössä. Sosiaalitoimistojen lastensuojelun kotikäynneissä ko-

rostuu usein tiedonhankinnan tehtävä, olosuhteiden havainnointi. (emt. 1998, 139 - 141.)

#### 4.2 Lapsen läsnäolo ja osallisuus

Hannele Forsberg ym. (2006) ovat eritelleen lapsen asemaa ja osallisuutta sosiaalityössä. Kiinnostus lapsiin näkyy haluna oppia lasten yksilöllistä kohtaamista ja huomioimista sekä heijastaa laman jälkeistä huolta lapsista ja näiden asemasta yhteiskunnassa.

Pohtiessaan sitä, kuinka lapsi näkyy lastensuojelutyön asiakaskohtaamisissa ja kuinka asiantuntijat suhtautuvat lapseen, Hannele Forsberg (1998) tekee tutkimuksessaan havainnon, että perhetukikeskusten asiakastapaamisissa lapsi on useammin läsnä perheen tilannetta koskevissa neuvotteluissa kuin sosiaalitoimistossa. Havainto koskee vain tiettyjä tarkasteltuja tapauksia, mutta voi hyvinkin antaa suuntaa yleisestä tilanteesta. Osin tilanne voi selittyä sen kautta, että sosiaalitoimiston sosiaalityöntekijä on arvioinut olevan lapsen edun mukaista jättää lapsi pois tapaamisesta tai asian on muusta syystä katsottu hoituvan ilman lapsen läsnäoloa. Kuitenkin, kuten Forsberg osuvasti huomauttaa, lapsen konkreettinen läsnäolo ei vielä sinällään takaa osallisuutta. Toisinaan lapsi voi olla vanhemman mukana asiakaskäynnillä ilman, että hän mitenkään nähtävästi osallistuu asian käsittelyyn. Paikalla voi olla myös perheen lapsi, jota asia ei suoranaisesti edes kosketa, kuten asianosaisen lapsen sisarus. Erityisesti sosiaalitoimistojen lastensuojelussa lapsen osallisuuteen näyttäisi vaikuttavan se, onko lapsi varta vasten kutsuttu paikalle vai onko hän mukana muista syistä johtuen. Lapsen osallisuuteen vaikuttavat myös lapsen ikä ja kehitystaso, mihin liittyy motivaation syntyminen työskentelyn aikana. (Forsberg 1998, 236 - 238.) Jos lapsen kutsuminen henkilökohtaisesti paikalle vaikuttaa myönteisesti osallisuuteen, näyttää osallisuus oppilashuollon toiminnassa mahdollistuvan suhteellisen hyvin. Oppilashuollon palvelujen käyttäjä on useimmiten lapsi itse, joko paikalle kutsuttuna tai omasta aloitteestaan.

Sosiaalityössä lapsen ikä vaikuttaa myös sitä kautta, että kouluikäisten ja sitä vanhempien lasten kanssa keskusteleminen ja heidän kuulemisensa näyttää olevan

sosiaalityöntekijöille yleisempää kuin pienempien lasten. Eräs selvä syy on lain-säädäntö, mutta muitakin tekijöitä voidaan pohtia. Monet sosiaalityöntekijät ovat toivoneet lisää koulutusta ja tietoa lapsen kohtaamisesta ja vuorovaikutuskanavista. Forsbergin havaintojen mukaan lastensuojelun sosiaalityöntekijät käyttävät lasten kanssa keskusteltaessa samoja toimintatapoja kuin aikuistenkin. Vuorovaikutustilanteet organisoituvat puheen kautta; työntekijä kysyy kysymyksiä, joihin lapsen odotetaan vastaavan ymmärrettävästi. Tällöin pienet lapset voivat vaivautua, koska tällainen keskustelu ei ole heille tyypillistä tai luontevaa. Isommat lapset pärjäävät näissä tilanteissa enemmän odotusten mukaisesti. Jos lapsi ei selviydy keskustelusta odotetusti, voi työntekijä kokea tilanteen turhauttavana tai lapsen hankalana, mikä voi heijastua lapsen osallisuuteen heikentävästi. (emt. 1998, 244 - 245.)

Kaikkiaan Forsberg näkee lastensuojelun toimintakäytännöissä lasta aktivoivia ja yksilöllistäviä aineksia. Selvimmin lapsi irtautuu subjektina perheestä lakiperus-taisissa tilanteissa, jotka liittyvät huostaanottoon, sijaishuoltoon sekä huolto- ja ta-paamiskysymyksiin. Perhekeskeisissä perhetukikeskuksissa lapsi tyypillisesti hahmotetaan osaksi perhekokonaisuutta niin hyvässä kuin pahassa. Lasten yksilöl-lisyyttä tukevat ajattelu- ja toimintatavat eivät kuitenkaan uhkaa vanhemmuuteen nojaavia menettelytapoja, mistä näkyy tiukassa istuva ajattelu vanhempien vas-tuusta lapsistaan ja "perheen pyhydestä". (emt. 1998, 274 - 275.) Voidaan olettaa, että oppilashuoltotyössä on nähtävissä piirteitä molemmista Forsbergin nimeämis-tä kulttuureista. Joidenkin lasten kohdalla oppilashuollon työntekijöiden tiivis suhde lastensuojeluun tuo juridiikan lähelle myös oppilashuoltotyötä ja pakottaa näkemään lapsen yksilönä erillään perheestä. Toisaalta oppilashuoltotyötä tekevät joutuvat usein toteamaan, että tukea kasvatukseen ja lapsen tilanteeseen liittyen tarvitsevat myös vanhemmat, ja tukemalla perhettä tuetaan lasta parhaiten, jolloin perheen näkeminen kokonaisuutena on välttämätöntä.

Lasten osallistumista ja voimavaroja tutkinut Johanna Kiili nimeää lasten osallis-tumista edistäviä ja ehkäiseviä rakenteita kouluympäristössä. Kiilin tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että osallistumisen kannalta tärkeitä sosiaalisia rakenteita koulussa ovat ikä ja siihen liittyvät hierarkiat sekä sukupolvien väliset suhteet ja

näihin liittyvä vallankäyttö. Lisäksi poliittisista ja paikallisista rakenteista tärkeiksi nousevat alueellinen suunnittelukulttuuri sekä koulun normit ja säännöt. (Kiili 2006, 90.) Yksi keskeinen vaikutusmahdollisuus koulun rakenteisiin on tiedonvälitys. Tiedottaminen ja tiedonkulku ovat merkittäviä tekijöitä lapsen osallistumisessa, ja tiedonkulussa tulee kiinnittää huomiota siihen, onko tieto yksisuuntaista viestintää aikuisilta lapsille vai vuorovaikutteista. (Kiili 2006, 186.)

### 4.3 Erityistarpeiden huomioiminen

Ensi- ja turvakotien liiton turvakodeissa lapsikeskeiseksi kuvailtua työtettä toteutetaan siten, että työntekijät pyrkivät tunnistamaan väkivaltaa tavalla tai toisella kohdanneiden lasten joukosta *erityistä tukea tarvitsevat* yksilöt. Tällaisten lasten auttamiseksi tarvitaan erityisiä toimenpiteitä tavanomaisen turvakotiauttamisen lisäksi. Tavoitteena on ohjata lapset tilannearvion pohjalta sopivan jatkoauttamisen piiriin siten, ettei yhtään vakavasti masentunutta tai oiretilassa olevaa lasta jätetä jatkotuen ulkopuolelle. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ei ole kuitenkaan helppoa, koska tunnistamiseen ei ole selkeitä kriteereitä tai osoittimia. (Forsberg 2000, 52.) Lapsikeskeinen työote vaatii työntekijän jatkuvaa tietoista prosessointia sekä kykyä tilanteiden tulkintaan.

Erityisten tarpeiden huomiointi voi koskea paitsi lasta yksilönä, myös perhettä tai yhteisöä. Maahanmuuttajalapsen ja -perheen ovat kasvava ryhmä kaikilla elämäntilanteilla, työelämässä, päivähoitossa ja kouluissa sekä myös sosiaalityön asiakkaina. Lastensuojelun asiakkaina maahanmuuttajat ovat vielä suhteellisen pieni ryhmä, mutta 1990-luvulta maahanmuutto on lisääntynyt huomattavasti. Tämän vuoksi maahanmuuttajien asiakkuuteen liittyviä erityiskysymyksiä ja haasteita on nähty tarpeelliseksi tarkastella myös sosiaalityössä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa maahanmuuttajakysymyksiä on käsitelty paljon. Länsimaisia lastensuojelukäytäntöjä on kritisoitu muun muassa siitä, että etnisten vähemmistöjen perheitä tarkastellaan valtakulttuurin ja länsimaisen normiston kautta, jolloin perheiden voimavaroja ei välttämättä nähdä ja vähemmistöt näyttäytyvät ongelmatapauksina. (mm. Forsberg ym. 2006; Banks 2001; Walker 2001.) Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset ovat joidenkin tutkimusten mukaan lisäksi yllämainittuina lasten-

suojelussa. Tätä on selitetty yhtäältä valtakulttuurista eroavien kasvatustapojen tulkitsemisella lastensuojelullisiksi ongelmiksi ja toisaalta sillä, että vähemmistönä elämiseen sisältyy enemmän sosiaalisia ja taloudellisia riskejä. (Walker 2001.)

Merja Anis havaitsee tutkimuksessaan, että ammattilainen voi vahvistaa lapsen osallisuutta asiakaskeskusteluissa esimerkiksi kysymällä suoraan lapselta itseltään, konkretisoimalla asioita tai tarjoamalla välineitä kommunikoinnin helpottamiseksi. Maahanmuuttajien kohdalla nämä seikat voivat korostua erityisesti jo kielivaikeuksien vähentämiseksi. Aniksen havaintojen mukaan maahanmuuttajat kokevat itsensä osana suomalaista kulttuuria yksilöllisesti. Toiset korostavat suomalaisuuttaan, kun taas toisille lähtömaan kulttuuri on voimakkaasti erottamaton osa omaa identiteettiä. Työntekijä voi aktiivisella vuorovaikutuksella lapsen kanssa edesauttaa ymmärrystä kokemusten moninaisuudesta. (Anis 2006, 95 - 96.)

Aniksen mukaan merkittävä seikka maahanmuuttajalasten elämässä ovat toimivat koulukäytännöt sekä oppilashuollon palvelut. Monet maahanmuuttajalapsat kohtaavat koulussa ja siviilissä rasistista kiusaamista sekä muita etniseen taustaan liittyviä ongelmia. Koulujen sosiaalityöllä voidaan ennaltaehkäistä monia lastensuojeluun välittyviä ongelmia. Maahanmuuttajalasten kohtaamisen vaikeuksien ratkaisemisessa tärkeää on myös hyvin toimiva yhteistyö koulun ja lastensuojelun välillä. (Anis 2006; 87, 96.)

#### 4.4 Tunteet

Ensi- ja turvakotien liiton kehittämissuunnitelman yhteydessä väkivaltaa kohdanneiden perheiden turvakotityössä yhtenä merkittävänä lapsikeskeisyyttä ilmentävänä tekijänä nähdään tunteiden kohtaaminen ja säätely. Työntekijä tutustuu lapseen ja häneen tapaansa sekä valmiuksiinsa kertoa asioita pyrkien kyselemään tapahtumista lapselle sopivaan tahtiin. Työntekijät haluavat välttää liian ahdistavia tai tungettelevia kysymyksiä. Tunteiden jäsentäminen koetaan tärkeänä osana lapsikeskeistä työskentelyä. Jokaisella on omat yksilölliset tunteensa ja oikeus tuntea ja ilmaista niitä. Työntekijän on tärkeää tunnistaa ja työstää lapsen ja perheenjäsenen, mutta myös omia tunteitaan voidakseen auttaa. (Forsberg 2000, 59 - 60.)

Myös Ervast ja Tulensalo (2006) pitävät tunteita ja niiden huomiointia tärkeänä lapsen kohtaamisessa. Jotta lapsi kokee tulevansa kohdatuksi, tulee kaikki tämän tunteet hyväksyä. Lapsen kanssa tunnetyötä voidaan tehdä *nimeämällä erilaisia tunteita, puhumalla niistä sekä etsimällä keinoja tunteiden työstämiseksi*. Työntekijöiden mielestä tunteiden käsittely lasten kanssa on vaativaa, mutta antoisaa. Kohtaamisen vaativuudesta kertoo työntekijöiden epävarmuus omiin kykyihin ja osaamiseen. Työntekijät ovat huolissaan haitan aiheuttamisesta lapselle, jos taidot eivät riitäkään työskentelyyn. Tunteiden kohtaamiseen liittyy myös oman keinotomuuden hyväksyminen tilanteissa, joissa ei voi auttaa vaikka haluaisikin. Tunteet, sekä lapsen että omat, tuovat työntekijän näkökulmasta työskentelyyn syvyyttä mutta myös kuormittavuutta. (Ervast & Tulensalo 2006, 64 - 66.)

Osa lastensuojelussa työskentelevistä sosiaalityöntekijöistä myöntää avoimesti, että vaikeista asioista tai tunteista puhuminen on heille vaikeaa. Pelkona voi olla asiakkaan säikäyttäminen tai luottamuksen rikkoontuminen, mikä on paradoksaalista, koska lastensuojelussa ollaan väistämättä tekemisissä vaikeidenkin asioiden kanssa. Epävarmoista tuntemuksista huolimatta lapsen kohtaamiseen liittyvä vaativuus koetaan pääasiassa myönteisenä ja haastavana. Työntekijät haluavat oppia uusia taitoja. Lapsen kuuleminen ja asioiden käsittely nähdään lastensuojelun velvollisuutena, joka tulee hoitaa. Työntekijät pohtivat, että kuka pystyisi kuulemaan lasta, jos ei lastensuojelun sosiaalityöntekijä. Jos lapsen kertoma on itselle rankkaa kuultavaa, kertoo se siitä, että toimenpiteille on tarvetta. (emt. 2006, 67.)

