

LASTENSUOJELUILMOITUS KODIN JA KOULUN VÄLISESSÄ YHTEISTYÖSSÄ

Anna Tamminen ja Emmi Wallén

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus

TAMMINEN ANNA JA WALLÉN EMMI: Lastensuojeluilmoitus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

Pro gradu -tutkielma, 99 s.

Toukokuu 2013

Tutkimuksessa selvitettiin vanhemman ja opettajien kokemuksia koulussa tehdystä lastensuojeluilmoituksesta. Mielenkiinto tutkittavassa aiheessa oli erityisesti vanhemman ja opettajan välisessä yhteistyössä. Tarkastelu kohdistettiin siihen, miten lastensuojeluilmoituksen koetaan vaikuttavan yhteistyösuhteeseen ja minkälaiseksi oma positio tilanteissa koetaan.

Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana oli fenomenologinen kokemuksentutkimus. Tavoitteena oli fenomenologisen otteen avulla säilyttää kokemus mahdollisimman puhtaana ja autenttisenä kuvauksena, jotta kokemuksen sensitiivinen luonne tulisi parhaiten esille. Aineiston analyysissä käytettiin positioteoriaa, joka tuo kokemuksesta esille tutkittavan positiointeja itsestään sekä muista. Teorian avulla oli mahdollista tuoda esille toimintaan vaikuttavia tekijöitä ja motiiveja sekä laajentaa kuvaa lastensuojeluilmoitukseen liittyvästä tilanteesta. Aineisto koostui yhden vanhemman kahdesta haastattelusta sekä kolmen opettajan kertahaastattelusta.

Tuloksissa keskeiseen asemaan nousi lastensuojeluilmoituksen henkilökohtaisuus ja tunnepitoisuus. Opettajien kokemuksissa painottuivat lisäksi ammatilliset käytännöt sekä koululta saatava tuki. Vanhemmalle lastensuojeluilmoitus näyttäytyi vanhemmuutta arvostelevana tekona, joka tuottaa häpeää. Kasvatuskumppanuuden toteutuminen tilanteissa näyttää riippuvan vanhemman avoimuudesta sekä opettajan aktiivisuudesta ja empaattisuudesta. Opettajalle ilmoituksen tekeminen näyttäytyy haastavana ja eettistä pohdintaa vaativana tehtävänä. Huolen suuruuden arviointi on subjektiivinen prosessi, johon opettajat kaipaavat tukea ja apua eri tavoin opettajan persoonasta riippuen. Opettajan toimintaan vaikuttavat vahvasti kouluyhteisön tuen määrä, ohjeistus ja toimintamallit.

Avainsanat: lastensuojeluilmoitus, vanhempi, opettaja, yhteistyö, positio

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	VIITEKEHYS	6
	2.1 Lapsen ja perheen arvostus yhteiskunnallisissa instituutioissa	6
	2.2 Koti ja koulu – yhdessä lapsen parhaaksi	10
	2.3 Lastensuojelun lähtökohdat ja toteutus.....	15
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
	3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimus ongelmat	23
	3.2 Kokemuksen fenomenologinen tutkiminen.....	24
	3.3 Tutkimushenkilöiden valinta	26
	3.4 Haastatteluiden toteutus.....	27
	3.5 Arkaluontoisen aiheen tutkimisen eettisyys	29
	3.6 Positioteoria analyysin työkaluna.....	30
	3.7 Analyysin toteutus	33
4	ÄIDIN KOKEMUS	40
	4.1 Äitiyden määrittely ja uudelleen positiointi	41
	4.2 Vanhemman näkökulma kodin ja koulun yhteistyöhön	44
	4.3 Koulun tekemä lastensuojeluilmoitus.....	50
	4.4 Perheen positio yhteiskunnallisessa tukiverkostossa.....	55
5	OPETTAJIEN KOKEMUKSET	57
	5.1 Opettaja ruohonjuuritason toimijana	58
	5.2 Lastensuojeluilmoitus eettisenä pohdintana	64
	5.3 Ratkaisukeskeinen toimintamalli huolen käsittelyssä	70
	5.4 Positioiden muodostumiseen vaikuttavat tekijät	78
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	83
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	90
	LÄHTEET	93

1 JOHDANTO

Lastensuojeluasioiden kohtaaminen on entistä useammin osa opettajan työtä (Paavola ym. 2010, 4; kts. Kananoja 2012, 19), johon tämän odotetaan löytävän oikeat toimintamallit. Opettajalla on virkamiehenä velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus, kun hän epäilee lapsen turvallisen kasvun ja kehityksen vaarantuneen. Perheen sisäisiin asioihin puuttuminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä tai helppoa. Vanhemmat kokevat puuttumisen monella tapaa. Huolen puheeksi ottaminen vaikuttaa olennaisesti siihen, miten vanhempi reagoi. Lastensuojeluilmoitusta voidaan pitää epäkunnioittavana perheen sisäisiin asioihin puuttumisena etenkin silloin, jos ilmoitus tehdään vanhemmilta salaa tai muutoin vanhempia ei huomioida prosessissa riittävästi. Mielikuvat lastensuojelusta voivat olla kielteisiä niin vanhemmilla kuin opettajilla. Lastensuojeluilmoitus voidaan virheellisesti tulkita jonkinlaiseksi huostaanottopyynnöksi. Mikäli vanhemmalla on tällainen käsitys, hän reagoi ilmoitukseen todennäköisesti voimakkaasti. Jos taas opettaja kokee asian samoin, pyrkii hän mahdollisesti välttämään ilmoituksen tekoa. Opettajien huolenaiheena ovat ilmoituksen vaikutukset vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Meidän kokemuksemme mukaan opettajankoulutus ei tarjoa riittävästi eväitä lastensuojelutilanteissa toimimiseen ja huoltajien kohtaamiseen lastensuojelullisesta huolesta puhuttaessa.

Tutkimuksessa haluamme tuoda esille sekä opettajien että vanhempien näkökulman koulussa tehtyyn lastensuojeluilmoitukseen ja sen ympärillä tapahtuvaan yhteistyöhön. Alakoulussa kodin ja koulun yhteistyö on usein tiivistä. Opettajalla on mahdollisuus seurata läheisesti lapsen ja perheen tilannetta useamman vuoden ajan. Lastensuojeluilmoitukseen päätyminen näyttäytyy tutkimuksessa prosessina, johon parhaassa mahdollisessa tilanteessa sisältyy tiivis yhteistyö vanhempien, opettajien ja muiden koulun toimijoiden kanssa. Yhteistyössä tehty ilmoitus ei kuitenkaan ole aina mahdollinen. Jokainen kokemus on yksilöllinen ja ainutlaatuinen, mistä johtuen kokonaisvaltaista kuvaa tutkittavasta aiheesta on mahdotonta muodostaa. Tässä tutkimuksessa pyrimme aiheen monipuoliseen tarkasteluun, jossa huomioidaan vanhemman sekä opettajien näkökulmat yksilöllisistä kokemuksista käsin. Keskitymme erityisesti siihen, miten yhteistyötä kuvataan ja millaiseksi oma osallisuus tilanteissa nähdään. Positioiden kautta pääsemme käsittelemään kokemukseen vaikuttavia tekijöitä, motiiveita ja arvoja.

Peruskoululla on hyvät edellytykset osallistua lapsen hyvän kasvun ja kehityksen turvaamiseen oppimisen lisäksi. Opettajilla ja muulla koulun henkilökunnalla on mahdollisuus puuttua oppilaiden syrjäytymiskehitykseen sekä tukea oppilaita ja heidän perheitään. Ongelmien mahdollisimman varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen on olennainen osa koulua velvoittavaa ehkäisevää lastensuojelua. Uudessa lastensuojelulaissa (417/2007) ilmoituskynnystä haluttiin alentaa ja kuntia veloitetaan kehittämään ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä. Koulun moniammatillisen verkoston tehtävänä on huolehtia oppilaiden hyvinvoinnista ja tukea opettajien kasvatustyötä. Parhaaseen tulokseen pääseminen lapsen kannalta vaatii tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Yhteistyössä ja yhteisymmärryksessä tehdyn ilmoituksen katsotaan helpottavan sosiaalityöntekijöiden työtä merkittävästi, kun kaikille on selvää alusta lähtien, miksi ilmoitukseen on päädytty (Arnkil & Eriksson 2007, 32-34). Yhteistyössä tehtyihin lastensuojeluilmoituksiin kannustetaan myös lakiuudistuksessa 2010, joka mahdollistaa viranomaisen ja vanhemman tai lapsen kanssa yhteistyössä tehdyn pyynnön lastensuojelutarpeen arvioimiseksi (LsL 2010/88, 25a §). Mahdollisuutta ei kuitenkaan ole juuri käytetty (Kananaja 2012, 17).

