

KOULUKURAATTORITYÖN AMMATILLISTUMINEN ESPOOSSA

VUORIO SIRKKA-LIISA
Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
Sosiaalityön pro gradu – tutkielma
Toukokuu 2008

Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos

VUORIO, SIRKKA-LIISA: Koulukuraattorityön ammatillistuminen Espoossa

Pro gradu -tutkielma, 69 s., 7 liites.

Sosiaalityö

Toukokuu 2008

Tutkielmani aihe liittyy Espoon koulukuraattorien ammatillistumisen kehityksen tarkasteluun vuodesta 1972 alkaen, josta käytössäni on ollut kattava aineisto. Lisäksi nykyistä ammatillistumisen vaihetta tarkastelen sekä teemahaastattelulla kerätyn aineiston että myös tilastotietojen avulla. Tein kaikkiaan kymmenen haastattelua kesällä 2007 ja sain käyttööni lukuvuotta 2006 – 2007 koskevat koulukuraattorien oppilastyötä ja muuta työtä koskevat tilastot, jotka perustuvat AURA -asiakastilastointiohjelmaan. Koulukuraattoreita on kaikkiaan 29 ja heitä johtaa kuraattoripalvelujen päällikkö. Kuraattoriryhmä on jakaantunut viiteen aluetiimiin, joita jokaista ohjaa aluekuraattori. Tähän organisointimalliin siirryttiin vuonna 2000.

Tutkimukseni on yhtä kaupunkia koskeva tapaustutkimus. Tutkimukseni teoreettinen tausta perustuu toiminnan teoriaan, josta Yrjö Engeström on luonut suomalaisen kehittävän työntutkimuksen mallin. Tämä on tullut Espoon koulukuraattoreille tutuksi 1990 – luvun alkupuolella järjestetyssä koulutuksessa. Koulukuraattorien ammatillista kehitystä olen pyrkinyt peilaamaan aikaisempiin tutkimuksiin, joista kattavin on Pirkko Sipilä – Lähdekorven tekemä väitöskirja vuodelta 2004. Haastatteluja analysoin Pertti Alasuutarin mallilla, jossa aineistoa ensin pelkistetään ja toisessa vaiheessa pyritään arvoitusta ratkaisemaan tulkinnan avulla.

Koulukuraattoritoiminta lähti Espoossa alkuun kolmella kuraattorin viralla vuonna 1972. Alussa työn reunaehdot olivat väljiä, koska silloin puuttuivat lakien ja säädösten määräykset. Työ jouduttiin itse luomaan ja se auttoi myös rajausten tekemistä kansalaiskouluvaiheessa. Vaikein oli tilanne, kun siirryttiin peruskouluun vuonna 1977. Koulujen määrä äkillisesti lisääntyi, mutta sitä ei ollut otettu riittävästi huomioon oppilashuollon palvelujen mitoituksessa. Lisäksi annettiin määräys, että kaikkia kouluja oli palveltava. Monipuolisen koulutuksen, hyvän työnohjauksen ja lakien säätämisen jälkeen koulukuraattorien ammatillinen kehitys vahvistui. Luvun 1990 – luvun alussa heikensi uudestaan resursseja. Sen seurauksena kuitenkin verkostoitunut työ muiden yhteistyötahojen kanssa edelleen kehittyi. Koulukuraattorit tiivistivät myös omaa yhteistyötään, minkä seurauksena päädyttiin lopulta nykyiseen aluemalliin. Haastattelujen tulokset osoittavat, että aluemalli on saavuttanut sille alkujaan asetetut tavoitteet. Koulukuraattorien nykyinen ammatillisuuden taso vastaa suuren kaupungin kuraattorityölle asetettuja vaatimuksia.

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat: sosiaalityö, koulukuraattorityö, koulukuraattori, aluekuraattori, ammatillisuus, aluemalli, alueoppilashuoltoryhmä ja parityömalli.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 SOSIAALITYÖN JA KURAATTORITYÖN MÄÄRITTELY	4
2.1 SOSIAALITYÖN MÄÄRITTELY	4
2.2 SOSIAALITYÖN PROFESSION MÄÄRITTELY	6
2.3 KOULUKURAATTORITYÖN LÄHTÖKOHDAT	10
2.4 KOULUKURAATTORITYÖN MÄÄRITTELY.....	13
3 KURAATTORITYÖN ORGANISOINTI	18
3.1 ORGANISAATIOTEORIOITA JA - MALLEJA	18
3.2 TIIMIMALLEJA	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1 TUTKIMUSONGELMAT.....	24
4.2 TUTKIMUKSEN AINEISTOT	25
4.3 TUTKIMUSAINEISTOJEN ANALYYSI	26
5 KOULUKURAATTORITYÖN VAIHEET ESPOOSSA	29
5.1 KANSALAISKOULUN AIKA.....	29
5.2 PERUSKOULUUN SIIRTYMINEN	32
5.3 KURAATTORITYÖN LAKISÄÄTEISTÄMINEN	36
5.4 AMMATILLISUUDEN KEHITYKSEN ARVIOINTIA	39
6 KOULUKURAATTORITYÖN NYKYPÄIVÄÄ ESPOOSSA	42
6.1 KOULUKURAATTORITYÖN MONET PUOLET	42
6.2 ALUEMALLIIN SIIRTYMINEN	46
6.3 ALUEMALLI HAASTATTELUJEN VALOSSA.....	47
6.3.1 Kokemukset aluemallista	47
6.3.2 Aluekuraattorikokoukset ja aluetiimit.....	49
6.3.3 Aluekuraattorin asema.....	51
6.3.4 Aluemallin vaikutus omaan työhön koulun tasolla.....	52
6.3.5 Aluemallin vaikutus verkostotyöhön.....	53
6.3.6 Aluemallin kehittämistarpeet.....	54
6.4 KURAATTORIPALVELUJEN PÄÄLLIKÖN NÄKEMYKSET.....	55
6.5 ALUEELLISET OPPILASHUOLTORYHMÄT	57
6.6 PARITYÖSKENTELYMALLI.....	58
6.7 ALUEMALLIN ARVIOINTIA	61
7 YHTEENVETO JA POHDINTA	62
LÄHTEET	65

LIITTEET	70
LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO	70
LIITE 2 SUURALUEET	72

KUVIOT

Kuvio 1. Espoon opetustoimen hallintomalli	2
Kuvio 2. Koulukuraattorien työnäky	43
Kuvio 3. Koulukuraattoriryhmän työn malli	45
Kuvio 4. Sisäisen yhteistyön uudet toimintamallit	60

TAULUKOT

Taulukko 1. Koulukuraattorityön kehitysjaksot	11
Taulukko 2. Huolen vyöhykkeet	20

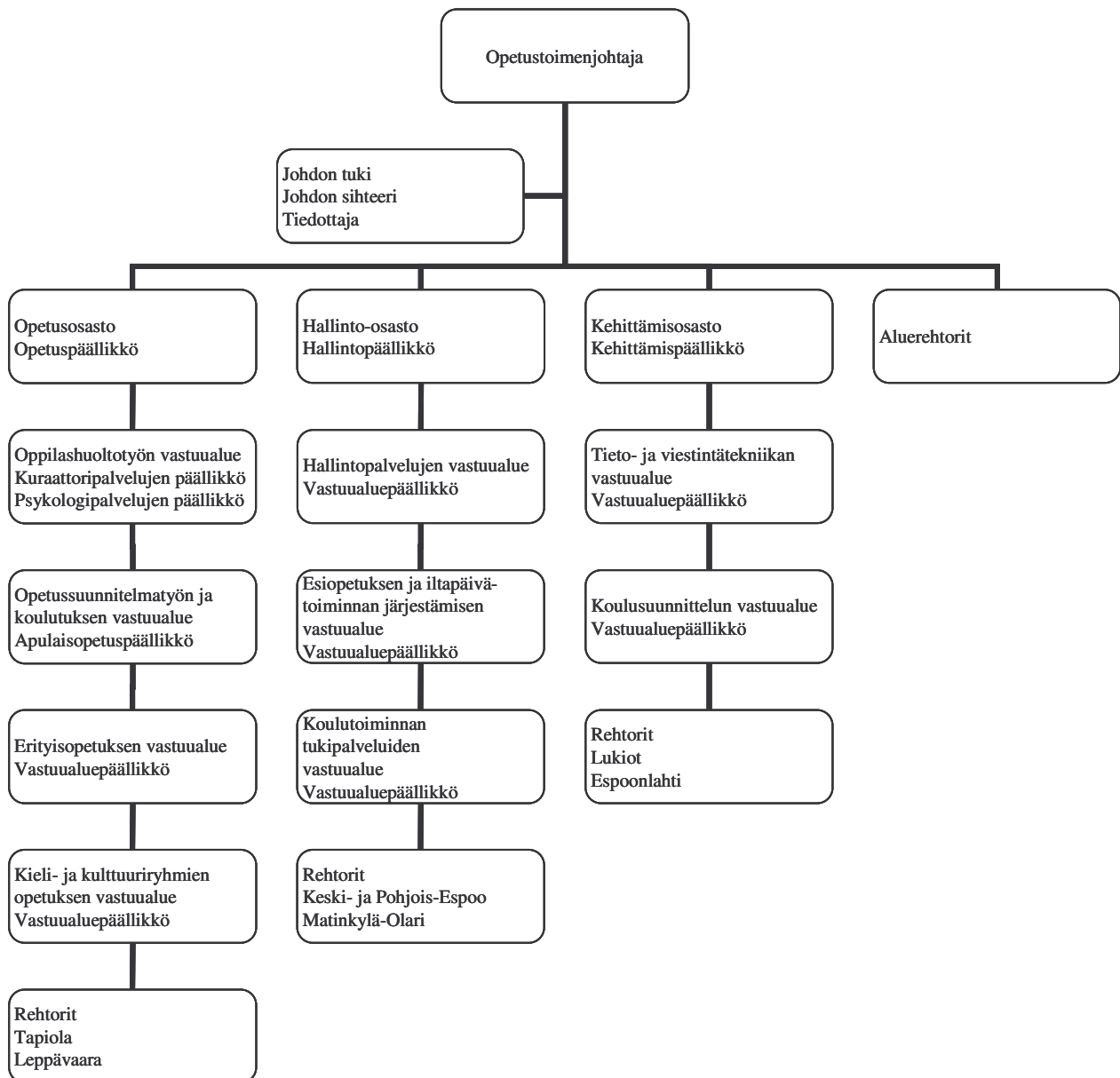
1 JOHDANTO

Tutkimukseni aihe liittyy Espoon suomenkielisen opetuksen tulosityksikössä opetusosastoon kuuluvan oppilashuoltotyön vastuualueella tapahtuvaan koulukuraattorityöhön. Käytössäni on ollut oppilashuollon historiaan liittyvää aineistoa ja sitä kautta tutkimukseni kohteeksi on noussut koulukuraattorien ammatillisen kehityksen tarkastelu aina vuodesta 1972 alkaen. Tätä kehitystä ei ole aikaisemmin arvioitu. Lisäksi olen saanut käyttööni myös kaupunkia ja kuraattorityötä koskevaa tilastomateriaalia, jonka avulla myöhemmin kuvaan kaupunkia ja viittä suuraluetta sekä koulukuraattorityön nykyvaihetta. Koulukuraattorityö on viimeksi organisoitu vuonna 2000 alueellisiksi tiimeiksi ja tutkimukseni teemahaastatteluilla kerätty aineisto koskee tämän aluemallin toimivuuden arviointia. Ajankohtaiseksi aluemallin tarkastelun tekee koulupsykologien siirtyminen vastaavaan organisaatiomalliin syksystä 2007 alkaen. Koulukuraattorien organisaatiomallin toimintaperiaatteita ei ole aikaisemmin arvioitu. Mielenkiintoni tutkimusaihetta kohtaan perustuu pitkään työuraani koulukuraattorina. Työni päättyi Espoossa keväällä 2005, joten nyt voin tarkastella asioita jo vähän ulkopuolisena. Heli Talja on väitöskirjatutkimuksessaan käsitellyt tekijän suhdetta kohdeorganisaatioon ja hän toteaa, että kokemus antaa mahdollisuuden tarkastella aihetta ulkopuolelle asettuvan tarkkailijan roolin ohella myös ”sisältäpäin”. Haasteeksi voi muodostua analyysin mahdollinen värittyminen ja kritiikin esittämisen pelko. (Talja 2006, 23–24.)

Tutkimuksessa teorian tehtäviä ovat Jari Eskola ja Juha Suoranta (2000) määritelleet kaksi, teoria keinona ja päämääränä. Heidän näkökulmansa on teorian hyödyntäminen keinona, koska se ohjaa tutkijaa uuden tiedon etsinnässä ja jäsentämisessä. Parhaiten teorian hyöty tulee esiin aineiston analysoinnissa. Tutkimukseni teoria nojaa kehittävän työntutkimuksen teoriaan, koska Espoon koulukuraattorit ovat vuosina 1993 – 1994 järjestetyssä koulutuksessa pohtineet työnsä perustehtävää ja kehittämistä tähän teoriaan perustuvan mallin avulla. Pirkko Sipilä – Lähdekorpi (2004) on myös omassa tutkimuksessaan työnsä käsitelmällä pohtiessaan päätenyt käyttämään tätä teoriapohjaa. Hän toteaa, että kehittävä työntutkimus on 1980 – luvulla virinnyt suomalainen lähestymistapa työn ja organisaation tutkimiseen. Yrjö Engeström (1995) määrittelee sen perustuvan kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan, jonka ovat kehittäneet L. S. Vygotski (1978) ja A.N. Leontjev (1977). Kysymyksessä on monitieteinen tutkimusote, joka yhdistää teorian, empiirisen tutkimuksen ja käytännön kehittämisen interventiot. Työtä tarkastellaan kokonaisvaltaisena ilmiönä ja kehittävän työntutkimuksen näkökulma työtoimintaan on historiallinen. Siinä tutkitaan miten työ on kehittynyt nykyisenlaiseksi, millaisia kehitysvaiheita on käyty lävitse ja mistä

nykyisen toimintatavan ongelmat johtuvat. (Engeström 1995, 19–23.) Koulukuraattorien ja – psykologien nykyisen tilastointijärjestelmän sisällöissä näkyy tähän teoriapohjaan perustuvat subjektit, työn kohteet, menetelmät ja yhteistyötahot.

Suomenkielisen opetuksen tulosityksikkö



Kuvio 1. Espoon opetustoimen hallintomalli

Tämä hallintomalli edustaa julkisen hallinnon byrokraattisesti toimivaa, sektoreihin jakautunutta mallia, jota tarkemmin ovat myös määritelleet edellä mainittu Engeström ja Leena Oulasvirta (2007) omassa tutkimuksessaan. Oppilashuollon hallintomalli on vaihtunut ja kehittynyt vuosien

varrella, kuten historiaosuudesta selviää. Viimeisen muutoksen yhteydessä koulukuraattoriryhmä jakaantui viiteen aluekuraattorin ohjaamaan aluetiimiin. Aluejaossa noudatettiin pääosin jo sosiaali- ja terveydenhuollossa pitkään käytössä ollutta aluejakoa, jossa kaupunki oli jaettu viiteen suuralueeseen. Silloisen johtavan koulukuraattorin puhelinhaastattelussa (6.8.2007) aluemalliin siirtymisen syiksi nousivat kuraattoreiden suuri määrä, palkkaukselliset seikat ja kaupungissa muuallakin vahvasti esillä ollut alueajattelu.

Tutkimukseni aiheeseen liittyen olen perehtynyt myös viime vuosina sosiaalityötä ja ammatillisuuden kehitystä koskevaan kirjallisuuteen sekä koulukuraattorityöstä viime vuosina tehtyihin tutkimuksiin. Niistä laajin ja kattavin oli vuonna 2004 julkaistu Pirkko Sipilä - Lähdekorven väitöskirja, jossa historian jäsennyksestä esitettyjä kehitysjaksoja käytän vertailupohjana tutkimukseni Espoon koulukuraattorityön vaiheista kertovassa luvussa. Lisäksi olen perehtynyt myös organisaatioita ja tiimejä koskevaan aineistoon. Niistä löytämiäni tietoja ja jäsennyksiä käytän arvioidessani nykyistä tiimiorganisaatiomallia.

Koulukuraattorit ovat ammatin kelpoisuusehtojen perusteella pääsääntöisesti sosiaalityöntekijöitä ja siksi heidän työnsä perustuu sosiaalityön menetelmiin ja eettisiin ohjeisiin. Kolme ensimmäistä koulukuraattoria olivat koulutukseltaan päteviä sosiaalityöntekijöitä. Työskentely koulussa sosiaalityöntekijänä vaatii vahvuutta ja se voi aiheuttaa myös ristiriitoja, koska koulussa työskentelyolosuhteet ulkopuolelta tulleille ovat olleet alussa vaikeita. Kouluyhteisössä oman paikan löytäminen voi viedä todella paljon aikaa. (Sipilä – Lähdekorpi 2004, 56,94.) Vastaavan kaltainen tilanne tulee hyvin esiin myös Espoon koulukuraattorityön kehitysvaiheissa ja vielä edelleen tekemissäni kuraattorien haastatteluissa.

Tutkimukseni ensimmäisessä luvussa pyrin määrittelemään sekä sosiaalityön että koulukuraattorityön lähtökohtia aikaisemmin tehtyjen tutkimusten ja kirjallisuuden avulla. Sitten siirryn organisaatioihin ja tiimeihin liittyvään aineistoon. Seuraavassa luvussa käsitelen tutkimukseni toteutukseen, aineistoihin ja menetelmiin liittyviä kysymyksiä. Espoon koulukuraattorityön kehitysvaiheita selvitän seuraavassa luvussa. Kuraattoritoiminnan nykypäivää käsitelen teema-haastattelujen käsittelyjen yhteydessä ja vuositilastoja käytän lähinnä kuvaamaan tämän hetkistä oppilastyötä ja muuta työtä. Haastattelujen jälkeen selvitän lisäksi kahta uutta toimintamallia, alueellisia oppilashuoltoryhmiä ja parityömallia, jotka nousivat esiin haastatteluissa. Viimeisessä luvussa pyrin pohtimaan tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä.

2 SOSIAALITYÖN JA KURAATTORITYÖN MÄÄRITTELY

Kuten historiaosuudesta selviää, olivat ensimmäiset Espoon koulukuraattorit koulutukseltaan sosiaalityöntekijöitä ja sen vuoksi tarkastelen tässä osiossa ensin sosiaalityön lähtökohtia eri tutkimusten valossa. Kyseessä on mielestäni vähän samanlainen suhde, kuin mitä Janus lehden sivuilla on käyty sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön suhteesta. Ilman sosiaalityötä ei olisi koulukuraattorityötä. Toiseksi käsittelen sosiaalityön kehitysvaiheita ja profession määrittelyä eri tutkijoiden esittämistä näkökulmista. Kolmanneksi siirryn tarkastelemaan varsinaisen koulukuraattorityön lähtökohtia määritelmien ja aikaisempien tutkimusten avulla. Koska tutkimukseni haastatteluja koskeva osuus käsittelee aluemallia, johon keskeisesti sisältyvät tiimit, käsittelen niitä ja organisaatiomalleja omassa luvussaan.

2.1 Sosiaalityön määrittely

Monet tutkijat ovat määritelleet sosiaalityön käsitettä, jonka oli vakiinnuttanut vuoden 1972 sosiaalityön koulutuskomitean mietintö. Sosiaalihuoltolaissa (SHL 710/1982, 18 §) se määriteltiin seuraavasti:

”Sosiaalityöllä tarkoitetaan sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön suorittamaa ohjausta, neuvontaa ja sosiaalisten ongelmien selvittämistä sekä muita tukitoimia, jotka ylläpitävät ja edistävät yksilöiden ja perheiden turvallisuutta ja suoriutumista sekä yhteisöjen toimivuutta.”

Sosiaalityöntekijöiden liiton kannanottona vuodelta 1991 oli, että määritelmä on laaja eikä se anna selkeää kuvaa sosiaalityön ammatillisesta luonteesta ja sisällöstä. Jorma Sipilä löysi sosiaalityö-sanalle seitsemän erilaista käyttötapaa: tieteen- tai oppiala, ammatillinen käytäntö, yhteiskunnallinen käytäntö, yhteiskunnan osajärjestelmä, hallinnollinen osajärjestelmä, liike ja ideologia. Suppeammin hän näki sosiaalityön toimivan arkielämän jatkuvuutta ja normaalisuutta ylläpitävänä yhteiskunnan osajärjestelmänä. (Sipilä 1989, 58–62.)

Marjatta Eskola on esittänyt siitä toisentyyppisen määrittelyn. Hänen mukaansa sosiaalityö lähtee ihmisestä ja toimii koko ajan suhteessa ihmiseen. Ihmisen selviytymisen ongelma elämän asettamiin vaatimukseen nähden laukaisee sosiaalityön ja ongelman ratkaiseminen onnistuu vain yhteistyössä

ongelmatilanteeseen joutuneen/joutuneiden ihmisten kanssa. Keskustelu teorian ja käytännön suhteesta, joka sisältyy teoreettisesti hallittuun työprosessiin, on sosiaalityössä välttämättömyys. (Eskola, luento 13.1.1988.) Synnove Karvinen puolestaan pitää sosiaalityötä keinona edistää kansalaisten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Tavoitteena on myös edistää ihmisten toimintakykyä, lisätä sosiaalista turvallisuutta ja parantaa elämisen laatua. (Karvinen 1987, 17.) Erik Arnkil pohtii kirjassaan ”Peilejä” sosiaalityön vaikeaa tarkkaa määrittämistä. Kirja käsittelee pääosin sosiaalivirastoissa tehtyä sosiaalityötä. Hän toteaa, että sosiaalityö-nimikkeellä tehdään mitä erilaisimpia asioita eri yhteyksissä. Lisäksi hän myös pohtii laajasti eri tutkijoiden sosiaalityön menetelmien kehityksestä ja tehtävistä esittämiä määritelmiä ja listaa ne yhteenvedossaan sosiaalistamismenetelmiin ja organisaatiotyön menetelmiin. (Arnkil 1991, 33, 81–87.)

Kyösti Raunio (2004) toteaa kirjassaan ”Olellainen sosiaalityössä”, että aluksi työmenetelmät perustuivat ongelmakeskeiseen perinteeseen, jonka taustalla oli henkilökohtaisen huollon menetelmä ja koulutukseen perustuva ammatillinen asiantuntijuus. Tämä perinne näkyi selvimmin lähinnä sosiaalihuollon ulkopuolisissa toimipisteissä kuten kasvatusneuvoloissa ja A-klinikoilla. Toinen, järjestelmäkeseinen perinne, liitettiin hallinnollisen organisaation säädöksiin ammatillisen toiminnan lähtökohtana. Sosiaalihuollon ja sosiaalityön käsitteitä selkiinnytettiin 1960-luvulla, mutta koulutukseen sosiaalityön käsite vakiintui vasta 1980-luvulla. Sosiaalityö ammatillisena toimintana vakiintui myös erilaisiin organisaatioihin (koulu, terveydenhuolto) eikä vain sosiaalihuollon organisaatioon. Ammatillisen toiminnan perustana olevat sisällölliset tekijät tuli ymmärtää liittää tietoon, arvoihin ja etiikkaan. (Raunio 2004, 20–25.)

Karen Healy (2000) kirjassaan ”Social Work Practices” tarkastelee kriittisesti sosiaalityötä ja myös työntekijän omaa identiteettiä ja vallankäyttöä. Teoriansa hän pohjaa Michel Foucault’n ja jälkistrukturalistisiin feministien tekemiin tutkimuksiin. Timo Hokkanen (2006) on omassa tutkimuksessaan ”Sosiaalityö modernin hallintomentaliteetin välineenä” käyttänyt Foucault’n valtakäsitykseen pohjautuvaa analyysiä sosiaalityöstä ja vallasta. Tutkimuksensa tuloksena hän toteaa, että sosiaalityön ja vallan välinen suhde on merkittävä. Sosiaalityön vallankäytön tulisi kuitenkin olla huoltapitävää ja sen tulisi pohjautua eettiseen harkintaan. Anneli Anttonen (1997) on väitöskirjassaan tutkinut feminismin suhdetta sosiaalipolitiikkaan ja hän löysi tutkimuksensa kautta puuttuvan sukupuolen. Postmoderni feminismi, mistä Healykin puhuu, on asettanut suuret kertomukset sukupuolesta kritiikin kohteiksi. Anttonen mukaan feministinen tutkimus on myös tuottanut uutta dokumentaatiota hyvinvointivaltion historiasta ja nykytilasta.

2.2 Sosiaalityön profession määrittely

Eskola toteaa vuonna 1981, että sosiaalityön kehittyminen ammatiksi on liittynyt sosiaalilainsäädännön kehitykseen ja siksi vaikeuksia on ollut sosiaalityön erityislaadun määrittelyssä. Sekaannusta on esiintynyt sosiaalihuollon käsitteen kanssa. (Eskola 1981; ref. Vuorikoski 1999, 18.) Vuoden 1984 sosiaalihuoltolaissa on sosiaalityön käsite ensimmäistä kertaa määritelty lakitekstissä. Siinä sosiaalityö määritellään sosiaalipalveluksi, jonka järjestämisestä on kunnan huolehdittava. Monet tutkijat katsovat, että hyvinvointivaltio on pyrkinyt edistämään professioiden määrän ja vaikutusvallan kasvua. Se laajensi palvelusektoria ja kytki koulutuksen entistä lujemmin professioiden keskeiseksi rakenneominaisuudeksi. Lisäksi oli syntynyt joukko uusia ammattikuntia, jotka olivat tavoittelemassa profession asemaa.

Sosiologisen funktionaalisen suuntauksen mukaan oli tärkeää selvittää, mitkä tunnusmerkit erottivat professiot muista ammateista. Perinteisiin arkkiprofessioihin katsottiin kuuluvan lakimiehen, papin, lääkärin ja upseerin ammatit. Ne eroavat nykypäivän ammattiprofessioista, joiden keskeisenä keinona etuuksien saavuttamiseksi on vedota ammatilliseen pätevyYTEEN. Sosiaalityö on useissa yhteyksissä luokiteltu semiprofessioiden ryhmään kuuluvaksi sen tietoperustan kehittymättömyyden vuoksi. Vuorikoski käyttää tutkimuksessaan sosiaalityön professionaalistumisprosessia kuvatessaan Wilenskyn (1964, 142–145) jakoa, jossa erotetaan seuraavat vaiheet:

1. Ammattia aletaan harjoittaa kokopäivätoimisesti.
2. Ammatin koulutus organisoidaan. Jos koulutusta ei aloiteta yliopistotasoisena, sitä pyritään kehittämään siihen suuntaan.
3. Perustetaan ammatillinen yhdistys. Siihen liittyy ammattiryhmän olennaisten tehtävien määrittely, pyrkimys erottautua alalla toimivista epäpätevistä ja selkiyttää ammatin rajoja lähiammattien suuntaan.
4. Yhteiskuntapoliittisella tasolla pyritään saavuttamaan sellainen asema, että oma työalue tulisi suojatuksi, esim. lainasäädännöllä.
5. Ammatille muodostetaan eettinen säännöstö.

(Vuorikoski 1999, 18, 33–36.)

Kirjasta ”Monisärmäinen sosiaalityö” löytyy Paynen määritelmä, jonka mukaan sosiaalityö muodostuu kolmesta osatekijästä: tekijöistä, jotka määrittävät sosiaalityötä ammattina, jotka

määrittävät asiakkuutta ja jotka määrittävät sitä sosiaalista kontekstia, jossa sosiaalityötä tehdään. Sosiaalityön teoriat ja niiden mukaiset toimintamallit ovat osa tätä jatkuvaa määrittämisen prosessia. Lisäksi sosiaalityöntekijän ammatilliseen osaamiseen katsotaan kuuluvaksi tietty perusmenetelmien ja valmiuksien hallinta. (Granfelt ym. 1993, 157.)

Sosiaalityöntekijöiden liitto on määritellyt ammatin eettiset periaatteet, jotka Talentia on muotoillut viimeksi seuraaviksi: ihmisarvo ja oikeudenmukaisuus, itsenäisyys ja elämän hallinta, syrjäytymisen ehkäiseminen ja osallisuuden edistäminen, syrjinnän ja väkivallan vastustaminen, asiakkaan itsemääräämisoikeus ja asiakkaan yksityisyys. (Talentia 2004; ref. Raunio 2004, 80–81.)