Oppilashuollon kannalta lapsen tunteiden selvittäminen ja tunnistaminen on merkittävää jo koulunkäynnin kannalta. Lapsen tuntemukset voivat liittyä normaaleihin elämäntilanteisiin, mutta toisinaan lapsen käyttäytymisen taustalta paljastuu vakaviakin ongelmia, kuten perheväkivaltaa. Perheväkivaltatyön kehittämissuunnitelman yhteydessä havaittiin, että vaikka opettajat ja oppilashuollon henkilökunta näkevät oppilaan oireilun ja tekevät päätelmiä kotitilanteesta, on puuttuminen usein vaikeaa. Oireilun taustojen selvittämistä hankaloittaa se, että esimerkiksi posttraumaattisen stressisyndrooman ja tarkkaavaisuushäiriön oireet muistuttavat toisiaan. Aikuisilta vaatii rohkeutta pitää mielessä oppimisen vaikeuksien selvitte-

lyjen yhteydessä myös se mahdollisuus, että taustalla on vaikea kotitilanne. (Oranen 2001, 60 - 61.

#### 4.5 Uusi lastensuojelulaki ja lapsikeskeisyys

Vuosina 2004 - 2007 työn alla ollut valtakunnallinen lastensuojelun kehittämisohjelma päättyi loppuvuodesta 2007, ja hankkeen aikana syntynyt keskeinen materiaali on julkaistu sähköisessä lastensuojelun käsikirjassa, joka tarjoaa työkaluja ja ohjeistusta ammattilaisten käyttöön. Merkittävä osa kehittämisohjelmaa oli lastensuojelulainsäädännön uudistaminen, minkä tavoitteellisena lähtökohtana oli turvata lapsen oikeuksien ja edun huomioon ottaminen sekä lapsen ja hänen perheensä tarvitsemat tukitoimet ja palvelut. Tärkeiksi kehittämisen kohteiksi nimettiin myös eri toimijoiden vastuunjako ja viranomaisyhteistyö sekä lapsen ja hänen perheensä oikeusturva päätöksenteossa.

Uuden lain astuttua voimaan ovat eri sektoreiden työntekijät saaneet koulutusta koskien lastensuojelulain uudistuksia. Sosiaalityöntekijöiden keskuudessa on käyty keskustelua uuden lain puolesta, mutta samalla työntekijät ilmaisevat huoltaan resurssien korjaamisesta kuntiin kohdistuvia nykytilanteen vaatimuksia vastaavaksi. Monissa kunnissa lastensuojeluilmoituksiin reagoiminen ja lastensuojelutarpeen selvitysten valmistuminen määräaikojen puitteissa tuottaa hankaluuksia jo nyt.

Vaikka lastensuojelulain uudistus vaikuttaa käytännössä eniten kuntien sosiaali-toimessa tapahtuvan lastensuojelun sosiaalityön käytäntöihin, ulottuvat lain-säädännön vaikutukset läheisesti myös muihin toimintaympäristöihin, joissa työskennellään lasten parissa. Uuden lain keskeisiä korostuksia ovat viranomaisten välinen yhteistyö sekä lasten ja perheiden varhainen tukeminen. Lastensuojelun ja lastensuojelulainsäädännön kehittämistyössä juuri lapsikeskeisyys nähtiin keskeisenä työtä ohjaavana periaatteena, jota tulee vahvistaa. (Hallituksen esitys Eduskunnalle lastensuojelulaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi 2006; Oranen 2006, 3 - 6.)



#### 4.5.1 Lapsen osallisuus ja asiakkuusprosessi

Tärkeitä teemoja vuoden 2008 alussa voimaan astuvassa lastensuojelulaissa ovat lapsen osallisuus sekä asiakkuuteen ja asiakasprosessiin liittyvät asiat. Lapsen osallisuudelle on uudessa lastensuojelulaissa oma lukunsa, jossa säädetään lapsen mielipiteen selvittämisestä ja kuulemisesta, lapsen puhevallan käytöstä sekä uutena asiana edunvalvojan määräämisestä lapsen huoltajan sijaiseksi tietyissä tilanteissa. Asiakkuuden alkamista ja prosessin etenemistä on täsmennetty. Vireilletu- lotilanteessa ratkaistaan, onko vireille tullessa asiassa tarvetta ryhtyä lastensuojelutarpeen selvitykseen vai onko asia luonteeltaan sellainen, ettei toimenpiteisiin tarvitse ryhtyä. Jos lastensuojelutarpeen selvitys katsotaan lastensuojeluilmoituksen perusteella tarpeelliseksi toteuttaa, tulee selvityksestä tehdä määräajan puitteissa kirjallinen yhteenveto, jota tulee antaa tiedoksi asianosaisille. Yhteenvedosta käy edelleen ilmi, jatkuuko asiakkuus siitä eteenpäin vai voidaanko asiakkuus selvityksen perusteella päättää. Olipa vireille tulon tapa mikä tahansa, on lastensuojelutarpeen selvityksen jälkeen lasta ja tälle tärkeitä ihmisiä ehditty pääsääntöisesti tavata jo useammin kuin yhdesti. Näin lapsen kuuleminen ja mielipiteiden selvittäminen on mukana kaikissa lastensuojelun työvaiheissa alusta lähtien.

Lastensuojelutarpeen selvityksen ja avohuollon laaja-alaisen kehittämisen tarkoituksena on ollut työn läpinäkyvyyden ja suunnitelmallisuuden parantaminen sekä työn vaikuttavuuden arvioinnin mahdollistaminen. Pyrkimyksenä on ollut myös asiakaslähtöisen ja lapsikeskeisen työskentelyn vahvistaminen sekä työn painopisteen muuttaminen enemmän ennalta ehkäisevään suuntaan. (Oranen 2006, 1; lastensuojelulaki 417/2007.)

#### 4.5.2 Dokumentointi ja muut menettelysäännökset

Voimaan tullut lastensuojelulaki määrää, että lapsen asioita hoitavan sosiaalityöntekijän on tavattava lasta riittävän usein henkilökohtaisesti. Tähän saakka lastensuojelua on voitu toteuttaa monin tavoin, jopa lasta tapaamatta, jos lapsi itse ei ole tullut kutsuttuna paikalle tai vanhemmat ovat kieltäneet lapsen tapaamiset. Uuden lain mukaan lasta tulee tavata, tarvittaessa myös ilman vanhempien suostumusta,

joskin yhteistyöhön huoltajien kanssa on aina ensisijaisesti pyrittävä. Tällaista vastoin huoltajan suostumusta toteutunutta tapaamista koskevat perusteet tulee dokumentoida asiakirjoihin ja niistä tulee ilmetä syyt, joiden perusteella tapaaminen on lapsen edun mukainen. Lapsen läsnäolo asioiden käsittelyssä on lähtökohta osallisuudelle ja mahdollisuuksille ilmaista näkemyksensä itseä koskevissa asioissa. Pelkkä läsnäolo ei kuitenkaan ole tae osallisuudelle, vaan sen toteutuminen vaatii työntekijältä monipuolisia lapsen kehitystason huomioivia vuorovaikutustaitoja. Lisäksi toisinaan tulee harkita, kumpi on lapselle eduksi, mukana olo vai pois jääminen tapaamisesta.

Jos asiakkuus jatkuu lastensuojelutarpeen selvityksen jälkeen, on sosiaalityöntekijän tehtävä kirjallinen asiakassuunnitelma. Suunnitelmaan tulee kirjata olosuhteet, joihin halutaan vaikuttaa, lapsen ja perheen tuen tarve, palvelut ja tukitoimet, joilla tarpeeseen pyritään vastaamaan sekä aika-arvio suunnitelmien toteuttamiselle. Jos asianosaiset ovat eri mieltä joistakin asiasisällöistä, kirjataan eriävät mielipiteet suunnitelmaan. Asiakassuunnitelman rinnalle voidaan tarvittaessa laatia hoito- ja kasvatussuunnitelma. Dokumentoinnin ohjeistuksen selkiyttäminen ainakin asiakkuusprosessin vaiheiden tasolla sekä asiakkuuden tarkempi määrittäminen yleisesti yhtenäistävät sosiaalityöntekijöiden työkäytäntöjä ja muuttavat siten työskentelyä asiakaslähtöisemmäksi. Myös asianosaisten mahdollisesti poikkeavien näkemysten esiin kirjaaminen on tärkeä näkökulma. Tämä vaatii työntekijältä taitoa neutraaliin ilmaisuun. Lastensuojelun asiakirjojen laatimisesta voidaan antaa säännöksiä sosiaali- ja terveysministeriön asetuksella. (Lastensuojelulaki 417/2007.)

Sosiaalityön asiakasdokumentteja tutkinut Aino Kääriäinen toteaa, että työntekijä joutuu asiakasdokumentteja kirjoittaessaan aina valitsemaan, mitä asioita kirjaa. Dokumentit kertovat jotakin tehdystä työstä, kohtaamisista ja episodeista, mutta koskaan ne eivät voi tuoda näkyviin kokonaisia elämäntarinoita. Tämä ei olisi varmasti tarkoituksenmukaistakaan, ja tekstit voivatkin kertoa lukijalleen, millaisia asioita kirjoittajat ovat pitäneet tärkeinä työnsä tekemisen kannalta ja millainen tapa kirjalliseen ilmaisuun heillä on. Viime vuosina entistä voimakkaammin keskusteluihin noussut sosiaalityön juridisoituminen on vaikuttanut lastensuoje-

lun asiakirjoittamiseen ja myös lasten puheen kirjaamiseen asiakastyön asiakirjoissa. Lasten puheiden määrä lisääntyy asiakirjoissa heidän täytettyään 12 vuotta sekä sijaishuollon aikana. Tämä johtunee juridisesta veloitteesta kuulla lasta tietyissä asiakkuusprosessin vaiheissa. (Kääriäinen 2006, 48 - 54.)

Lapsen ääntä lastensuojelun asiakirjoissa tutkittuaan Kääriäinen päätyy käsitykseen, että lapsen asemaan tiedontuottajana suhtaudutaan vakavasti. Lapsen puheen kirjaaminen esiin tekee tekstistä puhuttelevaa ja retorisenä vaikuttamisen keinona "lapsen ääni" on tehokas. Lapsen puheen kirjaaminen ei silti aina takaa kuulluksi ja autetuksi tulemistä tarpeen esiin tulosta huolimatta. Lapsikeskeisen ajattelun voimistumisesta Kääriäinen toivoisi seuraavan sen, että lapset saisivat yhä selvemmän paikan myös lastensuojelun asiakirjoissa. Kirjoittaminen on retoriikkaa, täynnä mahdollisuuksia valintoihin ja vaikuttamiseen. Siksi tarvitaan osaavaa ja ajattelevaa työntekijää, jolla vastuu kirjoittamiseen liittyvistä valinnoista on. Asiakirjakirjoittamisen lapsikeskeisyys ei saa olla sitä, että lapsi laitetaan vastuulliseksi tiedontuottamisesta. Tilanteiden analysointi ja näkyväksi tekeminen on aikuisten ja viranomaisten tehtävä. Tärkeä Kääriäisen huomio on se, ettei lapsen näkyvyys tai näkymättömyys asiakirjoissa kerro viime kädessä sitä, kuinka lapsen osallisuus toteutuu todellisissa asiakastilanteissa. (Kääriäinen 2006, 65 - 67.)

Kirjaamisvaatimusten ohella uusi laki täsmentää lastensuojelun työnjakoa asioiden valmistelun ja päätöksenteon suhteen. Jokaiselle lapselle tulee olla nimettynä lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä, jolla on kokonaisvastuu lapsi- ja perhekohdaisen lastensuojelun toteuttamisesta. Edelleen laki mahdollistaa sen, että lastensuojelun tehtävissä voi työskennellä määräaikaisesti myös henkilö, jolla ei ole asetuksen mukaista sosiaalityöntekijän pätevyyttä. Uuteen lakiin on lisätty ilmoitusvelvollisuuden piiriin uusina ammattiryhminä nuorisotyön sekä yksityisten palveluntuottajien työntekijät.

Voimassa olevan lain mukaan lastensuojeluviranomainen voi hakea hallinto-oikeudelta tutkimuslupaa tarvittavien tutkimuksien järjestämiseksi lapselle myös vastoin vanhemman tahtoa. Uusi laki korostaa viranomaisten välistä yhteistyötä ja

antaa erityisiä velvoitteita esimerkiksi koululle ja terveydenhoidolle riittävien tukipalveluiden ja tarvittavien tutkimusten järjestämiseksi. Suostumuksen alaisista huostaanotoista päättää edelleen kunnan johtava viranhaltija. Vastentahtoisista huostaanotoista päättää vuoden 2008 alusta hallinto-oikeus. Tämä muutos on jättänyt pois maallikkopäätösvallan vaikeissa lastensuojeluasioissa, mitä voidaan pitää merkittävänä muutoksena asiakkaiden yhdenvertaisen kohtelun ja oikeusturvan kannalta. Varatuomari Jarkko Helminen pitää uuden lain merkittävimpänä tausta-ajatuksena varhaista puuttumista, mikä heijastuu kauttaaltaan koko lakiin. (Helminen 2008).

#### 4.6 Yhteenveto psykososiaalisen työn lapsikeskeisyydestä

Sosiaalityössä lapsikeskeisen työskentelyn kannalta keskeisiksi näkökulmiksi on usein nostettu lapsen osallisuus, lapsen asema tiedontuottajana sekä tunteiden merkitys. (ks. Ervast & Tulensalo 2006; Forsberg 2000; Hurtig 2006; Kääriäinen 2006) Samat näkökulmat sopivat oppilashuollon kontekstiin, ja merkittävänä tavoitteina voidaan pitää myös muun psykososiaalisen työn kontekstissa mainittuja erityistä tukea tarvitsevien lasten tunnistaminen ja lapsen yksilöllisten tarpeiden näkeminen. Sosiaalitoimen lastensuojelusta poiketen oppilashuollon toimintaympäristössä erityiset tarpeet eivät välttämättä määrity niin voimakkaasti lain kautta. Lapsikeskeisten työkäytäntöjen kehittämisen kannalta on tärkeää, että kehittämistyötä tehdään aktiivisesti ja tietoisesti. Kokemuksen mukaan systemaattinen pyrkimys kehittää lapsikeskeistä työtä on esimerkiksi vahvistanut turvakodeissa näkemystä siitä, että lapsi kärsii väkivallasta silloinkin, kun häntä itseään ei lyödä. Systemaattisen lapsikeskeisen tarkastelun katsotaan vaikuttaneen työskentelyyn konkreettisesti (Forsberg 2000, 66 - 67.)