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti aiheen ajankohtaisuus. Lastensuojeluun liittyvät asiat ovat olleet julkisuudessa esillä liittyen kasvaneisiin lastensuojeluilmoitus- ja asiakkuusmääriin sekä julki tullessiin rankkoihin lasten kaltoinkohtelutapauksiin. Lontoossa huoltajiensa raa’asti surmaaman kahdeksan-vuotiaan Victoria Climbién tapaus vuonna 2000 käynnisti laajan sosiaalialan rakenneuudistukseen Iso-Britanniassa. Rakenneuudistuksessa painotettiin varhaista puuttumista ja monialaista yhteistyötä. Sen pohjalta kehitettiin neliportainen malli, jossa ensimmäisellä asteella toimivat perheen ja lasten kanssa läheisesti työskentelevät koulut ja päiväkodit. Seuraavalla asteella toimivat matalan kynnyksen organisaatiot, jotka tukevat ja auttavat perheitä ja lapsia monipuolisesti lievemmissä haasteissa varhaisessa vaiheessa. Kolmannen asteen toimijoina ovat sosiaalityö ja lastensuojelu sekä mielenterveyspalvelut, jotka tukevat intensiivisempää apua tarvitsevia perheitä. Viimeisellä tasolla toimitaan perheiden tai lasten kanssa, jotka tarvitsevat sijoitusta kodin ulkopuolelle. Toisen tason toimijoilla on mahdollista työskennellä joustavasti esimerkiksi koulun ja sosiaalityön välillä. Uudistuksen toteuttaminen on ollut haasteellista. (Moran 2006, 143-145.) Moran ym. (2006) toivat tutkimuksessaan esille useita ongelmia, joita esiintyi etenkin toisen tason moniammatillisen yhteistyön toteutuksessa, kuten lausuntojen ja arviointien moninaisuus, työn

johtamisen vaikeus sekä roolien määrittely.

Vastaavanlaiset tragediat, viimeisimpänä pienen Erikan surma, ovat myös Suomessa nostaneet paineita sosiaalityön ja lastensuojelun kehittämiseksi. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön lastensuojelun tilaa arvioivassa selvityksessä Suomeen esitettiin mallia, jossa lievemmat perheitä koskevat ongelmat käsiteltäisiin muualla kuin lastensuojelussa tai sosiaalityössä, jotta lastensuojelussa pystyttäisiin käyttämään resurssit vakavampien ongelmien kanssa kamppaileviin perheisiin. Lastensuojelulain mukaisen varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän työn ei katsota toteutuneen, johon ratkaisuna voisi olla resurssien lisääminen neuvoloihin, päiväkoteihin ja kouluihin esimerkiksi kasvatamalla perhetyöntekijöiden määrää. Työryhmän tavoitteena oli lisäksi yhtenäistää kuntien kirjavia tulkintoja lastensuojelulaista ja tuoda esille jo olemassa olevia hyviä lastensuojelukäytäntöjä ja kehittää niitä. (Kananoja 2012.)

Vuonna 2008 voimaan astunut lastensuojelulaki painottaa entistä varhaisempaa puuttumista perheen ja lasten ongelmiin. Sen tarkoituksena on muun muassa madaltaa opettajien kynnystä tehdä lastensuojeluilmoitus (Taskinen 2010, 9). Opettajat saattavat kuitenkin pelätä lastensuojeluilmoituksen tekemistä, sillä sen epäillään vaarantavan vuorovaikutussuhteen oppilaaseen tai tämän vanhempiin (Arnkil & Eriksson 2007, 35). Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella pidetyllä luennolla nousi esiin vastaavanlaista pelkoa opiskelijoiden keskuudessa, mikä herätti mielenkiintomme lähteä käsittelemään tätä kiperää ja arkaluontoista aihetta nimenomaan yhteistyön ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Lastensuojelua ja lastensuojelulakia on jonkin verran sivuttu kasvatustieteen luennoilla, mutta selkeää kuvaa siitä, miten lastensuojelua kouluissa toteutetaan, emme ole saaneet. Opettajilta velvoitetaan yhä laajempaa toimenkuvaa, vaikka koulutus keskittyy pääasiassa opettamisen problematiikkaan. Opettajat tarvitsisivat koulutusta osatakseen toimia lastensuojelutilanteissa. Lait eivät velvoita kuntia tai kouluja laatimaan toimintamallia lastensuojelutilanteissa toimimiseksi, joten käytännöt kouluissa ovat kirjavia.

Kiinnostustamme lisäsi se, että aiheesta ei löytynyt liiemmin aiempaa tutkimustietoa. Suomen yliopistoissa koulujen tekemiä lastensuojeluilmoituksia ei juuri ole tutkittu. Teimme vuonna 2011 kandidaatintutkielman luokanopettajien kokemuksista yhteistyöstä vanhempien kanssa lastensuojeluilmoituksen tekoilanteessa (Tamminen & Wallén 2011). Muuta vuorovaikutuksen ja yhteistyön näkökulmasta tehtyä tutkimusta aiheesta

emme ole löytäneet. Samana vuonna Helsingin yliopistossa valmistui Pro gradu - tutkielma luokanopettajien lastensuojelulain ja -käytäntöjen tuntemuksesta (Pihkanen 2011). Tutkielmassa kävi ilmi, että opettajien tietämys aiheesta on varsin hataralla pohjalla. Lisäksi Tampereen yliopistossa on tehty Pro gradu -tutkielma lastentarhanopettajien henkilökohtaisesta rajasta lastensuojeluilmoituksen tekemisessä (Fogelman 2006). Stakes toteutti 1990-luvun lopulla tutkimuksen, jossa tutkittiin eri opetus-, terveydenhuolto- ja sosiaalialalla työskentelevien henkilöiden lastensuojelullisen huolen puheeksi ottamista vanhempien kanssa. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa näiden ammattilaisten ennakkokäsityksiä huolen puheeksiottotilanteen onnistumisesta sekä lopullista arviota tilanteen sujumisesta. Vanhempien kokemusta yhteistyön onnistumisesta ei tässä selvitetty. (Arnkil & Eriksson 2007.)

Tarkkoja valtakunnallisia tilastoja lastensuojeluilmoitusten määrästä ei ole pidetty ennen vuotta 2008, jolloin uusi lastensuojelulaki astui voimaan. Lastensuojelun Keskusliiton ja Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestön teettämässä kyselytutkimuksessa selvisi kuitenkin, että sosiaalitoimen työntekijöistä kolme neljästä kokee ilmoitusten määrän kasvaneen vuoden 2008 lakimuutoksen jälkeen. Koulussa tehtävät ilmoitukset ovat tutkimuksen mukaan lisääntyneet eniten. (Paavola, ym. 2010, 8.) Vuoden 2008 jälkeiset tilastot osoittavat myös, että ilmoitusten määrä on kohonnut lain jälkeen joka vuosi. Vuonna 2011 lastensuojeluilmoituksia tehtiin 97 213 kappaletta. Määrä on kasvanut vuodesta 2008 kaiken kaikkiaan 21 206 ilmoituksella. (THL 2009, 8-9; THL 2011, 11; THL 2012, 11-12). Valtakunnallisia tilastotietoja ei ole saatavilla siitä, kuinka suuri osuus näistä ilmoituksista on tullut kouluilta. Länsi- ja Keski-Uudenmaan 2011 vuoden tilastojen mukaan 11% alueella tehdyistä ilmoituksista oli tullut kouluista ja selvästi suurin ilmoitusten tekijä on ollut poliisi (Sosiaalitalo 2011).