Suomalaisista sosiaalityön tutkijoista historiallista jaottelua ovat jäsentäneet Leena Matthies vuonna 1993 ja Mirja Satka vuonna 1997. Heistä Matthies kuvaa professiokehitystä kolmivaiheisena, joista ensimmäinen liittyy esimoderniin vaiheeseen, toinen vaihe alkaa toisen maailmansodan jälkeen ja kolmannen vaiheen eli nykyvaiheen hän on nimennyt reflektiiviseksi sosiaalityöksi, jossa korostuu uudelleen kriittinen asiantuntijuus. Siinä etsitään yhteistyötä yhteisöjen kanssa ja ammatillisuutta, joka mahdollistaa uudenlaisen vuorovaikutuksen epävirallisen sektorin kanssa. (Matthies 1993b, 100–102.) Suomalaisen sosiaalityön modernisoitumiskehitystä ja tieteellistämistä analysoidessaan Satka puolestaan on löytänyt kolme suurta käännettä. Ensimmäinen oli sosiaalityön oikeudellistamisen kausi 1930-luvun jälkeen, toinen oli sotavuosien jälkeinen sosiaalityön psykologisoitumisen kausi ja kolmas kausi sijoittuu 1970-luvun lopun modernisoitumiskehitykseen. Silloin sosiaalityön koulutuksessa tuli vähitellen tavoitteeksi tiedettä ja tutkimusta soveltava ammattilainen. Samalla aiemmin arkiymmärrykseen ja kokemustietoon perustunut työ alkoi muuttua teorioiden, käsitteiden ja tietojärjestelmien kautta. (Satka 1997a, 28.) Vuorikosken mukaan sosiaalityön professionalistuminen merkitsi myös alan tieteellistymistä ja vaatimuksia alan koulutuksen kehittämiseksi. (Matthies 1993; Satka 1997; ref. Vuorikoski 1999, 37.)

Ulla Mutka (1998) on omassa tutkimuksessaan ”Sosiaalityön neljäs käänne” jakanut sosiaalityön asiantuntijuuden murrosta koskevan tutkimuksensa kolmeen tutkimustehtävään:

1. Millaisia yhteiskunnallisen murroksen mukanaan tuomia uusia haasteita ja ongelmia sosiaalityöntekijät kohtaavat jokapäiväisessä työssään?
2. Millaisia muutosvaatimuksia nämä uudet haasteet ja ongelmat asettavat heidän asiantuntijuudelleen?

3. Millaisia omaan asiantuntijuuteensa ja sen määrittelyyn liittyviä kysymyksiä sosiaalityöntekijöiden on ratkaistava kyetäkseen kohtaamaan myöhäismodernin yhteiskunnan uudet sosiaaliset ongelmat?

Professioiden rajojen määrittelyssä hän käyttää sulkemisen käsitettä, jonka avulla jotkut ammatit ovat luoneet sellaisia tehtävä- ja tietomonopoleja, joilla he ovat sulkeneet kilpailijat ulkopuolelle. Samalla se on merkinnyt itsesäätelyn ja kontrollin ulottamista ammatin sisäänpääsyehtoihin, koulutukseen ja ammatissa tarvittaviin valmiuksiin. Hän käyttää tutkimuksessaan Witzin (1990) neljää erilaista käsitettä naisvaltaisten professioprojektien erityispiirteiden analysoinnissa. Kaksoissulkemisen strategian mukaan siihen sisältyy kaksisuuntainen vallan harjoittaminen, ylöspäin tapahtuva vallan anastaminen ja alaspäin suuntautuva sulkeminen. Demarkaatiostrategiat liittyvät ammattien välisiin kontrolliprosesseihin. Kaksoissulkemista harjoittavien ammattien tarkoitus ei ole päästä ylempään ryhmään, vaan ne reagoivat sen harjoittamaan valtaan vastarinnalla. Mutkan mukaan näillä käsitteillä voi kuvata koko sosiaalityön professioprojektia, joka tapahtui 1980 – luvulla, ammatin kelpoisuusehdot määriteltiin ja koulutus akatemisoitiin. (Mutka 1998, 17, 133–143.)

Kyösti Raunio (2004) on selvittänyt ammatillisen tiedon moninaisuutta ja käyttänyt sen jäsenyyksenä Julie Drury - Hudsonia (1999, 149) lainaten seuraavaa jakoa: teoreettinen, empiirinen, proseduurinen ja persoonallinen tieto sekä käytännön viisaus. Ammatillisessa ongelman ratkaisussa käytetään monenlaista tietoa eikä aina tarkasti tiedetä, millaiseen tietoon toimiva ongelmanratkaisu perustuu. (Drury – Hudson 1999; ref. Raunio 2004, 100–104.) Synnove Karvinen - Niinikoski (2005) toteaa artikkelissaan ”Sosiaalityön käytäntötutkimusta” koskevassa kirjassa, että perinteisen asiantuntijuusrakenteen murtuessa on tapahtumassa uudenlaisten käytäntöjen ja lähestymistapojen muodostumista. Hän esittelee asiantuntijuuden ja tiedontuotannon suhteista nelikenttämallin, jossa perinteisen tiedontuotannon vastakohta on kehittyvä tiedontuotanto ja suljetun asiantuntijuuden vastakohta on avoin asiantuntijuus. Professionaalisuuden asteet hän kuvaa näiden akselien väleihin sijoittuvina määritelminä, jotka hän esittää seuraavasti:

”Institutionalisoitunut professionaalinen perinne; empiristinen, annettu käytännön- ja kokemustieto, teknis-rationaalinen sovellus.

Kriittinen professionaalisuus ja tieteellinen asiantuntijuus sekä akateeminen tutkimusperinne.

Tieto- ja näyttöperusteinen uus-professionalismi; EBP (evidence-based practice), post-positivistinen suhde käytäntöön.

Toimintayhteyksissään rakentuva, muutossuuntautunut asiantuntijuus ja uutta luova, orientoiva ja kumppanuutta rakentava tiedontuotanto.”

Kriittinen professionaalisuus kuvaa hänen mielestään sosiaalityön muutosta globalisoituvassa, monin tavoin eriytyvässä ja yksilöllistyvässä epävarmuuksien maailmassa. Sosiaalityössä on pitkä perinne ammatillisten käytäntöjen rakentamisessa sekä siihen liittyvissä reflektiivisissä ohjauskäytännöissä. (Satka ym. 2005, 80–81.)

Kirsi Juhila (2006) on kirjassaan ”Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina” selvittänyt sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhdetta historian valossa seuraavasti: liittämisen- ja kontrollisuhteena, kumppanuussuhteena, huolenpitosuhteena ja vuorovaikutuksessa rakentuvana suhteena. Yhteenvedossaan hän toteaa, että historiallisten suhteiden sisällöistä monet elävät edelleen nykyajan sosiaalityön suhteina. Syynä tähän hän pitää hyvinvointivaltioprojektin päättymistä. Sosiaalityön suhteita luonnehtii moninaisuus yksilöllisyyden sijaan. Lisäksi hän toteaa, että toimintaympäristöt, joissa sosiaalityötä tehdään, eivät jakaudu suhteiden mukaan. Totuus on paljon monimutkaisempi. Moninaisuus ja vaihtoehtojen näkeminen on hänen mielestään tärkeää, koska yhden mallin mukainen sosiaalityö voi olla asiakkaan kannalta haitallista. (Juhila 2006, 257–262.)

Antti Karisto (1995) on pohtinut kaupunkisosiaalityötä koskevassa julkaisussaan reflektiivisyyden modernisoitumista, joka tuottaa itseä tarkkailevaa mielenlaatua. Siinä hänen mukaansa joudutaan koko ajan pohtimaan oman toiminnan lähtökohtia, eettistä oikeutusta ja ekologista kestävyyttä. Hyvin koulutettu, reflektiivisesti työhönsä suhtautuva sosiaalityöntekijä on avainasemassa informaatio-ohjauksen vastaanottajana ja välittäjänä. Hänen mukaansa teoreettisuus tarkoittaa älyllistä liikkuvuutta, joustavaa mielikuvituksen käyttöä, kykyä ihmetellä itsestäänselvyyksiä, nähdä todellisuuden sosiaalisesti rakentunut luonne, kykyä hahmottaa kokonaisuuksia ja kykyä nähdä myös havaintojen taakse. Kaupunkisosiaalityölle on lisäksi tunnusomaista vaatimus erityisosaamisesta. Monet sosiaalityön erityispalvelut, joihin maaseudulla on harvoin tarvetta, ovat kaupungissa jokapäiväisiä. Sosiaalityöntekijöiden tietotaitoa tarvitaan tehtäessä kunnallista sosiaalipolitiikkaa koskevia linjauksia ja mietittäessä niiden vaikutusta kaupunkilaisten hyvinvointiin. (Nurminen 2000, 220–227.)

Martti Lindqvist (1990) pohti kirjassaan ”Auttajan varjo” auttamista ammattina ja toteaa, että se on sekä työtä että elämää tässä ja nyt. Lisäksi ammattilainen saa palkkaa työstään ja toimii siinä ennalta sovitun työnjaon ja tehtäväkuvan mukaan. Professioneja määritellessään hän tunnistaa ammattijärjestöjen tärkeän roolin ammatillisuuden vahvistajina. Sosiaalityön piirissä hänen mielestään on epäselvyyttä ammatti-identiteetistä ja siihen hän näkee monia syitä. Tiukkojen sääntöjen puitteissa on auttajalla vain vähän mahdollisuuksia toimia luovasti ja tarkoituksenmukaisesti autettavan puolesta. Kirjassaan Lindqvist pyrkii selvittämään, onko kaikilla auttamisammateilla yhteinen auttamisen identiteetti. Auttajalla tulisi olla sellainen asema ja asiantuntemus, että hänellä olisi mahdollisuus toimia asiassa, missä asiakas on itse avuton ja hänen täytyy pystyä luottamaan työntekijän ammattietiikkaan. Lopulta paraskaan ammatillisuus ei riitä kaikkeen auttajan työssä vaadittavaan. Jorma Sipilä suhtautuu kriittisesti sosiaalityön määrittelyyn ensisijaisesti auttamisena, koska se monissa työtilanteissa on usein mahdotonta siihen liittyvien pakkotoimien vuoksi. Puhe auttamisesta ja kontrollista ei hänen mukaansa vie pitkälle sosiaalityön käytäntöjen analysoinnissa. (Sipilä 1989; ref. Lindqvist 1990, 45–63.)

2.3 Koulukuraattorityön lähtökohdat

Koulukuraattorityön historiaa ovat aikaisemmin laajasti selvittäneet väitöskirjatutkimuksissaan Toivo Lipiäinen (1977), Arto Jauhiainen (1993) ja Pirkko Sipilä - Lähdekorpi (2004). Heistä viimeksi mainittu on ryhmitellyt koulukuraattorityön historialliset kehitysjaksot seuraavasti:

1966-	n. 1974-	n. 1990-
Pioneerikausi	Perustelujen kausi	Ammatillistumisen kausi
<ul style="list-style-type: none"> •rinnakkaiseksi työmuodoksi kasvatusneuvolatyölle •taustalla myös peruskoulun tuleminen •apua lasten häiriökäyttäytymiseen •taustalla muuttoliike maalta kaupunkiin •reviiritistelua ammattien kesken koulussa •kuraattorin virkoja hitaasti – psykologin asiantuntemusta pidettiin tärkeämpänä •mielenterveystyön ylitarkastajan virka kouluhallitukseen v. 1971 •ensimmäinen lääninkoulukuraattorin toimi v. 1971 •koulukuraattoreiden yhdistyksen perustaminen 1973 •kokeilukuraattorit valtion kouluihin •kuraattori pedagogisesti suuntautunut oppilaiden auttaja ja tukija •työkenttä sekava – ei yhtenäistä toimenkuvaa •kuraattorin persoona tärkeä •työhön haluttiin miehiä •vahvana työmenetelmänä case-work •oppilashuoltokomitean mietintö valmistui 1973 	<ul style="list-style-type: none"> •oppilashuoltokomitean mietintö julkaistiin 1974 – sai aikaan liikettä •taloudellisia, sisällöllisiä, teoreettisia ja hallinnollisia perusteluja kuraattorien tarpeellisuudesta •työtä tunnetuksi – uusien hallinnon toimihenkilöiden esiinmarssi •virkojen määrällinen lisääntyminen •kiistely hallinnon alasta •lainsäädännön vaatimus •ennaltaehkäisevän työn painotus puheissa •työ edelleen oppilaskohtaista •kouluyhteisön sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen tarve •koulukuraattoreiden päävastuualueeksi ehdotettiin yhteisötoimintaa 	<ul style="list-style-type: none"> •koulun psykososiaalisen työn lakisääteistäminen v. 1990 •lasten perheiden ongelmat monimutkaistuneet ja syventyneet •ammatillistuminen ja sosiaalityöntekijän identiteetin vahvistuminen •lama-ajan säästötoimet 1990-luvun alussa •myöhemmin virkojen määrän lisääntyminen •täydennyskoulutusta kuraattoreille •koulun tietopainotteisuuden kritiikki •koulun ilmapiirin parantamisen vaatimus •kokonaisvaltaisemman huolenpitokulttuurin vaatimus •projektien lisääntyminen •entistä monipuolisempi verkostoituminen •menetelmien monipuolistuminen

Taulukko 1. Koulukuraattorityön kehitysjaksot (Sipilä – Lähdekorpi 2004)

Espoossa koulukuraattoritoiminta, jota käsittelen tarkemmin myöhemmin, tässä jaottelussa asettuu pääosin perustelujen ja ammatillistumisen kausiin, koska ensimmäiset kolme koulukuraattorin virkaa perustettiin kansalaiskouluja varten kouluhallinnon alaisuuteen 1.1.1972. Kaksi koulupsykologia oli jo palkattu vuonna 1970 ja heillä oli oma työhuone kansakoulutoimistossa. Helsingissä toiminta oli alkanut 1960-luvun puolivälissä lastensuojelulautakunnan alaisena kokeilutoimintana ja ensimmäinen oppikouluissa toimiva koulukuraattori aloitti Mäkelänrinteen yhteiskoulussa vuonna 1965. (Övermark 1995.)

Jauhiainen (1993) toteaa, että vaikka kansakoulu oli perustettu jo 1860-luvulla, vasta melkein sata vuotta myöhemmin se kykeni keräämään kaikki sinne kuuluvat oppilaat. Oppivelvollisuus saatiin Suomessa aikaan vasta vuonna 1921, joka tapahtui myöhään muihin Euroopan maihin verrattuna. Kansakoulun laajenemista haittasivat pitkät koulumatkat, köyhyys ja taudit. Oppilashuollon toimintasektori kehittyi näitä torjumaan ja näin alkoivat mm. kouluasuntola-, terveydenhuolto-, ruokailu- ja kesäsiirtolatoiminta.

Alkuaikoina opettajat joutuivat yksin huolehtimaan koulunpidon sujumisesta ja järjestyksestä. Koulusosiaalisen työn juuret Jauhiainen sijoittaa 1950-luvulle. Silloin oli aloitettu apukoululaisten jälkihuoltotyö. Oppilashuollon ja erityisopetuksen kehittyminen olivat tulleet helpottamaan myös opettajien työtä. Tutkimuksessaan hän määrittelee oppilashuollon koulun ja muun yhteiskunnan välimaastoon. Lisäksi hän rajaa oman tutkimuksensa yhteiskunnallis-historialliseksi ja pyrkii siinä analysoimaan suomalaisen oppilashuoltojärjestelmän syntyä osana peruskoulujärjestelmää ja laajemmin hyvinvointivaltiolista kehitystä. (Jauhiainen 1993, 2-5, 182.)

Lipiäinen (1977) on tutkimuksessaan pyrkinyt määrittelemään koulukuraattorikäsitettä eri maissa. Opettajakuraattoreita oli Yhdysvalloissa ja heidän tehtävänsä oli opettajatyönsä ohella hoitaa koulukuraattorityötä. Ruotsissa ja Suomessa oli käytössä yhteneväiset käsitteet, sosiaalikuraattori ja koulukuraattori eikä toiminnassakaan ollut suuria eroja. Hänen mukaansa kuraattorien tehtävien pääpaino oli Englannissa ja Yhdysvalloissa kasvatuksellisella ja ammatillisella alueella, kun taas Ruotsissa painotettiin persoonallista ohjausta. Suomessa koulukuraattorin tehtävät oli pyritty erottamaan muiden oppilashuollon työntekijöiden tehtävistä. Lipiäinen esittelee tehtävistä kaksi eri mallia: viisijaon (tiedotus, erittely, neuvonta, konsultointi ja hallinto) ja kaksijaon (ennaltaehkäisy ja terapia). Osa näistä nimikkeistä on edelleen käytössä kuraattorin tehtäviä kuvattaessa. Oppilashuollon sisältöä määritellessään hän piti tärkeänä, ettei kuraattorin työ ole pelkästään oppilaan auttamista vaikeuksissa, vaan ennaltaehkäisyn pitäisi olla terapiaa tärkeämpää. Hän näki tarpeelliseksi myös koulun ilmapiiriin vaikuttamisen. (Lipiäinen 1973, 15, 23–27.) Oppilashuoltokomitean mietinnön julkaiseminen vuonna 1973 selkeytti oppilashuollon työntekijöiden työjakoa.

Sipilä – Lähdekorven (2004) mukaan koulukuraattorityön juuret ovat Englannissa ja Yhdysvalloissa alkaneessa yleisessä oppivelvollisuudessa. Koulunkäynnin pakollisuus vaati uutta henkilökuntaa valvomaan lasten koulunkäyntiä. Englannissa näitä työntekijöitä palkattiin 1800-luvun lopulla ja Yhdysvalloissa 1900-luvun alussa. Pohjoismaista Ruotsi ja Norja aloittivat ensimmäisinä tämän

työmuodon 1940-luvulla. Tanskassa ja Suomessa työ aloitettiin 1960-luvulla ja Islannissa vuonna 1977.

Kuraattorityön pioneerikaudella haettiin apua lähinnä lasten häiriökäyttäytymiseen, jonka taustalla voidaan nähdä voimakas muuttoliike maalta kaupunkeihin. Pienistä maalaiskouluista lähteneille oppilaille tuotti vaikeuksia sopeutua suuriin kaupunkikouluihin. Muita ongelmia olivat vaikeat kotiolot, oppilaiden heikot oppimisedellytykset ja vaikeat luokat. Lisääntyneistä ongelmista huolimatta vuoden 1971 lopussa oli maassamme koulukuraattoreita vain 13 ja koulupsykologeja 19. Samana vuonna perustettiin kouluhallitukseen koulun mielenterveystyön ylitarkastajan virka, joka takasi koulun psykososiaalisen työn pitkäjänteisen kehittämisen. Tarkastajan toimesta aloitettiin Heinolassa koulukuraattoreille suunnatut kuraattorityön sisällön kehittämiseen tähtäävät kurssit. (Sipilä – Lähdekorpi 2004, 39, 84–87.)

Koulukuraattoriyhdistyksen perustaminen vuonna 1973 edesauttoi koulukuraattorien ammatillisuuden kehittymistä ja ammattikunnan etujen turvaamista. Yhdistys loi tiiviit yhteydet sekä koulu- että sosiaalihalitukseen ja vaikutti lausunnoillaan ja painostuskeinoillaan myöhemmin lainsäädännön aikaansaamiseen. Vuonna 1974 yhdistys hyväksyttiin jäseneksi akavalaiseen Sosiaalityöntekijöiden Liittoon. Turun ja Porin lääninhallituksen kouluosastoon perustettiin ensimmäinen lääninkoulukuraattorin toimi vuonna 1971 ja toinen Kymen lääninhallitukseen vuonna 1972. (Mt., 86–87.)

Koulun psykososiaalisen työn lakisäätöistäminen vuonna 1990 kehitti työntekijöiden ammatillistumista ja uusia työmenetelmiä. Koulukuraattorien täydennyskoulutus myös monipuolistui ja työnohjaus vakiintui. Vuosikymmenen alun lama hidasti uusien virkojen perustamista sekä lisäsi varsinkin perheiden ongelmien monimutkaistumista ja syventymistä, mikä heijastui erityisesti koulukuraattorien työhön. (Mt., 104–105.)

2.4 Koulukuraattorityön määrittely

Koulukuraattorityö on kehittynyt sosiaalityön teorioiden ja menetelmien pohjalta ja koulukuraattori määritellään yleisesti koulun sosiaalityöntekijäksi. Sipilä - Lähdekorpi (2004) on pitänyt tutkimuksessaan koulukuraattorityön tyypillisenä piirteenä verkostoitunutta yhteistyötä. Koulukuraattoriyhdistys on määritellyt ammattia lyhentäen seuraavasti:

”Koulukuraattori on koulun sosiaalityöntekijä, jonka asiakkaita ovat oppilaat, oppilasryhmät, huoltajat ja kouluyhteisö. Koulukuraattori pyrkii ehkäisemään oppilaiden ongelmia tukemalla heidän psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä. Hän pyrkii myös edistämään ja kehittämään kouluyhteisön psykososiaalista hyvinvointia ja oppimisympäristöä. Merkittävä osa koulukuraattorin työstä on koulujen sisäisten ja ulkoisten verkostojen moniammatillista kehittämistä. Hänen työnsä on myös konsultaatiotyötä sekä yksilö- ja perhetyötä. Koulukuraattori kuuluu koulun oppilashuoltoryhmään. Suositus kuraattorityön mitoittamiseksi on 500 oppilasta ja/tai kolme koulua. Alueellisesti toimiessaan hän ottaa huomioon asiakkaiden tarpeet sekä alueen ja koulujen erityispiirteet.”

Sipilä – Lähdekorpi (2004) määrittelee myös koulukuraattorityön reunaehdoja, joista on kerrottu myös edellä historiaa koskevissa tutkimuksissa. Viimeisin parannus oli koulukuraattorityön saaminen myös koululakeihin (Laki perusopetuslain muuttamisesta N:o 477/2003). Sen määräyksen mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Opetushallitus päätti tammikuussa 2004 opetussuunnitelman perusteista ja määräsi, että siinä tulee olla kirjattuna oppilashuolto sekä kodin ja koulun yhteistyö. Koulukuraattoriyhdistys on lisäksi esittänyt, että oppilaille on oikeus päteviin, ammattitaitoisiin työntekijöihin. Huolimatta hallinnonalasta koulukuraattorin toimintaa koskevat myös sosiaalityön eettiset ohjeet, joista kerroin edellä. Koulukuraattorin sijoittumisesta oppilashuoltoon, hän esittelee neljä eri mallia ja niistä yhteenvedona toteaa, että kuraattori edustaa koulussa psyykkistä oppilashuoltoa 23 toimijan joukossa. Lisäksi hän toimii normaaliuden maailmassa, joka ilmenee koko ikäluokan kohtaamisena ja pääasiassa sosiaalisten suhteiden alueella. Tavoitellessaan vahvempaa professionaalistumista hänen mukaansa koulukuraattorien pitäisi vahvistaa identiteettiään sosiaalityössä. Kuraattorien työ on ollut koko ajan itseään korjaavaa, itseään tarkkailevaa ja kokemuksesta oppivaa eli reflektiivistä. Valmiita malleja ei ole ollut olemassa, vaan he ovat joutuneet ja saaneet kehittää työtään itsensä ja paikkakuntansa näköiseksi. (Mt., 27–37, 164.)

Koulukuraattorityötä on arvioitu myös muissa tutkimuksissa. Vesa Tyrväinen (2004) tutki kolmen koulukuraattorin työtä pitkäkestoisissa asiakastapauksissa ja hän määritteli tutkimuksensa tapaustutkimukseksi. Hän käytti tutkimusmenetelmänään teemahaastatteluja ja niistä saamiensa tietojen pohjalta laski työntekijöiden työsuorituksia, joita oli kertynyt pitkissä asiakkuuksissa runsaasti. Työtehtävien analyysissa hän toteutti Jorma Sipilän kolmijakoa: byrokratiatyö, palvelutyö ja psykososiaalinen työ. Byrokratiatyön lähtökohtana ovat viraston normit. Leimallisinta on

työskentely asiakirjojen kanssa, asiakastyö jää vähemmälle. Huomattava osa sosiaalityöstä on palvelutyötä, jota kuvaa sosiaalityössä annettava neuvonta ja ohjaus. Psykososiaalisessa työssä kiinnitetään enemmän huomiota asiakkaan tilanteeseen ja syntyvään vuorovaikutussuhteeseen. (Sipilä 1989, 213–226.)

Tyrväisen tutkimuksessa haastatellut kuraattorit olivat oppilaiden kanssa tehneet eniten palvelutyötä, johon hän sisällytti myös kuraattorien antaman konsultaation. Toiseksi eniten oli psykososiaalista työtä, johon hän sisällytti kahdenkeskiset tapaamiset oppilaan kanssa sekä neuvottelut vanhempien kanssa. Pohdinnoissaan hän toteaa, että saman oppilaan kanssa menetelmät sekoittuivat ja että työmäärä yhtä oppilasta kohti on ollut valtava. Syyksi tähän hän arvioi, ettei koulukuraattorin käytettävissä olevilla keinoilla ole pystytty riittävästi ratkaisemaan ongelmia. Silloin on tullut työskentelyyn mukaan muita auttamistahoja, joista nopeimmin lastensuojelu. Tapauksia, joissa oli tarvittu lastensuojelun apua, oli tutkimuksen mukaan tilastoitu Helsingissä lukuvuonna 2001 - 2002 yhteensä 981. (Tyrväinen 2004, 44, 93–95.)

Tuulikki Ojala (2006) on omassa tutkimuksessaan eläytymismenetelmän avulla pyrkinyt selvittämään erityisesti koulukuraattorien perhetason työtä ja niitä toimintatapoja, joilla koulukuraattorit yrittivät auttaa lapsia. Hän on käsitellyt tutkimuksessaan myös koulupsykologien työn osuutta. Laajassa oppilashuoltoa koskevassa osuudessa, jossa hän käsittelee aikaisempia tutkimuksia, hän pitää systeemiteorian menetelmiä tärkeinä. Hän pohjaa tietonsa Laaksosen & Wiegandin vuonna 1990 tekemään tutkimukseen. Tässä menetelmässä ongelmien kohtaamisessa keskitytään ihmisten ja kouluyhteisön voimavaroihin, luovuuteen, omaan osaamiseen ja kanssakäymisen toimiviin puoliin. Laaksonen ja Malinen (1997) ovat aikaisemmassa tutkimuksessaan vertailleet oppilashuollon perinteistä mallia, jossa oppilas on ongelma, systeemiteoreettiseen malliin. Siinä tilanne nähdään ongelmallisena eikä oppilas. Systeemisessä ajattelumallissa kaikki vaikuttaa kaikkeen ja tarkastelu kohdistuu sillä hetkellä tapahtumien välisiin yhteyksiin. Muutokseen pyrittäessä huomio kiinnitetään menneisyyden asemasta nykyhetkessä ongelmakäyttäytymistä ylläpitäviin seikkoihin. Oppilashuoltoryhmää he pitävät keskeisenä toimijana muutosten aikaansaamiseksi koulun käytäntöihin. (Laaksonen & Wiegand 1990; ref. Ojala 2006, 20–21.)

Tutkimuksensa tuloksia arvioidessaan Ojala toteaa, että kuraattorien ja lasten luottamuksellisella suhteella on merkitystä, mutta lapsen avun saannin kannalta tärkeänä hän piti samanlaisen suhteen luomista myös vanhempiin. Niissä tapauksissa, joissa vanhemmilla ei ollut riittävästi omia

voimavaroja, heille hankittiin apua koulun ulkopuolisista palveluista. Tärkeä tulos oli myös, ettei lapsen oireilu ollut ainoastaan yksilön sisäinen ongelma, vaan keino hakea aikuiselta apua. Hänen mielestään tämä havainto kuroo umpeen rajaa pahantapaisten ja turvattomien lasten väliltä. Molempien kohdalla on kyse pohjimmiltaan turvattomuuden kokemuksista. Koulukuraattorin työtä hän piti merkittävänä ja ainutlaatuisena asiantuntijatyönä. Siinä on mahdollisuus tavoittaa sosiaalityön moniulotteinen kenttä ja toimia monella eri tasolla. Perhekeskeistä työtettä ja sen edelleen kehittämistä hän piti tärkeänä. (Ojala 2006, 167–170.)

Ari Suhonen (2002) on käsitellyt tutkimuksessaan alueellisen sosiaalityöntekijän toimintaa koulussa. Siinä hän toimintatutkimuksellisin keinoin arvioi omaa työskentelyään sekä lastensuojelussa että koulussa. Pohdinnoissaan hän arvioi, ettei lastensuojelutyöntekijän tehtävien yhdistäminen koulukuraattorin tehtäviin ole ollut haitallista. Kuitenkin hän toteaa, ettei koulussa käytetty aika ole ollut riittävää tehtävien kunnolliseen hoitamiseen. Mitä enemmän hän tuli tutuksi koulussa, sitä enemmän oppilaiden asioita tuli hoidettavaksi. Erillisten lastensuojeluilmoitusten tekemisestä välttyi, mutta kuraattorin toimimista itse päätöksentekijänä lastensuojeluasioissa hän piti huonona vaihtoehtona. Perusteluna huomiolleen hän piti nuorten leimautumisen pelkoa ja uhan kokemista. Hänen mukaansa lastensuojelun työntekijä voi parhaiten toimia koulukuraattorin työparina.