Lapsikeskeisten työkäytäntöjen vakiinnuttaminen perinteisesti aikuiskeskeisiin organisaatioihin vaatii panostusta ja järjestäytymistä. Yksi olennainen tekijä on työntekijöiden koulutus ja koulutettujen verkostoituminen. William Beardsleen ajatuksiin pohjautuvan Toimiva lapsi & perhe -työmallin käyttöön ottamisen yhteydessä on koulutettu lapsiperheiden kanssa toimivia terveydenhuollon, sosiaalitoimen, päivähoiton, koulutoimen ja kolmannen sektorin työntekijöitä. Tässä yh-

teydessä työmenetelmien lapsikeskeisyyden katsotaan koostuvan lapsen suojaavia tekijöitä vahvistavista työskentelytavoista sekä uskalluksesta ja taidosta keskustella ja kysyä suoraan lapselta tai perheeltä. Työmallia on sovellettu projektien muodossa pääasiassa terveydenhuollon toimintayksiköissä ja tavoitteena on lapsen häiriöiden ennalta ehkäiseminen ja kehityksen tukeminen. (Kiviniemi ym. 2007, 44 - 45.)

## 5 OPPILASHUOLTO KOULUYHTEISÖSSÄ

### 5.1 Julkinen kasvatus ja lapsipolitiikka

Vuoden 2003 köyhyden ja sosiaalisen syrjäytymisen vastaisessa toimintasuunnitelmassa Sosiaali- ja terveysministeriö nimesi koulun tehtäväksi osaltaan ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä yhteiskunnassa. Sosiaalinen syrjäytyminen on aikamme huomattava sosiaalinen ongelma, minkä lieventämisessä myös koulun rooli huomioidaan. Suomessa on nähty tärkeänä se, että koulutus on kaikkia väestöryhmiä integroivaa ja tarjoaa yksilöllisiä tukijärjestelmiä niille oppilaille, joilla siihen ilmenee tarvetta. (STM 2003, 33 – 34.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun kasvatustavoitteiden painotukset ovat vaihdelleet vuosikymmenten saatossa. Kasvatusopin professorin Aukusti Salon (1887-1951) merkitys suomalaiselle lapsikeskeiselle kasvatukselle pohjautuu hänen julkaisemaansa teokseen *Alakansakoulun opetussuunnitelma* (1935). Kyseinen teos toimi opettajakoulutuksen materiaalina sekä alakansakoulujen opetussuunnitelmana lähes kahden vuosikymmenen ajan. (Hytönen 2002, 33.)

Salon käsityksen mukaan julkisen kasvatuksen prosessi muodostuu kolmesta tekijästä: lapsesta, opetussuunnitelmasta ja opettajasta. Salon pedagogiikassa koulukasvatus ylläpitää yhteiskunnan vallitsevia oloja. Opetuksen ja kasvatuksen tavoite on saavutettu, kun lapsi opetussuunnitelmaa noudattamalla liitetään yhteiskunnan jäseneksi ja hänestä kasvaa toimintakykyinen yksilö yhteiskunnan palvelukseen. Lapsen elämä vaatimuksineen kuuluu luonnollisesti kasvatusprosessiin ja hän tarkastelee kasvatuksen päämäärää myös yksilön näkökulmasta, mutta yhteiskunnan oloja säilyttävä ajattelu näkyy siinä, ettei hänen mukaansa lapsikeskeisyyttä "tule liiaksi korostaa". (Salo 1946, 9-10, 13; Hytönen 2002, 34.)

Salon mukaan opetuksen sisällön tulee olla kotiseudullista. Tätä hän perustelee sillä, että asiapiirien, ideoiden, tasolla liikkumisen sijaan on opetuksen hyödyllistä rakentua elämänpiirejä sisältäväksi. Näin yhdistyvät 'kodin maailma' ja 'koulun maailma', jotka muutoin eroaisivat toisistaan ja joutuisivat lapsen mielessä vastak-

kain. Koulunkäyntiä Salo ei kuitenkaan näe vain lapsen työnä, vaan hän korostaa leikin merkitystä. Opettajan tehtävänä Salo näkee opetussuunnitelman toimeenpanemisen. Asiantuntijoiden laatiman suunnitelman mukainen opetus on tuloksellisempaa kuin se, että opettaja toimisi oman suunnitelmansa pohjalta opetusta toteuttaessaan. (Hytönen 2002, 36-37.)

Lapsikeskeisyyttä pohdittaessa Salon ajatukset koulukasvatuksesta lähtevät siis pikemminkin yhteiskunnan näkökulmasta kuin yksilön valinnanvapaudesta. Koulutusta kulttuurin uusintajana on kritisoitu mm. radikaalien kasvatusajattelijoiden taholta. Ajattelun mukaan uhkana on yksilöiden sopeuttaminen vallitseviin oloihin, mikä on omiaan ylläpitämään epäoikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa. (Airaksinen 1996, 107.)

Salon aikojen jälkeen koulukasvatuksen tavoitteet ovat Suomessa edelleen muokkautuneet. Vuonna 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö asetti peruskoulun tavoitteeksi tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaiselle persoonallisuuden kehittämiseksi. Lisäksi tavoitteeksi kirjattiin oppilaiden kehittäminen siten, että yhteiskunta kulkisi demokraattisempaan ja inhimillisempään suuntaan. Koulun tehtävä nähtiin siis voimakkaasti yhteiskuntaa kehittävänä sekä maailmaa parantavana. (Hytönen 2000, 26-27.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puolestaan nimetään peruskoulun tehtäviksi oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuolisen kehittymisen edistämisen sekä jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamisessa tukemisen. Koulun tulee tarjota edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ottamalla huomioon yksilölliset erot. Tässä näkökulma on siirtynyt yhteiskunnasta yksilöön, eikä koulun tehtävänä ole enää suoranaisesti nähtävissä yhteiskunnan kehittäminen. Tänä päivänä kouluta edellytetään yhteiskunnallisella ulottuvuudella Hytösen mielestä lähinnä reagointiherkkyyttä yhteiskunnan muutoksiin. (Hytönen 2000, 26-27.)

Osittain laman seurauksena kasvatustavoitteemme ovat muuttuneet enemmän ja enemmän kohti kykeneviä yksilöitä tuottavaa kasvatuskäytäntöä, eli ajattelua jos-

sa korostuvat autonomia, kykenevyys ja yksilöllisyys (mt., 30-33). Tällöin Juhani Hytösen tarkoittaman kasvatuksen puun toinen pääjuuri - moraalitunteet ja yhteisöllisyys - eivät saa samanlaista painotusta 2000-luvun koulukasvatuksessa. Kehityksen suuntana on meilläkin se, minkä muualla Euroopassa voi jo nähdä, heterogeeninen koulujärjestelmä koulun sisäisine tasoryhmineen sekä eritasoisine kouluineen erilaisille opiskelijoille. Hytönen peräänkuuluttaa 70-luvun peruskoulun henkeä, jonka mukaan yhteiskunta käyttää koululaitosta myös kansalaiskasvatuksen foorumina, ei ainoastaan työelämään valmistamisen foorumina.

Peruskoulun muutoksen yhteydessä voidaan pohtia, oliko koulu siirtymävaiheinen ennen lapsikeskeisempi. Aiemmin lapset aloittivat oppikoulun 11-vuotiaina ja siirtyivät lukioon 16-vuotiaina. Tällöin herkkä varhaismurrosiän vaihe, 12 - 13 vuotta, oli muutoksilta turvattu. Nykyisessä koulussa lapset siirtyvät ala-asteelta yläasteelle haavoittuvimmassa iässä, jolloin minuuks on heikko ja murrosikä vaikuttaa elimistöön ja mielialaan monin tavoin. Tässä kehitysvaiheessa lapsille on tärkeää arkipäivän ennustettavuus eli kiinteät rytmit ja aikataulut. Tällä hetkellä tilanne on päinvastainen: lukujärjestys ja aikataulut muuttuvat nopeassakin tempossa. (Sironen 2000, 7.)

Tänä päivänä lasten näkökulmaa pyritään tuomaan entistä voimakkaammin esiin esimerkiksi kunnallisessa politiikassa, suunnittelussa ja päätöksenteossa. Lapsipolitiikan periaatteelliseksi ohjeeksi ja välineeksi Kuntaliitto julkaisi vuonna 2000 dokumentin Eläköön lapset - Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Tämän jälkeen kunnat ovat kasvavassa määrin julkaisseet omia lapsipoliittisia ohjelmiaan vahvistamaan lasten tasavertaista asemaa kuntalaisina muihin ikäryhmiin nähden sekä tukemaan lastensuojelun toimintaedellytyksiä kunnassa. Vuonna 2006 lapsipoliittinen ohjelma oli valmiina 107 kunnalla ja suunnitteilla 174 kunnassa. Yhteensä nämä kattavat 83 prosenttia Suomen lapsiväestöstä (vuoden 2006 tilanteen mukaan). Kuntaliiton mukaan lapsipoliittiset ohjelmat edistävät kunnan eri sektoreiden yhteistyötä ja tukevat kunnan suunnittelutyötä ja päätöksentekoa. Ohjelmista on ollut konkreettista hyötyä; lähes puolessa kunnista on ohjelman myötä kehitetty palvelujen saatavuutta ja laatua. Lapsipoliittinen ohjelmatyön katsotaan tukevan



lasten ja nuorten hyvinvoinnin seuraamista ja suunnitelmallisuutta. Hyvinvointia on seurattu muun muassa kouluissa kouluterveyskyselyin. (Kuntaliitto 2006.)

Erityisesti sosiaalityön lastensuojelullisesta näkökulmasta lapsen asemaan yhteiskunnassa vaikuttaa lastensuojelulaki ja sen muutokset. Tammikuussa 2005 Sosiaali- ja terveysministeriö asetti lastensuojelulain kokonaisuudistusta valmisteleavan työryhmän, jonka keskeisiä tavoitteita olivat lapsen edun aiempaa parempi huomiointi, viranomaiset välisten yhteistyön lisääminen, lastensuojelun avohuollon suunnitelmallisuuden lisääminen sekä lapsen ja vanhemman oikeusturvan parempi turvaaminen päätöksentekoprosessissa. (STM 2006, 21.) Lastensuojelulain uudistuksen keskeistä sisältöä lapsikeskeisyyden kannalta eriteltiin jo luvussa 4.

Osa kouluissa työskentelevistä kasvattajista on huolissaan lapsen ja lapsuuden jäämisestä muiden tavoiteltavien arvojen jalkoihin. Koulussa näyttää vallitsevan ulospäin suuntautuneita ja sanavalmiita lapsia suosiva kulttuuri, mikä voi tapahtua aikuisilta huomaamatta. Puheliaat lapset saavat ryhmässä helposti puheenvuoron ja siten myös kohtuuttomasti vaikutusvaltaa. Hiljaisemmat eivät pääse helposti ilmaisemaan omia mielipiteitään, millä voi olla myös laajemmat yhteiskunnalliset vaikutukset. Hyviä ajatuksia jää sanomatta ja syntymättä, eivätkä hiljaisten näkemykset pääse vaikuttamaan päätöksenteossa tai työyhteisöissä. Ongelmana kulttuurissa, joka suosii sellaisia lapsia, jotka osaavat markkinoida omaa osaamistaan ja ilmaista itseään spontaanisti, on lapsien leimaaminen persoonallisuuden piirteiden perusteella. Näin muokataan lasten käsitystä itsestä ja vaikutetaan toisten suhtautumiseen. Arkaa lasta voidaan kannustaa reipastumaan ja esiintymään. Arvostelun kohteena voi kuitenkin olla persoonallisuuden piirre, jolloin lapsi saa viestin puutteellisuudesta omana itsenään. Koulun tulisikin olla tasapuolinen ja oikeudenmukainen kaikenlaisille persoonille. Tällöin vuorovaikutus koulussa on rikkaampaa ja demokraattisempaa. (Spåre 2002, 16 – 17.)

## 5.2 Opetussuunnitelma ja oppilashuollon sisältö

Suomessa on vuodesta 1994 lähtien edellytetty koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa. Opetussuunnitelma tulee laatia Opetushallituksen *peruskoulun*

*opetussuunnitelman perusteisiin* sisällytettyjen periaatteiden pohjalta, ja oppilashuollon osalta yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden määräyksellä on tarkoitus varmistaa koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteutuminen. Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden toiminnallisia vaikutuksia pääasiassa koulutuksen arvioinnin yhteydessä. (Opetushallitus 2007, 24.)

Oppilashuollon merkitys koulussa on suuri lapsen hyvinvoinnin ja opetussuunnitelman sisällön toteuttamisen kannalta. Oppilashuolto on toimintaa, joka kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Sen koordinointi ja kehittäminen voidaan toteuttaa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. (Opetushallitus 2004, 24.)

Peruskoulun oppilashuolto määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) seuraavasti:

*"Oppilashuoltoon kuuluu lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria kouluyhteisössä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus."* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 24).