Tutkimuksen viitekehyksessä esittelemme kolme tutkimusaiheen kannalta olennaista kokonaisuutta. Lapsen ja perheen arvostus sekä hyvinvointi suomalaisessa yhteiskunnassa antavat lähtökohdat ja luovat pohjaa sekä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle että lastensuojelulle. Pyrkimyksenämme on esitellä yhteiskunnallista tilannetta, lakeja ja arvoja, jotka ohjaavat perheiden kanssa tehtävää työtä kouluissa tilanteissa, joissa perheestä on jouduttu tekemään lastensuojeluilmoitus. Tutkimuksen toteutus luvussa kuvaamme tutkimusongelmat sekä tutkimusprosessin etenemisen aineiston hankinnasta analyysiin. Esittelemme myös tutkimuksen metodologiset lähtökohdat. Tutkimus on

fenomenologinen tutkimus, jossa analyysin apuna olemme käyttäneet positioteorian tarjoamaa työkalua vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen.

Aineiston analyysi koostuu kahdesta osasta. Analysoimme ensin äidin aineiston teemojen mukaan ja toisessa osassa analysoimme opettajien haastatteluaineistot. Päädyimme esittämään myös opettajien aineistot erillisinä kertomuksina, koska ne toivat jokainen erilaisen näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Näin myös tutkittavan aiheen moninaisuus ja kokemusten kirjo pääsee pienestä aineistosta paremmin esille. Positioteoria ohjasi vahvemmin opettajien analyysia, jossa jaoin toiminnan ja positioiden tarkastelun kahteen eri toiminnan kenttään, toimintaan kouluyhteisössä sekä vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Johtopäätöksissä pohdimme yhteisesti molempien aineistojen antia koulussa tehtävän lastensuojelun näkökulmasta.

2 VIITEKEHYS

Viitekehyksessä tarkastelemme tutkittavaan ilmiöön, koulussa tehtävään lastensuojeluilmoitukseen, läheisesti liittyviä yhteiskunnallisia kysymyksiä, normeja ja arvoja. Lastensuojeluilmoituksen on pelätty tuovan haasteen opettajan ja vanhemman väliseen yhteistyöhön. Kuitenkin hyvän yhteistyösuhteen ja kumppanuuden on katsottu helpottavan opettajan osaa huolen ilmaisijana, mutta myös vanhemman on mahdollista ymmärtää opettajan huoli paremmin, kun asioista keskustellaan avoimesti. (Arnkil & Eriksson 2007, 32-34.) Tästä näkökulmasta käsin tarkastelemme koulun velvoitetta ja pyrkimystä kasvatuskumppanuuteen. Perheen yhteiskunnallinen asema ja hyvinvointi tuovat myös oman näkökulmansa tutkittavaan aiheeseen.

Lastensuojelun toiminnan periaatteet ovat olleet murroksessa 2000-luvulta lähtien. Tämän muutoksen käsittely on tutkimuksen kannalta tärkeää, koska se ohjaa suoraan opettajien tekemää työtä ja sillä on vaikutus lastensuojelua koskevien asenteiden muutoksessa. Lastensuojelun historia Suomessa on muokannut ihmisten mielikuvia. Lastensuojelun päätehtävä ei ole perheiden kasvatustehtävän kontrollointi, vaan tuen tarjoaminen lapsille ja perheille, jotka sitä erilaisissa ja muuttuvissa tilanteissa tarvitsevat.

2.1 Lapsen ja perheen arvostus yhteiskunnallisissa instituutioissa

Tutkimuksen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota, miten lapsuus ja perhe nähdään yhteiskunnallisesti ja miten niitä arvotetaan. Muutokset esimerkiksi koulun tavoissa suhtautua kotikasvatukseen historiallisesta näkökulmasta ovat aina sidoksissa laajempaan yhteiskunnalliseen paradigmaan, josta kasvatusta, lapsuutta ja kasvatusvastuuta määritetään. Lapsuuden arvostuksella on ollut ratkaiseva vaikutus suomalaisen lastensuojelujärjestelmän kehittymiseen. Muun muassa termit lapsikeskeisyys, lapsilähtöisyys ja perhekeskeisyys on nostettu määrittämään lastensuojelun lähtökohtia. Tällä hetkellä painotus on siirtymässä kohti perhekeskeisyyttä, joka tulee esiin jo hallitusohjelmia vertailemalla (ks. Kataisen hallitusohjelma 2011, 62-63; Vanhasen hallitusohjelma 2007, 55; 76.) Lapsia pyritään suojelemaan tarjoamalla perheille parhaat mahdolliset lähtökohdat kasvatustyölle. Lapsiperheille tarjotusta yhteiskunnallisesta tuesta voi päätellä

siten paljon siitä, miten korkealle lapsen oikeutta hyvään ja turvalliseen lapsuuteen arvostetaan.

Lapsuuden arvostus

Lapsuutta ja nuoruutta on alettu enenevässä määrin huomioida hallitusohjelmissa ja muissa poliittisissa ohjauksissa (Satka ym. 2011, 11). Lapsikeskeisyys nostettiin esille Vanhasen hallituksen hallitusohjelmassa (Vanhasen hallitusohjelma 2007). Lapsikeskeisyydessä lapsen yksilölliset tarpeet tuodaan yhteistyön keskiöön, minkä tavoitteena on eheyttää ja vahvistaa lasta. (Muukkonen & Tulensalo 2004, 3-4.) Kiinnostus lapsiin johtuu halusta investoida tulevaisuuteen. Lapsiin ja nuoriin satsaaminen koetaan taloudellisesti kannattavaksi. (Satka ym. 2011, 11.) 2000-luvun taiteessa kasvatuksen trendiksi nousi lapsen ohjaaminen sellaisen toiminnan pariin, joka valmistaisi häntä tulevaisuuteen. Myös lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä korostetaan. (Hytönen 2007, 13-14.)

Lapsuus koetaan itsessään arvokkaaksi ja merkitykselliseksi ajaksi eikä vain porttina kohti aikuisuutta. Lapsuuden arvostukseen on kansainvälisesti vaikuttanut YK:n lasten oikeuksien sopimus, joka Suomessa astui voimaan vuonna 1991. Sopimus on ollut lähtökohtana muun muassa lapsia koskevissa lakimuutoksissa. (Lsl 2007, YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.) Jokaisella lapsella on oikeus hyvään lapsuuteen, jolle kasvatustavastuulliset huoltajat ja valtio ovat velvollisia luomaan edellytykset (Vesikansa 2009, 255-256). Lapsen oikeudet ovat samalla aikuisen velvollisuuksia. Ensisijainen velvollisuus lapsen huolenpidosta sekä kasvatuksesta on tämän virallisilla huoltajilla. Tähän tehtävään heillä on oikeus saada tukea ja ohjausta valtiolta. Lapsen oikeudet ylittävät huoltajien oikeudet. Valtiolla on oikeus puuttua lapsen kasvatukseen ja huolenpitoon ilman vanhempien suostumusta, jos se nähdään lapsen turvallisuuden sekä hyvän hoidon ja huollon kannalta välttämättömäksi. (Lsl 2007, YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista). Sipilä (2013, 36) esittää, että lapsen oikeuksien toteuttaminen on Suomessa suuntautunut liiaksi yksilökeskeisyyden korostamiseen, jossa lapsen oikeuksien on katsottu toteutuvan vain lapsikeskeisyydestä käsin. Lapsi ei ole ainoastaan yksilö, vaan osa perhettä, muita yhteisöjä ja yhteiskuntaa. Lapsen näkeminen ensisijaisesti perheen ja yhteisöjen jäsenenä, mahdollistaisi lapsen oikeuksien toteutumisen laajempien keinova-

likoimien avulla. Kataisen hallitusohjelmassa (2011) paradigmanmuutos lapsikeskeisyydestä perhekeskeisyyteen on havaittavissa ainakin retorisella tasolla.

Perhe ja vanhemmuus yhteiskunnallisesta näkökulmasta

Perheiden hyvinvointiin ja siihen liittyvään yhteiskunnalliseen keskusteluun on tutkimuksen kannalta tärkeä kiinnittää huomiota, koska se vaikuttaa koulun arkeen sekä perheiden kohtaamiseen. Koulujen velvollisuudeksi on asetettu vanhemmuuden tukeminen (POL 477/2003). Perheiden tukeminen taloudellisin keinoin nähdään yhteiskunnallisesti tärkeänä tavoitteena. Kataisen hallitus on korostanut hallitusohjelmassaan perheiden tukemisen tärkeyttä ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Perhepolitiikan tavoitteena on luoda lapsille turvallinen kasvuympäristö ja tukea vanhemmuutta. (Kataisen hallitusohjelma 2011, 62-63.)