Taru Forsblom (1998) on omassa koulukuraattorin roolia ja toimintaa koskevassa monivaiheisessa tutkimuksessa todennut, että työssä yhdistyvät koulun kasvatukselliset tavoitteet ja sosiaalityön tavoitteet. Hän on käsitellyt myös verkostotyötä, jonka taustateoriaksi hän määrittelee Ojalan tavoin systeemiteorian. Siinä tarkastelun kohteena on vuorovaikutussuhde. Ongelmallinen tilanne pyritään myös uudelleen määrittelemään. Hän puhuu lisäksi verkostokartan käytöstä ja verkostokokouksista. Pohdinnoissaan hän toteaa, että viranomaisverkoston ja asiakkaan oman verkoston voimavarojen yhdistäminen on tärkeää.

Erkki Paukkonen (1990) on omassa tutkimuksessaan arvioinut koulujärjestelmän syrjäyttämistä aiheuttavia ja sitä tukevia toimintatapoja. Toisaalta hänen mielestään on tunnettava myös koulun voimavarat ja mahdollisuudet sekä kyettävä yhteistyössä muiden kanssa niitä kehittämään. Tiina Ylänen (1997) on nuorisotyön tutkielmassaan haastellut neljää koulukuraattoria oppilaiden syrjäytymisen syistä koulussa. Pohdinnoissaan hän toteaa, että koulun pitäisi pystyä ylläpitämään vetovoimaisuuttaan, ettei syrjäytymistä niin paljon tapahtuisi. Opettajien ja kuraattorien pitäisi kyetä näkemään ja kuuntelemaan nuoren tarpeita, vaikka nuori ei niitä itse toisi esille tai edes

tiedostaisi. Syrjäytymiseen hän löytää haastatteluissaan monta eri syytä ja nuoren kohdalla se on usein prosessi, jossa on eri vaiheita.

Vantaan oppilashuoltotiimi on kertonut Sosiaaliturva-lehden artikkelissa (1996) onnistuneesta yhteistyöstä vastaavan koulukuraattorin, terveydenhoitajan ja lääkärin toimesta. Työn kohteena oli neljä yläasteen vaikeaongelmaista poikaa. Koulun työntekijät onnistuivat yhdessä saavuttamaan poikien luottamuksen ja sitä kautta ongelmat alkoivat avautua. Yhteistyössä vanhempien kanssa oli alussa paljon vaikeuksia. Kirjoittajat toteavat, että vastuu oppilaan auttamisesta on ensisijaisesti koululla. Omaa työskentelyään he kuvaavat asiakaslähtöiseksi ”räätälöinniksi”, jossa useista palveluista luodaan tukiverkko. Tärkeäksi osoittautui myönteisen vuorovaikutussuhteen luominen ja kommunikaation aikaansaaminen. (Maula ym. 1996.)

Kirjassaan ”Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa” kirjoittajat tarjoavat koulukuraattorityöhön sosiaalipedagogisia ideoita. He pitävät sitä yhteiskuntatieteisiin laajasti perustuvana kasvatuksellisenä oppialana. He määrittelevät sen tehtävät seuraavasti:

”Sosiaalipedagogiikan yhteisenä tehtävänä on jäsentää ja toteuttaa sosiaalista kasvatusta, joka auttaa ihmistä kasvamaan yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisten ihmisten kanssa. Sen erityisenä tehtävänä puolestaan on eri tavoin syrjäytyneinä ja onnettomina elävien ihmisten ja heidän yhteisöjensä tukeminen kokonaisvaltaisesti niin, että he vähä vähältä kasvavat ottamaan enemmän vastuuta omasta ja ympäristönsä hyvinvoinnista ja siten itse kykenevät löytämään keinoja kehittää elämäänsä inhimillisemmäksi ja monin tavoin laadullisesti paremmaksi.”

Toisaalta se on yksilön sosiaalista kasvatusta, socialisaatiota ja toisaalta sosiaalista työtä, joka huolehtii ihmisten sosiaalisten ongelmien pedagogisesta kohtaamisesta. Ihmisten hätään vastaamiseen tarvitaan moniammatillinen ryhmä eri alojen asiantuntijoita, jotka tuovat työn toteutukseen oman osaamisensa. Koulun on avauduttava sosiaaliselle kasvatukselle, koska lapset tuovat sinne mukanaan heidän perheidensä elämäntilanteet. Opettajat tarvitsevat siksi rinnalleen muita ammattilaisia. (Kurki ym. 2006, 9-10.)

3 KURAATTORITYÖN ORGANISOINTI

Tässä luvussa pyrin käsittelemään organisaatioteorioita, erilaisia organisaatiomalleja ja tiimejä sekä niistä eri tutkijoiden esittämiä määritelmiä.

3.1 Organisaatioteorioita ja - malleja

Organisaatorakenteen muotoutumista on selitetty useilla erilaisilla teorioilla. On jopa kyseenalaistettu yhtenäisen teorian mahdollisuus. Lämsä ja Hautala (2005) jakavat teorit kahteen ryhmään seuraavasti: järjestelmä- eli systeemiteoreettinen ajattelu ja viimeiset organisaatioteoriat. Ensimmäisen ryhmän näkemykset valtasivat alaa 1960-luvulla. Systeemiteorian keskeinen idea on, että organisaatio ei ole suljettu järjestelmä, vaan se on avoin ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lisäksi se säätää toimintaansa ympäristöön nähden tarkoituksenmukaiseksi. Organisaatio koostuu lisäksi monista osajärjestelmistä ja se mukautuu ympäristön kehitykseen muuttamalla sisäisiä osasysteemejään. Tähän malliin perustuvat monet tämän päivän näkemykset organisaatioista. Systeemiteoriaa täydentää ja laajentaa kontingenssi- eli tilanneteoria (Mullins 2002). Sen mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa organisaatorakennetta ja hyvä rakenne on tilannesidonnainen, joka sopeutuu ympäristön ominaisuuksiin.

Mekaaninen organisaatio on jäykkä ja stabiili, jossa on muodollinen hierarkia, muodollinen ohjaus- ja valvontaketju, ylin johto tekee päätökset ja viestintäkin on muodollista. Sen vastakohtana on orgaaninen organisaatio, jossa on joustava työnjako, vähän hierarkiaa, hajautettu päätöksenteko, avoin tiedonkulku ja lojaalisuus projektiin tai ryhmään. Organisaatio on järjestelmä, joka on sisäisesti erikoistunut, mutta sillä on tietyn asteinen yhtenäisyyden taso kyetäkseen sopeutumaan ympäristönsä vaatimuksiin. (Mullins 2002; ref. Lämsä & Hautala 2005, 166–168.)

Yrjö Engeström (1995) on kirjassaan ” Kehittävä työntutkimus” esittänyt jäsenyyksen neljästä työn ja organisaation historiallisesta kehitystyyppistä seuraavasti:

1. Perinteisiin suuntautunut käsityö ja käsityömäinen organisaatio
2. Menettelytapoihin suuntautunut hierarkkinen ja byrokraattinen työ ja organisaatio
3. Tuloksiin suuntautunut markkinalähtöinen työ ja organisaatio
4. Innovaatioihin suuntautunut tiimeihin ja verkostoihin perustuva työ ja organisaatio

Hänen mukaansa kuitenkin hyvin harvat organisaatiot ovat saavuttaneet neljännen vaiheen. Tosiasiallisesti monen organisaation pohjalta paljastuu joko markkinalähtöinen tai byrokraattinen malli. Toiselle vaiheelle on tyypillistä ns. funktionaalinen rakenne, jossa eri toiminnot on jaettu omiksi toimialoikseen tai osastoikseen, joiden sisällä vallitsee tiukka päällikkövaltainen hierarkia. Tähän ”pirstottuun” malliin liittyy osastojen ja toimialojen välinen reviirikilpailu. Neljänteen malliin liittyy sekä lisääntyvä yhteisöllisyys että lisääntyvä joustavuus. Lisäksi tämä malli nostaa yhteisöllisyyden tietoisesti kehitettäväksi periaatteeksi. Muita tuntomerkkejä sille ovat yhteistyö ja avunanto yli organisatoristen rajojen. Hänen mukaansa monet tutkijat korostavat vastavuoroisuuden ja luottamuksen merkitystä verkosto-organisaation tuntomerkkeinä. (Engeström 1995, 21–29.)

Kirjassa ”Palvelujen dialoginen kehittäminen kunnassa” tekijät ovat pohtineet julkisten hyvinvointipalvelujen haasteita. Miten samanaikaisesti kehittää strategista kaupunkipolitiikkaa, syventää ammatillista erityisosaamista, kehittää moniammatillista ja ylisektorista yhteistyötä, voimistaa asiakkaiden ja heidän verkostojensa voimavaroja sekä kytkeä yhteen laadun ja taloudellisuuden varmistus. Kirja käsittelee Palmuke-projektia, jota tutkijat toteuttivat kahdessa kaupungissa. Yhteistyön yhtenä esteenä he totesivat kommunikoinnin vaikeuden eri sektoreiden välillä ja usein siihen oli syynä, etteivät toimintajärjestelmät puhuneet samaa kieltä. Yksi projektin keskeinen tulos oli lapsen liittyvän huolen vyöhykkeistön luominen (Taulukko 2.) ja sen yhteyteen sijoitetut työmenetelmät. Yhteistyöryhmiin he suosittelivat sopivasti erilaisia osapuolia, joille on mahdollista toimia yhdessä, mutta jotka eivät ole liian identtisiä. (Arnkil ym. 2004, 30, 141–147.)

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

Taulukko 2. Huolen vyöhykkeet (Arnkil ym. 2004, Salonen 2007)

Leena Oulasvirta (2007) on väitöskirjassaan ”Palvelun laadun arviointi moniportaisessa julkisessa organisaatiossa” arvioinut Helsingin kaupungin opetusviraston hallintoa. Julkista sektoria kuvatessaan hän käyttää Markku Kiviniemen (1989, 9) määrittelyä, miten julkinen sektori eroaa yksityisestä sektorista:

1. Toimintaa ohjaavat yhteiskuntapoliittiset tavoitteet.
2. Toiminta on säädösidonnaista.
3. Toiminta on budjettisidonnaista.
4. Organisaatorakenne on usein moniportainen, koska julkiset palvelut ovat valtakunnallisesti ohjattuja.
5. Julkisten palvelujen hallintoa ja ohjausta hoidetaan useilla eri hallinnonaloilla, minkä vuoksi palvelurakenteet ovat lohkoutuneet ja erikoistuneet sekä valtion että kuntien sisällä.

Hänen mukaansa julkisissa organisaatioissa on professionaalisilla ammattiryhmillä vahva asema. Näiden ryhmien toiminnalle on ominaista itsenäisyys ja toiminnan ohjautuminen organisaation ulkopuolelta ammatillisten sääntöjen välityksellä. Organisaation johto joutuu taivuttelemaan nämä

ryhmät toimimaan organisaation yleisten tavoitteiden mukaan. Ylimmän johdon asettamat tavoitteet vyörytetään alemmille tasoille ja työntekijäryhmien vastuulle. Moniportaisen julkisen hallinnon organisaatorakenne vastaa byrokraattista mallia, jolle on ominaista toiminnan hierarkkisuus. Käskysuhteet kulkevat ylhäältä alaspäin ja vastuusuhteet alhaalta ylöspäin. Hallinnon toimintaa ohjaa enemmän yhteisöllinen kuin yksilöllinen asiakaslähtöisyys. Julkista sektoria voidaan kuitenkin pitää hyvinvointipalveluja tuottavana palveluorganisaationa. (Kiviniemi 1989; ref. Oulasvirta 2007, 52–56, 67, 85.)

Seppo Helakorpi (1996) toimittamassaan kirjassa ”Tiimiorganisoitu koulu” määrittelee myös oppivaa organisaatiota ja asiantuntijaorganisaatiota. Ensimmäisessä organisaation toiminnan keskeisenä lähtökohtana on painottaa oppimisprosesseja ja luovuutta. Toiminnan kehittäminen riippuu ihmisten kyvystä oppia jatkuvasti uusia asioita ja kyvystä omaksua uudenlaisia toimintamalleja. Tämä näkökulma painottaa kokemusten kriittistä reflektointia koko henkilöstön kanssa. Työyhteisön kehittäminen on työpaikan arkipäivän tutkimista ja se antaa mahdollisuudet jäsentensä asiantuntijuuden täysipainoiseen kehittymiseen ja hyödyntämiseen.

Asiantuntijaorganisaatiossa hänen mukaansa organisaation rakenne muuttuu pyramidimallista verkoksi (esim. laatupiirit). Tässä mallissa on itseohjautuvia ryhmiä, joilla on tietyt tehtävät ja jotka toimivat sisäisesti joustavasti. Mallin keskeisiä periaatteita ovat asiakassuuntautuneisuus ja prosessikeskeisyys sekä työntekijöiden mukaanotto tiimiorganisaatiota hyväksi käyttäen. Mallissa hahmotellaan myös tulosityksikköä, joka muodostuu 3 – 5 tiimistä. Yksiköiden välisen yhteistyön kannalta keskeinen asema on niiden vetäjillä, joiden johtamistaidoista menestyminen on paljolti kiinni. Tätä mallia ei ole juurikaan sovellettu julkisen hallinnon piirissä. (Helakorpi 1996, 95–103.)

Organisaatiokulttuurista ovat eri tutkijat yleisimmin käyttäneet Edgar Scheinin (1987) esittämää luonnehdintaa:

”Organisaatiokulttuuri on perusolettamusten malli, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Organisaatiokulttuuri koostuu suhteellisen pysyvistä arvoista, uskomuksista, tavoista, perinteistä ja käytännöistä, jotka organisaation jäsenet jakavat keskenään, opettavat uusille työntekijöille ja siirtävät sukupolvelta seuraavalle sukupolvelle.”

Organisaatiokulttuuri sisältää siten jäsenten yhteiset ajattelu- ja toimintatavat. Kulttuurin muuttuminen on pitkäkestoinen muutosprosessi, jota kukaan ei voi täysin hallita. Organisaatiolla voi olla myös alakulttuureja, joita voi olla omat eri ammattiryhmillä ja johdolla. Organisaatiokulttuurin tarkoitus on yhteisen identiteetin muodostaminen jäsenille, työntekijöiden sitoutumisen edistäminen ja käyttäytymisen pelisääntöjen selventäminen. Organisaatioiden arvot voivat vaihdella, mutta tärkeää on, että ne näkyvät toiminnassa ja ovat uskottavia. (Schein 1987; ref. Lämsä & Hautala 2005, 176–180.)

3.2 Tiimimalleja

Monissa eri tutkimuksissa on määritelty tiimityötä ja sen toimintamalleja. Yksityisten yritysten tiimit saattavat poiketa paljon julkisen hallinnon piirissä käytetyistä tiimeistä. Mustonen (1995) on määritellyt tiimin kunnallisessa organisaatiossa seuraavasti:

”Tiimi on osa organisaatiota, kiinteä, tiettyä työprosessia hoitava porukka, joka tekee tiiviissä yhteistyössä yhteisvastuullisesti omaa työkokonaisuuttaan yhteisesti sovittujen arvopäämäärien ja työtavoitteiden mukaisesti hyödyntäen yksilöllistä ja yhteistä osaamista ja erilaisia pätevyyskäsitteitä.”

Jorma ja Kristiina Heikkilä tarkoittavat tiimillä pientä ryhmää ihmisiä, jotka tasapuolisesti täydentävät toistensa osaamista ja yhteistoiminnallisesti pyrkivät asettamiinsa ja hyväksymiinsä tavoitteisiin. Heidän mielestään yhteen koottuna parhaatkaan aivot eivät vielä takaa modernia tiimityöskentelyä. Tuloksellisuuteen pyrittäessä tarvitaan kaikkien tiimin jäsenten monisyistä ja monisuuntaista yhteistyötä, joka saavutetaan tiimin taitavalla johtamisella. Tiimin johtajan menestys näkyy monipuolista asiantuntemusta omaavien ja uutta informaatiota prosessoivien tiimien työssä. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 207–209.)

Tiimityössä ei ole kysymys yksittäisen ongelman ratkaisusta, vaan pitkäkestoisesta yhteistyöstä. Siinä hyödynnetään tiimien asiantuntijuutta ja samalla kehitetään työyhteisöä. Yleisesti voi syntyä myös tiimien välistä kilpailua, kun päinvastoin toivottavaa olisi yhteistyö ja vierailut toisissa tiimeissä. Tutkijoiden mukaan niiden kehitysvaiheeseen liittyy tietty prosessi, joista Bradford on esittänyt kolmivaiheisen mallin. Sen mukaan ryhmällä on muotoutumisen vaihe, vaikean ongelman kohtaamisen vaihe ja yhteisen ongelmanratkaisun vaihe. (Helakorpi ym. 1996, 88–89.)

Tiimityön tehokkuudesta ja ongelmista vaikenemisesta on käyty myös netissä keskustelua. Miksi tiimejä on vaikea saada toimimaan avoimesti ja tuloksetkaasti? Periaatteessa tiimit antavat kaikille mahdollisuuden osallistua tasa-arvoisesti kehittämistyöhön. Tiimin tehokkuuden nostamiseksi olisi kehitettävä koko organisaatiota, sillä vastuun jakaminen tiimeille edellyttää myös vallan uusjakoa. Ryhmätyö voi parhaimmillaan edistää luovuutta ja ongelmanratkaisua, mutta myös estää oppimista. Johtajan tulisi opetella kuuntelemaan ja tekemään päättäväisiä johtopäätöksiä. (Nettimoniste 2007.)

Lämsän ja Hautala (2005) mukaan tiimien muodostamisen vaihtoehtoja voivat olla joko muodostaa tiimi jäsenten toisiaan täydentävien osaamisten perusteella tai sellainen, jossa kunkin tiimin osaaminen on erikoistettu. Tiimin onnistumisen ehtona voi myös olla, kuinka hyvin se pystyy integroimaan jäsentensä erilaista osaamista ja sietämään eri tavoin toimivia ihmisiä. Tiimityöhön kuuluu myös jäsenten henkilökohtaisen kehityksen tukeminen. Tiimiys on ryhmän toiminnan laadullinen ominaisuus. Se kehittyy ja muuntuu ajan myötä. Tiimityöllä voidaan hakea myös lisääntyvää asiakas- ja työtyytyväisyyttä, me-henkeä. Tiimit voivat erota toisistaan tehtävän, itsenäisyyden ja suorituskyvyn perusteella.

Tiimin vetäjän roolissa toimivalla on suuri haaste löytää tasapainoinen ote tiimin johtamiseen. Hän pitää huolen keskittymisestä tavoitteisiin, johtaa kokouksia ja toimii myös tiimin jäsenenä. Vetäjä toimii myös yhteyshenkilönä organisaation johtoon. Hyvää tiiminvetäjää kuvaavat mm. seuraavat luonteenpiirteet: sosiaalinen, empaattinen, jämpä, avoin, luotettava, idearikas, rohkaiseva ja innostava sekä auktoriteetti, joka nauttii arvostusta sekä tiimiltä että johdolta. Siirtyminen yksilötyöstä tiimityöhön ei ole aina helppoa. Tiimityöllä voidaan saavuttaa etuja, jos organisaatiossa onnistutaan luomaan tiimin oppimista tukeva ilmapiiri. (Lämsä & Hautala 2005,131–133, 139–140.)

Tiimin johtamisesta on esitetty myös muunlaisia mielipiteitä. Yhtenä tavoitteena on vuorovaikutuksen tehostaminen. Jäsenillä on hyvä olla monipuolista osaamista ja jota pitää opetella käyttämään rakentavasti hyväksi. Tiimin johtaminen tarkoittaa koko persoonalla mukana olemista ja tiimin jäsenille turvallisuuden tunteen luomista. Sisäisten vuorovaikutussuhteiden kehittäminen on tärkeää tehokkaan työskentelyn aikaansaamiseksi. Johtajan tulee olla tiimin jäsenten käytettävissä ja hänen tulee suhtautua avoimesti jäsenten esiin tuomiin ongelmiin. Tiimin johtajan on hyvä tietää myös muiden tiimien työskentelytavoista ja saavutuksista. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 241–249.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Harkitsin syksyllä 2006 opiskelustani puuttuvan gradu-tutkimuksen aloittamista. Tutkintoni muut suoritukset olin tehnyt aikaisemmin pääosin työn ohella. Otin yhteyttä Tampereen yliopistoon ja siellä suhtauduttiin asiaan myönteisesti. Tutustuin syksyllä koulukuraattorityöstä tehtyihin viimeisiin tutkimuksiin ja suoritin puuttuvan tentin. Keräsin muutakin tutkimusmateriaalia. Keväällä 2007 ryhdyin suunnittelemaan teemahaastattelun teemoja Hirsijärvi & Hurmeen (1988) aiheesta kirjoittamaa kirjaa ja muita ohjekirjoja apuna käyttäen. Tuntien koulukuraattorien työrytmin, jätin haastattelujen toteuttamisen kesään. Tein yhteensä kymmenen haastattelua, joista viisi oli aluekuraattoria, kolme yhden suuralueen koulukuraattoria ja kaksi johtavaa työntekijää. Osa haastateltavista oli entisestä tuttuja ja osa myös vieraita. Kyseisen suuralueen valitsin sillä perusteella, etten ollut työskennellyt koskaan näissä kouluissa. Aloitin aluekuraattorin haastattelulla kesäkuussa ja loput tein elokuussa. Entisen johtavan koulukuraattorin haastattelin vielä lokakuussa.. Syksyllä sain lisäksi käyttööni koulukuraattorien lukuvuoden 2006 – 2007 vuositilastot, jotka oli tehty AURA – asiakastietojärjestelmän ohjelmalla. Käytössäni oli myös muuta Espoota koskevaa tilastomateriaalia ja kirjallisia raportteja. Niistä keräämiäni tietojen ja muun tilastomateriaalin pohjalta laadin tutkimukseeni liitteet, jotka kuvaavat viittä suuraluetta (Liite 2). Varsinaisen kirjoitusprosessin pääsin aloittamaan tammikuussa 2008.

4.1 Tutkimusongelmat

Kuten Pertti Alasuutari (1999) on kirjassaan todennut, laadullinen tutkimus voi aiheuttaa yllätyksiä. Tutkijat pitävät tärkeänä, että tutkimukseen löytyy ”punainen lanka” ja tähän ongelmaan kompastuin omaa tutkimusta tehdessäni. Juha T. Hakala (1999) on omassa kirjassaan kysynyt ”Kuinka aiot liu’uttaa tutkimuksesi juonen, eräänlaisen punaisen langan katkeamatta läpi työsi?” Koska käytössäni oli laaja koulukuraattorityön historiaa käsittelevä aineisto, en halunnut siitä luopua. Toisaalta myöskään kuraattoriryhmän ammatillisia kehitysvaiheita ei ollut aikaisemmin arvioitu. Jouduin muuttamaan sen vuoksi tutkimusongelmaani ja myös sen alkuperäistä nimeä. Ohjaajaltani sain lisäohjeita tähän tilanteeseen. Tutkimuksessani on nyt kaksi tarkastelunäkökulmaa, joista toinen liittyy kuraattorityön ammatillistumisen historialliseen arviointiin ja toinen, jossa aluemallia arvioidaan kuvaamaan kuraattorityön nykyvaihetta ja mahdollisia kehitystehtäviä.

Tutkimukseni on nyt ammatillistumisen kehityksen tarkastelun vuoksi yhtä kaupunkia koskeva tapaustutkimus. Eskola ja Suoranta (2000) katsovat, ettei tapaustutkimusta tulekaan ajatella tutkimusmetodin vaan pikemmin tutkimuksellisena näkökulmana. Tapaustutkimuksen voi toteuttaa hyvinkin erilaisin metodein ja myös eri menetelmiä ja aineistoja yhdistellen. Sillä on pyrkimys tuottaa intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tutkimus on mahdollista toteuttaa myös vertailemalla eri ilmiöitä. Keskeinen analyttinen tavoite on tutkia aineistoa ainutlaatuisuudessaan ja konteksti huomioon ottaen (Jokinen & Kuronen 2008).

Ilkka Niiniluoto (1980, 26) on erottanut toisistaan kuvailevan, deskriptiivisen tutkimusongelman, jossa pyritään kuvaamaan jonkin ”systeemin” nykyistä tilaa tai historiaa, toisesta generalisoivasta tutkimusongelmasta. Siinä pyritään kartoittamaan systeemin säännönmukaisuuksia, jotta voitaisiin tehdä ennustuksia. Näistä ensimmäinen sopii määrittelemään omaa tutkimusongelmaani. (Oulasvirta 2007, 45.)

Tutkimukseni keskeiset käsitteet olen kertonut tiivistelmän lopussa.

4.2 Tutkimuksen aineistot

Espoon koulukuraattorityön historiasta on käytössäni ollut oppilashuollon muisteloita (16.6.1995) koskeva video, jonka keskusteluista tein itselleni muistiinpanot. Raija Övermark (1995) on tehnyt aikaisemmin omaa tutkimustaan varten kirjallisen raportin koulukuraattorien vuosien 1972 – 1995 toimintasuunnitelmista ja – kertomuksista. Oma työskentelyni alkoi Espoossa elokuussa 1983, joten osa näistä tiedoista on myös omakohtaisesti tuttuja. Toimintakertomuksista olen poiminut muutamia tilastotietoja eri vaiheista lähinnä kuvaamaan työn kohteiden muutoksia. Edellä mainituista viimeisistä koulukuraattorien tilastotiedoista oppilastyötä koskien olen osan käyttänyt suuralueita kuvaamissani liitteissä ja koko kuraattoriryhmän työprosessia kuvaan kuviossa 3, jossa pohjana on toiminnan teoriaan perustuva kehittävän työntutkimuksen malli (Engeström 1995). Lisäksi koko ryhmää koskien kerron myös muun työn osuudesta muutamia keskeisiä tilastotietoja. Nämä kirjatut tapahtumat antavat monipuolisen kuvan Espoon tämän hetkisestä kuraattorityöstä. Tutkimukseni ulkopuolelle jää muiden aluetiimien koulukuraattorien käsitykset aluemallista ja varsinainen kouluissa tapahtuvan koulukuraattorityön tarkastelu muilta osin, paitsi mitä tulee haastatteluissa esiin.

Saadakseni tietoja nykyisen aluemallin toimivuudesta päädyin laadulliseen teemahaastattelumenetelmään. Sitä pidetään lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuotona. Eskola ja Suoranta (2000) toteavat, että viime vuosina on ollut yleistä teemahaastattelun käyttö tutkimuksissa. Syinä he näkevät sen, että vastaaja pääsee puhumaan varsin vapaamuotoisesti ja teemat takaavat kuitenkin samojen asioiden käsittelyn. Haastattelija pitää huolta siitä, että kaikki teemat tulevat käsiteltyä. Vesa Tyrväinen (2004) toteaa omassa tutkimuksessaan, että aiheen tuttuus helpottaa keskustelua haastateltavien kanssa ja siitä voi sen vuoksi tulla myös syvällistä. Tutkijoiden mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, sen merkityksen tai tarkoituksen selvittämistä. Annetaan tilaa tutkittavien henkilöiden näkökulmille ja kokemuksille. Edellä selvitin jo tekemieni haastattelujen määrää ja kohdejoukkoa. Nauhoitin kaikki haastattelut ja kirjoitin ne haastateltavien osalta mahdollisimman tarkasti. Haastatteluteemojen aiheet selviävät liitteestä 1. Aikaisempi koulukuraattorityön tuntemukseni vaikutti mielestäni haastattelujen sujumiseen myönteisesti ja ne tapahtuivat luottamuksellisessa hengessä. Käytössäni oli myös rauhallinen huone eikä häiriöitä tapahtunut. Haastatteluteemojen käsittelyn ja kuraattoripalvelujen päällikön haastattelun jälkeen arvioin lisäksi kahta uutta toimintamallia, jotka nousivat esiin haastattelujen yhteydessä. Käytössäni on ollut myös monia Espoota koskevia raportteja. Osaa niistä saatavista tiedoista selvitän aineistoni käsittelyn yhteydessä.