Oppilashuoltoa on toteutettu erilaisissa muodoissa niin kauan kuin kouluja on ollut, mutta termi on suhteellisen uusi. Aiemmin oppilashuollon osa-aluepainotuksena oli nähtävissä jako fyysiseen ja psyykkiseen oppilashuoltoon (Wahlström & Tuunainen 1983, 15). 1980-luvulta lähtien käytössä on ollut myös termi psykososiaalinen oppilashuolto, ja nykyisin käytetään jaottelua fyysiseen, psykososiaaliseen sekä ammatinvalinta- ja oppilaanohjaukseen. Fyysisellä oppilashuollolla tarkoitetaan kouluterveydenhuoltoa eli terveydenhoitaja- ja lääkäripalveluja. Psykososiaaliseen oppilashuoltoon kuuluvat koulupsykologin ja -kuraattorin palvelut sekä kasvatusneuvolatoiminta. (STM 2006.)

Opetussuunnitelman perusteista käyvät ilmi valtakunnalliset opetuksen järjestäjille, oppilashuollolle sekä kodin ja koulun yhteistyölle keskeiset periaatteet sekä opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteet. Opetussuunnitelman perusteissa keskeisinä tehtävinä oppilashuollolle nähdään oppimisen perusedellytyksistä, eli lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppimisen lisäksi oppilashuollolla edistetään lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä, ja tavoitteena on oppimisen esteiden ja muiden ongelmien tunnistaminen ja ehkäiseminen. (STM 2006, 20). Jäljempänä esitellään tarkemmin oppilashuollolle asetetut tavoitteet sekä arvioidaan niiden sisältöä lapsikeskeisyyden näkökulmasta.

### 5.3 Oppilashuollon tavoitteet

Oppilashuollon toimintaa ohjaa lainsäädäntö. Perusopetuslain 31 a §:n mukaan oppilashuoltoon kuuluvat lastensuojelulain tarkoittama kasvatuksen tukeminen sekä kansanterveyslain mukainen kouluterveydenhuolto.

Lain mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, jotka ovat kansanterveyslaissa (66/1972) tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa (683/1983) tarkoitettu kasvatuksen tukeminen.

Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että oppilaalle, jolle on annettu kirjallinen varoitus, joka on erotettu koulusta tai jolta on opetus evätty jäljellä olevan työpäivän ajaksi, tulee järjestää tarvittava oppilashuolto. Lisäksi oppilasta, joka on määrätty poistumaan luokkahuoneesta, opetuksen järjestämispaikasta tai koulun järjestämästä tilaisuudesta jäljellä olevan oppitunnin tai jäljellä olevan työpäivän ajaksi, ei saa jättää ilman valvontaa. Valvonnan järjestämistapaa ei ole tarkemmin määritelty, joten opetuksen järjestäjä harkitsee millä tavoin valvonta on tarkoituksenmukaista järjestää.

Oppilashuollon tavoitteista tarkastellaan tässä tutkimuksessa virallisia yleisiä oppilashuollon tavoitteita, jotka on sisällytetty Opetushallituksen opetussuunnitel-

man perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteista käyvät ilmi valtakunnalliset opetuksen järjestäjille, oppilashuollolle sekä kodin ja koulun yhteistyölle keskeiset periaatteet sekä opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteet. Opetussuunnitelman perusteissa keskeisinä tehtävinä oppilashuollolle nähdään oppimisen perusedellytyksistä, eli lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppimisen lisäksi oppilashuollolla edistetään lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä, ja tavoitteena on oppimisen esteiden ja muiden ongelmien tunnistaminen ja ehkäiseminen. (STM 2006b, 20). Tavoitteet ovat:

- 1) toiminta kouluyhteisön terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden, sosiaalisen vastuullisuuden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi
- 2) oppilaalle tarjottava yleinen oppilashuollollinen tuki ja ohjaus koulunkäynnissä sekä lapsen ja nuoren fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisessa
- 3) yhteistyö oppimissuunnitelman tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisessa ja seuraamisessa sekä jatko-opintojen suunnittelussa
- 4) oppilaalle tarjottava oppilashuollollinen tuki erilaisissa vaikeuksissa ja kurinpitorangaisuuden yhteydessä sekä silloin, kun opetukseen osallistuminen on eväty
- 5) oppilashuollon yhteistyö kodin, koulun, oppilashuollon palvelujen asiantuntijoiden tai muiden asiantuntijoiden ja paikallisten tukiverkoston kanssa
- 6) toimenpiteet ja työn- ja vastuunjako ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi:
  - i. poissaolojen seuranta
  - ii. kiusaaminen, väkivalta ja häirintä
  - iii. mielenterveyskysymykset
  - iv. tupakointi ja päihteiden käyttö
  - v. erilaiset tapaturmat, onnettomuudet ja kuolemantapaukset
- 7) koulumatkakuljetuksissa yleiselle turvallisuudelle asetettujen tavoitteiden toteuttaminen
- 8) kouluruokailun järjestämisessä huomioon otettavien terveys- ja ravitsemuskasvatuksen ja tapakasvatuksen tavoitteet (STM 2006a).

Varhaisen puuttumisen näkökulmasta on merkityksellistä se, että opetussuunnitelmiin tulee sisältyä kuvaus toimenpiteistä ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi. Tällaisia ongelmatilanteita ovat kiusaaminen, väkivalta, häirintä sekä erilaiset tapaturmat, onnettomuudet ja kuolemantapaukset. Lisäksi toimenpidesuun-

nitelma laaditaan mielenterveyskysymysten sekä tupakoinnin ja päihteidenkäytön osalta. Opetussuunnitelmissa oppilashuoltoa käsittelevään osioon sisältyvät myös kouluruokailuun liittyvät ravinto- ja terveyskasvatusasiat, minkä lisäksi määritellään, kuinka koulumatkojen turvallisuudelle asetetut tavoitteet toteutetaan. (STM 2006b, 21.)

#### 5.4 Koulukuraattoritoiminta osana oppilashuoltoa

Kansainvälisesti koulun sosiaalityöntekijän eli koulukuraattorin tärkeimpiin tehtäviin mielletään kuuluvaksi lasten ja nuorten neuvonta ja ohjaus yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa, erilaiset selvittely- ja kehittämistehtävät sekä suora työskentely lasten ja perheiden kanssa. Koulun sosiaalityöntekijän työ on moniammatillista yhteistyötä muun muassa opettajien ja muun koulun henkilöstön sekä terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. Käytännössä kuraattorin työ koostuu esimerkiksi yksilötason neuvonnasta ja ohjauksesta, kotikäynneistä ja ryhmien tasolla tapahtuvasta työstä. Työssä on keskeistä erityisessä tuen tarpeessa olevien oppilaiden tukeminen. Lapsen erityinen tuentarve voi liittyä esimerkiksi oppimisen vaikeuteen, kriisitilanteeseen, sosiaaliseen tilanteeseen tai sairauteen. (Openshaw 2008, 2-11.)

Suomen koulukuraattorityön juuret ovat kasvatusneuvolatyössä, joka alkoi virallistua 1940-luvun lopussa. Toisaalta kuraattoritoiminnan esivaiheena voidaan pitää apukouluoppilaiden jälkihuoltotyötä. Ensimmäinen kuraattorin virka perustettiin apukouluoppilaiden jälkihuoltoa varten Helsingissä vuonna 1951. Varsinaisesti koulukuraattoritoiminta alkoi 1960-luvun lopulla, jolloin ensimmäisiä kuraattorin toimia perustettiin. Koulutukseltaan kuraattorit olivat alusta lähtien sosiaalityöntekijöitä, ja työn tarkoitus oli aluksi lähinnä käytöshäiriöiden selvittäminen. 1990-luvulta lähtien koulukuraattoritoiminnan kehitystä voidaan luonnehtia ammatillistumisen kautena. Koulun psykososiaalinen työ on tullut lakisääteiseksi, koulun sosiaalityöntekijöiden virat ovat lisääntyneet ja ammatillistuminen ja ammatti-identiteetti vahvistuneet. Verkostoituminen on lisääntynyt ja menetelmät monipuolistuneet. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 83-107.)

Suomalaisten koulujen koulukuraattoritoimintaa kuvaa Espoon kaupungin internet-sivujen esittely koulun sosiaalityön palvelusta:

"Koulukuraattori on koulun sosiaalityöntekijä, joka tukee oppilaita, perheitä ja kouluyhteisöä oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Koulukuraattoritoiminnan tavoitteena on turvata oppilaiden koulunkäynnin sosiaaliset edellytykset. Koulukuraattori työskentelee yhteistyössä kodin ja koulun kanssa. Yhteistyötä tehdään myös alueen muiden nuorten ja lasten parissa työskentelevien kanssa. Oppilas voi itse ottaa yhteyttä koulukuraattoriin ja tulla keskustelemaan asioistaan. Vanhemmat voivat myös ottaa yhteyttä kuraattoriin lastensa kasvatus- ja kouluongelmissa." (Espoon kaupunki 2006.)

## 6 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimusongelmat

Lapsikeskeisyyden määritelmä on psykososiaalisessa työssä vielä jokseenkin jäsentymätön. Uusi lastensuojelulaki konkretisoi lapsikeskeisiä työskentelytapoja ja ajattelun keskeisiä näkökulmia lastensuojelutyössä. Oman näkökulmansa lapsikeskeiseen ajatteluun ovat tuoneet näkemykset lapsikeskeisestä kasvatuksesta. Koulun oppilashuollon toimintaa tarkasteltaessa olen lähtenyt liikkeelle kysymyksestä: *Mitä tarkoittaa lapsikeskeisyys oppilashuollossa?* Varsinainen tutkimuskysymys, johon aineiston avulla pyritään vastaamaan, on:

*Kuinka lapsikeskeisinä oppilashuollon palvelut koulun sosiaalityöntekijöiden näkemysten perusteella näyttäytyvät?*

Tarkoituksena on selvittää kuraattorien arvioita omasta työstä ja oppilashuollosta kokonaisuutena sisältäen fyysisen ja psykososiaalisen oppilashuollon sekä ammatinvalinta- ja oppilaanohjauksen. Voidaan olettaa, että myös kokonaistarkastelussa koulukuraattorien näkemyksissä psykososiaalisen oppilashuollon osuus mahdollisesti korostuu, sillä työmääränä arvioituna psykososiaalisen työn osuus oppilashuollossa on käytännössä suhteellisesti suurin ja kyseinen oppilashuollon alue on koulukuraattoreille kaikkein tutuin.

### 6.2 Kysely tiedonhankintamenetelmänä

Kyselyiden etuna pidetään sitä, että niiden avulla voidaan kerätä laajoja tutkimusaineistoja. Kysely on tutkimusmenetelmänä tehokas, ja sen avulla kerätty aineisto voidaan käsitellä ja analysoida nopeasti, mikäli kyselylomake on hyvin suunniteltu. Kyselyllä kerätyn tiedon käsittelyyn on kehitetty tilastollisia analyysitapoja, joten tutkijan ei tarvitse juurikaan kehittää uusia tapoja käsitellä kerättyä tietoa. Kyselyihin liittyvä heikkous on se, ettei tutkija voi varmistua vastaajien huolellisuudesta tai rehellisyydestä vastattaessa. Myöskään vastaajien perehtyneisyyttä tutkitta-

vaan aiheeseen tai kyselyyn liittyviä väärinkäsityksiä ei voida kontrolloida. Lisäksi kato voi muodostua ongelmaksi kyselytutkimuksen yhteydessä. (Hirsjärvi ym. 2007, 190.) Tässä tutkimuksessa kysely mahdollistaa kahden mahdollisesti toisistaan poikkeavan maantieteellisen alueen keskinäisen vertailun, mikä on aiheen kannalta mielekästä.

### 6.3 Koulukuraattorien näkemykset ja tulkinnat tutkimuskohteena

Lomakekyselyllä voidaan saada tietoa muun muassa käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista ja asenteista sekä käsityksistä ja mielipiteistä (Hirsjärvi 2007, 192). Tässä tutkimuksessa tietoa halutaan saada oppilashuollon toiminnasta ja käytännöistä sekä koulukuraattorien näkemyksistä ja mielipiteistä, joten kysely soveltuu tiedonhankintamenetelmäksi. Kysymystyypeistä tässä tutkimuksessa käytetään monivalintakysymyksiä sekä skaaloihin perustuvia kysymyksiä.

Aineiston avulla halutaan saada tietoa koulukuraattorien subjektiivisista näkemyksistä ja mielipiteistä koskien oman työn sisältöä ja itse kohdattuja toimintakäytäntöjä. Lisäksi koulukuraattoreja pyydetään arvioimaan oppilashuoltoa muutoinkin kuin oman työn osalta, jolloin on kyse koulukuraattorin arviosta tai tulkinnasta oppilashuollosta kokonaisuutena. Verkostojen asiantuntijoina ja kordinoivaa työtä tekevinä työntekijöinä arvioin koulukuraattoreilla olevan riittävä käsitys siitä, millaisia ovat lapsille järjestetyt oppilashuollon palvelut omalla alueella ja kuinka nämä toimivat.

### 6.4 Tutkittavien valinta ja kyselyn toteuttaminen

Suomessa ei ole tahoa, joka ylläpitäisi ajantasaista tietokantaa maassa toimivista koulukuraattoreista. Koulukuraattoreilla on oma ammattijärjestö, mutta jäseniä järjestössä on koulukuraattorien kokonaismäärään nähden vähän. Tässä tutkimuksessa ollaan lisäksi kiinnostuneita ainoastaan perusopetuksessa työskentelevistä koulukuraattoreista, joten ammattijärjestön jäsenistön hyödyntäminen ei ole mielekästä. Tämän tutkielman havaintoyksiköt koottiin kuntakohtaisten tietojen



perusteella pääasiassa kuntien internet-sivujen kautta. Lisäksi joistakin kunnista asiaa tiedusteltiin erikseen sivistys- tai sosiaalitoimesta, koska kaikkia tarvittavia tietoja ei ollut saatavilla internetistä.