Harrikari (2011, 319-326) on kiinnittänyt huomiota lasten ja perheiden pahoinvointia koskevien esitysten merkittävään lisääntymiseen eduskunnassa. Hän esittää, että yhteiskunnallista keskustelua leimaa yhä voimakkaammin huolestuneisuus ja kriisiretoriikka. Huolenaiheina ovat erityisesti vanhemmuuden hukkuminen ja kasvatustavasta välttely, nuorten syrjäytyminen ja lasten psyykinen pahoinvointi. Epävarmuus, ahdistunut julkinen ilmapiiri ja jatkuva kriisintunne ovat myöhäismodernin yhteiskunnan piirteitä. Tulevaisuuden hallitsemattomuuden tunne lisää turvattomuutta. On vaikea tutkia millaisia suoria vaikutuksia perheisiin Harrikarin (2011) esiin nostamalla huoli- ja kriisipuheella on. Lisääkö se perheiden paineita tai vanhemmuuden suorittamiskulttuuria? On myös mahdollista, että tällainen ilmapiiri vaikuttaa opettajien tapaan tarkkailla lasten hyvinvointia. Perhe on sekä julkisen että yksityisyyden vaikutuspiirissä. Perheeseen vaikuttavat valtion asettamat lait ja säädökset sekä vanhempien palkkatyö ja lasten koulu-työ. Perhe ja vanhemmuus syntyvät yhteiskunnan ajallis-sosiaalisina ilmiöinä, jotka ovat osa yhteisöllisiä kasvatustavaloogiaita. Vanhemmuus on yhteiskunnallisten rooli-odotusten ja perheideologioiden läpäisemä ilmiö. (Värri 2000, 105-106.)

Hyvinvointi perheissä on tutkimusten mukaan lisääntynyt, mutta samalla eriarvoisuus on kasvanut ja pienelle vähemmistölle on kasautunut erilaisia ongelmia (Hakkarainen, ym. 2012, 8). Eriarvoistumisen syiksi voidaan esittää yhteiskunnallisia muutoksia, kuten markkinaehtoistuminen, tietoyhteiskunnan ja täystyöllisyyden menetys, jotka ovat

sosiaalipolitiikan ulottumattomissa (Julkunen 2006, 220). Haasteita perheiden hyvinvoinnille on useita, joista suurimmiksi uhkatekijöiksi nostamme tukiverkoston puutteen, vanhempien uupumisen ja kasvavan taloudellisen eriarvoisuuden. Palojärvi (2012) esittelee yhdeksi perheen haasteeksi lähiyhteisön tukiverkoston rapautumisen ja olemattomuuden. Suomalainen perhe joutuu usein painimaan arkisten ongelmien kanssa yksin ilman läheisten ihmisten tukea. Vanhemmat kokevat, että he tarvitsisivat enemmän tukea lähiverkostoltaan. Tutkimuksen mukaan lähiverkoston tuki lisää vanhempien uskoa omaan jaksamiseen. (Lammi-Taskula & Salmi 2008, 52-57.)

Palojärvi (2012) korostaa vanhempien uupumusta sekä kodin ja työelämän välisen tasa-painoilun haasteellisuutta perheiden arjessa. Lammi-Taskula ja Salmi (2008) ovat nostaneet esille äitien uupumisen ja siihen liittyvän yleisen kulttuurisen puheen, jota leimaa jaksamattomuuden tunteen liittäminen vanhemmuuteen. Tilanteen kriisiytyessä olisi koko perheelle saatava apua ja hoitoa, koska yhdenkin perheen jäsenen toimintakyvyttömyys ja mielenterveydelliset ongelmat heijastuvat kaikkien läheisten hyvinvointiin. Vanhempien psyykkiset sairaudet voivat lisätä lapsen sairastumisriskiä ja vaaraa jäädä ilman tarvittavia palveluja tai estää hoitoon pääsyä. Koulu voi kokea itsensä avuttomaksi puuttua perheen tilanteeseen ja toisaalta huostaanoton pelko estää vanhempia hakeutumasta apuun. (Paavonen & Solantaus 2009, 18-43.) Konkreettinen apu ja henkinen tuki vanhemmille on vähäistä. Olisikin tärkeää, että ammattilaisten tuki olisi mahdollisimman helposti lähestyttävää. (Lammi-Taskula & Salmi 2008, 52-57.)

Tuloerot ovat kasvaneet 1990-luvun alusta lähtien ja köyhyydessä elävien ihmisten määrä on suuri. Merkittävää köyhyyden lisääntymisessä on, että köyhissä perheissä elävien lasten osuus on kasvanut kolminkertaiseksi viidessätoista vuodessa. Vuonna 2010 köyhissä perheissä eli noin 134 000 lasta. (Hakkarainen, ym. 2012, 8.) Vanhemman uupumus ja huoli omasta jaksamisesta on yhteydessä perheen taloudelliseen tilanteeseen. Toimeentulo-ongelmien on todettu lisäävän riskiä muun muassa lasten huostaanottoihin, mielenterveysongelmiin ja rikoksiin. (Lammi-Taskula & Salmi 2008, 38-50.) Vanhemmuuden ongelmat periytyvät sukupolvelta toiselle. Perheille kaivataan pitkäjänteistä tukea, jotta huono-osaisuuden kierre saataisiin katkaistua (Lammi-Taskula & Salmi 2008, 52-57).

2.2 Koti ja koulu – yhdessä lapsen parhaaksi

Kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa on alettu käyttää termejä kasvatuskumppanuus ja kasvatusvuorovaikutus. Näillä nimikkeillä halutaan korostaa molemminpuolista ja tasavertaista yhteistyötä lapsen kasvatuksessa. Yhteistyölle on tärkeää, että vanhemmat ja opettajat löytävät keskinäisen luottamuksen kasvatuskumppaneina. Kodin ja koulun välisen hyvän yhteistyön on todettu tukevan lapsen turvallista kasvua ja kehitystä, joten pyrkimys kasvatuskumppanuuteen ja vuorovaikutukseen tavoittelee pohjimmiltaan lapsen etua. (Opetushallitus 2007, 11.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) puhutaan myös yhteisvastuullisesta kasvatuksesta, jossa tärkeimmiksi yhteistyön lähtökohdiksi nostetaan osapuolien välinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Vanhemmat ovat lapsen ensisijaisia kasvattajia. Koulun tehtävä on tukea kotien kasvatustehtävää ja huolehtia oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta koulu yhteisön jäsenenä.

Opetussuunnitelma velvoittaa opettajilta aktiivista aloitetta yhteistyössä (POPS 2010, 34), joten vastuu yhteistyön toteutumisesta on pääasiassa kouluilla. Yhteistyöstä ei kuitenkaan voida puhua, ellei se ole vastavuoroista. (Opetushallitus 2007, 11; Huhtanen 2007, 159). Vanhempien ja työntekijöiden yhteistyön tarkoituksena on yhdistää kaksi voimavaraa lapsen tukemiseksi. Perhe toimii oman elämänsä asiantuntijana, kun taas opettaja toimii kehityksen ja kasvun asiantuntijana tasavertaisena yhteistyökumppanina. Näin osapuolet sitoutuvat toimimaan lapsen edun mukaisesti sekä pitämään kiinni yhteisistä lapsen edun mukaisista tavoitteista ja sopimuksista (Arnkil & Eriksson 2007, 30-37).

Koulun tehtävä on huolehtia, että vanhemmalle selvitetään hänen mahdollisuutensa olla mukana koulun toiminnassa ja esitellä koulun oppilashuollon tarjoamia tukimuotoja oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tueksi. (POL 642/2010, 31 a § 3 mom.) Koulu yhteisön keskeinen toimija on oppilashuollon moniammatillinen tiimi, jonka tehtävänä on edistää ja ylläpitää oppilaan oppimista, hyvää psyykkistä - ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia ottamalla huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet koulun arjessa (POL 477/2003, 3 § 2 mom.). Oppilashuolto kuuluu kaikille koululaisille. Opetussuunnitelman perusteet painottavat oppilaan ja huoltajan osallisuutta oppilashuollossa (POL 642/2010, 2 mom.) ja sen kehittämiseksi niin, että kodin toiveet ja erityistarpeet tulevat huomioiduksi ja kuulluiksi. Tavoitteena on positiivinen ilmapiiri, jossa tar-

vittaessa puututaan yhdessä varhaisessa vaiheessa havaittuihin ongelmiin. Näin oppilashuolto pyrkii luomaan terveen ja turvallisen kasvuympäristön, suojaamaan mielen-terveyttä ja edistämään hyvinvointia. (POPS 2010, 43-45.)