Eskola ja Suoranta (2000) kertovat kirjassaan aineistotriangulaatiosta, jolla tarkoitetaan sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Aino Ovaskainen (2005) on omassa tutkimuksessaan ”Yhdessä sillalla” pohtinut myös laadullisen ja määrällisen tutkimusaineiston yhdistämistä. Lisäksi hän toteaa, että tutkimusongelman tulisi ohjata tutkimusmenetelmän valintaa. Ongelmia voi olla useanlaisia samassa tutkimuksessa ja siksi siinä voidaan käyttää monenlaisia menetelmiä. Kuitenkin on tärkeää pohtia, milloin tutkimusmenetelmien yhdistäminen on järkevää. Kahdella menetelmällä ei pyritä löytämään samaa tietoa, vaan mahdollisia erilaisia näkökulmia.

4.3 Tutkimusaineistojen analyysi

Haastatteluaineiston analysoinnissa olen käyttänyt Alasuutarin (1999) kirjassaan esittämää mallia, jossa ensimmäinen vaihe on havaintojen pelkistäminen ja toinen vaihe arvoituksen ratkaiseminen. Hänen mukaansa laadullista aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Ensin havaintojen pelkistämässä kiinnitetään huomiota siihen, mikä on kysymyksenasettelun kannalta ”olennaista”.

Pelkistämisen toisessa vaiheessa havaintojen määrää karsitaan havaintojen yhdistämisellä. Erilliset raakahavainnot yhdistetään joko yhdeksi havainnoksi tai harvemmaksi havaintojen joukoksi. Lähtökohtana on ajatus, että aineistossa on esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Erot eri ihmisten tai havaintoyksikköjen välillä ovat tärkeitä, koska ne antavat johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä sen tekee ymmärrettäväksi. Historioitsijat etsivät eri keinoin kertomusversioille yhteisiä piirteitä, joiden pohjalta he voivat päätellä, mitä voi todella olettaa tapahtuneen. Toista vaihetta usein empiirisen sosiaalitutkimuksen metodiikasta puhuttaessa nimitetään tulosten tulkinnaksi, jossa vertailukohtana viitataan aiemmin tutkimuksista johdettuihin selitysmalleihin tai niissä saatuihin tutkimustuloksiin. Kun pelkistämällä tuotettuja havaintoja tulkitaan johtolankoina, viitataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 1999, 38–47.) Laadullisen aineiston varassa kulkevan tutkijan eteneminen on jatkuvaa keskustelua, tulkintaa ja vuorovaikutusta aineistonsa kanssa (Hakala 1999, 200).

Haastatteluaineiston käsittelyssä ryhmittelin vastaukset ensin teemoittain ja vielä erikseen aluekuraattorien ja kuraattorien vastaukset omiksi ryhmikseen. Tiivistin tietoja ensin raakahavainnoiksi ja sitten pelkistin niitä vielä teemojen sisällä. Keskeisten teemojen osalta ryhmittelin vastauksia vielä myönteisiin, kielteisiin ja neutraaleihin. Joitakin teemoja olen havainnollistanut myös suorilla lainauksilla ryhmiteltynä edellä kertomiini ryhmiin. Pyrin tekemään arviointia teemoittain ja lopuksi myös koko aluemallin osalta. Haastattelujeni pelkistämisessä en ole käyttänyt sisältöanalyysiä siinä mielessä, mistä Ovaskainen (2005) puhuu omassa tutkimuksessaan. Kuraattoripalvelujen päällikön haastattelun tiivistin hänen keskeisten tehtäviensä mukaan.

Timo Toivonen (1999) on empiiristä sosiaalitutkimusta koskevassa kirjassaan kausaalijärkeilyä koskevassa luvussa esittänyt esimerkkinä organisaatiouudistuksia, joilla on tarkoitettujen vaikutusten lisäksi paljon sivuvaikutuksia. Hän esittelee L.E. Greinerin (1967) luettelon organisaatioiden muutostaktiikoista. Lainaan tähän niistä muutamia, joiden piirteitä löytyy omasta aineistostani.

Julistustaktiikka (decree approach). Tiukkojen ja melko jyrkkien toimenpiteiden määrääminen. Tätä taktiikkaa käyttävällä henkilöllä täytyy olla paljon valtaa. Nämä toimenpiteet kohtaavat lähes aina vastustusta.

Rakennemuutostaktiikka (structural change). Organisaation muotoa, kontrollin moniportaisuutta, vastuu- ja auktoriteettisuhteita ja työnjakoa uusitaan. Ajatellaan, että rakenteellisilla uudistuksilla

päästään parempiin tuloksiin. Rakennemuutos on melko komplisoitu tapa ratkaista sosiaalisia ongelmia.

Ryhmäkeskustelutaktiikka (group discussion). Ryhmäkeskustelulle on nähty useita funktioita. Niitä ovat tiedon leviäminen, ymmärryksen lisääminen ja paineiden purkaminen. Kausaalimekanismi on ryhmäkeskustelussa ongelmallinen. Jos on kysymys informaation jakamisesta, se koetaan palkitsevaksi. Jos saa tehdä ehdotuksia, jotka otetaan huomioon, niin tämä palkitsee. Lisäksi myös tunteiden, frustraatioiden tai ideoitten jakaminen voivat palkita. Ryhmäkeskustelu ei ole mikään tehokas päätöksentekoväline, sitä ei voi suositella ainoana taktiikkana.

Tehtävän ratkaisu ryhmässä – taktiikka (group problem-solving). Tämä on ollut yksi käytetyimmistä taktiikoista. Japanilaiset laatupiirit ovat tästä tunnettuja. Onnistumisen edellytyksenä on, että ehdotukset myös menevät läpi. Kielteisessä tapauksessa seurauksena voi olla turhautuminen. Tehtävien ratkaiseminen luo vielä suuremman identiteetin kuin päätöksenteko.

Harjoitustaktiikka (training). Tämä taktiikka tarkoittaa sitä, että organisaatiota uudistetaan henkilökuntaa kouluttamalla. Taktiikka voi lisätä motivaatiota. (Toivonen 1999, 140–146.)

Viime vuosina on kehitetty uusia tutkimustapoja, joista sosiaalityön käytäntötutkimusta koskevassa kirjassaan kirjoittavat pohtivat sen määrittelyä. He toteavat, että silloin puhutaan tutkimuksesta, jonka ongelmanasettelu ja aihe liittyvät sosiaalialan käytäntöihin. Se on ensisijaisesti soveltavaa tutkimusta, joka pyrkii palvelemaan erilaisia intressitahoja. Oma toimintakulttuuri tukee uuden tutkimusalan innovatiivisuutta ja rajoja ylittävää tiedonmuodostusta, mutta samalla se saattaa erottaa käytäntötutkimusta akateemisista juuristaan. Käytäntöihin liittyvän suhteensa vuoksi sillä on mahdollisuus rakentaa refleктоiva suhde valalla oleviin sosiaalitieteen käsitteisiin ja teorioihin. (Satka ym. 2005, 11.)

Toinen viime vuosina kehittynyt tutkimusmenetelmä on arviointitutkimus. Minna Kivipelto (2006) ja Marketta Rajavaara (2007) ovat tehneet tätä tutkimusmenetelmää käyttäen väitöskirjat. Petri Virtanen on arvioinut niitä artikkelissaan ja todennut, että kyseessä niissä on kriittistä arviointia ja yhteiskuntapolitiikkaa. Asiasta keskustelua hienompaa on, että arvioinnista kirjoitetaan akateemisia opinnäytteitä. Tutkimukseni aluemallin arviointi tällä tutkimusmenetelmällä olisi vaatinut lisääaineiston hankkimista esim. Helsingin aluemallista.

5 KOULUKURAATTORITYÖN VAIHEET ESPOOSSA

Tutkimukseni tässä osuudessa pyrin tapahtumien lisäksi havainnoimaan koulukuraattoriryhmän ammatillista kehittymistä ja siinä ilmenneitä vaiheita. Näen historian vaikuttaneen siihen, mitä koulukuraattorityö on tänä päivänä nykyisessä aluemallissa. Esimerkinomaiset jokaista kehitysvaihetta kuvaavat tilastotieto-osuudet kertovat työn kohteen muutoksista. Olen jakanut historian alkuvaiheet kolmeen jaksoon, joista kaksi ensimmäistä kuuluvat edellä (Tauluko1) Sipilä – Lähdekorven (2004) tutkimuksessa määriteltyyn perustelujen kauteen ja kolmas ammatillistumisen kauteen. Aluemalliin siirtymisen jälkeistä aikaa arvioin haastatteluaineiston käsittelyn yhteydessä. Tämän osuuden lähdeaineiston olen esitellyt edellä tutkimusaineistoni yhteydessä.

1. Kansalaiskoulun aika
2. Peruskouluun siirtyminen
3. Kuraattorityön lakisääteistäminen

5.1 Kansalaiskoulun aika

Kolme perustettua koulukuraattorin virkaa sijoitettiin kansalaiskoulujen piireihin, joita olivat Pohjois-Espoon, Keski-Espoon ja Etelä-Espoon piirit. Työ keskittyi alueen kansalaiskouluun, mutta hoidettavana olivat myös alueen kansakoulut. Oppilasaines oli hyvin valikoitunutta, koska oppilaista noin 80 % oli päässyt oppikouluihin. Kolme koulukuraattoria ja kaksi koulupsykologia kuuluivat kansakoulutoimiston alaisiin viranhaltijoihin ja heidän esimiehensä oli koulutoimenjohtaja. Molempien tehtävät oli virallisesti vahvistettu Espoon kaupungin kansakoulutoimiston johtosäännössä (4.10.1972). Koulukuraattorin tehtävänä oli mm. suorittaa kotikäyntejä ja avustaa oppivelvollisuuden täyttymisen valvonnassa johtokuntaa. Lisäksi hänen tehtäviinsä kuului olla mukana jaettaessa oppilaille avustuksia ja valittaessa heitä kesäsiirtoloihin. (Muistelot 1995.) Samoista avustusmuodoista puhuu myös Jauhiainen (1993) omassa tutkimuksessaan.

Kolme ensimmäistä koulukuraattoria olivat koulutukseltaan päteviä sosiaalityöntekijöitä ja heillä oli kokemusta lastensuojelutyöstä sekä nuorten mielenterveystyöstä. Toiminnan alkuvaiheessa koulukuraattorit ja – psykologit kokoontuivat kahdeksaksi kansakoulutoimistoon ja koulukäyntien jälkeen palasivat iltapäivällä sinne takaisin. Yhteistyö kahden ammattikunnan kesken oli siksi

helppoa ja muodollisia yhteisiä kokouksia pidettiin lisäksi kerran viikossa. Niissä vaihdettiin kokemuksia ja luotiin yhteisiä toimintaperiaatteita. (Övermark 1995.)

Molempien ammattikuntien tilakysymys oli alusta alkaen suuri ongelma erityisesti kouluilla, mutta kaupungintalollakaan ei ollut aluksi huonetta koulukuraattoreille. Ensimmäiseksi maaliskuussa työhön tullut kuraattori muisteli, ettei vastaanotto ollut kehuttavaa. Selkeää toimenkuvaa ei ollut ja sen joutui itse vähitellen luomaan. Suhtautuminen kouluilla oli myös ristiriitaista. Opettajillakaan ei ollut käsitystä koulukuraattorin tehtävistä. Osa heistä oli turhautuneita, koska oppilasaines oli niin vaikeaa. Oppilaiden kohtelussa tapahtui ylilyöntejä, mutta vanhemmat eivät uskaltaneet valittaa. Opettajat odottivat koulukuraattoreiden kontrolloivan oppilaiden koulunkäyntiä ja hakevan heitä kotoa kouluun. Lisäksi he toivoivat, että hankalat oppilaat laitetaan järjestykseen tai että heidät siirretään muualle. Opettajat kokivat heidät myös ulkopuoliseksi uhkatekijäksi ja kilpailijaksi oppilaiden suosiosta. (Muistelot 1995.)

Samanlaisista alkuvaiheen ongelmista kerrotaan myös Sipilä – Lähdekorven tutkimuksessa. Lisäksi myös opettajien ammattijärjestö vastusti psykososiaalisen ammattikunnan tuloa kouluun, koska siellä pelättiin rahan vähentymistä opettajien eduista. Opettajien epäluulo ilmeni myös kuraattorin luokse lähettämisen uhkailuna oppilaille ja kuraattorin tapaamista jotkut heistä pitivät tunnilta ”lintsaamisena”. Oppilaat odottivat kuraattorista keskustelukumppania, jonka kanssa voi puhua aremmistakin aiheista. Koulukuraattorin toimenkuva oli vasta muotoutumassa ja vaikeuksia aiheutti myös toimiminen yksin uutena tulokkaana vahvassa kouluyhteisössä. (Sipilä – Lähdekorpi 2004, 89–90.)

Oppilashuoltokomitean mietintö (KM 1973:151) vaikutti myös espoolaisten koulukuraattorien työn kehittymiseen. Se oli ensimmäinen asiakirja, jossa pohdittiin oppilashuollon tavoitteita ja toimintatapoja. Esitystä toiminnan lakisäätöistä ei viety kuitenkaan eduskunnan käsittelyyn vedoten taloudellisiin syihin. Kouluhallituksen ja lääninhallituksen ohjaava rooli kuntien oppilashuollossa kuitenkin voimistui mietinnön jälkeen. Kouluhallitus ryhtyi keräämään vuosittain toimintakertomuksia kuraattoritoiminnasta ja lääninhallitus järjesti koulutustilaisuuksia sekä antoi ohjeita toiminnan suunnitteluun. Espoossa ensimmäinen toimintasuunnitelma tehtiin kevätlukukaudeksi 1974 ja siinä käytettiin komitean mietinnössä olleita käsitteitä; konstrukttiivinen, ennaltaehkäisevä ja korjaava toiminta. (Övermark 1995.)

Espoossa vahvistettiin vuonna 1974 uusi johtosääntö, jossa kansakoulutoimisto muuttui kouluvirastoksi ja se jaettiin eri osastoihin. Koulukuraattorit ja – psykologit siirtyivät opetusosastoon ja heidän esimiehekseen tuli opetuspäällikkö. Kuraattorien tehtävät määriteltiin hyvin yksityiskohtaisesti ja ongelmalähtöisesti kouluviraston henkilökunnan tehtäväluettelossa. Uutena aikaisempaan tehtäväluetteloon tuli maininta suunnitella toimenpiteitä vaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi. Pääpaino kuitenkin säilyi yksilökeskeisessä korjaavassa työssä. Lisäksi heitä edelleen työllistivät oppilaiden kesäsiirtolavalinnat, vaateavustukset ja koulukuljetukset. (Övermark 1995.)

Yhteistyö kotien kanssa tapahtui pääosin kotikäynneillä, joita alkuvaiheessa oli paljon oppilaiden runsaiden poissaolojen vuoksi. Kuraattorien matkakuluista, jotka aiheutuivat näistä kotikäynneistä, piti talouspäällikkö tarkkaa kontrollia. Vähitellen, kun kuraattorit huomasivat, etteivät saaneet aikaan hyviä tuloksia yksin ja perheitä ryhdyttiin kutsumaan kouluun neuvotteluun, syntyi siitä kriisi opettajien keskuudessa. Vanhempien ilmestyminen kouluun koettiin uudeksi uhkatekijäksi. (Muistelot 1995.)

Kansalaiskoulun vaihetta kuvaamaan löytyi toimintakertomuksesta lukuvuodelta 1974 - 1975 seuraavanlaisia työtä koskevia tilastotietoja. Koulukuraattorille oppilaita ilmoittivat opettajat 292 kertaa, oppilaat hakeutuivat itse 225 tapauksessa ja huoltajat ilmoittivat 22 tapausta. Yhteistyötä sosiaaliviranomaisten kanssa oli 90:ssä tapauksessa. Kolmella kuraattorilla oli asiakkaita yhteensä 579, joista koulunkäynnin laiminlyöntiä ilmeni 116, levottomuutta ja rauhattomuutta 96, käytöshäiriöitä 90 ja kouluhaluttomuutta 81 tapausta. Tyypillistä oli, että kotikäyntejä tehtiin runsaasti. (Övermark 1995.)

Koulupsykologeja työllistivät alussa liiat testaukset ja erityisluokkasiirrot. Yleensä tehtiin, mitä toivottiin, kunnes yhteistyö opettajan kanssa alkoi sujua ja päästiin luokkiin havainnoimaan vaikeita oppilaita. Ruotsinkielinen koulukuraattori ja – psykologi pystyivät paremmin työskentelemään omilla kouluillaan ja heillä oli yhteinen työhuone kouluvirastossa. Lisäksi he saivat hyvän tuen esimieheltään. Kaikkein hankalinta oli löytää koululta sopiva tila, missä voi tavata ja testata oppilaita ja sen etsiminen vei paljon aikaa. Koulukuraattoreilla oli alussa myös oppilasryhmiä, esim. arkojen tyttöjen ja pahojen poikien ryhmät. Opettajille tarjottiin myös ryhmää, mutta sille ei ollut kysyntää. Myöhemmin käynnistyi kuitenkin erityisopettajien ryhmä. (Muistelot 1995.)

Kaupunginhallitus asetti vuonna 1974 kuntakohtaisen oppilashuoltotoimikunnan, johon kuului rehtoreiden, erityisopettajien ja oppilashuollon edustajia. Toimikunnan tehtävänä oli mm. kesävirkestystoiminnan, oppilashuollon sekä kodin ja koulun yhteistyön suunnittelu. Toimikunnan työ jatkui 1980-luvun alkupuolelle saakka ja sitä voidaan pitää koulukohtaisten oppilashuoltoryhmien edeltäjänä. Oppilashuoltohenkilöstö perusti myös hoitotiimejä, joissa he sopivat oppilaskohtaisesta työnjaosta. Varsinaisia koulukohtaisia oppilashuoltoryhmiä perustettiin vasta peruskouluun siirtymisen jälkeen. (Övermark 1995.)

Koulukuraattorit ryhtyivät hyvin pian kiinnittämään huomiota tyypillisiin koulumaailmassa ilmeneviin sosiaalisiin ongelmiin. Tätä helpotti työskentely kolmena päivänä viikossa yhdellä kansalaiskoululla. Kansakouluja palveltiin keskimäärin yhtenä päivänä viikossa ja yksi päivä käytettiin eri yhteistyötahojen ja hallinnollisten tehtävien parissa. Tämä työskentelymalli auttoi kuraattoria pääsemään sisään kouluyhteisöön ja myös oppilaat oppivat hakeutumaan oma-aloitteisesti hänen luokseen. Näinä alkuvuosina oppilaita koskevia keskeisiä ongelmia olivat poissaolot, levottomuus, motivoimattomuus ja käytöshäiriöt. Muita työmuotoja olivat eri yhdyskuntatyön projektit ja tiivistyvä yhteistyö lastensuojelun, nuorisohuollon, nuorisoneuvolan ja kasvatusneuvolan työntekijöiden kanssa. (Övermark 1995.) Sosiaalistuminen koulukuraattorin ammattirooliin oli selvästi jo lähtenyt kehittymään.

Hanna Laurila (1990) on omassa tutkimuksessaan ”Suuntautuminen sosiaalityössä” tutkinut sosiaalitoimiston sosiaalityöntekijöiden sosiaalistumista ammattirooliinsa ja erityisesti suhdetta työnsä reunaehtoihin kokemuksen karttuessa. Kari Muhonen (1999) on lopputyössään pohtinut kuraattoriksi kasvamista ja hän toteaa, että siinä on kyse prosessista, jossa yksilö sosiaalistuu ammattirooliinsa. Hän on jäsentänyt työskentelyään koulukuraattorina mm. kehittävään työntutkimukseen sisältyvän ekspansiivisen oppimisen teorian avulla. Pohdinnoissaan hän päätyy kuvaamaan koulukuraattoria hyvinvointiammatilaiseksi. Koulun ja sosiaalityön välinen yhteistyö on meidän kaikkien etu. (Wallin 1999, 144–157.)

5.2 Peruskouluun siirtyminen

Espoossa siirryttiin peruskouluun vuoden 1977 syyslukukauden alussa. Kolmen kansalaiskoulun lisäksi muutettiin yksitoista oppikoulua peruskoulun yläasteiksi. Lisäksi muodostettiin yksi ruotsinkielinen yläasteen piiri. Koulujen oppilaspohja kasvoi noin 8000 - 17000 oppilaaseen. Koulukuraattorin virkoja oli vuoden lopussa viisi ja oppikoulun ajoilta lisäksi puoli virkaa yhdellä

yläasteella. Peruskouluun siirtymisen myötä hyväksyttiin myös sääntö, jonka mukaan kaikki koulut saavat kuraattoripalveluja. Tämä muutti koulukuraattoreiden työskentelymallia ja roolia kouluyhteisössä. Koulujen määrä kuraattoria kohti lisääntyi ja työ muuttui kriisityön luonteiseksi, ongelmien perässä koululta toiselle siirtymiseksi. Työ painottui oppilaiden poissaolojen seurantaan ja kouluun sopeutumattomien auttamiseen.

Omasta työstä tiedottaminen tuli myös tärkeäksi. Virkoja ei lisätty riittävästi ja työn luonteen muuttuminen vaikutti koulukuraattoreiden väsymiseen ja työpaikan vaihtamiseen. Tämän seurauksena kullekin koulukuraattorille nimettiin yksi yläaste pääkouluksi, jota palveltiin kaksi päivää viikossa. Muut yläasteet saivat vähemmän palveluja ja ala-asteen koulut vain erikseen sovittuna. Psykologien tehtävänä oli niiden hoitaminen. Työnjako oli oppilaiden kannalta epätarkoituksenmukainen. (Övermark 1995.)

Peruskouluun siirtyminen vaikutti myös peruskoulukuraattori nimikkeeseen siirtymiseen. Nimikkeen muutoksella pyrittiin nostamaan kuraattoreiden huonoa palkkatasoa, johon yksi syy oli virkaehtosopimuksen ulkopuolisuus. Palkkauksen vähäinen korjaus nosti heidän palkkansa lähemmäksi muiden kaupungin sosiaalityöntekijöiden palkkaa. Kuitenkaan palkkauksen jälkeenjääneisyyttä ei tulevinakaan vuosina pystytty korjaamaan. Koulukuraattorit hyväksyttiin 1980-luvulla virkaehtosopimuksen piiriin ja silloin heidän palkkoihinsa tuli ns. ”palkkahaitari”. Espoossa ei kuitenkaan maksettu yhdellekään kuraattorille hinnoittelun ylärajan mukaista palkkaa.

Peruskoulukuraattorien painostuksesta perustettiin 1.6.1979 alkaen johtavan koulukuraattorin virka ja hänestä tuli muiden esimies. Hänen tehtäviinsä kuului koulukuraattoritoiminnan ohjaaminen, valvominen, suunnittelu, kehittäminen ja myös työnohjauksen antaminen. Kuraattorin virkoja oli silloin edelleen 5 ½, joista yksi muutettiin johtavan viraksi. Virkojen vähäisyyden vuoksi johtava joutui osallistumaan myös asiakastyöhön. Tätä yritettiin muuttaa ja osittain siinä onnistuttiinkin lukuvuonna 1986 - 87, mutta työvoimapulasta johtuen hän joutui edelleen ajoittain tekemään asiakastyötä. (Övermark 1995.)

Peruskouluun siirtymisen jälkeen tärkeitä vaiheita olivat myös oppilashuoltoryhmien perustaminen. Lukuvuoden 1980 - 81 lopussa toimi jokaisella yläasteella oppilashuoltoryhmä. Siihen kuuluivat vakinaisina jäseninä rehtori, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, peruskoulukuraattori, erityisopettaja ja joskus myös koulupsykologi. Tarvittaessa kutsuttiin kokoukseen myös luokanvalvojia tai opettajia. Niissä käsiteltiin oppilaita ja luokkia koskevia sekä koulukohtaisia muita asioita.

Samana lukuvuonna aloitettiin kaikilla yläasteen kouluilla myös yhdysoppilastoiminta, jonka esikuva oli Mannerheimin Lastensuojeluliiton vuonna 1972 aloittama tukioppilastoiminta. Espoossa toimintaa suunnitteli ja toteutti moniammatillinen työryhmä, jonka jäseniä olivat opinto-ohjaajien ja peruskoulukuraattorien lisäksi edustajat nuorisoasemalta ja nuorisoneuvolasta. Toiminnalla pyrittiin ennaltaehkäisemään koulukiusaamista ja ala-asteelta yläasteelle siirtymiseen liittyviä ongelmia. Yhdysoppilaat koulutettiin kaupungin toimesta ja heille opetettiin sosiaalisia taitoja ja heidän tehtävänsä oli myös havainnoida omassa kouluyhteisössään ilmeneviä oppilaiden välisiä ongelmia. (Övermark 1995.)

Espoon ensimmäinen koulupsykologeja ja peruskoulukuraattoreita koskeva kehittämissuunnitelma valmistui maaliskuussa 1983. Se oli laadittu vuosille 1983 – 1991 ja sen keskeisiksi tavoitteiksi esitettiin:

1. työn sisällön ja menetelmien kehittämisen tukeminen
2. sosiaalisen ja psykologisen tiedon soveltamisen edistäminen koulun opetus- ja kasvatustyössä sekä
3. hallintomenettelyn, asioiden valmistelun sekä vastuu- ja velvollisuuskysymysten selventäminen

Suunnitelman tavoitteena oli tuoda päättäjien tietoon se kestävä tilanne, että työntekijöitä oli liian vähän suhteessa koulujen ja oppilaiden määrään. Kenen vastuulla on palvelujen tason säilyttäminen, kun työntekijöiden aika kului koululta toiselle siirtymiseen? Taustalla vaikutti kaupungin väkiluvun nopea kasvu ja uusien koulujen rakentaminen. Tavoitteeksi asetettiin siirtyminen järjestelmään, jossa yhtä yläasteen piiriä siihen johtavine ala-asteineen palvelisi kuraattori – psykologi työpari yhdessä. Virkoja esitettiin lisättäväksi vähintään molempia yksi vuosittain, kunnes saavutettaisiin tämä tavoite. Todellisuudessa tätä tavoitetta ei saavutettu kehittämissuunnitelman loppuun mennessä. Kuraattoreiden työpanos painottui edelleen yläasteelle ja psykologien ala-asteelle. Suunnitelmassa otettiin kriittisesti kantaa myös oppilashuollon puutteellisiin työtiloihin kouluissa. Työntekijät joutuivat käyttämään niukkaa aikaansa vapaiden työtilojen etsimiseen ja siitä oli haittaa myös oppilastyölle, koska se vaikeutti oppilaiden hakeutumista omatoimisesti työntekijöiden puheille. (Övermark 1995.)

Peruskoulu jakaantui kahteen itsenäiseen koulumuotoon, yläasteeseen ja ala-asteeseen. Varsinkin yläasteen opettajat valittivat oppilasaineen vaikeutta, koska suurin osa heistä oli entisiä

oppikoulun opettajia. Oppilastuntemuksen parantamiseksi ryhdyttiin järjestämään nivelpalavereita kuudensien luokkien opettajille ja tulevien seitsemänsien luokkien luokanvalvojille. Näihin osallistuivat myös koulun rehtori ja oppilashuollon työntekijät. Tapaamisten hyödyistä oltiin monta mieltä.

Niveltämisessä siirryttiin uuteen vaiheeseen vuoden 1985 uusien koululakien myötä. Uuteen tuntikehysjärjestelmään siirtyminen antoi kouluille vapaammat toimintamahdollisuudet ryhmien muodostamiseen. Peruskoulukuraattorit ryhtyivät käymään ala-asteen koulujen kuudensissa luokissa kertomassa työstään ja kartoittivat samalla oppilaiden toiveita yläasteelle siirtymisestä. Näistä koottuja tietoja hyödynnettiin yläasteen luokkien muodostamisessa yhteistyössä rehtorin ja opinto-ohjaajan kanssa. Oppilaille järjestettiin myös tutustumiskäyntejä yläasteen kouluihin ja heitä opastivat siellä usein yhdysoppilaat. (Övermark 1995.)

Kouluvirastossa 1980-luvun puolivälissä tapahtunut organisaatiomuutos heikensi peruskoulukuraattorien asemaa suhteessa koulupsykologeihin. Opetusosastoon aiottiin perustaa erillinen oppilashuoltotoimisto, mutta lopulta siitä luovuttiin. Kuraattorit vastustivat johtavan koulupsykologin asettamista toimiston päälliköksi. Kuitenkin jäänteinä tästä vaiheesta oli, että johtava koulupsykologi edusti molempia ammattiryhmiä virastokokouksissa. Tämä haittasi tiedonkulkua ja asioihin vaikuttamista, koska kuraattoriryhmä sai tietoja usein vasta siinä vaiheessa, kun päätökset oli jo tehty. (Övermark 1995.) Mutka (1998) kuvaa omassa tutkimuksessaan tällaista ilmiötä kaksoissulkemiseksi, jossa ammattikunta reagoi heihin kohdistuneeseen valtaan vastarinnalla.