Tutkimuksen piiriin valittiin kaikki selkeästi koulukuraattorin nimikkeellä toimivat ja ainoastaan koulukuraattorityötä tekevät henkilöt sekä sosiaalityöntekijä-nimikkeellä toimivat ja myös muusta sosiaalityöstä vastaavat kunnan työntekijät, joille koulukuraattorin tehtävät on selkeästi keskitetty internet-sivujen tietojen perusteella. Tutkittavat henkilöt työskentelevät enimmäkseen sivistystoimen toimialueella ja jonkin verran myös sosiaalitoimen alueella. Muutama kunta hoitaa koulujen sosiaalityön psykologipalvelujen ohella terveystalouteen kuuluvan mielenterveys- ja perheneuvolan tai vastaavan yksikön kautta.

Sellaisten pienten kuntien kohdalla, jossa sosiaalipalveluista vastaa ainoastaan yksi tai kaksi sosiaalityöntekijää, ei sosiaalityöntekijöitä otettu mukaan tutkimukseen, vaikka oppilashuolto olisi nimetty yhdeksi sosiaalipalvelujen tehtäväksi. Näiden kuntien kohdalla voidaan olettaa, että oppilashuolto- ja kuraattorityö on niin pieni osuus työntekijän toimenkuvasta, ettei voida puhua koulukuraattorin tai koulun sosiaalityöntekijän näkökulmasta. Lisäksi haluttiin välttää erottelu niistä kunnista, joissa tilanne on täysin samankaltainen, mutta oppilashuoltoa ei ole hattu tai muistettu, tai se on muusta syystä jäänyt laittamatta näkyviin sosiaalityön tehtäväkenttään kunnan internet-sivuille. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät myös ne kunnat, joissa lastensuojelu ja muut tehtävät hoidetaan aluejaon mukaan, vaikka työntekijöitä olisi useampikin, jollei koulun sosiaalityötä ole nimenomaisesti keskitetty tietyille tai tietyille henkilöille. Tällaisissa kunnissa kukin työntekijä osallistuu esimerkiksi oman alueensa koulun tai koulujen oppilashuoltoryhmiin, mutta muu koulun oppilashuollollinen työ ei kuulu toimenkuvaan. Jälleen varsinainen koulukuraattorin näkökulma oppilashuoltoon jää tällöin puuttumaan.

Tutkittavien valitsemistapa voi heijastua tuloksiin sen vuoksi, että internet-sivut eivät välttämättä vastaa todellista tilannetta kunnassa. Kunnassa, jonka internet-sivuilla ei löydy minkäänlaista tietoa koulukuraattorista tai koulun sosiaalityöntekijästä, voi asia käytännössä toimia paremmin kuin kunnassa, jonka sivuilla työn-

tekijät ja vastuualueet on selkeästi ilmoitettu. Tähän voi olla monia syitä kuten kehnosti toteutetut internet-sivut, puuttuva ajantasainen sivujen päivitys tai muutoin epätarkan tiedon joutuminen internet-sivuille. Seurauksena tutkimuksen piiriin voi valikoitua tapauksia, jotka olisi voinut jättää pois, ja toisaalta ulkopuolelle voi jäädä henkilöitä, jotka olisi ollut hyvä ottaa mukaan. Tätä virheen mahdollisuutta ei voida kontrolloida tai päätellä tuloksista sen jälkeen, kun tutkittavat on valikoitu.

Tutkimus toteutettiin lähettämällä kysely perusopetuksen koulukuraattoreille kahdella väestörakenteen ja palvelujen kannalta erilaisella alueella Suomessa. Toisen alueen muodostavat Itä-Suomen lääni (Etelä-Savon, Pohjois-Karjalan ja Pohjois-Savon maakunnat) sekä Länsi-Suomen Lääni lukuun ottamatta Pirkanmaan ja Varsinais-Suomen maakuntia, koska näillä alueilla suurten kaupunkien tilanne lähestyy pääkaupunkiseudun tiheään asuttujen alueiden tilannetta. Toinen alue on Etelä-Suomen lääniin kuuluva Uudenmaan maakunta. Pohjoinen alue on maantieteellisesti huomattavasti laajempi kuin Uudenmaan maakunnan alue, mutta koska väestötiheys on päinvastainen, on pohjoinen alue suurempi, jotta tutkittavien määrä on riittävä myös toisessa joukossa. Kysely toteutettiin sähköisesti internet-lomakkeella (liite 2), johon vastaajat saavat internet-linkin sekä saatteen ja tarvittavat ohjeet (liite 1) sähköpostin välityksellä. Kyselylomake sijoitettiin Kuopion yliopiston tarjoamalle palvelimelle. Kyselyä koskeva data tallentui automaattisesti sähköiseen muotoon.

Kysely koostui taustakysymyksistä, joilla saatiin tietoa vastaajista, sekä seuraaviin teemoihin kuuluvista kysymyksistä: koulun sosiaalityöntekijän työn sekä oppilashuollon palvelujen sisältö, työn resurssit, lapsen itseilmaisu ja osallisuus, dokumentointi sekä oppilashuollon suhde sosiaalitoimen lastensuojeluun.

## 6.5 Aineiston analysointi

Aineiston analysointiin käytettiin SPSS -ohjelmaa. Aineiston sähköinen muoto ja tilasto-ohjelman käyttö mahdollistavat tietojen nopean kokoamisen ja tarkastelun.

Ohjelman avulla voidaan tarkastella yhteenvetoja yhtä muuttujaa koskien tai useamman muuttujan suhdetta toisiinsa.

Suurin osa kysymyksistä koskee vastaajien mielipidettä tai näkemystä. Analyysissä tarkastellaan yhteyttä taustatekijöiden ja työn sisällön ja näkemysten välillä sekä mahdollista työn sisällöllisten tekijöiden vaikutusta näkemysten vaihteluun. Analyysissä tarkastellaan vastausten painottumista luokkien välillä. Tietyn tyyppisen vastauksen katsotaan indikoivan tietynlaista suhtautumista tai näkemystä asiassa.

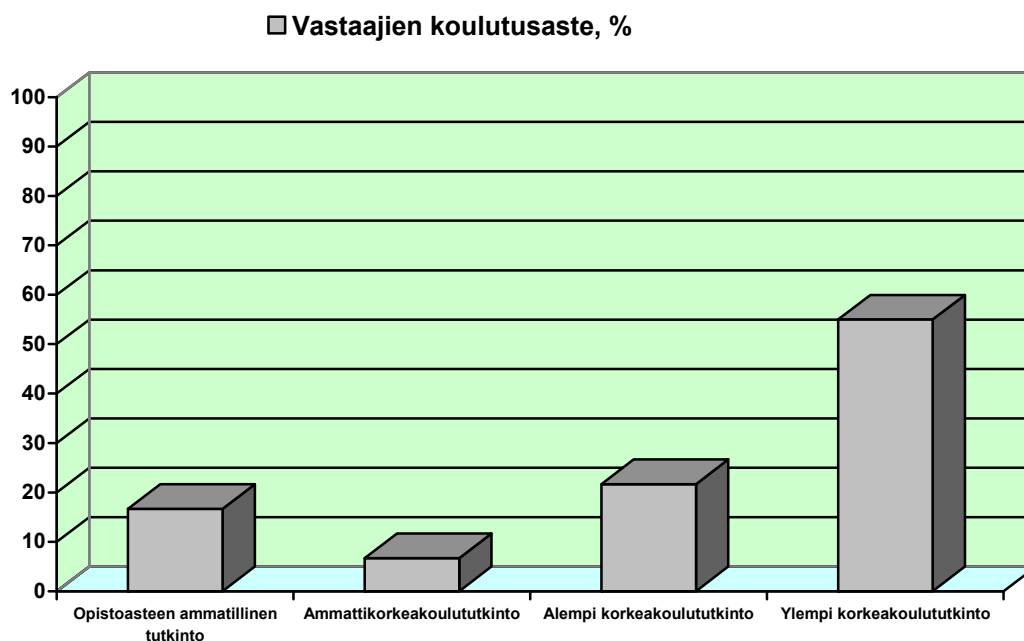
## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 7.1 Kyselyn vastaajat

Oppilashuollon palveluja koskeva kysely lähetettiin 246 sähköpostiosoitteeseen. Osa viesteistä ei mennyt vastaanottajalle virheellisten sähköpostiosoitteiden tai näppäilyvirheiden vuoksi. Palanneiden viestien osalta uusintayritysten jälkeen perille voidaan olettaa menneen yhteensä noin 200 vastauspyyntöä. Kyselyyn vastasi 62 henkilöä. Vastausprosentti perille menneiksi oletetuista sähköpostipyynnöistä laskettuna on 31 %. Kadon osalta ei ole tiedossa, mitä joukkoa vastaajista kato erityisesti koski. Tulosten yleistettävyyteen kato vaikuttaa heikentävästi siten, ettei saatuja tuloksia voida yleistää toisiin ajanhetkiin, paikkoihin tai ympäristöihin siinä määrin kuin kadon ollessa pieni. Toinen yleistettävyyteen vaikuttava tekijä on se, ettei otoksen edustavuudesta perusjoukkoon nähden ole varmuutta.

Vastaajista suurin osa työskentelee *koulukuraattori*-nimikkeellä tai vastaavalla (aluekuraattori, nuorisokuraattori, koulun sosiaalityöntekijä, vastaava tai johtava koulukuraattori). Viisi vastaajaa mainitsi työnimikkeenään kuraattorin ohella tai yksinään *sosiaalityöntekijän tai lastensuojelun sosiaalityöntekijän*. Vastaajista 13 % oli miehiä ja 87 % naisia. 63 % vastauksista tuli pohjoisemmalla vertailualueella eli Itä-Suomen tai Länsi-Suomen lääneistä, 37 % Uudenmaan maakunnan alueelta Etelä-Suomen läänistä (jatkossa käytetään myös aluejaottelua etelä/pohjoinen). Joidenkin ristiintaulukointiin perustuvien yhteenvetojen kohdalla on syytä huomioda, että kantaa ottamattomuuden ja puuttuvien tietojen vuoksi huomioon otettavien tapausten määrä on pienempi kuin  $N=62$ .

Hieman yli puolet (55 %) vastanneista oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, alempi korkeakoulututkinto oli reilulla 20 prosentilla vastaajista ja opistoasteen ammatillinen tutkinto noin 17 prosentilla vastaajista (kuvio 1). Vain peruskoulun tai vastaavan käyneitä ei ollut vastaajissa yhtään. 67 prosentilla vastaajista on asetuksen (804/1992) mukainen sosiaalityöntekijän pätevyys ja 33 prosentilla vastaajista koulutus on jokin muu kuin pätevyysasetuksen mukainen.



Kuvio 1

Vastaajista suurin osa eli 64 prosenttia tekee työkseen ainoastaan koulun sosiaalityötä. Ne vastaajat, jotka ilmoittivat työnsä sisältävän myös muita tehtäviä kuin koulun sosiaalityötä, arvioivat koulun sosiaalityön osuudeksi työstään useimmiten 61-80 % tai 41-60 % eli noin puolet tai jonkin verran yli puolet kaikista työtehtävistä. Harvinaisempaa on työnkuva, joka koostuu vain vähän tai lähes täysin pelkästään koulun sosiaalityöstä. Pienissä kunnissa lienee tavallista, että koulun sosiaalityöstä vastaa sosiaalityöntekijä, jonka pääasialliset työtehtävät liittyvät lastensuojeluun tai muuhun sosiaalitoimen alaiseen toimintaan. Tämän kyselyn vastaajien kohdalla on kuitenkin tyypillisempää se, että työnkuva rakentuu pääasiassa koulun sosiaalityöstä. Lisänä voi olla muita opetus- tai sosiaalitoimen alueeseen kuuluvia työtehtäviä. Vastaukset vastaavat sitä valintamenettelyä, jolla vastaajiksi pyrittiinkin saamaan työntekijöitä, joilla on työtehtävien kautta laaja käsitys oppilashuollon palveluista.

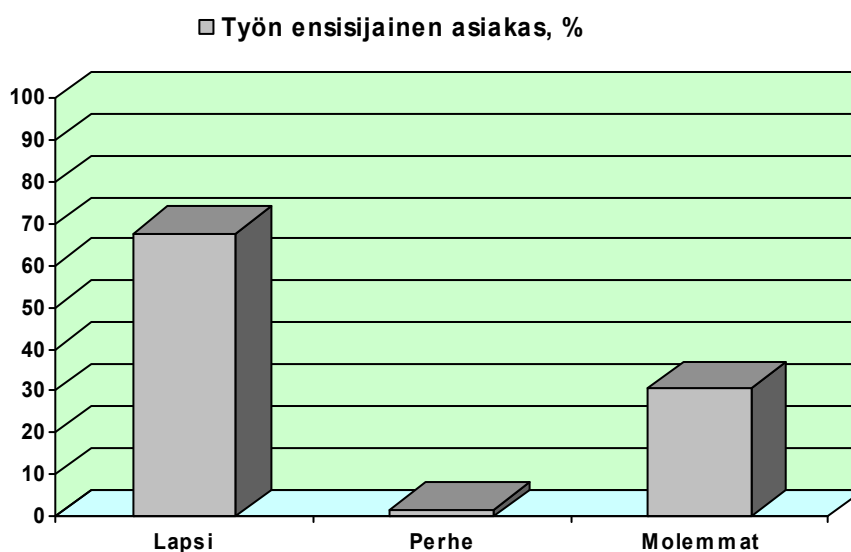
Selvä enemmistö vastaajista työskentelee koulun sosiaalityön tehtävissä sekä ala- että yläasteen oppilaiden kanssa (80 % vastaajista). Vain ala-asteoppilaiden parissa työskentelee noin 17 prosenttia ja vain yläasteoppilaiden parissa noin kolme

prosenttia vastaajista. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat osallistuvat työskentelyyn oppilashuoltoryhmässä.

Kuten luvussa 5 todettiin, kyselyn teemat olivat koulun sosiaalityöntekijän sekä oppilashuollon työn sisältö, työn resurssit, lapsen itseilmaisu ja osallisuus, dokumentointi sekä oppilashuollon suhde sosiaalitoimen lastensuojeluun.