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön on opetushallituksen ja vanhempainliiton (2007, 11) hanke. Hankkeen julkaisussa painotetaan vanhempien omaa aktiivisuutta yhteydenpidossa kouluun. Toimivan yhteistyön takana on kaikkien osapuolten, niin koulun, vanhempien kuin oppilaankin työpanos huolehtia omista vastuualueistaan. Vanhempien pääasiallinen vastuu on huolehtia lapsen koulunkäynnin tukemisesta ja oppivelvollisuuden suorittamisesta (POL 477/2003, 26 § 2 mom.; LsL 417/2007, 2 § 1 mom.) Koti vaikuttaa mielipiteillään ja ilmapiirillään lapsen kehitykseen, asenteisiin ja opiskelumotivaatioon. On tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja innostavat häntä positiivisella asenteellaan. Vanhempien tuoma tietämys lapsesta ja mahdollisten perheen ongelmien ja erityistilanteiden tiedottaminen koululle luovat pohjan hyvälle oppilaantuntemukselle, jolloin lapsi saa parhaan mahdollisen tuen. (Opetushallitus 2007, 15-16.)

Kasvatuskumppanuus on tasavertaista yhteistyötä, jossa eri osapuolten tehtävät suhteessa lapseen määritellään erilaisiksi (Kekkonen 2012, 42). Toisen elämäntilanteeseen tutustuminen, eriävien käsitysten pohtiminen ja niiden jakaminen toiselle auttavat löytämään yhteisen pohjan toteuttaa kasvatuskumppanuutta (Opetushallitus 2007, 21). Kodin ja koulun väliset vuorovaikutustilanteet ovat haastavia varsinkin jos osapuolista tuntuu, että he seisovat vastakkaisilla puolilla. Yhteistyötä helpottaa tieto siitä, että osapuolten tavoite on sama. Toivottavaa on, että yhteisenä pyrkimyksenä halutaan turvata ja parantaa lapsen hyvinvointia ja kehitystä, vaikkakin eri näkökulmista katsottuna. Näin kasvatustavasta jaetaan ja lapsi saa tuekseen monipuolisen tukiverkoston.

Kasvatus on muuttunut yhä avoimemmaksi viimeisen kymmenen vuoden aikana. Sen arvolatautuneisuuden ja yksityisyyden takia kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välillä ei ole aina aivan yksiselitteistä tai helppoa. Valtionhallinnon viesti lakien ja säännösten kautta on selvä; 2000-luvulla yhteistyön tehostaminen on ollut perusopetuksen yksi tärkein kehittämistavoite. Kuntatasolla käytännöt ovat kuitenkin vaihtelevia ja opetussuunnitelmissa yhteistyön mahdollisuuksien kuvaus jää pintapuoliseksi. (Rimpelä ym. 2008, 12-13.) Koulun tehtävänä on aiemmin ollut selkeästi opettaminen ja lapsen oppi-

misen tukeminen, jolloin kasvatusta on jätetty kodin vastuulle. Uusien rajojen hahmottaminen ja niiden avaaminen on vaikeaa ja vaatii aikaa sekä panostusta.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehitys

Kodin ja koulun välisen yhteistyön historia on vaikuttanut opettajien ja vanhempien omaksumien positioiden muodostumiseen ja niiden tulkintaan. Opettajan ammatti on Suomessa perinteisesti ollut arvostettu ja edelleenkin opettajan ammatillisuutta ja asiantuntijuutta halutaan korostaa. Tästä syystä opettajan ja vanhemman välistä vuorovaikutusta käsiteltäessä pidämme tärkeänä sen historiallisten kontekstien esille tuomista.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on melko uusi arvo koulutuspolitiikassa. Snellman puolusti vielä 1800-luvulla perheen asemaa ja kotikasvatusta rajaamalla yhteiskunnallisen vallan sen ulkopuolelle. Kansakoulun isänä tunnettu Cygnaeus toi ensimmäisten joukossa esille modernin mallin kasvatusvastuun jakamisesta. Hän alkoi korostaa kasvatuksessa opettajien asiantuntijuutta ja vastuuta kotikasvatuksesta. (Metso 2004, 39-43.) Kansakoulun alkuaikoina kodin ja koulun rooleja ei vielä eritelty opetussuunnitelmassa. Koulun tehtävä näyttäytyi kuitenkin jo laajempaan kuin vain koulun seinien sisäpuolelle jäävänä opettamis- ja kasvatusvelvollisuutena. (Vesikansa 2009, 171-172.) Koulun suhtautuminen vanhempiin oli edelleen varovaista ja yhteistyö etäistä. Koulunkäynnin katsottiin tuovan tärkeää tietoa lapsen kehityksestä, joka kuului myös vanhemmille. Kodin ja koulun yhteydenpidon nähtiin kuitenkin rakentuvan liikaa oppilaan ongelmien ympärille. (Metso 2004, 39-43.)

Peruskoulu-uudistus 1960-1980 -luvuilla lähensi kodin ja koulun välejä. Mittavan koulun uudistuksen tarkoituksena oli hyvinvointivalttiollisen kasvatusjärjestelmän luominen. Opettajan rooli laajentui ja kouluun tarvittiin uudenlaisia rakenteita, kuten erityisopetus, sosiaalityö ja kouluterveydenhuolto, jotta oppilaista voitiin huolehtia kokonaisvaltaisesti yksilöinä. (Vesikansa 2009, 258-259.) Tavoitteena oli kodin ja koulun entistä tiiviimpi yhteistyö. Vanhemmille haluttiin antaa enemmän valtaa vaikuttaa koulun asioihin. Vanhemmat otettiin mukaan keskustelemaan lapsensa hyvinvoinnista ja huolenpidollisista asioista tavallisina lapsistaan välittävinä ja kiinnostuneina huoltajina. (Vesikansa 2009, 202-204.) Keskeistä oli kodin ja koulun rakentavan ja positiivisen kommunikaation lisääminen. (Metso 2004, 44-47.) Vuorovaikutus oli kuitenkin vielä yksipuolista, sillä

koulu pyrki miettimään, miten vanhempien kasvatusta olisi mahdollista ohjata. (Vesikansa 2009, 188-190.) Kodin ja koulun välinen yhteistyö määriteltiin lähinnä tiedon välittämiseksi ja sen vastaanottamiseksi. (Vesikansa 2009, 224.)

Ensimmäinen opetussuunnitelma peruskoululle vaati edelleen kotia ja koulua lähemmäksi, mutta vanhemmat toivotettiin koulun toimintaan mukaan enemmän kannustajina ja osallistujina kuin vaikuttajina. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan jo merkittävästi vanhempien aktiivista mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun koulussa sekä opettajien velvollisuutta tiedottaa huoltajia näistä mahdollisuuksista ja koulua koskevista asioista. (POPS 2004, 22). Vanhemmat nähdään lapsen ensisijaisina kasvattajina, heiltä vaaditaan osallistumista ja tukea lapsen koulunkäyntiin sekä heidän erityinen tuntemus lapsesta koetaan tärkeäksi.