Peruskoulukuraattorien työnohjaus vakiintui 1980-luvulla ja samalla oli siirrytty ulkopuolisiin työn ohjaajiin. Säännöllinen työnohjaus lisäsi monin tavoin työssä jaksamista ja työskentelytapojen monipuolistumista. Työnohjauksen kautta luotiin uusia vakiintuneita toimintamalleja. Omaksuttiin perhekeskeinen ja systeemiteoreettinen ajattelumalli sekä harjoiteltiin ratkaisukeskeisten menetelmien soveltamista koulun sosiaalityöhön. Nämä menetelmät antoivat hyödyllistä tietoa laajempaan ongelmien tarkasteluun. Vuosikymmenen lopulla perhdyttiin myös sosiadraaman menetelmiin. (Övermark 1995.)

Forsblom (1998) ja Ojala (2006) ovat molemmat käsitelleet myös omissa tutkimuksissaan systeemiteoriaa ja jälkimmäinen lisäksi perhekeskeisiä menetelmiä.

Peruskoulun alkuvaiheesta lukuvuodelta 1979 – 1980 löytyi toimintakertomuksesta seuraavanlaisia kuraattorityötä kuvaavia tilastotietoja. Silloin koulukuraattoreita oli 5 ½. Heillä oli oppilaita kyseisenä lukuvuonna yhteensä 1040. Ilmoituksen tekijänä oli opettaja 384 kertaa, oppilas itse 404 kertaa ja huoltaja 131 kertaa. Oppilailla oli koulunkäynnin laiminlyöntiä 231, levottomuutta 198, vaikeuksia kotona 141, heikko koulumenestys 113, ristiriitoja opettajan kanssa 91 ja ristiriitoja oppilaiden kanssa 85 tapausta. (Övermark 1995.) Koulukuraattoreiden työn kohteet olivat tässä vaiheessa monipuolistuneet aikaisempaan verrattuna. Uusien työmenetelmien käyttöönotto 1980 – luvun loppupuolella eri koulutusten ja hyvän työnohjauksen ansiosta vahvisti koulukuraattorien ammatillista kehitystä entisestään.

5.3 Kuraattorityön lakisääteistäminen

Oppilashuoltohenkilöstö oli odottanut toiminnan lakisääteistämistä pitkään, mutta vasta vuonna 1990 se toteutui. Lastensuojelulain muutos (139/9.2.1990) oikeutti kunnat saamaan valtionapua koulukuraattorien ja koulupsykologien virkoihin. Kunnat saivat mahdollisuuden itse päättää sopivasta hallintokunnasta. Espoossa jatkettiin opetustoimen alaisuudessa. Lastensuojelulain 7 §:ssä määrätään, että kunnan tulee järjestää koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Lastensuojeluasetuksen (546/15.6.1990, 2a §) mukaan laissa tarkoitettujen koulupsykologien ja koulukuraattorien työ on pyrittävä järjestämään paikallisiin olosuhteisiin soveltuvalla tavalla oppilasmäärään ja saatavilla oleviin palveluihin suhteutettuna. Heidän toimintansa tulee tapahtua pääosin koulussa. (Sipilä – Lähdekorpi 2004, 102–103.)

Lakisääteistämisen myötä tehtävissä korostuivat myös tiiviimpi suhde kouluyhteisöön ja laajemman yhteistyön kehittäminen kunnan muiden viranomaisten kanssa. Eduskunta korosti kuitenkin lainmuutoksen käsittelyn yhteydessä, että koulukuraattoreiden ja -psykologien tulee olla koulu- tai sosiaalitoimen keskushallinnon alaisia, jotta heille taataan riittävä riippumattomuus välittömästä kouluyhteisöstä. Kouluhallitus antoi työtiloja koskevan tiedotteen, jossa edellytettiin asianmukaisen tilan varaamista sekä koulusta että virastosta. Lisäksi työtilan järjestämisen aiheuttamista toimituksista tulee lautakuntien sopia. (Tiedote T 204/1990). Peruskoulukuraattorien työtiloja oli Espoosakin kartoitettu, mutta niitä ei saatu korjatuksi kouluhallituksen tiedotteesta huolimatta. Oppilashuoltohenkilöt käyttivät monia yhteisiä painostuskeinoja asiantilan korjaamiseksi. Suurin ongelma oli tilojen huono äänieritys, mikä aiheutti pelkoja salassa pidettävien asioiden joutumisesta

ulkopuolisten tietoon. Ihmetystä aiheutti myös asianmukaiset terveydenhoitajien työtilat koulussa, mutta oppilashuoltohenkilöstö ei näyttänyt koskaan pääsevän samaan tilanteeseen. (Övermark 1995.)

Toinen oppilashuollon kehittämissuunnitelma vuosille 1992 – 1996 hyväksyttiin kesällä 1991. Lastensuojelu- ja koululainsäädännön muutokset olivat tuoneet uusia velvoitteita kuraattoritoiminnalle. Toiminnan painopistettä piti suunnata entistä enemmän koulun sisäiseen kehittämiseen sekä opetuksen ja kasvatuksen suunnitteluun. Kuraattorien tehtävien kuvaus uusittiin ja otettiin kantaa oppilashuollon palveluverkoston kehittämiseen. Eduskunnan kannanottoon perustuen esitettiin, että Espoossa perustettaisiin yksi koulukuraattorin ja – psykologin virka noin 1000 oppilasta kohden. Sen vuoksi suunnittelukaudelle esitettiin perustettavaksi seitsemän koulukuraattorin virkaa, minkä jälkeen vasta 2/3 tavoitteesta olisi saavutettu. Todellisuudessa koko kaudella perustettiin yksi uusi virka vuonna 1996. (Övermark 1995.) Lainsäädännön myötä tehtävät monipuolistuivat, mutta kuraattorien työtilanne ei ollut hyvä.

Laman vaikutukset näkyivät myös Espoon kouluissa noin parin vuoden viiveellä. Erityisesti oppilaiden koteihin liittyvät ongelmat ja mielenterveysongelmat lisääntyivät. Samoin oppilaiden alkoholinkäyttö ja huumekekeilut yleistyivät 1990-luvulla. Lama vaikutti uusien laajempien yhteistyöprojektien syntyyn muiden nuoriso- ja sosiaalityöntekijöiden kanssa, kuten esim. elämänhallinta ja päihdevalituksen antamiseen. Yhteistyötä kotien ja koulun välillä pyrittiin myös tiivistämään. Syrjäytymisen estämiseksi ryhdyttiin kehittämään myös uusia koulunkäyntimalleja, aloitettiin omauraluokat, ryhmämuotoinen yksityisopetus yhdellä yläasteella ja ryhdyttiin laatimaan yhteistyössä opettajien kanssa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia.

Lakisääteistämisen vaiheesta löytyi seuraavanlaisia kuraattorityötä kuvaavia tilastotietoja lukuvuodelta 1992 – 1993. Koulukuraattoreita oli silloin 12 ja lisäksi yksi ruotsinkielinen. Oppilastapauksista häiriökäyttäytymistä oli 165, koulunkäynnin laiminlyöntiä 155 ja vaikeuksia kotona 130 tapausta. Asiakasmäärät olivat lisääntyneet edelliseen lukuvuoteen verrattuna 21 % ja huoltajien osuus 23 %. Samana vuonna päättyi myös kesävirkestystoiminta. Ensimmäisen kerran päätettiin myös ulkomaalaisten oppilaiden opiskelun tehoseurannasta. (Övermark 1995.)

Koulukuraattorit ryhtyivät myös tiivistämään omaa yhteistyötään, että liian vähäisiä voimavaroja pystyttäisiin tehokkaammin hyödyntämään. Näin aloittivat kokeiluna neljä aluepohjaista tiimiä marraskuussa 1995. Jäseniä niissä oli neljästä viiteen eikä vetäjää määrätty, sihteerinä toimiminen

tapahtui vuorotteluperiaatteella. Tiimit kokoontuivat keskiviikkoisin aamupäivällä ja niissä pohdittiin yhdessä jokaisen kuraattorin ongelmia. Yhteiset kuraattorikokoukset pidettiin joka toinen viikko ja sinne tiimit toivat omia asioitaan valmisteltuna ja edelleen pohdittavaksi. Lama vaikutti myös tiimin verkostoitumisen tehostamiseen oman alueensa sosiaali- ja nuorisotyöntekijöiden kanssa. Koulukuraattoreilla oli myös yhteistä koulutus- ja kehittämistoimintaa yhteistyössä Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen kanssa. Koulukuraattoritoiminnan intensiivisen kehittämisen esteenä oli kuitenkin kuraattorien suuri vaihtuvuus koulutuksen aikana. (Övermark 1995.) Koulutuksen teoriapohjana käytettiin Yrjö Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen mallia.

Kolmas koulun psykososiaalisen oppilashuollon kehittämissuunnitelma laadittiin vuosille 1997 – 2001. Siinä vedottiin oppilaiden oikeuteen koulupsykologin ja – kuraattorin palveluihin (Komiteanmietintö 1996:4). Toinen tärkeä asia oli oppilaan oikeus oman kehitystasonsa mukaiseen opetukseen ja siihen liittyviin tuki ja oheispalveluihin. Suunnitelmassa korostettiin ennaltaehkäisevää vaikuttamista kouluvaikeuksissa ja syrjäytymisuhan alla oleviin oppilaisiin. Yksi keskeinen tavoite oli koulukiusaamisen vähentäminen. Uusia virkoja esitettiin suunnittelukaudelle ja mitoituksena pidettiin lastensuojelulain suositusta yksi virka/1000 oppilasta kohti. Tulevat virat esitettiin sijoitettavaksi viiden palvelupiirin alueella sijaitseviin kouluihin. Ensimmäistä kertaa mainittiin myös lukioiden oppilashuoltopalvelujen tarve. Koulutuslautakunnan suomenkielinen osasto päätti 6.6.1996 molempien ammattikuntien työtiloista ja korjausta alkoi tapahtua erityisesti kouluilla. Virkojen hallinnollinen sijainti opetustoimessa haluttiin säilyttää entisellään. (Kehittämissuunnitelma 1996.)

Työntekijöiden runsaan vaihtumisen ja laman vaikutuksen seurauksena koulukuraattoreille ryhdyttiin järjestämään pitkäkestoista koulutusta 1990-luvun loppupuoliskolla. Näistä tärkeimpiä olivat kaksi NLP (Neurolinguistic programming) menetelmään perehdyttävää koulutusta vuosina 1996 – 1997 ja 1998 - 1999. Tällä menetelmällä on todettu olevan monta taustateoriaa, joista ratkaisukeskeistä teoriaa se muistuttaa siinä, että asiakasta autetaan rakentamaan positiivisia tavoitteita ja häntä aktivoidaan etsimään omia voimavarojaan. Perusoletuksena on yksilöllinen maailmankuva eli kartta, jota arvioidaan sillä perusteella, kuinka monipuolisia ja rikkaita toiminta- ja kokemsvaihtoehtoja ne ihmiselle antavat. NLP:n toinen perusoletus on, että kaiken käyttäytymisen takana on positiivinen tarkoitus. Koulutuksessa käytetään monenlaisia harjoitustehtäviä. (NLP perusteet 1996, 2-5.) Nykyinen urheiluvalmennus on hyvä esimerkki mielikuvaharjoitusten käytöstä.

Työssä tarvittavia uusia teknisiä työvälineitä ryhdyttiin myös hankkimaan. Koulukuraattorit saivat vähitellen omat langattomat puhelimet ja 2000 luvulla myös kannettavat tietokoneet. Vuonna 2003 otettiin käyttöön myös uusi asiakastilastointijärjestelmä (AURA), joka koski sekä koulukuraattoreita että koulupsykologeja. Koulujen rehtoreille lähetettiin sitä koskeva rekisteriseloste. Tilastoinnin muuttuminen tekniseen muotoon lisäsi sen monipuolistumista, mutta vähensi samalla oppilastyöhön käytettävää aikaa.

5.4 Ammatillisuuden kehityksen arviointia

Alussa koulukuraattoriyötä hoitivat kolme ammattitaitoista sosiaalityöntekijää väljien reunaehtojen vallitessa. Kuitenkin pieni ryhmä joutui taistelemaan toimintaedellytyksistään sekä koulussa että myös hallinnon kanssa. Koko historian läpi erottuu jatkuva taistelu kunnollisista työtiloista. Kansalaiskouluvaiheen lopussa on selvästi havaittavissa ammatillista kehitystä koulukuraattoriksi. Voi sanoa, että sosiaalistuminen kuraattorin ammattiin oli alkanut. Espoon koulukuraattorit lähtivät kehittämään omansa näköistä kuraattoriyötä, josta Sipilä – Lähdekorpi puhuu edellä omassa tutkimuksessaan. Yhteistyö koulupsykologien kanssa oli myös alkuvuosina saumatonta.

Peruskouluun siirtyminen vaikutti koulukuraattoreihin voimakkaasti. Koulujen ja oppilaiden määrä moninkertaistui, mutta resurssit olivat aivan riittämättömät. Käsittämätön oli vielä määräys, että koulukuraattorien oli palveltava kaikkia kouluja. Kuraattoriyö oli ongelmakeskeistä ja epätarkoituksenmukaisesti suunnattua. Ennaltaehkäisevästä työstä ei voinut puhua. Tämän seurauksena tapahtui työntekijöiden voimakasta vaihtumista ja ammatillinen kehitys melkein pysähtyi. Ensimmäinen kehittämissuunnitelma vuodelta 1983 pyrki tuomaan vaikean tilanteen myös päättäjien tietoon. Vuosikymmenen loppupuoliskolla saatiin hyviä työnohjaajia ja monipuolista koulutusta erilaisista uusista työmenetelmistä. Tässä toteutui Toivosen (1999) edellä määrittelemä harjoitustaktiikka ja ammatillinen kehitys alkoi vahvistua. Leimallista oli näille alkuvuosille, että oppilaat hakeutuivat paljon oma-aloitteisesti keskustelemaan koulukuraattorien kanssa.

Kuraattoriyön lakisääteistäminen toi runsaasti uusia velvoitteita ja erityisesti toiminnan painopistettä suunnattiin koulun sisäiseen kehittämiseen ja palveluverkon toiminnan arviointiin. Koulukuraattorit osallistuivat enemmän koulujen toimintaan. Laman vaikutukset hidastivat resurssien lisäämistä, kuten toisen kehittämissuunnitelman päättyessä oli todettu. Oppilaiden koteihin ja päihteisiin liittyvät ongelmat lisääntyivät ja siksi verkostotyötä muiden viranomaisten

kanssa tiivistettiin. Lainsäädännön myötä tehtävät monipuolistuivat, mutta koulukuraattorien vaihtuvuus oli taas suurta, moni hakeutui muihin tehtäviin ja erilaisiin koulutuksiin. Kolmas kehityssuunnitelma pyrki taas vetoamaan päättäjiin lisäresurssien saamiseksi ja työtilojen parantamiseksi. Pitkäkestoisten koulutusten järjestäminen 1990 – luvun loppupuoliskolla tuki ammatillisen kehityksen vahvistumista ja työntekijöiden pysymistä.

Pitkän koulukuraattorityön kokemukseni vuoksi voinen tässä yhteydessä kuvata myös omaan ammatilliseen kehitykseeni vaikuttaneita tekijöitä. Alusta alkaen pyrin toimimaan Espoon mallin mukaan eli omaksuin silloin kuraattorityössä käytössä olleet toimintatavat. Alkuvuosina toimin monissa yläasteen kouluissa ja kaikissa niissä oli erilainen koulukulttuuri, myös rehtorien rooli vaihteli. Ammatilliseen kehitykseeni vaikuttivat eniten edellä kerrotut yhteiset koulutukset ja säännöllinen työnohjaus. Omaehtoisesti hakeuduin myös Kuopion yliopistossa järjestettyyn, sosiaalityön teoriapohjaan perustuvaan, työnohjaajakoulutukseen. Sen jälkeen toimin lähes kolme vuotta yhteiskuntatieteellisten aineiden opettajana Espoon sosiaali- ja terveysoppilaitoksessa. Yliopisto-opintoni aloitin uudelleen tässä vaiheessa. Palasin kuitenkin takaisin koulukuraattoriksi ja siirryin yhtenäiskouluun, koska halusin auttaa enemmän myös ala-asteen oppilaita. Viimeiset viisi vuotta toimin myös aluekuraattorina. Ammatin parhaita puolia on, ettei samanlaisia työpäiviä ole ollut. Eniten voimaa työhön olen saanut oppilaiden elämänilosta, opettajien luottamuksesta sekä hyvästä yhteistyöstä työtovereiden ja yhteistyötahojen kanssa. On ollut ilo seurata oppilaiden kehitystä ensimmäisestä luokasta aina lukioon saakka.

Yleisesti koulukuraattorien ammatillisesta kehityksestä voidaan todeta, että he ovat olleet suhteellisen pieni ammattiryhmä suuressa, voimakkaasti kasvavassa kaupungissa. Työntekijöiden riittävästä määrästä suhteessa oppilaiden ja koulujen määrään on tullut jatkuvaa taistelua, jossa loppua ei näy. Ajoittain on ilmennyt myös ristiriitoja suhteessa toisiin ammattiryhmiin. Tästä asiasta puhuvat mm. Helakorpi (1996) ja myös Engeström (1995) edellä kuvatessaan byrokraattista organisaatiota, jossa esiintyy osastojen välistä reviirikilpailua. Eri tutkijoiden edellä esille tuoma ammatin vallankäyttö on koulukuraattorityössä voinut toimia myös positiivisesti, jos oppilaan asiaa on voinut hoitaa ristiriitatilanteissa onnelliseen lopputulokseen. Koulukuraattori pyrkii työssään harkitsemaan, mikä on oppilaan etu. Yli kolmenkymmenen vuoden historia osoittaa, että koulukuraattorit ovat kyllä tienneet, millaista on laadukas kuraattorityö. Työn tiukat reunaehdot ja liian vähäiset resurssit ovat estäneet heitä toteuttamasta omia ammatillisia tavoitteitaan. Mitä olisikaan tapahtunut, jos ensimmäisen (1983) kehittämissuunnitelman ehdotukset olisivat silloin

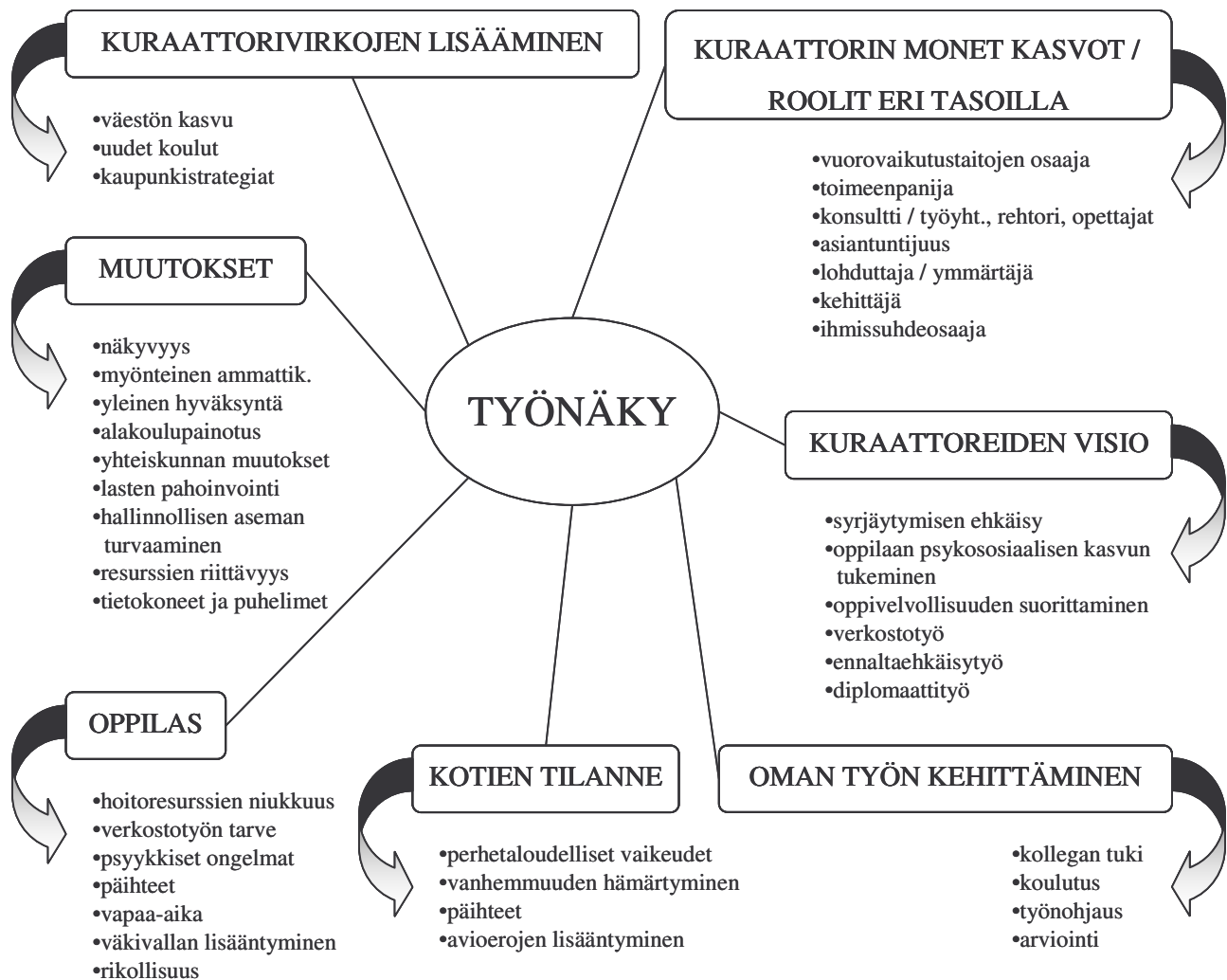
toteutuneet? Sipilä – Lähdekorven tutkimuksen aineistosta löytyy vastaavanlaisia vaikeuksia muuallakin Suomessa.

6 KOULUKURAATTORITYÖN NYKYPÄIVÄÄ ESPOOSSA

Espoon kaupunki on Suomen toiseksi suurin heti Helsingin jälkeen. Kaupungin visiossa se todetaan moniarvoiseksi ja monikulttuuriseksi, jossa on avoin ja innostava ilmapiiri. Espoon väkiluku on kymmenkertaistunut viimeisten 50 vuoden aikana ja kaupungin kasvu jatkuu edelleen nopea. Kaupungin väkiluvun jatkuva kasvu heijastuu jatkossakin palvelujen jälkeenjääneisyyteen suhteessa väestömäärään. Oppilashuollossa se näkyy edelleen liian suurena koulu- ja oppilasmääränä työntekijää kohti, kuten haastatteluista ilmenee. Kaupunki on vakavarainen ja sen tulevaan kehitykseen vaikuttavat mm. rakentamisen painopistealueet, joista tärkeimpiä ovat Suurpellon alueen ja metron rakentaminen. (Vuosikertomus 2006.)

6.1 Koulukuraattorityön monet puolet

Espossa koulukuraattorit ovat pohtineet omia perustehtäviään sekä keskenään että eri koulutuksissa ja työnohjauksissa. Koulukuraattorit laativat ensimmäisen johtavan kuraattorin aikana työhönsä myös vision ja toiminta-ajatuksen. Kuraattorityön eri puolia kuvaa laajemmin oman aluetiimini laatima työnäky vuodelta 2002.



Kuvio 2. Koulukuraattorien työnäky (Aluetiimi 2002)

Nykyiset kuraattoripalvelut määritellään seuraavasti (Espoon kaupungin nettisivu 28.4.2007):

”Kuraattorien tehtävänä on tukea oppilaita koulun aikaisessa elämäntilanteessa. Kuraattori on koulussa sosiaalityön ammattilainen, jonka kanssa voi neuvotella kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä asioista ja sosiaaliturvasta, kasvatuskysymyksistä ja lapsen tai nuoren kasvusta ja kehityksestä.

Koulukuraattorin työn tavoitteena on oppilaan sosiaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen kokonaiskehityksen tukeminen. Peruskouluissa erityisesti tavoitteena on tukea oppilaita suorittamaan peruskoulun oppimäärä. Kuraattorin toimintaperiaatteena on luottamuksellisuus.

Kuraattorin työ on kodin ja koulun välistä yhteistyötä, työskentelyä koulun omassa oppilashuoltoryhmässä ja verkostotyötä muiden viranomaisten kanssa. Lisäksi

kuraattori edistää ja kehittää omalla ammattitaidollaan koulu yhteisön hyvinvointia ja oppimisympäristöä. Koulukuraattoriin voi ottaa yhteyttä esimerkiksi, jos opiskelu tuntuu liian vaativalta, on luvattomia poissaoloja, kiusataan, on sopeutumisvaikeuksia, päihteiden käyttö huolestuttaa, on vaikeuksia ihmissuhteissa, on masentunut olo ja oppilaan elämäntilanteessa tapahtuu muutoksia.”

Aluekuraattori tekee koulukuraattorityötä, jonka lisäksi hän

- toimii johtavan koulukuraattorin kanssa yhteistyössä koulukuraattoritoiminnan kehittämisessä
- osallistuu aluekuraattorikokouksiin
- toimii tiedonvälittäjänä aluetiiminsä ja aluekuraattorikokouksen välillä
- koordinoi aluetiiminsä toimintaa
- konsultoi aluetiiminsä koulukuraattoreita
- koordinoi aluetiiminsä alueellista verkostotyötä
- koordinoi aluetiiminsä asiakastyötä kriisi- ja sairaustapauksissa ja lyhytaikaisissa virkavapauksissa yhdessä johtavan koulukuraattorin kanssa
- osallistuu alueensa uusien koulukuraattoreiden rekrytointiin
- vastaa tiiminsä uusien koulukuraattorien alueellisesta perehdyttämisestä

Kuraattoripalvelujen päällikön keskeisinä tehtävinä on huolehtia kuraattoritoimiston toimistopäällikkönä henkilöstö- ja talousasioista, vastata koulukuraattorityön suunnittelusta ja kehittämisestä, koulutuksen ja työnohjauksen järjestämisestä sekä toimia koulukuraattorien edustajana koulutuskeskuksen eri työryhmissä. Hänen haastattelustaan jäljempänä selviää, mitkä tehtävät ovat häntä eniten työllistäneet.

Koulukuraattorityön asiakastietojärjestelmästä saamiani oppilastyötä koskevia tilastotietoja lukuvuodelta 2006 – 2007 olen sijoittanut suuralueita koskeviin liitteisiin, joissa on myös muita hallintokuntia koskevia tilastotietoja (Liite 2). Aikaisempiin vuosiin verrattuna koulukuraattorien työ on nyt suuntautunut enenevässä määrin myös alakouluihin. Kaikkien koulukuraattorien yhteisen oppilastyön olen sijoittanut alla olevaan kuvioon, joka pohjautuu toiminnan teoriaan perustuvaan kehittävän työntutkimuksen malliin. (Engeström 1995.)