## 7.2 Vastaajien käsitykset oppilashuoltotyön luonteesta

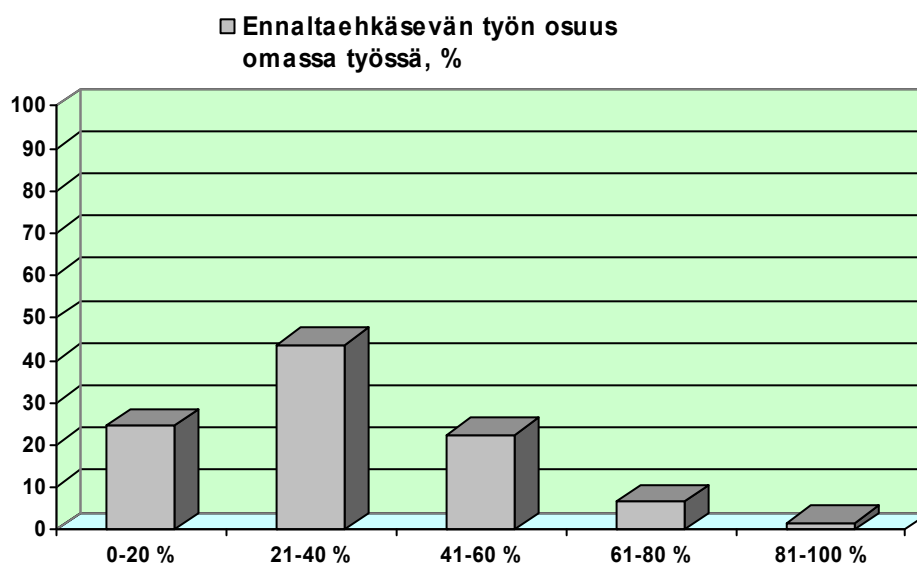
Enemmistö (68 %) kyselyyn vastanneista katsoi oppilashuollon palvelujen ensisijaisen asiakkaan olevan lapsi (kuvio 2). Vajaa kolmannes nimesi lapsen ja perheen yhtä ensisijaisiksi asiakkaiksi, ja vain yksi vastaaja katsoi, että perhe on se yksikkö joka on oppilashuoltotyön keskiössä.



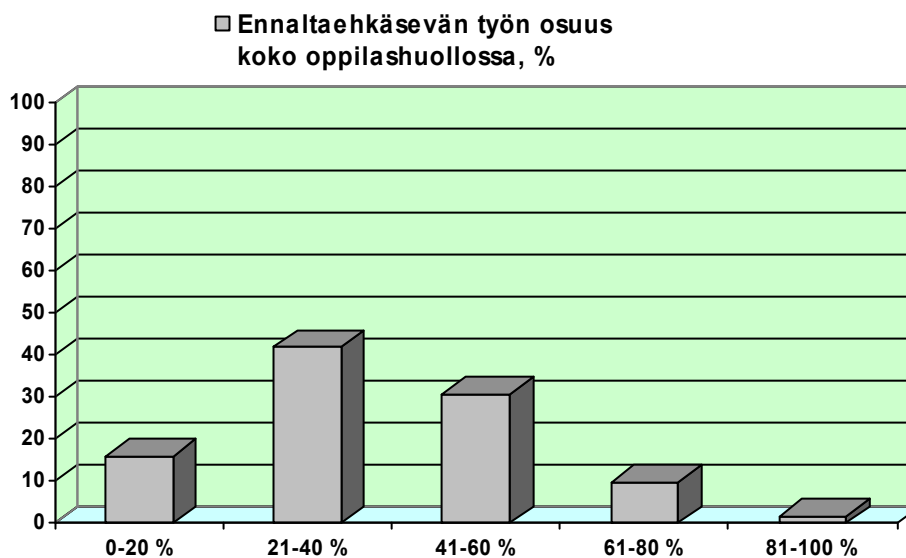
Kuvio 2

Vastaajia pyydettiin arvioimaan ennaltaehkäisevän työn osuutta yhtäältä omassa työssään (kuvio 3) ja toisaalta oppilashuollon palveluissa kaikkiaan eli sisältäen fyysisen ja psykososiaalisen oppilashuollon sekä ammatinvalinta- ja oppilaanohjauspalvelut (kuvio 4). Vastauksien perusteella voidaan päätellä, että työntekijöiden näkökulmasta ennaltaehkäisevät toimenpiteet näyttäytyvät oppilashuollossa selvänä, mutta pienehkönä osana palveluja. 69 prosenttia vastaajista arvioi ennal-

taehkäisevän työn osuudeksi omassa työssään 0 -20 % tai 21-40 % työnkuvasta, 23 prosenttia arvioi osuudeksi 41-60 % ja 8 prosenttia arvioi ennaltaehkäisevän työn osuudeksi 61-80 % tai 81-100 %. Kuraattorit katsoivat omaan työhönsä sisältyvän hieman vähemmän ennaltaehkäiseviä elementtejä kuin oppilashuoltotyöhön kokonaisuudessaan.



Kuvio 3



Kuvio 4

### 7.3 Vastaajien käsitykset oppilashuoltotyön resursseista

Viime vuosina on ainakin Itä-Suomen alueella herättänyt runsaasti keskustelua koulukuraattorien riittävä määrä suhteessa vallitsevaan tarpeeseen. Tähän kyselyyn vastanneista (N=52) 67 - 68 prosenttia piti kuraattorien määrää riittämättömänä omassa kunnassaan sekä Itä- ja Länsi-Suomen alueella että Uudellamaalla. Alueiden välinen ero oli vain prosenttiyksikön luokkaa. Vastaavasti hieman alle 30 prosenttia vastanneista piti nykyistä koulun sosiaalityöntekijöiden määrää omassa kunnassa riittävänä.

Maakunnan tasolla (N=50) vertailtavien alueiden eroavaisuudet olivat myös pienet. Molemmilla alueilla noin 78 prosenttia vastaajista koki koulun sosiaalityöntekijöiden nykyisen määrän riittämättömäksi kun tarkastellaan koko maakunnan tilannetta. Pohjoisemman alueen osalta 3,1 prosenttia katsoi nykytilanteen hyväksi tai tyydyttäväksi; Uudenmaan vastaajista kukaan ei ilmaissut tyytyväisyyttä tämänhetkiseen tilanteeseen. Maakuntaa koskevien vastausten kohdalla tulee huomioida, että kantaa ottamattomien määrä on tämän kysymyksen kohdalla 18 prosenttia. Työntekijöillä ei ehkä ole riittäväksi katsomaansa tietoa laajemman alueen todellisuudesta. Tämän kyselyn perusteella koulun sosiaalityötä tekevien ammattilaisten kokemus on kuitenkin selkeästi se, että työvoimaa on monin paikoin riittämätön määrä.

Työntekijöiden riittävyyteen läheisesti liittyvä seikka on oppilashuoltopalveluihin oikeutettujen lasten määrä suhteessa työntekijämäärään (taulukko 1). Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan tai arvioimaan vastuualueelleen kuuluvien oppilaiden määrä. Vastaukset vaihtelivat 400 ja 2100 oppilaan välillä. Toisen työntekijän vastuualue oppilaiden määrässä tarkasteltuna voi siis olla viisinkertainen verrattuna toiseen.

Alueellinen vaihtelu näkyy työntekijäkohtaisten palvelunkäyttäjien määrässä selkeästi. Eteläisellä vertailualueella tilanne näyttäisi olevan tässä suhteessa kestävämpi; alueen vastausten keskiarvo on noin 750 oppilasta työntekijää kohden, kun taas Itä-Suomen ja Länsi-Suomen alueella vastaava luku on noin 1200 oppilasta.



Etelässä suurin mainittu oppilasmäärä on 1100, kun se pohjoisessa on jo yllä mainittu 2100. Pienimmät mainitut oppilasmäärät ovat lähellä toisiaan, etelässä 400 ja pohjoisessa 450 oppilasta.

KOULUKURAATTORIN VASTUULLA OLEVA OPPILASMÄÄRÄ					
Alue, jossa työskentelee	N	Keskiarvo	Pienin arvo	Suurin arvo	Keskihajonta
Itä-Suomen lääni tai Länsi-Suomen lääni	32	1201,75	450	2100	485,391
Uudenmaan maakunta	18	753,67	400	1100	167,155
Total	50	1040,44	400	2100	453,821

Taulukko 1

Myös prosenteissa tarkasteltuina alueiden erot oppilasmäärien suhteen tulevat hyvin esille. Itä-Suomen ja Länsi-Suomen alueen vastauksissa suurin luokka on yli 1201 oppilasta työntekijää kohden (50 % vastauksista), kun Uudenmaan joukosta ei löytynyt yhtään tällaista tapausta. Uudenmaan työntekijöistä suurin osa vastaa 701-1200 oppilasta kattavasta vastuualueesta (56 % vastauksista) ja vastaava oppilasmäärä on neljänneksellä Itä-Suomen ja Länsi-Suomen työntekijöistä (25 %). Kuitenkin myös alle 700 oppilaan osuudet olivat molemmilla alueilla kohtuullisen suuret, pohjoisessa 25 prosenttia ja etelässä 44 prosenttia.

#### 7.4 Lapsen asema oppilashuollon palvelujen käyttäjänä

Selvä enemmistö (77 %) kyselyyn vastanneista koulun sosiaalityöntekijöistä katsoi, että lasten on helppoa tai jokseenkin helppoa päästä käyttämään oppilashuollon palveluja. Huolimatta siitä, että esimerkiksi kuraattorit työskentelevät useilla kouluilla eivätkä ole aina tavoitettavissa, ammattilaisilla on se käsitys, että pääasiassa oppilashuollon palvelut ovat lähellä lasta.

Oppilashuoltoryhmän toiminnasta vastaajilla oli runsaasti omakohtaista kokemusta. Enemmistö (54 %) katsoi, että oppilashuoltotyöryhmä kykenee jakamaan ajan-

käyttönsä tasapuolisesti riittävän useiden lasten asioiden käsittelemiseen. Toisaalta esiin nousi myös toisenlainen näkemys (41 %), mikä voi selittyä yksinkertaisesti sillä, ettei oppilashuoltoryhmän toiminta noudata mitään tiettyä kaavaa, vaan ryhmän tapa tehdä työtä voi vaihdella runsaasti toimipaikkojen kesken. Asiaan vaikuttaa esimerkiksi se, mitä ammattiryhmiä tapaamisissa on edustettuina ja kuinka usein ryhmä kokoontuu. Koska oppilashuoltoryhmiä toimii paljon, nähdään ryhmän toiminta ilmeisen tärkeänä vastatessa opetussuunnitelman perusteiden asettamiin vaatimuksiin oppilashuollon toteuttamisesta.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan lasten omien näkemysten tärkeyttä sekä realistiisuutta ratkaistaessa sitä, kuinka vastaan tulevissa tilanteissa edetään. Taustalla oli ajatus lapsen osallisuuden ja kuulemisen toteutumisesta koulumaailmassa.

Suurin osa vastaajista näki lasten omat ajatukset tärkeinä ja huomionarvoisina (61 %), kun yhteistyössä pohditaan parasta ratkaisua tilanteeseen. Kyselyssä pyrittiin huomioimaan se, ettei lapsikeskeisyys kuitenkaan välttämättä tarkoita lapsen tahdon mukaista toimimista. Vastaajista 45 prosenttia katsookin, etteivät lasten ehdotukset ja näkemykset ole aina realistisia suhteessa kokonaistilanteeseen. Vastauksen voi nähdä vahvistavan ajatusta, että tällöin vastuu ratkaisuista on alaikäisten lasten kohdalla aina viime kädessä aikuisella.

Merkittävä tulos lapsen osallisuuden kannalta on se, että noin kolme neljäsosaa (74 %) vastaajista katsoo oppilashuollon työntekijöiden tutustuvan yleensä hyvin lapseen yksilönä oppilashuollon kohtaamisten tuloksena. Yleistä osallisuuden toteutumista kysyttäessä (taulukko 2) hieman alle puolet työntekijöistä kokee tämän toteutuvan oppilashuollon asiakkuuksissa. Kolmannes vastaajista katsoo lasten osallisuuden vahvistamisessa olevan parannettavaa ja joukko vastaajia (18 %) ei osaa ottaa kantaa asiaan.

<b>LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN</b>			
Lapsen osallisuus toteutuu mielestäni hyvin	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Kumulatiivinen prosentti
Täysin tai jokseenkin eri mieltä	21	33,9	33,9
Täysin tai jokseenkin samaa mieltä	30	48,4	82,3
Ei osaa sanoa	11	17,7	100
Total	62	100	

Taulukko 2

### 7.5 Koulun sosiaalityöntekijän toimintatavat

Koulun sosiaalityöntekijöiden käsitykset omista vuorovaikutustavoistaan erilaisen lasten kohtaamisessa ovat hyvät. Peräti 90 prosenttia koki vuorovaikutuksen taidot vahvaksi alueekseen erilaiset tarpeet omaavien lasten kohtaamisessa. Työntekijät arvioivat myös sitä, missä määrin oppilashuollon palvelujärjestelmä mahdollistaa lapsen näkökulmasta mielekkäiden onnistumisen ja oivalluksen kokemusten syntymisen. Vastauksissa esiintyi hajontaa; noin 30 prosenttia jätti ilmaisematta näkemyksensä, 42 prosenttia katsoi lasten saavan onnistumisen kokemuksia, vajaan kolmanneksen (27 %) ollessa sitä mieltä etteivät oppilashuollon toimenpiteet tarjoa lapsille onnistumisen kokemuksia.

Työntekijöiden näkemysten siitä, kuinka herkästi lapset ilmaisevat tunteitaan oppilashuollon työntekijöille, voidaan katsoa liittyvän heidän näkemyksiinsä omista taidoistaan kommunikoida lasten kanssa. Noin 65 prosenttia vastaajista piti oppilashuollossa asioivien lasten tunneilmaisua avoimena aikuisia kohtaan.