Opettajan tehtävä on luoda avoimia ja läheisiä ihmissuhteita. Opettajan kasvatustuntijuuden lähtökohtana on ajatus siitä, että lapsen kehitys ja hyvinvointi ovat sidoksissa vanhempiin ja perheeseen, mikä vaatii tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välille. (Alasuutari 2003, 16.) Lindén (2002, 51) kuvaa opettajuutta professiona, jolle on ulkopuolelta määrätty ammatillisen identiteetin rajat. Opettajilla on aina ollut runsaasti velvollisuuksia ja he ovat olleet merkittäviä yhteiskunnallisen vastuun kantajia. Opettajien ensimmäinen suuri tehtävä oli osallistua kansallisvaltion rakentamiseen. Heidän tehtävikseen annettiin arvokasvatus ja sivistyksen levittäminen kansan keskuudessa. Opettajan odotettiin olevan esimerkkinä kansalaisille, mikä edellytti mallikelpoista kansalaisuutta. He saivat osakseen ammatillista ja yhteisöllistä arvostusta. (Lindén 2002, 23-24.) Samanlaista kansansivistäjän asemaa opettajilla ei ole enää nykypäivänä, koska tieto on kaikkien saavutettavissa eri mittakaavassa kuin ennen. Opettajan toimenkuva on laajentunut opettamiskeskeisestä tiedon siirtäjästä kasvatukselliseksi ja arvosidonnaiseksi. (Lindén 2002, 60.)

Opettaja eettisenä toimijana ja lapsen kasvun tukijana

Opettaja nähdään tutkimuksessa itsenäisenä eettisenä toimijana, jonka työtä ohjaavat koulu yhteisön tuki ja periaatteet. Koulu on autonominen kunnan alaisuudessa toimiva instituutio, jonka toimintaa ohjaavat lait ja yleinen opetussuunnitelma. Opettajien toi-

mintaperiaatteet näyttäytyvät erilaisena jo senkin takia, että koulujen opetussuunnitelmat ja työskentelytavat poikkeavat toisistaan. Tarkastelemme opettajaa lapsen hyvinvoinnin asiantuntijana ja edistäjänä koulu yhteisössä kollegojen ja vanhempien kanssa. Ammattikasvattajan ja kasvatettavan suhde ei synny luonnostaan kuten vanhemman ja lapsen, vaan se on ansaittava koulutuksen ja ammattinimikkeen kautta (Värri 2000, 150-151). Ammattitehtävässä toimivien odotetaan noudattavan korkeaa ammattietiikkaa (OAJ 2006). Lapsen kasvatussuhde opettajaan alkaa tämän ilmoittauduttua johonkin instituutioon, kuten peruskouluun. Vanhemmuus koetaan ainutkertaisena ja opettajuus sitä vastoin muodollisena, koska opettajan voi korvata myös toinen henkilö. (Värri 2000, 150-151.)

Hovila (2004) korostaa henkilökohtaisen kohtaamisen tarpeellisuutta opetustyössä, jotta opettaja pääsee tutustumaan lapseen ja huomioimaan tämän yksilölliset tarpeet. Pedagogisen kunnioituksen periaate edellyttää kasvatettavan ihmisyyden ehdotonta kunnioittamista (Värri 2000, 150-151). Opettajan kokemusmaailma ja persoona ovat vahvasti mukana opettajan tehdessä moraalisia ratkaisuja. Opetusalan ammattijärjestö (2006) on määrittänyt opettajan ammattieettiset periaatteet. Periaatteiden lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Opettajan ammattikäytäntöjä ohjaavat lait ja asetukset määrittellään opetustyötä ohjaavassa lainsäädännössä ja normistossa. Ammattietiikan ei tule perustua pakkoon tai ulkoiseen valvontaan, vaan opettajan henkilökohtaisesti sisäistämään käsitykseen ammatin moraalista vaativuudesta. Opettajan ammatillinen kasvu on perinteisesti määritelty henkilökohtaisena prosessina, jota on perusteltu ammatin kutsumuksellisella luonteella ja individualismilla. Lindénin (2002, 67-68) mukaan paineet ja vaatimukset ovat tehneet prosessista epärealistisen, myös yksilön identiteettityö on monimutkaistunut.

Opettajan eettiset periaatteet pohjautuvat arvoihin, joiden lähtökohtana on ihmisen kunnioittaminen (OAJ 2006). Muita arvoja opettajuuden taustalla ovat totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, vastuu ja vapaus. Totuudellisuus vaatii opettajaa ylläpitämään avointa keskustelua oppilaiden, vanhempien ja kollegojen kanssa. (OAJ 2006.) Koulun ja kodin yhteistyö on järjestettävä vuorovaikutukselliseksi niin, että huoltaja voi osaltaan tukea lapsen koulunkäyntiä sekä tietämyksellään edistää koulun oppilaantuntemusta. Huoltaja on pidettävä ajan tasalla oppilasta koskevien asioiden käsittelystä ja hänelle on annettava tietoa yleisistä menettelytavoista. (POPS 2010, 33-34.) Yhteiskunnassa on vahva luottamus opettajien ammattitaitoon sekä arvomaailman oikeudenmukaisuuteen.

Oikeudenmukaisuus koulutyössä on tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä sekä syrjinnän ja suosimisen välttämistä (OAJ 2006). Opettajuuden itsenäinen luonne tuo ammatinharjoittajalle vapautta toimia autonomisesti, mutta vapaus pitää sisällään aina vastuun. Opettaja on itsenäinen toimija, jolla on oikeus omaan arvomaailmaan, mutta ammattitehtävässä opettajan vastuu on sidoksissa lasinsäädäntöön.

2.3 Lastensuojelun lähtökohdat ja toteutus

Lastensuojelu on käytännöllistä toimintaa, joka tarjoaa tukea ja apua inhimillistä arvokkuutta vaativalla tavalla. Se on tunnepitoista työtä, jossa on erityisen tärkeää luottamuksen rakentaminen ja taito työskennellä moninaisessa suhdeverkostossa. (Bardy 2009, 42.) Lastensuojelu on arvosidonnaista, koska sen tehtävänä on toimia lasta varten, olla lapsen puolella kaikissa päätöksissä ja turvata tämän oikeudet. Lastensuojelulain perusta tulee YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta ja Suomen perustuslaista. Mahkonen (2007, 15) huomauttaa, että vastaukset eivät löydy pelkästään lastensuojelulaista, vaan lastensuojelun juridisia periaatteita on sisällytetty ja siroteltu moniin säädöksiin ja lakipykäliin. Pyrimme avaamaan lastensuojelun periaatteita useamman säädöspohjan kautta. Esittelemme myös historiallisia lähtökohtia, jotka toimivat lastensuojelun pohjana ja jotka myös vaikuttavat ihmisten käsityksiin lastensuojelun tehtävästä ja toiminnasta.

Lastensuojelun säädöspohja sisältyy lastensuojelulakiin (417/2007), jonka uudistus astui voimaan 1.1.2008. Muutos edeltävään lakiin näkyy etenkin ennaltaehkäisevän toiminnan ja varhaisen puuttumisen korostamisessa. Ehkäisevällä lastensuojelulla tarkoitetaan kehitys- ja terveystarpeiden ennakointia ja vähentämistä, lasten hyvinvoinnin edistämistä sekä vanhemmuuden tukemista. Vastuu ennaltaehkäisevästä toiminnasta on kunnilla, sitä toteuttaa muun muassa opetustoimi (Taskinen 2010, 128). Lain mukaan perheen kanssa työskentelevien viranomaisten, kuten opettajien, velvollisuutena on tukea perheen kasvatustehtävää ja tarjota heille heidän tarvitsemaansa apua riittävän varhain. Tarvittaessa viranomaisen on ohjattava perhe lastensuojelun piiriin. (LsL 417/2007.) Kataisen hallitusohjelmassa (2011, 62-63) lastensuojelun kehittämistavoitteina korostetaan edelleen ennaltaehkäisyä ja varhaisia tukipalveluita. Lastensuojelulain tarkoituksena on, että kaikki hallintokunnat osallistuvat kasvuolojen kehittämiseen. (Bardy 2009, 39). Ongelmia syntyy kuitenkin siinä, että laki ei määritä minkälaisia ennaltaehkäise-

viä toimia kunnan olisi tarjottava (Räty 2010, 4). Tämänhetkisessä tilanteessa kuntien resurssit ovat vähissä, joten uusia ennaltaehkäiseviä toimia on hankala järjestää. Lisäksi kasvavat sijaishuollon asiakasmäärät vaativat suuremman osan resursseista (Kannanoja 2012, 18).