MENETELMÄT:

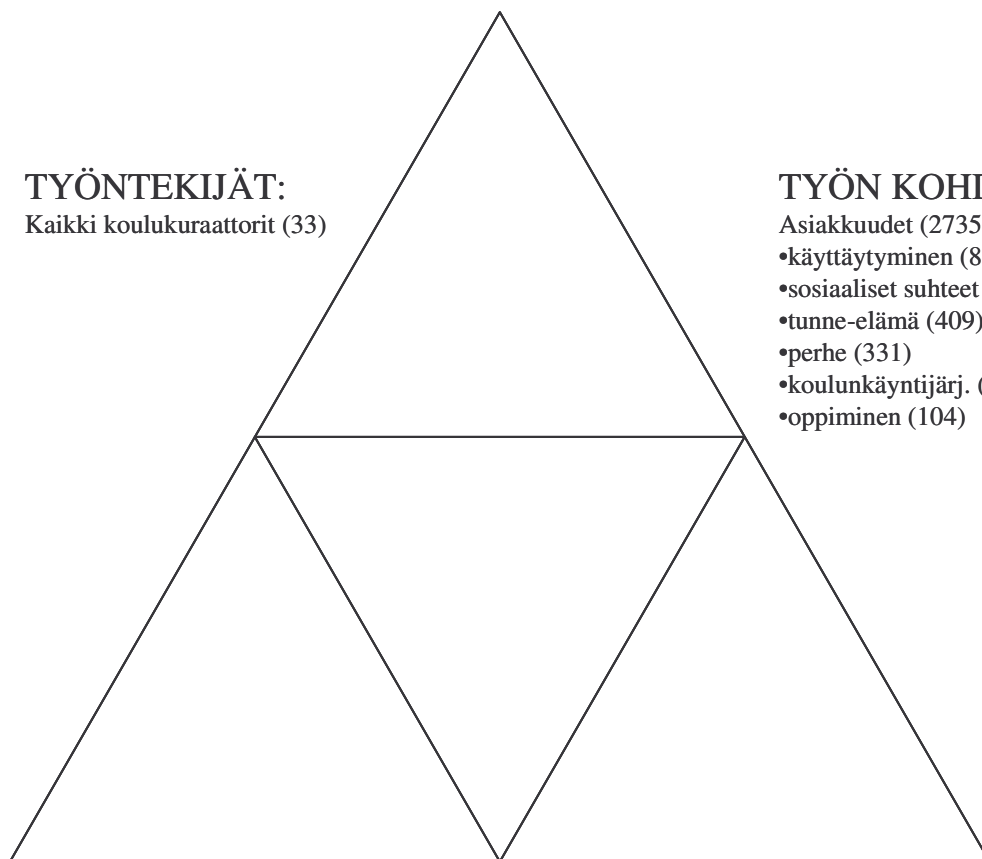
- sähköinen viestintä (4777)
- oppilaan tilanteen kartoitus (3365)
- neuvottelu (2935)
- ohjaus tuki- ja hoitokontakti (2750)
- kirjallinen työ (318)
- kotikäynti (30)
- koulunkäyntiä tukeva yhteisöllinen työ (74)

TYÖNTEKIJÄT:

Kaikki koulukuraattorit (33)

TYÖN KOHDE:

- Asiakkuudet (2735)
- käyttäytyminen (834)
 - sosiaaliset suhteet (756)
 - tunne-elämä (409)
 - perhe (331)
 - koulunkäyntijärj. (301)
 - oppiminen (104)



SÄÄNNÖT:

- lastensuojelulaki
- peruskoululainsäädäntö
- hallinnon säännöt
- työn tehtäväkuvaukset

YHTEISTYÖTAHOT: (421)

- lastensuojelu (190)
- perheneuvola (59)
- nuorisopoliklinikka (58)
- koulupsykologi (32)
- psykiatria (22)
- kouluterveydenhoito (15)

TYÖN SISÄLTÖ:

- oppilastyö
- ryhmätyö
- yhteistyö
- hallinnollinen työ
- muu työ

Kuvio 3. Koulukuraattoriryhmän työn malli (Engeström 1995, AURA-tilastot / oppilastyö)

Tilastointiohjelmaan kirjataan myös kaikki koulukuraattorien muu työ ja näitä tapahtumia oli kaikkiaan 7166. Tähän osuuteen on kirjautunut myös kolmen ruotsinkielisen koulukuraattorin muu työ. Näistä tapahtumista olen poiminut tähän vain keskeisimpiä. Koulukuraattorit osallistuivat oppilashuoltoryhmän kokouksiin lukuvuoden aikana 1738 kertaa ja neuvotteluja opettajien kanssa oli 289 kertaa. Oppilaiden neuvontaa ja ohjausta ilman asiakkuutta oli 157 kertaa, oppitunnin

pitäminen 144 kertaa ja luokkaan tai ryhmään liittyviä kartoituksia 122 kertaa. Nivelämiseen liittyi osallistuminen nivelkokouksiin 109 kertaa ja sosiogrammien teko ja luokkien rakentaminen 56 kertaa. Yhteistyötä muiden viranomaisten kanssa oli 161 kertaa. Työhön perehdyttämistä oli kirjattu 29 ja rekrytointiin osallistumista 14 kertaa. Hallintokunnan ammattiryhmän kokouksia oli kirjattu 424 ja tiimikokouksia 316. Aluekuraattorit olivat vetäneet tiimejä 86 kertaa. Työntekijät olivat osallistuneet koulutuksiin 397 kertaa ja työnohjaukseen 226 kertaa. Haastatteluissa keskusteltiin myös koulukuraattorien näistä tehtävistä.

6.2 Aluemalliin siirtyminen

Johtava koulukuraattori esitti 25.10.1999 koulutoimenjohtajalle, että Espoossa siirryttäisiin aluekuraattorijärjestelmään. Helsingissä, jossa oli siirrytty tähän organisaatiomalliin puolivälissä 1980 - lukua, oltiin tähän järjestelmään tyytyväisiä. Lisäksi hän esitti asian valmistelua varten perustettavaksi projektiryhmän, jonka kolmen jäsenen palkkaukseen hän toivoi korotusta meneillään olevissa palkkaneuvotteluissa. Heistä tulisi myös aluevastaavat omiin tiimeihinsä. Kaikkia kuraattoreita koskevat kokoukset pidettäisiin sen jälkeen noin kerran kuussa eikä viikoittain.

Tätä virallista esitystä edelsivät neljän tiimin keskustelut ja myös kriittiset kannanotot aluemalliin siirtymisen eduista ja haitoista. Joku ryhmä esitti oman yhteisen huonetilan varaamista tiimeille koulutuskeskuksesta, toinen esitti aluevastaaville vuosikiertoa. Huolta esitettiin myös alueellisesta yhteistyöstä koulupsykologien kanssa. Mitä tapahtuu, jos vain kuraattorit siirtyvät aluemalliin? Pelkona nousi myös esiin kuraattorien ajautuminen sosiaalitoimen alaisuuteen. Tiimit nähtiin myös tukea antavana kouluilla yksin työskentelyä helpottamaan. Työmenetelmien ja alueellisen yhteistyön kehittäminen nähtiin positiivisena seurauksena, samoin jokaisen kuraattorin mahdollisuus tuoda paremmin esiin omia mielipiteitään ja osaamistaan. (Tiimimuistiot 1999.)

Aluemalliin siirtymisen taustalla oli jo aikaisemmin esittämäni kokeilu neljän tiimin aluemallista vuodesta 1995 alkaen. Lopulta päädyttiin viiteen alueeseen sosiaali- ja terveystoimen alueita mukailleen. Alussa kouluja oli väärillä alueilla ja yksi tiimi jäi kuraattorimäärältään muita pienemmäksi. Alussa kolme keskeistä tavoitetta olivat koulukuraattorin yksintyöskentelyn tukeminen tiimin avulla, aluekuraattoriryhmän selkeämpi osallistuminen kuraattoritoiminnan kehittämiseen ja johtavan koulukuraattorin työn tukemiseen sekä kokouskäytäntöjen selkiennyttäminen.

6.3 Aluemalli haastattelujen valossa

Käsittelen haastatteluja teemojen mukaisessa järjestyksessä (Liite 1) ja ryhmiteltynä aikaisemmin kerrotusti aluekuraattorien ja koulukuraattorien vastauksiin. Kuraattoripalvelujen päällikön haastattelun käsittelen teemojen jälkeen lisättyä kuraattorien hänestä johtajana antamalla kommentteilla. Koska haastatteluissa lisäksi nousi esiin kaksi selkeää uutta aihetta, käsittelen ne omina kohtinaan päällikön näkemysten jälkeen.

Aluekuraattoreilla oli pitkä työkokemus työskentelystä joko sosiaalivirastossa tai koulukuraattorina. Heistä kaksi oli toiminut Espoossa kuraattorina yli kymmenen vuotta ja kolme yli viisi vuotta. Aluekuraattorin tehtäviä heistä yksi oli hoitanut alusta alkaen ja muut yhdestä vuodesta viiteen. Kaikki olivat päteviä sosiaalityöntekijöitä ja heistä kahdella oli myös työnohjaajan koulutus ja kaksi oli parhaillaan samassa työnantajan järjestämässä koulutuksessa.

Kuraattoreista yksi on ollut Espoossa kahdeksan vuotta, kahdesta kuraattorista toinen vasta vuoden ja toinen puolitoista vuotta. Näillä molemmilla oli kuitenkin aikaisempaa sosiaalityön kokemusta. Entinen johtava koulukuraattori oli yksi vuonna 1972 aloittaneista kuraattoreista ja hän jäi eläkkeelle vuonna 2002. Nykyisellä kuraattoripalvelujen päälliköllä on pitkä työkokemus sekä kuraattori- että sosiaalityöstä eri työpaikoista.

6.3.1 Kokemukset aluemallista

Kahdella aluekuraattorilla oli kokemusta Espoon sosiaaliviraston aluemallista. Siellä siihen oli siirrytty vuonna 1991. Yksi aluekuraattori oli toiminut toisessa kaupungissa koulupsykologi- ja kuraattoritiimin vastuuhenkilönä. Kahdella ei ollut kokemusta muusta hallintomallista. Nykyiseen aluemalliin kaikki olivat tyytyväisiä. Epäilyksiä herätti tiimien eriytyminen liikaa toisista tiimeistä ja palvelujen tasapuolinen jakautuminen alueiden välillä. Kun uusia kouluja rakennetaan eri alueille, mikä tiimi saa lisää kuraattoreita. Jossain alkuvaiheessa oli ollut kilpailua ja ristiriitoja tiimien välillä. Uuden johtavan aikana ne olivat vähentyneet. Aluekuraattorilla ei ole esimiehen asemaa. Entisen johtavan koulukuraattorin tehtäväkuvauksen mukaan aluekuraattori kuitenkin johtaa tiimiä ja koordinoi oman alueensa yhteistyötä eri viranomaisten kanssa (Haastattelu 6.8.2007). Aluekuraattorien toimet vakinaistetaan 1.9.2007 alkaen ehkä se antaa jotakin uutta, arvioi yksi aluekuraattori. **Aluekuraattorien** vastauksista positiivisia oli 14 ja neutraaleja 4. Näistä muutamia esimerkkejä:

”Hyvää, että tunnetaan alueen kaikki työntekijät. Oppii tuntemaan alueen kokonaisuutta ja yhteistyökuvioita sekä verkostojen kanssa toimimista. Oppii tuntemaan alueen paremmin ja tietää, mitä alueella tapahtuu.

Alueen työntekijöillä on yhteinen virkistyspäivä. Seurakunta, nuorisotyöntekijät ja poliisi ovat pitäneet seiskojen ryhmäytymispäiviä. On mahdollisuus suunnitella yhteisiä projekteja alueelle.

Töihin perehdyttäminen ja kollegiaalisen tuen saaminen on hyvää. Aluekuraattori on mukana perehdyttämässä uutta kuraattoria ja on mukana uuden haastattelussa. Johtava päättää valinnasta, mutta myös kuraattorin mielipidettä kuunnellaan.

Vaikuttaa fiksulta, kun on tämä tiimirakenne. On yhteisiä säännöllisiä tapaamisia tiimin jäsenten kanssa. Tiimin toiminta on joskus tärkeämpi kuin työnohjaus. Ollut aluemalliin tyytyväinen.”

Kuraattoreiden haastatteluissa tuli esiin, että yhdellä oli myös vuoden kokemus aluekuraattorin sijaisuudesta. Kaksi muuta olivat toimineet vasta lyhyen aikaa kuraattoreina ja heistä toinen kahdessa eri tiimissä. Paljon tunteita kuohuttanut asia oli kesäkuussa tätä tiimiä koskeva määräys kokeilla psykologi/kuraattorimallia ensi lukuvuosi. Käsittelen parimallia myöhemmin omana kokonaisuutena. Aluemallista **kuraattorit** antoivat 2 negatiivista ja 8 positiivista mielipidettä. Näistä muutamia esimerkkejä:

”Haittana voi olla, että keskiviikko ollaan omassa tiimissä. Olisi myös tilanteita, että oltaisiin yhdessä ja mietittäisiin. Voisi tulla hyviä ideoita muilta, joita ei nyt hyödynnetä.

Tosi paljon on ollut vaihtumista, jos ajatellaan kahta vuotta taaksepäin. Jatkuva muutos on tiimissä päällimmäisenä.

Tavallaan hallinnollisesti ajateltuna ymmärrettävä asia, säästöasiakin. On hyvä käydä asioita läpi pienemmällä porukalla.

Selkeyttää ja rajaa aluetta, jos kaikki yhdessä, se olisi yhtä mössöä. Siitä on hyötyä kehittämiseen. On saanut tiimiltä riittävästi tukea.

Piti hyvänä, että aluekuraattorit tuli. He tapasivat johtavaa ja sieltä tuli asioita, joita käsiteltiin tiimissä.”

Aluemallia sopii hyvin kuvaamaan edellä Toivosen (1999) mainitsema rakennemuutostaktiikka. Lisäksi tavoitteena voisi olla pyrkimys oppivan organisaation suuntaan, mitä Helakorpi (1996) puolestaan kuvaa. Kaikki haastatellut suhtautuivat aluemalliin pääosin myönteisesti.

6.3.2 Aluekuraattorikokoukset ja aluetiimit

Kokouksia käsiteltiin vain aluekuraattoreiden kanssa. Kokouksia pidetään noin joka toinen viikko ja määrää pidettiin sopivana. Niissä on pohdittu myös työntekijöiden vaihtuvuutta ja sijaisten hankkimista. Osa oli kokouksiin tyytyväisiä ja vaihtuva sihteeri kirjoittaa myös niistä pöytäkirjan, joka jaetaan kaikille kuraattoreille. Vastauksista oli positiivisia 11, negatiivisia 6 ja neutraaleja 6. Seuraavassa muuttamia **aluekuraattorien** kommentteja:

”Johtava näkee tilanteen eri alueilla ja tasa-arvo tiimien välillä tulee mukaan keskusteluihin. Ryhmien välisiä ristiriitoja ei ole enää ollut.

Kokoukset ovat olleet hyviä, asioita on tuotu esiin. Suunnitellaan kokouksissa myös kehitystehtäviä ja raameja. Viedään asioita tiimeille ja nekin miettii kehitettäviä asioita.

Sitä rakennetta voisi parantaa, että eri alueiden äänet tulisivat paremmin kuulluksi. Itsekin aluekuraattorit voisivat aktiivisemmin vaikuttaa.

Aluekuraattorina ei ole esimiehisyyttä, mutta kaipaisi edes siihen päin menevää koulutusta. Muut kuraattorit kohdistavat esimiehisyyteen paineita.

Enemmän struktuuria olisi kaivannut. Aikaisemmat tehtäväksiannot ja kehitettävät asiat jää, muutosta koko ajan.

On ollut tähän asti epävirallinen aluekuraattorimalli, ehkä tulee virallistamisen myötä tehtäviin selkeyttä. Ei haluaisi lisää muita tehtäviä, haluaisi keskittyä myös perustehtävään.

Kehittämistä kaipaisi enemmän, sitä kaipaisi sellaista kehittävää otetta. Syksyllä tuli tiimeille paljon tehtäviä ja niiden vuoksi tehtiin paljon tiimeissä työtä. Asiat jäivät kuitenkin jatkokäsittelymättä.”

Aluekuraattoreista kolme oli tiimensä kuraattorien lukumäärään tyytyväisiä. Kaksi haluaisi yhden lisää, toisella oli perusteluna suuri oppilasmäärä kuraattoria kohti ja toisella alueelle rakennettavat uudet koulut. Kaikki olivat tiimensä työskentelyyn tyytyväisiä. Suurimpana haittana pidettiin

työntekijöiden liikaa vaihtumista. Dynamiikka muuttuu, kun uusia tulee. Vastauksista oli positiivisia 18, negatiivisia 6 ja neutraaleja 5. Alla muuttamia kommentteja:

”Muuten oma tiimi on toiminut hyvin, vaikka on ollut paljon muutoksia. Uudet tulleet hyvin mukaan, hyvä ilmapiiri, ei paineita aluekuraattoria kohtaan.

Ei koe saavansa tiimiltä kovasti tukea. Antaa mieluummin kuraattoreille tilaa puhua tiimissä.

Voitu käyttää tiimiä myös tavallaan työnohjauksellisenä. Siinä on voitu käydä tapauksia läpi. Virallista työnohjausta on vain kerran kuussa.

Aluekuraattori on hoitanut niitä kouluja, joista palvelut ovat puuttuneet. Onneksi pyyntöjä on tullut aika vähän.

Perehdyttämistä on itse hoitanut. Se jää aika vähiin ja siitä on huono omatunto. Omat työt pitää kiinni.

Meillähän on semmonen systeemi, että tiimi kokoontuu keskiviikkoisin ilman aluekuraattoria aamupäivisin ja kaikki yhdessä iltapäivisin.

Tietoja tulee eniten aluekuraattorikokouksista ja niitä viedään eteenpäin, suunnitellaan ja kehitetään. Työskentely on vastavuoroista tiimissä. Se on työrukkanen, aktiivinen, hyvät kuraattorit. Työtilanne on ollut hyvä tällä alueella.

Perehdyttämisessä tiimirakenne tulee oleellisen tärkeäksi, siinä jaetaan asioita, koko tiimi vastaa ja uusi saa tietoja. Kokeneita työntekijöitä ovat, vaikka kuraattorina ovat uusia. Ollaan yritetty pitää yllä avointa keskusteluilmapiiriä.”

Kuraattorit pitivät tiimiä tärkeänä. Heidän vastauksistaan oli positiivisia 8, yksi negatiivinen ja neutraaleja oli 3. Alla muutamia kommentteja:

”Vastaa hyvin sosiaalityön tiimejä, on tietynlaista peilipintaa, on tosi tärkeää.

On saanut riittävästi tiimiltä tukea, voi soittaa vaikeissa tilanteissa.

Tiimistä saa aina tukea ja voi vaihtaa mielipiteitä, kun toisilla on erilaista taustaa. Annetaan toisille ja saadaan. Tiimissä asiat tulevat käytännön kautta, tapahtuu jokaisen opin jakamista. Paljon saa myös itse. Toivoisi, että tiimi pysyisi.

Tiimit poikkeaa aika paljon toisistaan. Pieni tiimi, jossa muutos vaikuttaa tosi paljon. Työtilanne ollut sellainen, että vakipaikkoja saadaan ja toisaalta jäädään äitiyslomalle. Hyvä tehdä työtä, mutta jatkuvaa perehdyttämistä”.

Aluetiimejä kuvaa parhaiten Toivosen (1999) ryhmäkeskustelutaktiikka ja muistakin edellä esittämistäni tiimimalleista löytyy pohdittavia piirteitä.

6.3.3 Aluekuraattorin asema

Aluekuraattorien haastatteluissa heidän omasta asemastaan nousi yhteisenä kantana, etteivät he halua esimiehisyyttä. Toimen vakinaistamista pidettiin hyvänä asiana ja myös palkkaukseen haluttiin korjausta. Tehtävistä keskeisinä pidettiin uusien työntekijöiden perehdyttämistä, vaikka osan mielestä siihen jää liian vähän aikaa ja vaihtuvuuden vuoksi se on ajoittain myös työlästä. He toivoivat ryhmälle omaa työnohjausta, jossa voitaisiin vielä pohtia omaa asemaa ja tehtäviä. Yhteistyötä ja työn kehittämistä he pitivät tärkeänä. Heidän vastauksistaan positiivisia oli 10, negatiivisia 3 ja neutraaleja 5. Kaikki olivat tyytyväisiä siihen, että esimiesvastuu ja valta ovat kuraattoripalvelujen päälliköllä. Hän hoitaa myös henkilökunnan kehityskeskustelut ja muutkin henkilöstöhallinnon tehtävät kuten uusien työntekijöiden rekrytoinnin. Aluekuraattorit ovat mukana oman tiimensä työntekijöiden haastatteluissa.

Kuraattorit antoivat aluekuraattorin asemasta 10 positiivista, 5 negatiivista ja 2 neutraalia vastausta. Alla heidän mielipiteitään:

”Vuosien varrella hänelle on tullut oma asema, vaikka ei ole esimies. Aluekuraattorin kautta menevät kaikki kriisitapaukset, jos koululla ei ole palveluja.

On tavallaan selkeä, kuitenkin se tuntuu, että se jää vähän sivutyöksi. Heillä pitäisi olla vähemmän oppilaita, koska perustyö vie aikaa. Selkeyttä pitäisi olla tehtävistä enemmän ja sen pitäisi olla aktiivisempaa.

Jos olisi vaikeampia tapauksia, saisi aluekuraattorilta tukea. Työskentely on tavallaan huomaamatonta, siinä on kuitenkin tuki.

Onko aluekuraattorin helppo perehdyttää kouluun? Jostain pitäisi saada tieto suoraan koulusta. Koulut poikkeavat toisistaan siinä, miten koulu toimii. Perehdyttäminen, se ei ole mitenkään irrallaan siitä, että toimitaan koululla. Miten tieto koulussa kulkee? Koulu on kuitenkin yhteisö, jossa toimii tietyt säännöt.”

Tiimien johtamisesta ovat edellä esittäneet hyviä jäsennyksiä mm. Heikkilä ja Heikkilä ja myös muut tutkijat. Aluekuraattoriryhmän oma työnohjaus voisi auttaa pohtimaan näitä johtamiseen liittyviä ongelmia.

6.3.4 Aluemallin vaikutus omaan työhön koulun tasolla

Aluekuraattoreilla oli kaikilla oma yläkoulu ja sen lisäksi joko yksi alakoulu tai yksi konsultaatiokoulu. Vain yhdellä oli pelkästään yksi yläkoulu. Oppilasmäärä ei ollut heillä keskenään yhtä suuri. Samoin aluetiimin työntekijöiden määrä vaihteli neljästä seitsemään alueesta riippuen. Monen mielestä aluemallilla ei ole ollut paljon vaikutusta omalla koululla tehtävään työhön, koska työntekijä on koulukohtainen. Toisaalta se on helpottanut tiimien välistä yhteistyötä erityisesti oppilasasioissa.

Kuraattoreista osa näki aluemallin vaikutuksen koulun tasolla lähinnä saamanaa tukena omalta tiimiltä ja aluekuraattorilta. Oppilasmäärä tässä tiimissä oli noin 800 kuraattoria kohti, mitä voidaan pitää aika kohtuullisena. Muilla suuralueilla oppilasmäärä kuraattoria kohti vaihteli noin 800 – 1000 oppilaaseen (Liite 2). Haastatteluissa keskustelut keskittyivät jokaisen omissa kouluissa viime lukuvuonna eniten työllistäneisiin oppilasasioihin. Niitä käsittelemme tarkemmin seuraavaksi.

Aluekuraattorien haastatteluista tuli selvästi esiin, että omat koulut olivat työllistäneet heitä viime lukuvuonna monenlaisissa ongelmissa. Oppilaiden liiat poissaolot ja oman koulun eritysluokat olivat vieneet paljon aikaa kolmelta aluekuraattorilta. Kiusaamistapauksia oli myös edelleen ja samoin oppilaiden psyykkisiä ongelmia eri muodoissa. Yksi aluekuraattori oli toiminut työryhmässä, joka koulutti oppilaita vertaissovittelijoiksi ehkäisemään mm. kiusaamista. Yhden aluekuraattorin koulussa oli tapahtunut kaksi oppilaan kuolemantapausta ja ne olivat aiheuttaneet pitkään jatkunutta pahoinvointia koko kouluyhteisöön. Alakouluissa olivat työllistäneet perheiden tilanteet, avioerot ja muu pahoinvointi, joka heijastui lapsiin alisuoriutumisenä ja levottomuutena. Muutamilla suuralueilla oli myös kouluja, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Heitä koskevat tehtävät olivat vieneet paljon aikaa ja olleet työllistäviä. Muutamissa kouluissa oli myös lahjakkaiden oppilaiden luokkia (musiikki, luonnontieteet, liikunta) ja niistä tuli kuraattorin hoidettavaksi mm. oppilaiden psyykkisiä ongelmia. Nuorten hoitoon ohjaus oli vähän helpottunut saatujen uusien resurssien myötä.

Kuraattorien haastatteluissa tuli esiin osin samanlaisia oppilasasioita kuin aluekuraattoreilla. Muita ongelmia olivat tyttöjen lisääntynyt alkoholinkäyttö ja useampi hyväksikäyttötapaus. Yhdellä poikia oli enemmän asiakkaina mm. huonon käytöksen vuoksi. Hän epäili, että pojat suhtautuvat kielteisemmin tiukkaan opetustyyliin. Heitä voisi helpottaa, jos oppimistilanteet muuttuisivat rennommiksi. Kaikilla oli ollut runsaasti perheneuvotteluja ja positiivista oli, että perheet tulivat helposti koulun neuvotteluihin. Jatko-ohjaukseen perheet suhtautuivat jo kielteisemmin. Erityisluokkien opetuksen kehittämistä monimuotoisemmaksi piti yksi kuraattori tärkeänä. Osa koki, että asiat olivat menneet eteenpäin koulun tasolla. He olivat saaneet myös positiivista palautta työstään ja se oli tuntunut hyvältä. Tarkemmin tilastoidut oppilastapaukset selviävät liitteestä 2 ja kuvioista 3.

6.3.5 Aluemallin vaikutus verkostotyöhön

Aluekuraattorien mielestä alueellistaminen on vaikuttanut positiivisesti verkostotyöhön. He ovat keskeisessä asemassa koordinoidessaan yhteistyötä omalla alueellaan. Kaikilla alueilla on ollut lukuvuoden aikana säännöllisiä tapaamisia alueen muiden työntekijöiden kanssa ja näin on opittu tuntemaan kaikki muut toimijat. Kuitenkin alueiden yhteistyömuodot myös poikkesivat toisistaan. Jollakin alueella oli pitkään jatkuneita toimintatapoja, kun taas toisella osa projekteista oli päättynyt ja nyt mietittiin uusia kehittämiskohteita. Yhdellä alueella oli myös eri ammattiryhmistä koottu työntekijöiden ryhmä, joka oli yhdessä järjestänyt keskusteluryhmiä vanhemmille. He käyttivät niissä vanhempien roolikarttaa mallinna ja sen pohjalta oli heidän mielestään helppo käsitellä kasvatusasioita. Yhdellä alueella aluekuraattori toimi uuden huoliryhmän puheenjohtajana. Kaikkien mielestä alueen työntekijöiden jatkuva vaihtuminen heikensi pitkäjänteistä yhteistyötä.

Kuraattoreiden haastatteluissa tuli esiin, että he pitivät alueen verkostotyötä monipuolisena. He totesivat, että alueella on monia toimijoita ja he ovat innostuneita ja aktiivisia. Perheneuvolan tapaamisissa ovat olleet myös psykologit mukana. Verkostojen yhteydenotot menevät aluekuraattorin kautta ja hän edustaa tiimiä yksin joissakin yhteistyöryhmissä. He pitivät alueen sosiaalityöntekijöiden runsasta vaihtumista huonona asiana, koska se selvästi vähentää heiltä saatavaa apua. Koulukuraattorien verkostotyöllä on pitkät perinteet kuten historia osoittaa.

6.3.6 Aluemallin kehittämistarpeet

Aluekuraattorien haastatteluissa keskeisiksi kehittämistarpeiksi nousi oman toimenkuvan ja tehtävien selkeyttäminen. Esimiehisyyttä ei kukaan halunnut, kuitenkin he pohtivat, mitä tiimi odottaa heiltä. He pitivät keskiviikkopäivää virastossa tärkeänä työntekijöiden vaihtumisen vuoksi ja silloin onnistuu perehdyttäminen parhaiten. Huolta he kantoivat tasapuolisten palvelujen takaamisesta eri suuralueille. Lisäksi osa toivoi aluekuraattorien verkottumista tiiviimmin ja yhteistä työnohjausta, jossa käsiteltäisiin heidän asemaansa. Osa piti myös tärkeänä, että aluekuraattorilla olisi vain yksi oma koulu. Aluerehtorien tehtävien näkymättömyyttä myös ihmeteltiin sekä tähän saakka vähäistä yhteistyötä. Joku totesi myös, että koulupsykologeille aluemalliin siirtyminen nytkin oli ollut vaikeaa ja sen miettiminen oli vienyt monta vuotta. Entisen johtavan koulukuraattorin haastattelussa tuli esiin, että aluemallia oli alkujaan suunniteltu molemmille ammattiryhmille, mutta psykologit eivät olleet muutokseen halukkaita. Silloista vastustusta he perustelivat mm. ammattiyhdistysasioilla. (Haastattelu 1.10.2007.)