Dokumentointitapojen tarkastelussa käy ilmi, että läheskään aina lapsille ei kerrota, mikä on yleisellä tasolla dokumenttien laatimisen ja ylläpitämisen tarkoitus. Selvästi yli puolet (56 %) ilmoitti, ettei anna jokaiselle lapselle tällaista yleistä informaatiota asiakirjoihin liittyen (taulukko 3). Vielä suurempi enemmistö (75 %) ilmoitti, ettei lapsen kanssa käydä säännöllisesti tai kunkin tapahtuman yhteydes-

sä läpi dokumentaation sisältöä (taulukko 4). 77 % työntekijöistä koki lisäksi, että lasten ymmärrys dokumentoinnista ja sen merkityksestä on ylipäätään heikko.

<b>DOKUMENTOINNISTA KERTOMINEN YLEISESTI</b>			
Kerron jokaiselle lapselle yleisesti dokumentoinnin tarkoituksesta	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Kumulatiivinen prosentti
Täysin tai jokseenkin eri mieltä	34	55,7	55,7
Täysin tai jokseenkin samaa mieltä	23	37,7	93,4
Ei osaa sanoa	4	6,6	100
Total	61	100	
Missing	1		
Total	62		

Taulukko 3

<b>DOKUMENTOINNISTA KERTOMINEN AINA ERIKSEEN</b>			
Kerron lapselle säännöllisesti mitä häntä koskien kirjaan	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Kumulatiivinen prosentti
Täysin tai jokseenkin eri mieltä	46	75,4	75,4
Täysin tai jokseenkin samaa mieltä	10	16,4	91,8
Ei osaa sanoa	5	8,2	100
Total	61	100	
Missing	1		
Total	62		

Taulukko 4

Kyselyssä tarkasteltiin oppilashuollon sekä sosiaalitoimen välistä yhteistyötä koulun sosiaalityöntekijän näkökulmasta. Enemmistö vastaajista (60 %) katsoi oppilashuollon ja sosiaalitoimen yhteistyön olevan sujuvaa. Kyselyn vastauksista käy ilmi koulukuraattorien kokemus oman roolinsa erityisestä merkityksestä suhteis-

sa muihin oppilashuollon ammattilaisiin mitä tulee suhteeseen sosiaalitoimen lastensuojeluun. Peräti 85 % kyselyyn vastanneista kuraattoreista piti koulun sosiaalityöntekijän roolia erityisenä linkkinä koulun ja sosiaalitoimen lastensuojelun välillä.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen perusteella lapsi nähdään oppilashuoltotyön ensisijaisena asiakkaana. Sosiaalityössä on nähty merkittävänä yhtäältä lapsen asettamista tietoisesti työ keskiöön ja toisaalta lapsi- ja perhekeskeisyyden riittävää vuoropuhelua. Uuden lastensuojelulain näkökulmasta lapsen toimimista itsenäisenä tiedonmuodostajana tulee korostaa. Yhtenä selittäjänä sille, mitä työntekijä pitää keskeisenä työn kohteena on se, minkä ikäisten lasten parissa hän työskentelee. Pienten lasten kohdalla perhekonteksti tulee luonnollisesti lähelle lapsen kanssa työskentelyä.

Tämän tutkimusten tulosten perusteella koulun sosiaalityöntekijöiden mielestä selkeä epäkohta oppilashuoltopalvelujen järjestämisessä on koulukuraattorien riittämätön määrä. Kysymys työntekijöiden riittävydestä suhteessa palveluja käyttäviin lapsiin heijastuu yhtä lailla sekä riittäviin palveluihin oikeutettuihin lapsiin että työntekijöihin ja näiden hyvinvointiin. Christina Maslachin (2000) näkemysten mukaan työolot ovat työuupumuksen syntymisessä merkittävämpi tekijä kuin työntekijän yksilölliset ominaisuudet ja kokemukselliset tekijät. Työn ominaisuuksia ovat työn määrälliset vaatimukset, kuten ylikuormitus ja aikapaineet sekä laadulliset vaatimukset, kuten epäsuotuisat fyysiset olosuhteet tai asiakassuhteiden laatu. Lisäksi työn ominaisuuksiin kuuluvat työn voimavarat sekä yksilölliset voimavarat kuten sosiaalinen tuki. (Demerouti ym. 2000). Lapsiin työntekijöiden riittämättömyys voi työuupumuksen lisäksi heijastua siten, ettei työntekijä ole riittävän usein tavoitettavissa tai tätä on kiireisyyden vuoksi vaikea lähestyä. Aikaa ollessa vain kiireellisten asioiden tai kriisiytyneiden tilanteiden hoitamiseen, voi moni lapselle tärkeä asia jäädä vaille huomiota esille tulosta huolimatta tai kokonaan huomaamatta. Tällöin uudenlastensuojelulain korostama vaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen kärsivät.

Lapsen asema kuraattoripalveluiden käyttäjänä vaihtelee Suomessa alueittain runsaasti, kun tarkastellaan oppilasmääriä, jotka yhtä kuraattoria kohti on osoitettu. Kuten tuloksista ilmeni, vaihteli tämän kyselyn vastauksissa vastuulla oleva oppilasmäärä 400 oppilaasta aina 2100 oppilaaseen. Lienee selvää, että työntekijöiden työn kohteet valikoituvat näin paljon poikkeavissa tilanteissa eri tavoin. Keskiko-

koisen koulun oma sosiaalityöntekijä on todennäköisesti oppilaille tutumpi ja helpommin tavattavissa, kuin työntekijä, jonka vastuulla on useita kouluja ja kenties sekä ala- että yläasteen oppilaita, joiden keskuudessa kohdattava problematiikka vaihtelee. Työntekijän tuttuus ja pysyvyys voi olla lapselle merkittävä tekijä ja lisätä uskallusta kertoa kuraattorille asioistaan avoimesti. Se mahdollistaa lapsen ja työntekijän välille myös pidemmän ja siten syvällisemmän asiakaskontaktin. Säännöllisesti tavoitettavissa olevasta kuraattorista voi näin ollen muodostua lapselle yksi luotettava ja turvallinen aikuinen lisää hänen tukiverkostoonsa, mikä on mahdollisesti epätodennäköisempää, mikäli kuraattorin vierailut koululla ovat satunnaisia ja työntekijän tapamainen jää lapselle kertakontaktiksi esimerkiksi satunnaisessa kriisitilanteessa.

Oppilashuollon palvelujen saatavuutta lapsille vastaajat pitivät hyvänä. Joku aikuinen on aina lapsen saatavilla, ja kiireellisiin asioihin pystytään todennäköisesti reagoimaan suhteellisen hyvin. Osa oppilashuollon palveluista, kuten vuotuiset terveystarkastukset tai opinto-ohjaustuokiot, tarjotaan lapsille automaattisesti ja näiden kautta mahdollistuu väylä muiden mahdollisten palveluntarpeiden selvitteilyyn. Myös opettajat tuovat terveisiä muulle oppilashuollon henkilöstölle, mikä helpottaa tarpeiden tunnistamista. Oman arvionsa ohella vastaajat katsoivat saaneensa lapsilta viestiä oppilashuoltopalvelujen helposta lähestyttävyydestä. Lapsen näkökulmasta tämä on merkittävä asia, jota aikuisten tulee pyrkiä vahvistamaan ja ylläpitämään. Kokemus keskinäisestä luottamuksesta ja läsnäolosta tarvittaessa on hyvä lähtökohta tulokselliselle oppilashuoltotyölle.

Kyselyn perusteella näyttää siltä, että lapsen osallisuus on jossakin määrin jäsenmätön käsite koulun sosiaalityöntekijöille. Yleisesti lapsen osallisuuden katsottiin toteutuvan suhteellisen hyvin, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi lapsen kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. Toisaalta osallisuuden käsite koettiin siinä määrin hämmentävänä, että kohtuullisen suuri joukko vastaajista jätti ottamatta kantaa siihen, toteutuuko lapsen osallisuus vai ei. Lisäksi dokumentointikäytännöissä, erityisesti tiedon jakamisesta lapselle dokumentoinnin suhteen, näyttäisi olevan paljon parantamisen varaa. Uuden lastensuojelulain myötä dokumentointiin liittyvän tiedon antaminen lapselle on sosiaalityön näkökulmasta merkittävää ja osa lapsen

osallisuutta asiassaan. Lapsella tulee olla mahdollisuus ottaa kantaa häntä koskevien asiakirjojen oikeellisuuteen, mikäli erityinen lakiin perustuva seikka ei estä tiedon antamista lapselle. Kyselyssä ei tiedusteltu, rajoittaako ajan puute työntekijän paneutumista dokumentaatioon liittyvien käytäntöjen lapsilähtöisyyteen, mutta tätä voidaan pitää yhtenä mahdollisena tekijänä. Mahdollista on myös se, ettei koulun sosiaalityöntekijöiden keskuudessa kirjauskäytäntöjen selittämistä lapsille pidetä ainakaan vielä erityisen tärkeänä tai systemaattista kirjauskäytäntöä ei ylipäätään ole.

Kyselyn vastaajien näkemykset lasten melko avoimesta tunneilmaisusta osoittavat, että tunteiden kohtaaminen ja työstäminen on osa oppilashuoltotyötä. Oppilashuollossa kohdattavat tilanteet liittyvät läheisesti lasten arkeen, elämään ja tulevaisuuteen, joten on luonnollista että asioiden käsittely herättää lapsissa tunteita. Työntekijältä tämä vaatii kykyä kohdata joskus voimakkaitakin tunneilmauksia, taitoa nimetä lapsen kanssa tunteita sekä omalla käyttäytymisellään ja reagoinnillaan peilata tunteiden merkitystä vuorovaikutuksessa. Lapsikeskeisen lapsen kohtaamisen kannalta tunteiden ilmaisua ja huomioon ottamista pidetään tärkeänä. (Ervast & Tulensalo 2006, 64 - 66).

Tutkimuksessa tarkastelevat lapsikeskeisyyttä kuvaavat osa-alueet olivat oppilashuoltotyön luonne ja resurssit, lapsen osallisuus ja tunteiden huomiointi, työntekijän voimavarat sekä dokumentointikäytännöt. Koulun sosiaalityöntekijät kokivat oman työnsä korjaavaksi painottuvana. Oppilashuolto kokonaisuudessaan miellettiin ennaltaehkäisevämmäksi. Tämä voi selittyä sillä, että esimerkiksi terveydenhoito- ja opintojenohjauspalvelut mielletään yleisesti ennaltaehkäiseviksi työmuodoiksi, kun taas kuraattorien määrästä ja vastuualueista päätellen koulun sosiaalityön rooli oppilashuoltopalvelujen kokonaisuudessa muodostuu luonteeltaan korjaavaksi. Kyselyssä ei selvitetty, kuinka hyvänä tai huonona vastaajat tilannetta pitävät, mutta lainsäätäjän mukaan ennaltaehkäisevillä toimenpiteillä tulee olla keskeinen rooli lastensuojelun palvelujen järjestämisessä, minkä osana oppilashuoltotyö tulee nähdä. Resurssien osalta tilanteessa on tämän tutkimuksen perusteella parannettavaa.



Oppilashuoltotyön dokumentointiin liittyvässä menettelyssä on tämän tutkimuksen perusteella kehitettävää. Lapsi ei voi ottaa kantaa häntä koskeviin asiakaskertomuksiin, jos ei tiedä mitä häntä koskien on dokumentoitu. Pienellekin lapselle voi kertoa, miksi asiakastekstejä tehdään ja mitä järjestelmään kulloinkin kirjaataan. Asianmukaiset asiakaskertomukset turvaavat oikeellisen tiedon siirtymisen työntekijöiden vaihtuessa.

Lapsikeskeisyyden kannalta myönteisenä näyttäytyi se, että työntekijöille välittyneen kuvan perusteella lapset kokevat oppilashuollon palvelut helposti lähestyttävänä. Tunteiden jakaminen työntekijän kanssa kertoo luottamuksellisen asiakassuhteen saavuttamisesta. Koulun sosiaalityöntekijät kokevat oman ammatillisuutensa vahvana lasten kohtaamisessa. Koulukuraattorin rooli linkkinä lastensuojeluun koetaan erityiseksi, mikä on ammatillisen osaamisen kannalta luontevaa.

Lapsikeskeisessä kasvatuksessa on nähty keskeisenä tunnistaa lapsessa tämän sisäinen kiinnostus sekä tarve itsen ilmaisemiseen. Tämä tarkoittaa lapsen näkemistä luonnostaan kehittymään pyrkivänä ja ainutkertaisena yksilönä, joka ilmentää itseään yksilöllisin muodoin. Kasvatuksen lapsikeskeisyydessä on haluttu korostaa myös lapsen riippumattomuutta, lapsi nähdään itseohjautuvana sekä kykenevänä tekemään itsenäisiä päätelmiä. Keskeistä ajattelussa on lapsen hyväksyminen omana persoonanaan sekä lasten kasvattaminen siten, että myös nämä hyväksyvät toisensa toisistaan poikkeavina, taipumuksiltaan ja lahjakkuuksiltaan erilaisina yksilöinä.

Oppilashuollon palvelujen tarkastelussa lapsikeskeisyyden näkökulmasta lähdin liikkeelle lapsikeskeisestä kasvatusteoriasta, sillä sen määrittelyt lapsesta ja lapsuudesta ovat keskeisiä kaiken lasten parissa tapahtuvan - muunkin kuin varsinaisen kasvatuksellisen - työn kannalta. Samaten näkemykset siitä, millaiset korostukset lasten kasvatuksessa kulloinkin vallitsevat, ovat osa laajempaa koulutus- ja yhteiskuntapoliittista keskustelua, jolloin keskustelu koskettaa myös koulun ulkopuolista julkista toimintaa samoin kuin lasten vanhempia ja muita lapsia luonnollisissa ympäristöissä kohtaavia. Lapsen ja lapsuuden näkeminen laajemmin kuin

oman työtehtävän tai -menetelmän kannalta sekä tähän liittyvä tarpeellinen tietämys ovat tärkeitä myös sosiaalityölle.