Lastensuojelulaki velvoittaa huolehtimaan, ehkäisemään ja korjaamaan ongelmia hoitamalla yksilöitä ja perheitä. Bardy (2009, 39) kuvaa tilannetta erityiseksi, koska lastensuojelun toimenkuva on niin laaja, että se ”*ulottuu ehkäisevästä viimeiseen*”. Lastensuojelulain (417/2007) 1 § ”Lain tarkoitus” määrittää jokaisen lapsen oikeudeksi turvallisen kasvu ympäristön, tasapainoisen ja monipuolisen kehityksen sekä oikeuden erityiseen suojeluun. Hyvät kasvuolosuhteet edellyttävät, että lapsella on riittäviä ja jatkuvia aikuiskontakteja sekä turvallinen, terveellinen ja virikkeellinen kasvu ympäristö, jossa lapsi pääsee mukaan suunnitteluun ja päätöksen tekoon ikätasonsa edellyttämällä tavalla (Taskinen 2010, 15). Lastensuojeluasiakkuuden taustalla voivat olla moninaiset syyt lapsen ja perheen elämässä. Perheiden tilanteet poikkeavat keskimääräisestä muun muassa lapsi- ja perhesuhteiden moninaisuudessa sekä elämäntilanteiden ja elinolosuhteiden kirjoissa. Lasten kasvuolot ja elinolosuhteet ovat monella tavoin raskaita ja haastavia. (Heino 2009, 61.)

Vastuu lapsen oikeuksien toteuttamisesta on ensisijaisesti lapsen huoltajilla (LsL 417/2007). Mikäli lapsen oikeudet eivät täyty, on viranomaisten tarjottava tukea perheelle ja tarvittaessa puuttua huoltajien kasvatusoikeuteen kaventamalla sitä tai ottamalla se pois. Huoltajuuden rajoittamisen tulee kuitenkin olla viimesijainen keino, kun muut toimenpiteet katsotaan riittämättömiksi lapsen oikeuksien ja turvallisuuden takaamisen kannalta. (Mahkonen 2007, 142.) Kaikkien lastensuojelullisten toimien on perustuttava ensisijaisesti vapaaehtoisuuteen. Perhettä ja lasta on kuultava ja heidän mielipiteensä on otettava huomioon päätöksiä tehtäessä. (LsL 2007/417, 5§; Räty 2010, 6.) Euroopan ihmisoikeussopimuksen (63/1999) 8 artiklan mukaisesti jokaisella on oikeus nauttia perhe-elämäänsä kohdistuvaa kunnioitusta. Uusitun lain (417/2007) tarkoituksena on tehostaa kaikkien osapuolten oikeusturvaa. Sen tavoitteena on yhtenäistää käytäntöjä eri puolilla Suomea ja lisätä viranomaisten yhteistyötä perheiden tukemiseksi sekä täsmentää kunnan velvollisuuksia lastensuojelussa. (Taskinen 2010, 9-10.)

Lastensuojelun juuret ulottuvat Suomessa varsin pitkälle. Ennaltaehkäisevän kasvatustyön merkitystä on lähdetty korostamaan jo 1800-luvulta lähtien. Yhteiskunnan tarjoa-

man julkisesti järjestetyn tuen kotikasvatukselle oli määrä antaa konkreettista hoito- ja huolenpitotukea, siveellistä tukea vanhempien kasvatustehtävään ja tarjota lapsille positiivisia vaikutteita. (Välimäki 1999, 110-112.) Kasvatuksellinen tuki kohdennettiin tässä vaiheessa köyhiin perheisiin. Yhteiskunnan kasvatusvastuu laajeni, kun lastensuojelulaki kirjattiin ensimmäisen kerran vuonna 1936. Laki määräsi vastuun kunnille, joiden velvollisuudeksi tuli ylläpitää kotikasvatusta tukevia ja täydentäviä laitoksia. Valtion rooli hyvinvointiyhteiskunnan järjestäjänä ja valvojana voimistui sotien jälkeen. (Välimäki 1999, 117-118.) Ammatillisuuden ja asiantuntijuuden korostaminen yksilön kustannuksella on tapahtunut hyvinvointiyhteiskuntamallin kehittymisen myötä (Alasuutari 2003, 28-30). Väri esittää, että perhekasvatus ei ole enää selkeästi yksityistä, vaan osa julkista ja yhteiskunnallista ammattikasvatusinstituutiota (Väri 2000, 105-106).

Lastensuojeluilmoitus ja pyyntö lastensuojelutarpeen kartoittamiseksi

Lastensuojelulakiin on kirjattu vastuu lapsen hyvinvoinnista, joka on määrätty ensisijaisesti vanhemmille ja muille huoltajille. Viranomaisten tehtävä on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään, tarjota apua riittävän varhain sekä ohjata lapsi ja perhe tarvittaessa lastensuojelun piiriin. (LsL 2007/417 2 §.) Koulussa yhteiset toimintatavat luodaan oppilashuollon, kouluterveydenhuollon ja lastensuojelun kanssa. (POPS 2010, 43-45.)

Lastensuojelulain (471/2007) pykälän 25 § mukaan ilmoitusvelvollisuus koskee viranomaisia kuten opettajia ja päivähoidon työntekijöitä. Jos ilmoitusvelvollisuutta laiminlyödään, voi kyseessä olla virkavelvollisuuden laiminlyönti (Räty 2010, 186). Viranomaisella on viipymättä ja salassapitosäädösten estämättä velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus, jos he ovat tehtävässään saaneet tietää lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää lastensuojelutarpeen selvittämistä. (LsL 2007/88, 25 §.) Ilmaus ”viipymättä” viittaa varhaisen puuttumisen lisäksi siihen, että asian tutkiminen ja lastensuojelutarpeen arvioiminen pitää aina jättää lastensuojeluviranomaisten tehtäväksi (Räty 2007, 190).

Lastensuojelulain ilmoitusvelvollisuus on voitu vuodesta 2010 asti toteuttaa myös pyynnönä lastensuojelutarpeen arvioimiseksi. Pyrkimyksenä on, että näin vältetään lastensuojeluilmoitukseen mahdollisesti liittyvä negatiivinen leima. Tällöin pyyntö tehdään alusta

loppuun asti yhteistyössä vanhemman tai lapsen kanssa. Opetushallitus kuvaa toiminnan turvaavan luottamuksellisen suhteen säilymisen, kun huolesta ja havainnoista puhutaan avoimesti vanhempien ja lapsen kanssa. Sen tarkoituksena on turvata ilmoitusvelvollisen ja asiakkaan yhteistyön jatkuminen hyvässä hengessä. Mahdollisuus on luotu erityisesti ilmoitusvelvollisille tahoille, joissa lapsen kanssa tehtävä yhteistyö jatkuu joka tapauksessa ilmoituksen jälkeenkin. (Räty 2010, 199.)

Lastensuojelulakiin ei ole kirjattu tarkkoja määritelmiä lapsen hyvinvointia vaarantavista tekijöistä, jotka edellyttävät ilmoituksen tekemistä. Ilmoitus tehdään aina subjektiivista huolta arvioimalla ja jokainen määrittelee henkilökohtaisen rajansa. Lailla on pyritty madaltamaan viranomaisten kynnystä tehdä ilmoitus. Opettajan työkuva ollessa muutenkin laaja opetuksellisen ja kasvatuksellisen sisällön lisäksi, ilmoitusvelvollisuus tuo opettajalle velvollisuuden tarkastella lapsen hyvinvointia lastensuojelun näkökulmasta, mikä voidaan kokea myös ylimääräisenä taakkana opetustyössä.

Varhainen puuttuminen lastensuojelussa

Varhaisen puuttumisen termi ja vaatimus ovat nousseet tutkimuksen viitekehyksessä esiin useamman kerran. Vaatimus näyttäytyy periaatteena, joka ohjaa laajasti kasvatus-, sosiaali- ja terveystyötä. Varhainen puuttuminen näkyy monissa yhteiskunnallisissa kehittämisprojekteissa. Vuosina 2001–2005 toteutettu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Varpu-hanke (Varhaisen puuttumisen -hanke) keräsi mukaan lähes kaikki Suomen yhteiskunnan keskeiset tahot. (Satka 2011, 61-62.) Varhainen puuttuminen on huomioitu myös hallitusohjelmissa (Vanhanen 2007, Katainen 2011), Sosiaali ja terveydenhuollon kansallisessa kehittämisohjelmassa (KASTE) 2008-2011, joka saa jatkoa Kataisen hallituskaudella, sekä Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmassa 2007-2011. Näissä ohjelmissa painotetaan perheiden ja työntekijöiden välistä varhaista, avointa yhteistyötä sekä lasten, nuorten ja perheiden osallisuutta. Vuoden 2008 lastensuojelulakimuutos nosti varhaisen puuttumisen keskeiseksi toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi (Taskinen 2010, 10). Kansainvälisissä tutkimuksissa lasten ongelmien ehkäiseminen ja varhainen puuttuminen esitetään yleisesti tuloksellisena ja taloudellisesti kannattavana. Suomalainen ennaltaehkäisevän työn tutkimus ja tulosten arviointi on kuitenkin olematonta. (Sipilä 2013, 44.)