Kuraattorien haastatteluissa huolta nousi liiasta alueellistamisesta, minkä vuoksi tiimien välistä yhteistyötä ei saisi unohtaa. Kaikkien kuraattorien toimimista tietyissä oppilastapauksissa samalla tavalla he pitivät tärkeänä. Työnohjaus muuttuu ensi syksynä tiimikohtaiseksi, nyt on ollut myös sekaryhmiä. Yksi pohti myös aluekuraattorin tehtävien muutosta alueoppilashuoltoryhmien jälkeen, miten se näkyy tiimiin. Tapahtuuko niissä kaiken tiedon viemistä molempiin suuntiin? Yksi totesi, että aluekuraattori ottaa kuitenkin lopullisen vastuun tiimistä ja hän vastaa eniten myös muutoksista. Esimiehisyys poistaisi vertaisuuden, nyt siinä tulee esiin tuki ja matala kynnyks.

Suomenkielisen opetuslautakunnan toimintakertomuksessa vuodelta 2006 oppilashuollon arvioinnin kohdalla sille asetettiin seuraavat viisi lähiajan tavoitetta:

Ensimmäisenä tavoitteena oli koulupsykologin ja koulukuraattorin palvelujen riittävyys.

Näiden tämän hetkisestä mitoituksista todettiin, että oppilaita perusopetuksessa kuraattoria kohti oli 973 ja Helsingissä vastaavasti 787. Vastaavat luvut psykologeilla olivat 1058 ja 948.

Toisena tavoitteena oli, että palveluja tarjotaan eri palvelualueilla tasapuolisesti.

Kolmantena tavoitteena oli, että erityis- ja maahanmuuttajaopetuksen palvelutarjonnassa otetaan huomioon oppilaiden keskimääräistä suurempi palvelutarve.

Neljäntenä tavoitteena oli, että koulujen turvallisuuteen liittyvien kriisi-, kiusaamisenehkäisy-, päihde- ym. suunnitelmien mukaiset toimenpiteet ovat riittävät ja kohdentuvat oikea-aikaisesti.

Viidentenä tavoitteena oli, että perinteisten vanhempainiltojen lisäksi koulussa toteutetaan myös muita kodin ja koulun välisiä yhteistyömuotoja.

Monissa kouluissa toimivat luokkien vanhempainyhdistykset ja opettajat pitävät vanhempien vartteja ainakin ensimmäisillä ja seitsemänsillä luokilla. Tulevaisuuden kehittämistarpeita käsitellen myöhemmin erikseen. Opetuslautakunnan esittämät tavoitteet ovat hyviä, ongelmaksi voi kuitenkin edelleen osoittautua riittävien resurssien saanti.

6.4 Kuraattoripalvelujen päällikön näkemykset

Haastattelun aluksi käsitelimme sitä kirjallista materiaalia, mistä voisi olla minulle hyötyä tutkimusta tehdessäni. Hän lupasi käyttööni oppilastilastojen lisäksi myös laajoja hallinnossa tehtyjä raportteja. Oppilashuollon tuottavuus- ja tulonpohjahankkeen (Tutu - hanke) tavoitteena oli kustannusten pienentäminen ja toiminnan kehittäminen. Hän kertoi myös, että ministeriö on nyt varannut rahaa oppilashuollon kehittämiseen ja että he olivat saaneet siitä kohtuullisen summan.

Alueoppilashuoltoryhmiä koskevaa tietoa on käsitelty osassa raportteja ja hän on kertonut niistä useampaan kertaan myös aluekuraattoreille. Hän piti tärkeänä, että otan yhteyttä myös aluerehtoreihin, koska alueilla suunnittelukokoukset ovat alkaneet. Opetustoimen johtaja oli hänelle ilmoittanut, että tulee tällainen parityömalli, joka perustuu edellä mainittuun poikkihallinnolliseen Tutu - hankkeeseen. Sen mukaan pyrittäisiin mahdollisimman vähäisin yhteistyökumppanein hoitamaan oppilashuoltoa. Kuraattoreille tämä tieto tuli liian nopealla aikataululla ja työntekijöitä ei ole riittävästi sen toteuttamiseen. Hänellekin kesäkuu oli vaikeaa aikaa tämän asian vuoksi. Tavoitteena on, että kolmella (myös terveydenhoitaja) eri työntekijällä on samat alueet. Nyt esim. yhdellä kuraattorilla voi olla työparina monta psykologia.

Hänen tehtäviään koskeneet hallinnon uudistukset oli tehty vuoden 2005 alussa. Silloin hänelle siirtyi paljon henkilöstöhallinnon tehtäviä, joita aikaisemmin hoiti joku muu. Hän joutuu tekemään työntekijöiden työsopimukset, kaikki palkka- ja loma-asiat menevät myös hänen kauttaan. Lähiesimiehisyyden on kuitenkin edelleen merkityksellinen asia kuraattoreille, mutta aika tahtoo mennä kaikkeen muuhun. Kuraattorikokousten sisältöön hän on tehnyt toisentyypistä rakennetta

eri teemojen ympärille ja siksi ne ovat muuttuneet enemmän perehdytyksen ja opetuksen suuntaan. Työtehtäviin kuuluu myös koulussa opiskelevien vammaisten apuvälineiden myöntäminen. Siihen liittyvän hakumenettelyn hän on uudistanut. Lisäksi hän kuuluu useisiin työryhmiin kaupungin sisällä ja säännöllistä yhteistyötä on myös naapurikuntien kanssa.

Keskustelimme työntekijöiden vaihtuvuudesta, joka oli tullut esiin suorittamissani haastatteluissa. Hän sanoi, että on iso kuraattorien ryhmä. Heitä on nyt 29 ja siksi vaihtuvuus on luonnollista, sijaiset eivät ole niin pysyviä. Nyt on haussa neljä työntekijää monesta eri syystä. Vakinaisiin toimiin hän on vielä saanut päteviä työntekijöitä. Sosiaali- ja terveystieteiden puolella tilanne on paljon pahempi. Kun henkilöstön määrä on lisääntynyt, on hän esittänyt määrärahojen korotustarpeita, mutta niitä ei ole korotettu riittävästi. Rekrytoinnissa etuna hänellä on ollut, ettei tarvitse hakea täyttölupaa, voi vain laittaa vakansseja hakuun. Hän pitää kuraattoreille kehityskeskustelut ja kuntakymppitulosten perusteella viime keväältä kuraattorit olivat saaneet korkeimman tuloksen ja sen perusteella voidaan päätellä, että he voivat hyvin.

Espoossa on nyt valmiina työn vaatavuuden arvioinnit ja siinä sosiaalityössä lastensuojelutyö todettiin työtehtävien vaatavuuden kannalta kaikkein korkeimmalle. Sillä on vaikutusta myös kuraattorien palkkatasoon, koska heidän palkkojaan ei voida korottaa, jos sosiaalityöntekijät eivät saa ensin korotusta. Kaikki palkankorotukset tapahtuvat kaupunkitasoisesti. Kehityskeskustelujen perusteella hän on kuitenkin voinut myöntää henkilökohtaisia lisiä ja se antaa vähän pelivaraa. Hän on saanut puhuttua kuraattoreille myös konsultaatio- ja työnohjaajakoulutuksen oppisopimuskoulutuksena. Siinä on noin 15 kuraattoria ja se päättyy keväällä 2009. Tämä koulutus sopii hänen mielestään kuraattorityöhön. Koulutus vahvistaa kuraattorin omaa ammatillisuutta ja sillä voi olla vaikutusta myös pysyvyyteen. Hänen mielestään kaupunki on suurkunta ja työ on siksi haasteellista. Kuraattoreilta vaaditaan rautaista ammattitaitoa ja siinä hänen mukaansa aluetiimi on hyvä tukirakenne.

Aluekuraattorit ja kuraattorit antoivat hänestä johtajana pelkästään positiivisia kommentteja, joista muutamia seuraavassa:

”Ollut johtavaan tyytyväinen, koska osaa asiansa.

Antaa aluekuraattorikokouksissa hänellekin paikan puhua vapaammin. Voi purkaa paineita.

Luontevaa, että vetää kehityskeskustelut.

Johtava on hyvä esimies, kaikki kuraattorit ovat hänen takanaan, tykkäävät.”

6.5 Alueelliset oppilashuoltoryhmät

Aluekuraattorien haastatteluissa nousi uutena tehtävänä esiin syksyllä toimintansa aloittavat alueelliset oppilashuoltoryhmät, joissa puheenjohtajina toimivat aluerehtorit. Aikaisempi yhteistyö aluerehtoreiden kanssa oli ollut vähäistä, ainoastaan aluerehtorin ja – kuraattorin työskentely samalla koululla teki poikkeuksen. Tämä tilanne oli yhdellä aluekuraattorilla. Aluekuraattorit olivat nyt osallistuneet muutamiin omalla alueella pidettyihin suunnittelukokouksiin. Ryhmän muita jäseniä olivat aluepsykologit ja koululääkärit sekä kouluterveydenhoitajien, erityisopettajien, opinto-ohjaajien ja maahanmuuttajaopettajien edustajat. Aluekuraattoreiden kertoman mukaan ryhmien tehtäviä vasta suunniteltiin, mitään ei vielä ollut päätetty. Jo aikaisemmin oli puhuttu erityisluokkasiirtoja koskevan sijoittelun keskittämisestä alueille. Yksi aluekuraattori arveli nyt, että erityisluokkasijoittelut tehdään jatkossa mahdollisesti alueella. Toinen totesi, että nyt haetaan yhteistä kontaktia, yhteistyötä ja alueen kehittämistä. Pelkona oli myös, viekö alueoppilashuoltoryhmä työpanosta pois omilta kouluilta.

Lähetin 21.8.2007 sähköpostikyselyn aluerehtoreille ja heidän vastauksistaan ilmeni, että työskentely oli vasta alkamassa. Ennakkoon oli toivottu, että alueelliset oppilashuoltoryhmät ja kuraattorien aluemalli parantaisivat tiedon kulkua paikallisella tasolla. Ensimmäisissä kokouksissa oli suunniteltu toimintaa ja keskusteltu ryhmän mahdollisuuksista esim. helpottaa koulujen paineita. Oli suunniteltu mm. koulujen oppilashuoltoryhmien muistioiden pohjia ja niveltämisen tueksi lomakemalleja (sähköpostiviestit 22. ja 23.8.2007). Aluekuraattoreita myös epäilytti, mitä tämä uusi malli palvelee ja mihin tarpeisiin sillä vastataan.

Kuraattoripalvelujen päälliköltä saamani kirjallisen materiaalin mukaan tätä asiaa oli kuitenkin käsitelty rehtoriseminaarissa, josta kooste oli laadittu 27.10.2006. Toinen asiaa koskeva laajempi kirjallinen selvitys ”Alueellinen oppilashuoltoryhmä ja oppilastyö” oli päivätty 5.3.2007. Siinä oli käsitelty suomenkielisen sivistystoimen oppilashuoltoa hyvin perusteellisesti ja hahmoteltu mm. alueellisen oppilashuoltoryhmän jäsenten tehtäviä. Niitä olisivat seuraavat: alueen oppilashuollollisen tilanteen kartoittaminen ja arviointi, aluespesifisten varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän toiminnan mallien tukeminen ja kehittäminen, kaupunkitasoisen oppilashuollon kehittämiseen osallistuminen ja yhteistyö alueellisten toimijoiden kanssa.

Tulevaisuutta ajatellen alueelliset oppilashuoltoryhmät voivat toiminnallaan saada paljon hyvää aikaan. Kartoittaessaan alueensa voimavaroja ja kehittämiskohteita, ryhmä joutuu paneutumaan monenlaisiin ongelmiin, joista keskeisiä voivat olla erityisoppilaat, maahanmuuttajataustaiset oppilaat, kriisiin joutunut koulu tai jokin muu aluetta kohdannut onnettomuus. Edellä olen kuvannut muutamia ryhmätyöskentelyyn sopivia työskentelymalleja, joista Arnkilin (2004) esittämä työryhmää koskeva malli voisi olla huomion arvoinen. Samoin Karvisen (2005) edellä määrittelemä avointa asiantuntijuutta kuvaava malli voisi sopia tälle ryhmälle. Toivosen (1999) esittämä tehtävän ratkaisu ryhmässä – taktiikka voisi olla se, mihin ryhmän tulisi pyrkiä. Tärkeää on, että tiedonkulku on avointa moniin suuntiin ja että hyvä yhteistyö jäsenten välille pystytään rakentamaan. Aluekuraattoreilla on etulyöntiasema oman alueensa tuntemisessa ja siksi heillä on myös paljon annettavaa ryhmän työskentelyyn.

6.6 Parityöskentelymalli

Haastatteluissa yllättävänä asiana nousi esiin kesäkuussa opetustoimen johtajan antama määräys parityöskentelymallista, joka tarkoitti koulukuraattorien ja – psykologien yhteistyön tehostamista ja toimimista jatkossa samoilla koiluilla. Malli perustuu sivistystoimen taloussuunnitelmaan vuosille 2006 – 2008, jossa strategiset tulostavoitteet liittyvät mm. lasten hyvinvoinnin ja alueellisten palvelujen kehittämiseen. Siinä yhtenä kohteena mainitaan oppilashuollon kehittäminen yhdessä sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Oppilashuollon tuottavuus- ja tulopohjahankkeen tehtävänä oli selvittää oppilashuollon palvelujen tarjoamiseen liittyvät prosessit, ennen kaikkea toimintaketjujen nivelkohdat, resurssien jakamiseen liittyvät seikat sekä eri viranomaisten yhteistyö (Tutu - hanke 2006). Tämä määräys koski haastattelemani alueryhmää konkreettisesti, koska heidät oli valittu vuodeksi kokeilemaan mallia. Parityöskentelymallin kokeilua ohjaavat yhdessä terveydenhuollon, psykologien ja kuraattorien päälliköt (sähköpostiviesti 26.11.2007). **Kuraattorit** kommentoivat asiaa seuraavasti:

”Taas aloitetaan alusta, koska kaikkien koulut vaihtuu. Meidän alueella vaikutti psykologien tilanne ja että olisi yhtenevä alakoulu-yläkoulu jatkumo. Pitää päättää asiakkuuksia, tulee uusi kouluyhteisö, rehtori ja kaikki muu. Koulujako meni epätasaisesti, yhdellä oppilaita yli 900, muilla noin 800.

Se on huonoa hallintoa, että parimalli aiheuttaa koulujen vaihtamisen. Nyt aloittaa kaiken alusta, ei mietitä palvelujen kannalta, vaan että verkostot pitää olla toimivat, mutta palvelujen saajat kärsivät. Liian lyhyellä aikataululla lähdetään viemään ja

muuttamaan asioita, ei mietitä asioita paremmin. Olisi pitänyt saada vuosi mieltä asioita etukäteen, prosessoida niitä.

Nyt koko Espoon tasolla tehdään kuraattori-psykologi pareja ja tavoitteena on, että heitä olisi yhtä paljon ja että he toimisivat samoilla kouluilla.

Mulla oli ylä- ja alakoulu ja nyt vaihtuu molemmat. Kun jo elämässä tulee vaihtoa, vaihtoa voisi minimoida, resurssi ei ole täydessä käytössä ensimmäisenä vuonna.”

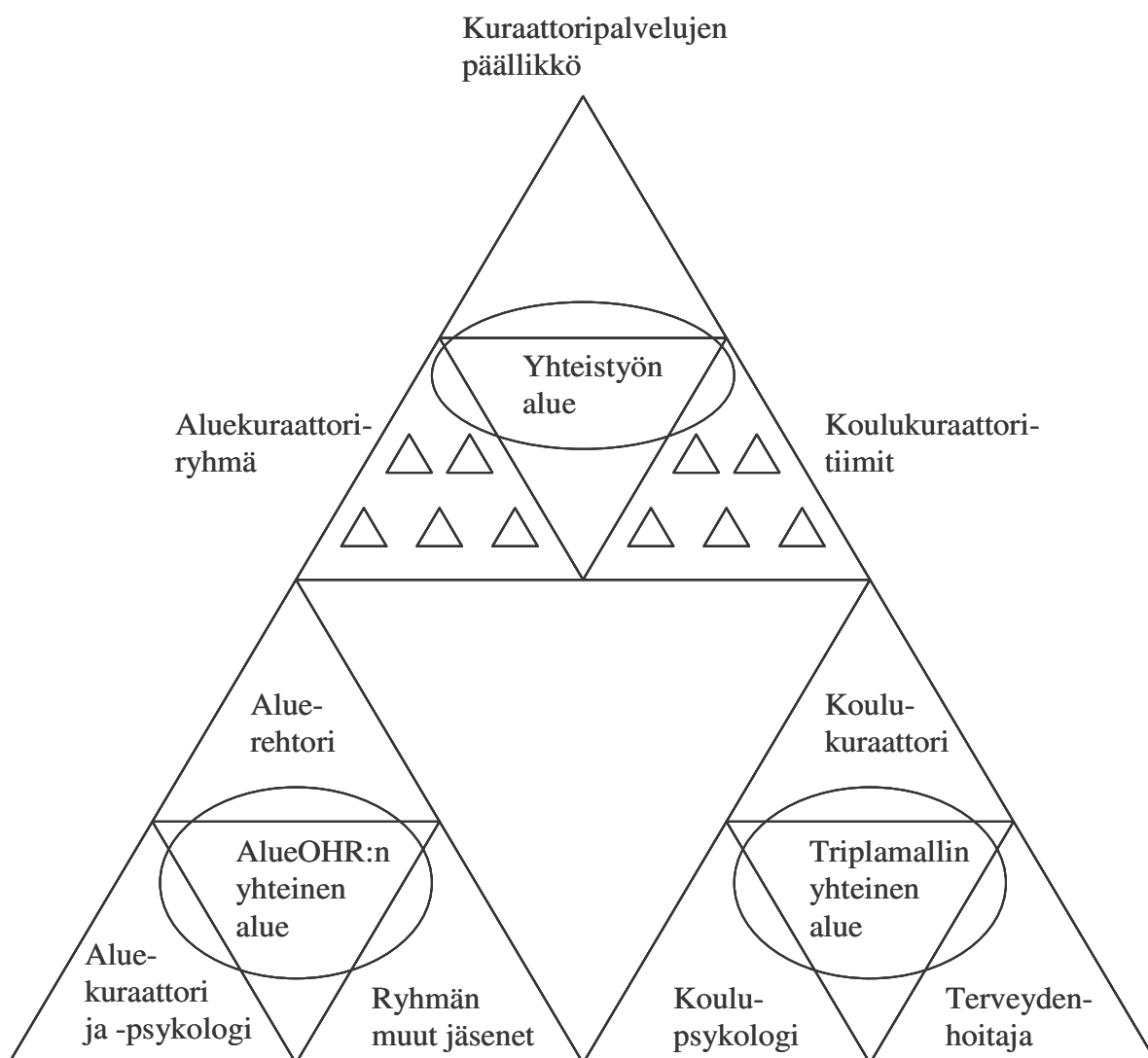
Haastattelujen mukaan tiedonkulussa oli ollut myös paljon puutteita, mitään tietoja tästä mallista kirjallisessa muodossa kuraattorit eivät saaneet etukäteen. Alueen koulujen rehtoritkin saivat tiedon sähköpostin välityksellä. Lisäksi on suunniteltu kouluterveydenhoitajien sijoittamista samoille kouluille oppilashuollon työparin kanssa. Heillä on kuitenkin pienemmät oppilasmäärät, joten yhteneväiset koulut eivät täysin toteudu. Vaikka kokeiluun määrääminen nostattikin tunteita, kuitenkin yksi kuraattori totesi, että parityöskentely on hyvä asia jatkoa ajatellen. Tiimin aluekuraattori piti myös koulukuraattorin kanssa yhdessä tekemistä hyvänä asiana, jos vielä koulut ovat yhteneväiset. Ihmetystä kuitenkin herätti, ettei aluemallia ole osattu hyödyntää tätä päätöstä tehtäessä. Aluekuraattoreiden oman alueensa tuntemusta ei ole mitenkään osattu käyttää hyödyksi. Historia edellä osoittaa, että parimalli on ollut jo esillä ensimmäisessä oppilashuollon kehittämissuunnitelmassa vuosille 1983 – 1991 ja siinä silloin esitettiin, että yhdessä yläasteen piirissä toimisivat kuraattori ja psykologi samoilla kouluilla. Silloin hyvä ehdotus kaatui virkojen vähyyteen. (Övermark 1995.) Itselläni on viimeisistä kouluistani hyviä kokemuksia yhteistyöstä psykologin kanssa ja sitä helpotti, että me toimimme pääosin samoilla kouluilla.

Psykologipalvelujen nykyisestä määrittelystä voisin lyhyesti mainita, että ne ovat joiltain osin yhteneväisiä, mitä edellä olen esittänyt kuraattoripalveluista. He toimivat kaikissa alakouluissa sekä useissa yläkouluissa ja lukioissa. Selkeästi he ovat psykologian asiantuntijoita koulussa. Lisäksi koulupsykologi auttaa oppilaita selviytymään koulunkäyntiin, oppimistilanteisiin ja muun elämänpiiriin liittyvissä vaikeuksissa. Tavoitteena on havaita oppilaiden vaikeudet mahdollisimman varhain koulunkäynnin alkaessa. He tekevät oppimiseen liittyviä tutkimuksia ja niiden pohjalta suunnittelevat oppilaan tarvitsemia mahdollisia tukipalveluja. Niistä he neuvottelevat yhdessä vanhempien ja opettajien kanssa. (Espoon kaupungin nettisivu 22.10.2007.) Aluepsykologien tehtävät on esitetty vahvistettavaksi syyskuussa.

Parimallin kokeiluun määräämisessä toteutui Toivosen (1999) esittelemä julistustaktiikka, jossa lähes aina esiintyy vastustusta. Molempien ammattiryhmien toimiminen samoilla kouluilla antaa

työskentelylle suunnitelmallisuutta ja toivottavasti myös syvyyttä vaikeitten tapausten hoidossa. Kuten Vantaan esimerkki edellä osoittaa, tämäkään työpari ei välttämättä saa yhdessä aikaan riittäviä muutoksia. Usein vaikeitten tapausten kohdalla joudutaan miettimään sopivat yhteistyöhenkilöt ongelmista lähtien. Tavoitteena pitäisi kuitenkin olla mahdollisimman monen oppilaan auttaminen koulun keinoin. Omia tilastojaan koulukuraattorit voisivat hyödyntää käyttämällä taulukossa 2 esitettyä huolen vyöhykkeitä koskevaa jäsenysmallia, jota käyttämällä voi löytää eniten tukea tarvitsevat oppilastapaukset.

Sisäisen yhteistyön uusia toimintamalleja olen kuvannut alla olevassa kuviossa.



Kuvio 4. Sisäisen yhteistyön uudet toimintamallit

6.7 Aluemallin arviointia

Aluemalli on epävirallisenakin toimintana vakiinnuttanut paikkansa Espoon nykyisen koulukuraattoriryhmän organisoinnissa. Se on hyvin vastannut niihin tavoitteisiin, mitä sille alussa asetettiin. Aluetiimit huolehtivat hyvin yksittäisten koulukuraattorien tukemisesta, kokouskäytännöt ovat vakiintuneet ja harvemmin pidettävät kuraattorikokoukset ovat saaneet koulutuksellisen luonteen. Kuraattoripalvelujen päällikkö on saanut aluekuraattoriryhmästä yhteistyötahon, jonka kanssa voi vaihtaa mielipiteitä ja yhdessä suunnitella toiminnan kehittämistä.

Espoon koulukuraattorityö on lähtenyt 2000 – luvulla voimakkaasti kehittymään ja myös resursointi on parantunut sekä työntekijöiden määrän että nykyaikaisten työvälineiden suhteen. Paljon tietoa oppilaiden hyvinvoinnista on saatu säännöllisesti järjestetyistä terveystarkastuksista, joihin myös Espoo on osallistunut. Meneillään olevalla pitkäkestoisella koulutuksella on tavoitteena vaikuttaa työntekijöiden pysymiseen ja vahvistaa heidän omaa ammatillista kasvuaan. Tiimeissä on pystytty kehittämään reflektiivisiä työtapoja, joista kaikki tiimin jäsenet ovat hyötäneet. Monet tutkijat edellä puhuvat reflektiivisestä sosiaalisuudesta, jossa korostuu kriittinen asiantuntijuus. Aluemalli on vaikuttanut myös alueellisen yhteistyön edelleen kehittämiseen ja siksi aluekuraattoreilla on paljon annettavaa alueellisten oppilashuoltoryhmien työskentelyyn.

Kuraattorityötä edelleen kehitettäessä AURA – tilastointijärjestelmästä saatavaa tietomäärää pitäisi jatkossa pystyä paremmin hyödyntämään. Siihen aluetiimit voivat kehittää omia keinojaan edellä esitetyn lisäksi. Koko kuraattoriryhmän tavoitteena pitäisi olla mahdollisimman monen oppilaan auttaminen oppilashuollon ja koulun keinoin. Ammatin perustehtävien selkiinnyttäminen on myös aina hyödyllistä.

Meneillään oleva työnhajaajakoulutus antaa valmiuksia perehdyttämisen tehostamiseen jatkossa. Uudelle työntekijälle voisi sopia perehdyttämisjakson, josta aluekuraattori huolehtisi henkilökohtaisen työnhajauksen tapaan. Tämä edellyttäisi, ettei aluekuraattorilla olisi kuin yksi oma koulu. Tehtäviä pitäisi myös selkeyttää tiimin vetäjän roolin osalta, kuten aluekuraattorit haastatteluissa toivoivat. Hallintokunnan sisällä ei ole riittävästi osattu hyödyntää aluekuraattorien asiantuntemusta. Toivottavasti tilanne jatkossa korjaantuu.

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksestani selviää, että koulukuraattoriryhmä on pienestä alusta kasvanut nykyiseksi suureksi ammattiryhmäksi monien vaiheiden ja vaikeuksien kautta. Kehityksen hitauteen on vaikuttanut suuren kaupungin ongelmat, jotka ovat koskeneet muitakin ammattiryhmiä. Kaupungin nopea kasvu on heijastunut resurssien puutteena monin tavoin. Opetustoimen hallintomalli edellä vastaa Oulasvirran (2007) esittämää moniportaista julkisen hallinnon byrokraattista mallia, jolle on ominaista toiminnan hierarkkisuus. Engeström (1995) on myös omassa organisaatioiden kuvauksessaan määritellyt samaa mallia.

Koulukuraattoriryhmän ammatillinen kehitys on ollut jaksottaista, kuten edellä esittämästäni arvioinnista tarkemmin selviää. Työntekijöiden pahimmat vaihtumisen jaksot ovat hidastaneet myönteistä kehitystä. Parhaiten sitä ovat vieneet eteenpäin työnantajan järjestämät pitkäkestoiset koulutukset ja jatkuvan työnohjauksen mahdollisuus. Nykyisellä tiimirakenteella on ollut samansuuntainen positiivinen vaikutus. Selvää paranemista on tapahtunut koulukuraattorityö resursoinnissa 2000-luvulla.

Suhde koulupsykologien ammattiryhmään on vaihdellut alun tiivistä yhteistyöstä viileisiin kausiin ja koulukuraattorien siirtyminen aluemalliin vuonna 2000 on etäännyttänyt ryhmiä myös hallinnollisesti. Viimeksi mainittu tilanne on nyt korjaantunut, kun myös koulupsykologit ovat valinneet aluepsykologit syksystä 2007 alkaen. Ammattiryhmien yhteistyötä on taas mahdollista tiivistää, jos uusi parityömalli toteutuu jatkossa kaikkia työntekijöitä koskevaksi. Alueelliset oppilashuoltoryhmät antavat myös mahdollisuuden paremmalle yhteistyölle laajemmissa puitteissa.

Koulukuraattorien aluemalli on suorittamieni haastattelujen perusteella saavuttanut sille alussa asetetut tavoitteet. Mallin avulla on voitu jäntevöittää koulukuraattorien työtä ja suuri merkitys sillä on ollut myös suuralueiden verkostotyön kehittymiseen. Viime lukuvuoden tilastojen mukaan olivat lastensuojelun työntekijät suurin yhteistyötaho. Heidän asemansa kaupungin organisaatiossa vaikuttaa myös koulukuraattorien palkkaukseen, kuten kuraattoripalvelujen päällikön haastattelusta selviää. Espoon lastensuojelutyöntekijöistä oli kiinnostava artikkeli Sosiaaliturva lehdessä (18 - 19/07), jossa he kuvaavat viimeaikaista työnsä kehittämistä. Toivottavasti tämä heijastuu myönteisesti työntekijöiden saantiin ja pysyvyyteen. Se vaikuttaisi myös yhteistyön helpottumiseen koulukuraattoreiden kanssa.