Sosiaalityön yhteydessä lapsilähtöisyydestä tai lapsikeskeisyydestä on alettu puhua etenkin viimeisen vuosikymmenen aikana. Vuoden 2008 alusta voimaan astunut uudistunut lastensuojelulaki on viimeistään tuonut käsitteen pohtimisen osaksi työntekijöiden arkipäivää. Sosiaalityön näkökulmasta lapsilähtöisyyden tai lapsikeskeisyyden käsitteitä on tutkimuskirjallisuudessa eritelty toistaiseksi vähän ja käsitteen merkitys on vaihdellut sen mukaan, mistä työmenetelmästä tai työyhteisöstä puhutaan. Keskeistä tähänastisissa tulkinnoissa on ollut ainakin lapsen osallisuus ja oikeus kuulluksi tulemiseen, oikeus ilmaista itseään ikätasoisesti ja itselleen mieluisalla tavalla, oikeus saada itseä koskevaa tietoa työskentelyn eri vaiheissa sekä oikeus tunteisiin ja niiden käsittelyyn. Uusi lastensuojelulaki korostaa lisäksi voimakkaasti lapsen oikeutta varhaiseen tukeen. Tulevaisuudessa toivoisin vielä perusteellisempaa tarkastelua siitä, mitä sosiaalityön lapsikeskeisyys erityisesti on.

Opetushallituksen antamat oppilashuollon tavoitteet ovat yleinen kuvaus niistä koulussa kohdattavista keskeisistä ilmiöistä, joihin oppilashuoltotyössä on syytä kiinnittää huomiota sekä niistä haasteista, joihin työllä tulee pyrkiä vastaamaan. Yleisesti tiedetään, että oppilashuoltotyössä pureudutaan juuri näihin kysymyksiin, mutta tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, kuinka lapsikeskeisesti asiat on kouluissa järjestetty juuri virallisten tavoitteiden näkökulmasta. Merkittävänä voidaan kuitenkin pitää, että tavoitteissa korostetaan yhteisöllisyyttä sekä palvelujen saatavuutta kaikille lapsille. Lisäksi huomioidaan erityisesti ja ehkä toistuvasti tuen tarpeessa olevat lapset. Kodin ja koulun sekä muiden mahdollisten tahojen välinen yhteistyö mainitaan, mihin oletettavasti myös käytännössä pyritään tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan.

Jatkossa se, millaisia oppilashuollon palveluja tarvitsemme, riippuu siitä millaisia perheitä kohtaamme ja millaisia erilaisia kouluja järjestelmäämme kuuluu. Se, millaisia oppilashuollon palveluja voimme tarjota, riippuu siitä kuinka tärkeänä palvelut näemme ja mitä haluamme korostaa.

Vahvasti ammattitaitoisen ja jaksavan henkilöstön saatavuus on merkittävä tekijä, ja jatkossa mahdollisesti korostuu erilaiset erityisosaamisen alueet, kuten sosiaalisista ongelmista tai oppimisen vaikeuksista kärsivien lasten kanssa työskentely tai erilaiseen kulttuuritaustaan liittyvä osaaminen. Näin erityisesti, mikäli vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa lapsensa koulun valitsemiseen koulupiirirajojen väljentyessä lisääntyvät, jolloin oppilasaines jo peruskouluvaiheessa olisi koulukohdaisesti homogeenisempi kuin koulupiirijakoon perustuvassa kouluvalintamenetelyssä. (ks. esim. Hytönen 2000, 31.)

Tämän tutkielman perusteella oppilashuollon lapsikeskeisyys muodostuu selkeästi rakenteista, resursseista sekä konkreettisista puitteista, mutta keskeistä on myös työntekijän tapa tehdä työtä ja kohdata oppilashuollon palveluja käyttävä lapsi.

## LÄHTEET

Airaksinen, Timo 1996. Kaksi kasvatusnäkemystä: Galileinen ja Aristotelinen. Teoksessa Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö (toim. Olavi Kataja) s. 105-113. Atena. Juva.

Anis, Merja 2006. Maahanmuuttajalapset ja -nuoret lastensuojelun asiakkaina. Teoksessa Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino; Törrönen, Maritta (toim.) 2006. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia, s. 69 - 96. PS-kustannus. Jyväskylä.

Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A. 1986. Education under Siege. The conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling. Routledge & Kegan Paul. London.

Banks, Nick 2001. Assessing Children and Families Who Belong to Minority Ethnic Groups. Teoksessa Horwath, Jan (toim.) The Child's World. Assessing Children in Need, § s. 140 - 149. Jessica Kingsley Publishers. London.

Biber, Barbara 1972. The 'Whole Child', Individuality and Values in Education. Teoksessa Squire, J.R. (ed.) A New Look at progressive Education. Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, DC.

Brandon, Marion; Schofield, Gillian; Stone, Nigel; Trinder, Liz 1998. Social work with children. Palgrave. New York.

Bruhn, Karl 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Otava. Keuruu.

Demerouti, Evangelia; Bakker, Arnold B.; Nachreiner, Friedhelm; Schaufeli, Wilmar B. 2000. A model of burnout and life satisfaction among nurses. Journal of Advanced Nursing 2000:32, s. 454 - 464.

Dewey, John 1955. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. The Macmillan Company. New York.

Ervast, Sari-Anne 2006. Lapsi näkyviin, vanhempia unohtamatta: perhelähtöistä lapsikeskeisyyttä. *Perheterapia* 2006 : 1, s. 51 - 54. Suomen mielenterveysseura. Helsinki.

Ervast, Sari-Anne & Tulensalo, Hanna 2006. Sosiaalityötä lapsen kanssa. Kokemuksia lapsikeskeisen tilannearvion kehittämistä. SOCCA ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 8/2006. Yliopistopaino. Helsinki.

Espoon kaupunki 2006. Koulun tukitoimet. Saatavan www-muodossa <http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11866;11703;23258;11855;12723;12808;12021>. Viitattu 7.4.2008.

Forsberg, Hannele 1998. Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki.

Forsberg, Hannele 2000. Lapsen näkökulmaa tavoittamassa. Arviointitutkimus turvakotien lapsikeskeisyyttä kehittävästä projektista. Ensi- ja turvakotien liitto. Helsinki.

Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino; Törrönen, Maritta 2006. Kohti lapsisensitiivistä sosiaalityötä. Teoksessa Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino; Törrönen, Maritta. *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*, s. 5 - 18. PS-kustannus. Jyväskylä.

Galton, Maurice; Simon, Brian; Croll, Pad 1980. *Inside the Primary Classroom*. Routledge and Kegan Paul. London.

Hallituksen esitys Eduskunnalle lastensuojelulaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi 2006: HE 252/2006. Saatavan www-muodossa <http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=HE+252/2006&base=erhe&palvelin=www.eduskunta.fi&f=WORD>. Viitattu 17.12.2007.

Hartman, Sven G. & Lundgren, Ulf P. 1980. Individ, Skola Och Samhälle. Pedagogiska Texter av John Dewey. Natur och Kultur. Stockholm.

Helminen, Jarkko 2008. Uusi lastensuojelulaki -koulutusmateriaali 3.4.2008, Varkaus. Lakipalvelu Jarkko Helminen. Tampere.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.

Hurtig, Johanna 2006. Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino; Törrönen, Maritta (toim.) 2006. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia, s. 167 - 193. PS-kustannus. Jyväskylä.

Hytönen, Juhani 2001. Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys. Teoksessa Hytönen, Juhani (toim.). Educational environment in early childhood in Estonia and Finland, s. 9 - 21. Tallinn Pedagogical University.

Hytönen, Juhani 2002. Lapsikeskeinen kasvatus. Wsoy. Helsinki.

Hytönen, Juhani 2000. Peruskoulun katoava perintö. Teoksessa Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta (toim. Sirpa Wass), s. 26 - 33. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö. Helsinki.

Iisalo, Taimo 1987. Kouluopetuksen vaiheita (keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin). Otava. Helsinki.

Illich, Ivan 1973. Tools for Conviviality. Harper & Row. New York.

Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 283. Jyväskylä University Printing House.

Kuntien lapsipoliittiset ohjelmat edistäneet lasten hyvinvointia. Kuntaliitto 2006. Saatavana www-muodossa

[http://www.kunnat.net/k\\_perussivu.asp?path= 1;29;353;10336;5652](http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;353;10336;5652). Viitattu 20.7.2007.

Kääriäinen, Aino 2003. Lastensuojelun sosiaalityö asiakirjoina. Dokumentoinnin ja tiedonmuodostuksen dynamiikka. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 1 / 2003. Hakapaino. Helsinki.

Kääriäinen, Aino 2006. Lapset sosiaalityön asiakasdokumenteissa. Teoksessa Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino; Törrönen, Maritta (toim.) 2006. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia, s. 45 - 67. PS-kustannus. Jyväskylä.

Mikkola, Merva 1996. Yhdyskuntatyö hyvinvointivaltion ja kansalaisyhteiskunnan välittäjänä. Teoksessa Matthies, Aila-Leena; Kotakari, Ulla; Nylund, Marianne (toim.). Välittävät verkostot. Vastapaino. Tampere.

Morrison, Keith 1989. Bringing progressivism into a critical theory of education. *British Journal of Sociology of Education* 10, 1, 3-18.

Möller, Sointu 2005. Arviosta sanoisin. Tutkimus lastensuojelun asiakkuuden alkuvaiheeseen liittyvän arvioinnin mallintamisesta. Pesäpuu ry:n Tutkimuksia 1. Jyväskylä.

Niemelä, Pauli & Hämäläinen, Juha 1993. Sosiaalialan etiikka. Wsoy. Juva.

Oelkers, Jürgen; Lehmann, Thomas 1983. Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Agentur Pedersen. Braunschweig.

Openshaw, Linda 2008. *Social Work in Schools. Principles and Practice*. Guilford press. New York.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavana www-muodossa <http://www.oph.fi/info/ops>.

Oranen, Mikko 2001. Perheväkivallan varjossa. Raportti lapsikeskeisen työn kehittämisestä. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 30. Helsinki.

Oranen, Mikko 2006. Tutkimista ja tunnustelua - Lastensuojelun alkuarvioinnin käytäntöjä, malleja ja kehittämissuuntia. Alkuarviointi- ja avohuolto- työryhmän loppuraportti 22.3.2006. Lastensuojelun kehittämisohjelma.

Saatavana www-muodossa <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/alkuvaiheentilannearvio/>. Viitattu 17.12.2007.

Pekki, Anu & Tamminen, Tuula 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut nro 33. Helsinki.

Peters, Richard Stan 1981. *Esseys on Educators*. George Allen & Unwin. London.

Satka, Mirja; Moilanen, Johanna; Kiili, Johanna 2002. Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. *Yhteiskuntapolitiikka* 67 (3), s. 245 - 259.

Satka, Mirja & Moilanen, Johanna 2004. Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat: suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoskessa Helne, Tuula; Hänninen, Sakari; Karjalainen, Jouko (toim.). *Seis yhteiskunta - tahdon sisään!*, s. 125 - 148. SoPhi. Minerva Kustannus. Jyväskylä.

Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2004. "Hirveesti tekijänsä näköistä". Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Finn Lectura Oy. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2006a. Lausunto oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistiosta 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön Selvityksiä 2006 : 33). Saatavana www-muodossa: <http://216.239.59.104/search?q=cache:3TvBAAx1NqUJ:www.stakes>.



fi/FI/ajankohtaista/lausunnot/2006/060828.htm+fyysinen+oppilashuolto&hl=fi&gl=fi&ct=clnk &cd=1. Viitattu 11.1.2007

Sosiaali- ja terveysministeriö 2006b. Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Helsinki 2006.

Salo, Aukusti 1946. Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Otava. Helsinki.

Wahlström, Riitta & Tuunainen, Kari 1983. Psykkinen oppilashuolto koulussa. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opetusmoniste nro 27. Joensuun korkeakoulu. Joensuu.

Walker, Janet 2001. Caregivers' Views on the Cultural Appropriateness of Services for Children with Emotional or Behavioural Disorders. *Journal of Child and Family studies* vol.10 (3), s. 315 - 331.

Weber, Lillian 1971. *The English Infant School and Informal Education*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Wright, Nigel 1989. *Assessing Radical Education*. Open University press. Milton Keynes.

**LIITTEET**

## LIITE 1

Arvoisa vastaanottaja

Pyydän teitä vastaamaan oheiseen sähköiseen kyselyyn. Kysely on osa tutkimusta, jonka tarkoituksena on selvittää koulun sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä perusopetuksen oppilashuoltotyöstä ja -palveluista sekä lapsen asemasta oppilashuollon palvelujen käyttäjänä.

Tutkimukselle ovat erityisen arvokkaita ihmisten omat mielipiteet ja kokemukset näistä asioista. Siksi toivomme, että teillä olisi aikaa antaa oma panoksenne näiden asioiden tutkimiseen täyttämällä oheinen lomake. Lomakkeen täyttämiseen kuuluu noin 10 minuuttia. Kun olette täyttänyt lomakkeen, painakaa Lähetä vastaus -painiketta sivun alareunassa.

<http://www.oppi.uku.fi/lomake/data/xxxxxxxx.html>  
(Jos linkki ei toimi, voit kopioida osoitteen Internet-selaimen ositeriville.)

Pyydän teitä vastaamaan kyselyyn x.x.2008 mennessä. Antamanne vastaukset käsitellään tutkimuksessa niin, että henkilöllisyyttänne ei yhdistetä antamiinne tietoihin. Tutkimuksen päätyttyä kerätyt tiedot hävitetään.

Tutkimus on pro gradu -tutkielma Kuopion yliopistoon sosiaalityön pääaineessa.

Ystävällisin terveisin ja vastauksista kiittäen

Tarja Miettinen  
Kuopion yliopisto  
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta  
Sosiaalityön pääaine  
xxx@hytti.uku.fi