Yksittäiselle koulukuraattorille aluetiimi on ollut hyvä tukirakenne. Uusi työntekijä on päässyt nopeammin sisään uuteen työyhteisöön ja häntä on voitu tiimin avulla myös perehdyttää. Näin työntekijän omaa ammatillista kehitystä on voitu tukea. Huolta aluetiimien liiasta eriytymisestä voidaan helpottaa kehittämällä luovia toimintamalleja tiimien väliselle yhteistyölle. Näin taattaisiin koko ryhmän ammatillisuuden edelleen vahvistaminen. Hyvien työtulosten saavuttamiseksi yhdellä työntekijällä ei saisi olla liian monta koulua vastuullaan, koska myös oppilasmäärä pysyisi silloin kohtuullisena.

Aluekuraattorien ja – psykologien toimenkuvan ja työskentelyolosuhteiden parantamiseksi heillä saisi olla vain yksi oma koulu vastuullaan, koska uusien työntekijöiden perehdyttämistä pitäisi pystyä edelleen tehostamaan. Oman aluetiimin vetäjän tehtävät hyvin hoidettuna vaativat aikaa ja voimavaroja. Jäsenyys alueellisissa oppilashuoltoryhmissä tulee jatkossa vaatimaan myös oman työpanoksensa.

Tulevaisuuden haaste johtoportaalte on pätevien työntekijöiden löytäminen ja sitouttaminen. Pitäisi pyrkiä estämään ammattitaitoisten työntekijöiden liikaa vaihtumista. Tällä hetkellä koulukuraattoriryhmän tilanne on vielä aika hyvä, mutta kyvykkästä henkilökunnasta kannattaa aina pitää hyvää huolta.

Kuten tutkimukseni liitteestä 2 selviää, eivät suuralueet ole yhteismitallisia ja siksi lisäresursoinnissa pitäisi lähteä alueen erityispiirteistä ja huomioida tukea tarvitsevien koulujen, oppilasryhmien ja perheiden tarpeet. Näen alueellisilla oppilashuoltoryhmillä paljon mahdollisuuksia jatkossa toimia oman alueensa hyväksi. Ongelmiin ryhmä voisi kehittää laajan asiantuntemuksensa perusteella hyviä uusia toimintatapoja. Mikään ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, koska kehittäminen on pitkäjänteistä ja aikaa vaativaa toimintaa.

Tutkimukseni on yhtä kaupunkia koskeva tapaustutkimus, jossa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman kattavasti Espoon koulukuraattorien ammatillista kehitystä ja tämän hetkistä kuraattorityötä. Olen jäsentänyt tutkimukseni teoriataustaa myös edellä esittämilläni kuvioilla. Suuralueita ei myöskään ole aikaisemmin kuvattu tällaisia tietoja yhdistelemällä. Tutkimusaineistoni ja – menetelmäni olen selostanut niitä koskevassa luvussa. Tutkimukseni yhtenä heikkoutena voidaan pitää, etten alkuperäisen suunnitelman mukaan osannut käyttää arviointitutkimusmenetelmää aluemallin arviointiin.

Aikaisemmat tutkimukset edellä tukevat havaintojani koulukuraattorityön historian ja ammatillisuuden arvioinnin osalta. Koulukuraattorityö on kehittynyt sosiaalityön pohjalta, mutta saavuttanut kuitenkin edellä Wilenskyn (1964) kuvaamia professionaalitumisprosessin piirteitä. Tero Meltti (2002) on omassa pro gradu -tutkielmassaan pohtinut mm. sosiaalityön luonnetta eri työpisteissä. Hän toteaa, että itse työ ja työn organisointi ovat täysin erilaisia, jos verrataan koulussa, sairaalassa tai sosiaalitoimistossa tehtävää sosiaalityötä keskenään. Nykyiset sosiaalityön toimijat ovat muodostaneet oman tulkintansa sosiaalityön kehityssuunnista ja mahdollisuuksista osaksi Janus lehdessä käytyjen keskustelujen pohjalta. Hänen mielestään oman työn ja työolojen aktiivinen omaehtoinen kehittäminen on mahdollista. Espoossa tästä yhtenä esimerkkinä voidaan pitää koulukuraattorien rohkeutta lähteä kokeilemaan jotain uutta, kun aluemalliin siirryttiin.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt tuomaan avoimesti esiin saamiani tuloksia, vaikka olen samalla joutunut pohtimaan myös työhöni liittyviä eettisiä kysymyksiä ja niiden vaikutuksia. Olen mielestäni melko hyvin pystynyt sillä vastaamaan tapaustutkimuksesta esitettyihin tavoitteisiin. Samansuuntaisiin päätelmiin on päädytty myös muissa sosiaalityötä ja kuraattorityötä koskevissa tutkimuksissa, joissa on kuvattu ammatillista kehitystä. Historiallinen kehitys on kuitenkin usein paikkakuntakohtaista. Sipilä – Lähdekorven (2004) tutkimuksesta löytyy laajemmasta aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä, joista osa vastaa omia tuloksiani. Monet aikaisemmat koulukuraattorityötä koskevat tutkimukset ovat käsitelleet erityisesti koulussa tapahtuvaa kuraattorityötä, joka omassa tutkimukseni jää empiirisen aineiston osalta vähäiselle huomiolle.

Toivon, että joku tutkija ryhtyy myöhemmin hyödyntämään aineistoani aluemallia koskevien tietojen osalta. Vastaavaa koulukuraattorityön aluemallia ei aikaisemmin ole arvioitu näinkään laajasti. Teemahaastatteluista saa selkeän kuvan sen tämän hetkisestä rakenteesta ja toimintatavoista. Haastatteluissa nousi esiin myös kaksi aivan uutta tulevaisuuden toimintamallia, joiden vaikutus jatkossa voi olla Espoon oppilashuollon kehitykselle merkittävä.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Anttonen, A. 1997. Feminismi ja sosiaalipolitiikka. Miten sukupuolesta tehtiin yhteikuntateoreettinen ja sosiaalipoliittinen avainkäsite. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitoksen väitöskirja.

Arnkil, E. 1991. Peilejä. Hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista ja kehitysvyöhykkeistä. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus. Tutkimuksia 5/1991.

Arnkil, T.E. & Eriksson, E. & Arnkil, R. 2000. Palvelujen dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Helsinki: Stakes Raportteja 253.

Asetus lastensuojeluasetuksen muuttamisesta. 546/1990. Suomen säädöskokoelma.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.

Eriksson, E. & Arnkil, T.E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Helsinki: Stakes oppaita 60.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, M. 1981. Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalityön kuva. Teoksessa sosiaalihuollon näköaloja. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tamperensis.

Eskola, M. 1988. Luento työnohjaajakoulutuksessa. Kuopio

Forsblom, T. 1998. Koulukuraattorin rooli ja toiminta sosiaalityön viitekehyksessä. Tapaustutkimus koulukuraattorin työn merkityksestä Pyhäselän kunnassa sekä verkostoajattelun soveltuvuus toiminnan kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan sosiaalityön linjan pro gradu-tutkielma.

Granfelt, R. & Jokiranta, H. & Karvinen, S. & Matthies, A-L. & Pohjola, A. 1993. Monisärmäinen sosiaalityö. Jyväskylä: Sosiaaliturvan keskusliitto.

Hakala, J.T. 1999. Gradu opas. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Healy, K. 2000. Social Work Practices. Great Britain: Lightning Source UK Ltd.

Heikkilä, J. & Heikkiä, K. 2001. Innovaatisuutta etsimässä. Jyväskylä: Gummerrus Oy.

Helakorpi, S. (toim.) 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.

Hiltunen, S. & Kiviaho, M. & Lassarano, M. & Vikeväinen-Tervonen, L. 1996. NLP perusteet. Ongelmasta taitoon * Sisällöstä rakenteeseen. Tampere: Tampereen yliopiston psykologian laitos.

- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painoa. Tampere: Yliopistopaino.
- Hokkanen, T. 2006. Sosiaalityö modernin hallintomentaliteetin välineenä. Kuopion yliopisto. Sosiaalityön pro gradu-tutkielma.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan väitöskirja.
- Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Karisto, A. 1995. Kaupunkisosiaalityö tulee. Artikkelijulkaisu Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisussa Janus 3 1995, s. 49–54. Teoksessa E. Nurminen (toim.) 2000. Sosiaalityö ristipaineissa. Palmenia kustannus.
- Karvinen, S. 1987. Sosiaalityön ajolähtö. Sosiaalityön ohjausprojekti. Helsinki: Sosiaalihuollon julkaisuja 21/1987
- Kiviniemi, M. 1989. Julkiset palvelut ja organisaatorakenteet. Teoksessa L. Oulasvirta 2007. Palvelun laadun arviointi moniportaaisessa julkisessa organisaatiossa.
- KM 1973. Komiteamietintö 1973:151. Oppilashuoltokomitean mietintö. Helsinki.
- KM 1972:A7. Sosiaalityön koulutuskomitean mietintö. Helsinki.
- Kouluhallituksen tiedote T 204/1990. Helsinki.
- Kurki, L. & Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: FINN LECTURA.
- Laurila, H. 1990. Suuntautuminen sosiaalityössä. Helsinki: Sosiaalihuollon julkaisuja 3/1990. Valtion painatuskeskus.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Laki lastensuojelulain muuttamisesta 139/1990. Suomen säädöskokoelma.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003. Suomen säädöskokoelma.
- Lindqvist, M. 1990. Auttajien varjo. Keuruu: OTAVA.
- Lipiäinen, T. 1977. Oppilashuolto ja erityisesti koulukuraattorin rooli. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen väitöskirja.
- Lämsä, A-M & Hautala, T. 2005. Organisaatiokäyttötymisen perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Matthies, A-L. 1990. Ekologinen lähestymistapa sosiaalityössä. Teoksessa R. Gtranfelt ym. (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto.

- Maula, P. & Sohlman, A. & Väisälä, O. 1996. Koulun psykososiaalinen oppilashuolto ehkäisee lasten ja nuorten syrjäytymistä. *Sosiaaliturva* 84 (15).
- Meltti, T. 2002. Sosiaalityö Januksessa: sukupolvia, fraktaaleja ja rajanylittäjiä. Tieteellinen keskustelu vuosina 1992 – 2001. Helsingin yliopisto. Valtiotieteen sosiaalipolitiikan laitoksen pro gradu –tutkielma.
- Muhonen, K. 1999. Koulukuraattoriksi kasvaminen. Teoksessa A. Wallin (toim.) Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman lopputyöjulkaisu. Tampere: TYT julkaisusarja A 2/99.
- Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. SoPhi Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: OTAVA
- Nikitin, M. & Wilen, L. 2007. Lastensuojelu ei saa olla musta aukko. *Sosiaaliturva* 18 – 19/07.
- Nurminen, E. (toim.) 2000. Sosiaalityö ristipaineissa. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ojala, T. 2005. Koulukuraattorien perhetason työn mahdollisuudet peruskoulun yläluokilla. Tampereen yliopisto. Sosiaalityön pro gradu-tutkielma.
- Oulasvirta, L. 2007. Palvelun laadun arviointi moniportaisessa julkisessa organisaatiossa. Tampereen yliopisto. *Acta universitatis Tamperensis* 1239. Kasvatustieteiden laitoksen väitöskirja.
- Ovaskainen, A. 2005. Yhdessä sillalla. Silta-projeksi Keski-Espoossa. Kodin ja koulun yhteistyö vanhemmuuden ja yhteisöllisyyden tukena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Paukkonen, E. 1990. Koulun sosiaalityön mahdollisuudet ja ehdot. Vantaa: Lopputyö sosiaalityön päätökoulutus.
- Raunio, K. 2004. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: GAUDEAMUS.
- Satka, M. 1997a. Sosiaalityö ajassa – ydinkysymysten äärellä. Teoksessa R. Viialainen & M. Maaniittu (toim.) ”Tehdä itsensä tarpeettomaksi”. Sosiaalityö 1990-luvulla. Stakes, Raportteja 213. Jyväskylä.
- Satka, M. & Karvinen-Niinikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala, S. 2005. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia – kustannus.
- Sipilä, J. 1989. Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Tammi.
- Sipilä-Lähdelorpi, P. 2004. ”Hirveesti tekijänsä näköistä”. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. FINN LECTURA. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Sosiaalihuoltolaki 710/1982. Suomen säädöskokoelma.

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

Talja, H. 2006. Asiantuntijaorganisaatio muutoksessa. VTT Publications 620. Helsinki: Edita Prima Oy.

Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo: WSOY.

Tyrväinen, V. 2004. Koulukuraattorin työskentelyä pitkäkestoisessa asiakkuudessa. Työn jakautuminen työmuotoihin ja osajärjestelmiin. Tampereen yliopisto. Sosiaalityön, sosiaalipedagogiikan linjan pro gradu-tutkielma.

Vuorikoski, M. 1999. Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 687. Kasvatustieteiden laitoksen väitöskirja.

Wallin, A. (toim.) 1999. Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman lopputyöjulkaisu. Tampere: TYT julkaisusarja A 2/99.

Wilensky, H. 1964. The Professionalization for Everyone? Teoksessa M. Vuorikoski, 1999. Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus. Tampereen yliopisto.

Ylänen, T. 1997. Koulu ja syrjäytyminen – kuraattorien näkemyksiä. Tampereen yliopisto. Nuorisotyön tutkielma.

INTERNET – LÄHTEET

Jokinen, A. & Kuronen, M. / luettu 13.4.2008. Sosiaalityön ammatillinen lisensiaattinkoulutus. Tutkimusmenetelmäopinnot. / <http://www.uta.fi/laitokset/sospol/sosnet/ammlis/tapaustut.htm>

Koulukuraattorityön tehtävien kuvaus ja eettiset ohjeet. / <http://www.kouklukuraattorit-skolkuratorer.fi>

Metsämuuronen 2006 (toim). / luettu 13.4.2008. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 12. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita / tapaustutkimus. / <http://www.methelp.com/pdf/LTKdemo.pdf>

Nyqvist, L. / luettu 2.11.2006. Sosiaalityön ammatillinen lisensiaattinkoulutus. Tutkimusmenetelmäopinnot. / <http://www.valt.helsinki.fi/sosnet/arviointitit.htm>

Tiimityön tehokkuus – ongelmista vaietaan liikaa? / luettu 22.4.2007. / <http://personal.inet.fi/koti/seanhype/peilatut/kuulumat/matthaeus.htm>

Virtanen, P. 2007. Arviointiväitöskirjojen maihinnousu: tapaukset Kivipelto ja Rajavaara. NET EFFECT OY.

ESPOON KAUPUNKIA KOSKEVAT LÄHTEET

Alueellinen oppilashuoltoryhmä ja oppilashuoltotyö. 2007.

Kaupungin vuosikertomus. 2006.

Koulukuraattorien asiakastietojärjestelmän tilastot lukuvuodelta 2006 – 2007.

Koulukuraattorien alueryhmien muistiot. 1999.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulukohtaiset tilastotiedot. 2007.

Muistelot (video 16.6.1995) keskustelujen muistiinpanot.

Opetuslautakunnan toimintakertomus. 2006.

Oppilashuollon kehittämissuunnitelmat. 1983. 1991. 1997.

Oppilashuollon tuottavuus- ja tulonpohjahanke. 2006.

Rehtoriseminaarin kooste. 2006.

Sivistystoimen taloussuunnitelma vuosille 2006 – 2008.

Sosiaali- ja terveystoimen tilastot. 2006.

Espoon työttömyystilastot. 2006.

Övermark, R. 1995. Espoon koulukuraattoritoiminnan toimintasuunnitelmat ja – kertomukset vuosilta 1972 – 1995.

MUUT PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Eskola, M. 1988. Luento työnohjaajakoulutuksessa Kuopion yliopistossa.

Muistelot (video 16.6.1995) keskustelun muistiinpanot.

Övermark, R. 1995. Espoon koulukuraattoritoiminnan toimintasuunnitelmat ja –kertomukset vuosilta 1972 – 1995.

Oppilashuollon kehittämissuunnitelmat vuosilta 1983, 1991 ja 1997.

Koulukuraattorien alueryhmien muistiot ennen aluemalliin siirtymistä vuodelta 1999.

LIITTEET

LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO

ONGELMA:

Onko kuraattoreiden alueellinen organisaatiomalli toimiva ja onko sillä vaikutusta kuraattorien työhön?

ILMIÖIDEN PÄÄLUOKAT:

ALUETIIMIORGANISAATIO

VAIKUTUKSET KURAATTORITYÖHÖN

TULEVAISUUDEN KEHITYSTEHTÄVIÄ

TEEMA-ALUEET:

1. Haastateltavan oma työhistoria
2. Hallintomalli
3. Aluekuraattorikokoukset (koskee aluekuraattoria)
4. Aluetiimi
5. Aluekuraattorin asema
6. Aluemallin vaikutus omaan työhön koulun tasolla
7. Aluemallin vaikutukset oman työn tuloksellisuuteen
8. Aluemallin vaikutus verkostotyöhön
9. Aluemallin kehittämistarpeet

Olen laatinut teemoihin liittyviä mahdollisia apukysymyksiä seuraavasti:

Haastateltavan oma työhistoria

1. Voisitko kertoa pääkohdat omasta työhistoriastasi?
2. Milloin olet aloittanut työt Espoossa?

Hallintomalli

1. Onko sinulla kokemusta muista hallintomalleista?
2. Miten olet kokenut koulukuraattoreiden nykyisen hallintomallin?

Aluekuraattorikokoukset (aluekuraattorit)

1. Oletko tyytyväinen kokousten sisältöön?
2. Miten haluaisit niitä kehittää?
3. Miten mielestäsi pitäisi ratkaista poissaolevan tehtävät?

Aluetiimi

1. Minkälaiset tehtävät tiimin vetäjänä ovat sinua eniten työllistäneet? (aluekuraattori)
2. Onko sinulla yhteistyötä aluerehtorin kanssa? (aluekuraattori)
3. Mitkä ovat tähän saakka kokemuksesi aluetiimin hyödyistä ja haitoista?
4. Ilmeneekö tiimien välillä ristiriitoja?

Aluekuraattorin asema

1. Onko aluekuraattorin asema selkeä vai onko siinä kehittämistä?
2. Koetko saavasi häneltä riittävästi tukea?

Aluemallin vaikutus omaan työhön koulun tasolla

1. Onko aluetiimillä ollut vaikutusta työskentelyysi koulun tasolla?
2. Onko se muuttanut parityötä koulupsykologin kanssa?

Aluemallin vaikutukset oman työn tuloksellisuuteen

1. Mitkä kuraattorin tehtävät ovat työllistäneet sinua eniten viime lukuvuoden aikana?
2. Onko aluetiimillä ollut vaikutusta oman työsi onnistumiseen?
3. Oletko kokenut auttamisen ja kontrollin ristiriitaa?

Aluemallin vaikutukset verkostotyöhön

1. Onko aluetiimillä ollut merkitystä yhteistyöhösi eri viranomaisten kanssa?
2. Miten se on näkynyt käytännön tilanteissa?

Aluemallin kehitystarpeet

1. Kuinka mielestäsi aluetiimin työskentelyä voisi edelleen kehittää?
2. Pidätkö mahdollisia alueellisia oppilashuoltoryhmiä tarpeellisina?
3. Voisiko joku muu hallintomalli olla nykyistä parempi?

Kuraattoripalvelujen päällikön haastattelu

Haastattelussa otan esiin hänen perustehtävästään nousevat teemat:

- vastaa koulukuraattorityön suunnittelusta ja kehittämisestä
- huolehtii koulukuraattoritoimiston toimistopäällikkönä henkilöstö- ja talousasioista sekä koulutuksen ja työnohjauksen järjestämisestä.
- toimii koulukuraattoreiden edustajana koulutuskeskuksen eri työryhmissä.

Keskeisiä teemoja ovat resurssit ja niiden riittävyys sekä tiimien välinen kilpailu ja siitä nousevat ristiriidat. Suuren kaupungin yksi hankaluus on kuraattoreiden suuri määrä ja vaihtuvuuteen liittyvät ongelmat.

Tarkoitukseni on haastatella myös hallintomallin muutokseen vaikuttanut entinen pitkäaikainen johtava kuraattori.

LIITE 2 SUURALUEET

SUURALUE A

Väkiluku 1.1.2007	41905
Työttömät 2006	798
Toimeentuloasiakkaat	869
Perheneuvolan asiakkaat	211
Kouluterveydenhuollon asiakkaat	5022
Oppilasmäärä 2006-2007	3923 / vieraskielisiä 85 / 2,17 %
Oppilaat/kuraattoria kohti	981
Kuraattoreiden asiakkuudet	357 / tyttöjä 151 ja poikia 206 / yläk.255 ja alak.102
Äidinkieli	344 suomi / 96,36 % ja 13 muu /3,64 % (tulkkineuv. 5)
Huoltajuus	275 molemmat, 43 äiti, 8 isä ja 16 yhteishuoltajuus
Opetusmuoto	301 yleisopetus / 84,31 % ja 56 muu / 15,69 %
Erityisopetuspäätöksiä	6 kpl
Yhteydenoton syy	32,93 % käyttäytyminen, 39,33 % sosiaaliset suhteet, 12,20 % tunne-elämä, 4,57 % perhe, 6,10 % koulunkäyntijärjestelyt ja 4,88 % oppiminen
Tapahtumat	21,28 % sähköinen viestintä, 24,59 % neuvottelu, 28,61 % oppilaan tilanteen kartoitus sekä 21,42 % ohjaus, tuki- ja hoitokontakti
Ohjaus jatkotutkimuksiin, hoitoihin	23 / 7 lastensuojelu, 7 psykiatria, 4 nuorisopoliklinikka, 2 päihdehuolto ja 2 koulupsykologi

Lähteet: Sosiaali- ja terveystoimen suoritteita alueittain vuodelta 2006, työttömyystilastoja Eetvartti-julkaisusta 2006 ja oppilashuollon asiakastietojärjestelmän (AURA) tilastoja lukuvuodelta 2006 – 2007.

SUURALUE B

Väkiluku 1.1.2007	58048
Työttömät 2006	1619
Toimeentuloasiakkaat	3642
Perheneuvolan asiakkaat	393
Kouluterveydenhuollon asiakkaat	6538
Oppilasmäärä 2006-2007	6008 / vieraskielisiä 571 / 9,50 %
Oppilaat/kuraattoria kohti	858
Kuraattoreiden asiakkuudet	546/tyttöjä 243 ja poikia 303/ yläk.309 ja alak.237
Äidinkieli	442 suomi / 80,95 % ja 104 muu / 19,05 % (tulkkineuv. 26)
Huoltajuus	347 molemmat, 124 äiti, 20 isä ja 10 yhteishuoltajuus
Opetusmuoto	305 yleisopetus / 59,22 % ja 310 muu / 40,78 %
Erityisopetuspäätöksiä	13 kpl
Yhteydenoton syy	33,64 % käyttäytyminen, 22,58 % sosiaaliset suhteet, 13,13 % tunne-elämä, 11,75 % perhe, 17,51 % koulunkäyntijärjestelyt ja 1,38 % oppiminen
Tapahtumat	25,24 % sähköinen viestintä, 21,47 % neuvottelu, 22,13 % oppilaan tilanteen kartoitus sekä 28,34 % ohjaus, tuki- ja hoitokontakti
Ohjaus jatkotutkimuksiin, hoitoihin	46 / 17 lastensuojelu, 3 psykiatria, 14nuorisopoliklinikka, 9 perheneuvola ja 1 koulupsykologi

Lähteet: Sosiaali- ja terveystoimen suoritteita alueittain vuodelta 2006, työttömyystilastoja Eetvartti-julkaisusta 2006 ja oppilashuollon asiakastietojärjestelmän (AURA) tilastoja lukuvuodelta 2006 – 2007.

SUURALUE C

Väkiluku 1.1.2007	48649
Työttömiä 2006	1483
Toimeentuloasiakkaat	2775
Perheneuvolan asiakkaat	547
Kouluterveydenhuollon asiakkaat	5987
Oppilasmäärä 2006-2007	5311 / vieraskielisiä 355 / 6,68 %
Oppilaat/kuraattoria kohti	885
Kuraattoreiden asiakkuudet	515 / tyttöjä 204 ja poikia 311 / yläk.285 ja alak. 230
Äidinkieli	439 suomi / 85,24 % ja 76 muu / 14,76 % (tulkkineuv. 25)
Huoltajuus	304 molemmat, 135 äiti, 9 isä ja 13 yhteishuoltajuus
Opetusmuoto	305 yleisopetus / 59,22 % ja 310 muu / 40,78 %
Erityisopetuspäätöksiä	109 kpl
Yhteydenoton syy	31,49 % käyttäytyminen, 28,94 % sosiaaliset suhteet, 11,06 % tunne-elämä, 17,45 % perhe, 8,51 % koulunkäyntijärjestelyt ja 2,55 % oppiminen
Tapahtumat	37,35 % sähköinen viestintä, 16,98 % neuvottelu, 27,24 % oppilaan tilanteen kartoitus sekä 14,10 % ohjaus, tuki- ja hoitokontakti
Ohjaus jatkotutkimuksiin, hoitoihin	161 / 63 lastensuojelu, 25 nuorisopoliklinikka, 20 perheneuvola ja 17 koulupsykologi

Lähteet: Sosiaali- ja terveystoimen suoritteita alueittain vuodelta 2006, työttömyystilastoja Eetvartti-julkaisusta 2006 ja oppilashuollon asiakastietojärjestelmän (AURA) tilastoja lukuvuodelta 2006 – 2007.

SUURALUE D

Väkiluku 1.1.2007	49558
Työttömät 2006	2525
Toimeentuloasiakkaat	4613
Perheneuvolan asiakkaat	726
Kouluterveydenhuollon asiakkaat	5585
Oppilasmäärä 2006-2007	5783 / vieraskielisiä 433 / 7,49 %
Oppilaat/kuraattoria kohti	826
Kuraattoreiden asiakkuudet	627 / tyttöjä 260 ja poikia 367 / yläk. 341 ja alak. 286
Äidinkieli	566 suomi / 90,27 % ja 61 muu / 9,73 % (tulkkineuv. 12)
Huoltajuus	425 molemmat, 137 äiti, 21 isä ja 32 yhteishuoltajuus
Opetusmuoto	466 yleisopetus / 74,32 % ja 161 muu / 25,68 %
Erityisopetuspäätöksiä	69 kpl
Yhteydenoton syy	29,57 % käyttäytyminen, 39,83 % sosiaaliset suhteet, 7,13 % tunne-elämä, 12,87 % perhe, 6,26 % koulunkäyntijärjestelyt ja 4,35 % oppiminen
Tapahtumat	33,96 % sähköinen viestintä, 20,02 % neuvottelu, 22,63 % oppilaan tilanteen kartoitus sekä 20,92 % ohjaus, tuki- ja hoitokontakti
Ohjaus jatkotutkimuksiin, hoitoihin	114 / 65 lastensuojelu, 5 psykiatria, 14 nuorisopoliklinikka, 16 perheneuvola ja 2 koulupsykologi

Lähteet: Sosiaali- ja terveystoimen suoritteita alueittain vuodelta 2006, työttömyystilastoja Eetvartti-julkaisusta 2006 ja oppilashuollon asiakastietojärjestelmän (AURA) tilastoja lukuvuodelta 2006 – 2007.

SUURALUE E

Väkiluku 1.1.2007	33432
Toimeentuloasiakkaat	1957
Perheneuvolan asiakkaat	307
Kouluterveydenhuollon asiakkaat	4079
Oppilasmäärä 2006-2007	3269 / vieraskielisiä 358 / 10,95 %
Oppilaat/kuraattoria kohti	807
Kuraattoreiden asiakkuudet	252 / tyttöjä 107 ja poikia 145 / yläk. 128 ja alak. 124
Äidinkieli	221 suomi / 87,70 % ja 31 muu / 12,30 % (tulkkiineuv.10)
Huoltajuus	152 molemmat, 54 äiti, 8 isä ja 23 yhteishuoltajuus
Opetusmuoto	156 yleisopetus / 61,90 % ja 96 muu / 38,10 %
Erityisopetuspäätöksiä	50 kpl
Yhteydenoton syy	35,77 % käyttäytyminen, 19,92 % sosiaaliset suhteet, 17,07 % tunne-elämä, 15,04 % perhe, 10,16 % koulunkäyntijärjestelyt ja 2,03 % oppiminen
Tapahtumat	39,99 % sähköinen viestintä, 23,42 % neuvottelu, 18,24 % oppilaan tilanteen kartoitus sekä 15,84 % ohjaus, tuki- ja hoitokontakti
Ohjaus jatkotutkimuksiin, hoitoihin	77 / 38 lastensuojelu, 14 perheneuvola, 10 koulupsykologi ja 6 kouluterveydenhoito

Lähteet: Sosiaali- ja terveystoimen suoritteita alueittain vuodelta 2006, työttömyystilastoja Eetvartti-julkaisusta 2006 ja oppilashuollon asiakastietojärjestelmän (AURA) tilastoja lukuvuodelta 2006 – 2007.