Varhaisen puuttumisen ideologian mukaan ongelmat tulisi havaita ja niihin etsiä ratkaisuja ja tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa yhteistyössä kaikkien asianosaisten kanssa, jolloin tukemisen mahdollisuuksia on vielä runsaasti. Liian myöhäinen väliintulo voi vaatia paljon enemmän panostusta kuin varhainen puuttuminen. Tukitoimet toimivat sitä paremmin, mitä aikaisemmin ne voidaan aloittaa. (POPS 2010, 43-45; Erikson & Arnkil 2007, 3; Taskinen 2010, 47; Huhtanen 2007, 205). Varpu-verkosto vaatii kaikilta aikuisilta enemmän vastuuta lapsista ja nuorista ja tarttumista havaitsemiinsa ongelmiin. Jotta vastuun kasvattamiseen päästäisiin, vaati se verkoston mukaan laajaa kulttuurillista muutosta ja yhteisvastuun synnyttämistä. Tarkoituksena on keskittyä ratkaisuihin ja tukemisen muotoihin. Lähtökohtana on ongelmien sijaan työntekijän subjektiivinen huoli ja keskiössä ovat asiakas sekä hänen tarpeensa. Vaikka varhaisen puuttumisen prosessi lähteekin ongelman havaitsemisesta, toimintaa ei kuitenkaan saisi määritellä ongelma- ja oirelähtöisesti. Toiminnan tarkoituksena on tavoitteiden asettaminen ja ratkaisujen löytäminen. (Huhtanen 2007, 29.) Pyrkimyksenä on, että oppilas ottaa vastuun omasta kehityksestään, voimistuu ja kykenee suunnittelemaan ja asettamaan omia elämänsä kannalta tärkeitä tavoitteita (Huhtanen 2007, 37).

Terveys- ja hyvinvoinninlaitoksen Varhaisen puuttumisen -hankkeen vaikutus näkyy edelleen Varpu-verkostotoimintana, jonka tarkoituksena on levittää kumppanuuteen perustuvia, asiakaslähtöisiä varhaisen puuttumisen käytäntöjä Suomessa. Varpu kouluttaa kuntiin verkostokonsultteja kouluttamaan muun muassa opetustoimea. Varpu-verkoston esittelemät menetelmät perustuvat Arnkilin ja Erikssonin Stakesille tekemään Huoli puheeksi -oppaaseen, joka on osa aiemmin toteutettua Palmuke-projektia. (THL) Vuonna 2005 julkaistu opas on suunnattu lastensuojelun yhteistyötahoille, erityisesti opetustoimelle ja terveydenhuollolle, huolen puheeksiottamisen helpottamiseksi. Arnkil ja Eriksson esittelevät huolen puheeksiottamisen tapana ottaa hankala asia puheeksi asiakasta kunnioittaen ja tukea tarjoten. Välineen avulla työntekijä pystyy jäsentämään huoltaan ja omia työskentelytapojaan. Huolen puheeksiottamisen tavoitteena on helpottaa ja varhaistaa huolen esille ottoa ja parantaa asiakasyhteistyötä. Yhteistyön tarkoituksena on yhdistää kaikki voimavarat lapsen tukemiseksi. (Arnkil & Eriksson 2007, 24.) Lastensuojelun maineen muuttaminen ei onnistu sosiaalialan voimin. Julkinen tukiverkosto saattaa osallistua noidankehän ylläpitämiseen, jos yhteydenotot tehdään viime hädässä. Näin ylläpidetään sosiaalitoimiston lastensuojelun viimesijaisuutta ja pelottavaa mainetta. (Arnkil, Eriksson & Saikku 1998, 7.)

Arnkil ja Erikssonin kehittämän menetelmän käyttöönotto kouluissa ei kuitenkaan ole sujunut ongelmitta. Menetelmää on joissain tapauksissa alettu soveltaa päinvastaiseen suuntaan mihin se oli alkuperäisesti tarkoitettu. Oppaan perimmäinen tarkoitus, toimia rohkaisuna ja apuna huolen avoimessa käsittelyssä vanhempien ja lasten kanssa, on jäänyt huomiotta. Myös huolen arviointi opettajan oman reflektoinnin välineenä on muuttunut oppilaiden kategorisoinniksi. (Arnkil & Alhanen 2009, 321.) Arnkil ja Alhanen (2009) esittävät artikkelissaan, jossa he arvioivat menetelmän käyttöä, opetushallituksen syyllistyneen mallin vääränlaiseen jopa lainvastaiseen levittämiseen tuottamalla menetelmän pohjalta oppaan, joka kehottaa oppilaiden kategorisointiin. Huolen puheeksiotto -menetelmä kehitettiin vastalauseena ammattilaisten käyttämälle ongelmakeskeisyydelle. Tarkoituksena oli keskittyä voimavaroihin ja ymmärtää huoli osaltaan omien keinojen loppumisena. Arnkil ja Alhanen esittävät, että kouluissa on edelleen vahvasti läsnä ongelma-paradigma ja lasten diagnosointiin perustuvat käytännöt, mistä syystä huolen vyöhykkeistö -lomake on nähty houkuttelevana välineenä luokitella lapsia eri kategorioihin ja hankkia näin vertailtavaa tietoa oppilasaineksesta. He myös olettavat, että oppilaiden kategorisointeja on tehty oppilailta ja heidän vanhemmiltaan salaa. Virheellisten käytötapojen takia opas on saanut osakseen runsaasti kritiikkiä. (Arnkil & Alhanen 2009, 321-323.)

Varhaisen puuttumisen rutiineista, ongelmista ja seurauksista ei ole saatavilla riittävästi tutkimustietoa (Satka 2011, 64). Varhainen puuttuminen voidaan nähdä suppeasti ennaltaehkäisevän lastensuojelun työmuotona tai laajemmin nuoriin sukupolviin kohdistuvana kansalaisuuden tuottamisen ja hallinnan keinona, jota verkostoituneet ammattialat ja kansalaisyhteisöt toteuttavat rutiininomaisin periaattein ja tekniikoin. Satka (2011, 65-66) näkee riskilapsiksi epäiltyjen lasten elämään puuttumisessa muutoksen hyvinvointiyhteiskunnan periaatteista kohti kontrollihakuista yhteiskuntaa. Sosiaalisia ongelmia ei nähdäkään yhteisöllisten ja yksilöllisten tekijöiden vuorovaikutuksessa syntyneiksi ongelmatilanteiksi, vaan yksilökohtaisina huolina ja riskeinä yhteisölle ja yksilölle itselleen. Varhainen puuttuminen voi toimia pelon ja uhan tuottamisen välineenä joko lapselle tai lapsen vanhemmille (Satka 2011, 80). Yhteiskunnan toimijat asettavat tiukat rajat, ja jollei vanhempi kontrolloi lasta yhteiskunnan toiveiden mukaan, se tehdään viranomaisten puolesta.

Käytämme tutkimuksessamme paljon termiä ”huoli”. Varhaisen puuttumisen keskeinen työväline on lapsen läheisen aikuisen subjektiivinen huoli lapsen hyvinvoinnista. Toisin

kuin Satka, pyrimme pääsemään irti käsityksestä, jossa huoli nähdään yksilön ominaisuuksista johtuvana, kaikille toimijoille samanlaisena näyttäytyvänä ongelmana. Arnkilin ym. (1998) mukaan huoli on subjektiivinen ennakointi siitä, "miten tässä on käymässä - myös minulle". Lapsesta huolissaan oleva aikuinen on huolissaan paitsi siitä miten lapselle käy, mutta myös hänen omista mahdollisuuksistaan auttaa ja tukea lasta. (Arnkil, Eriksson & Saikku 1998, 4.) Fenomenologisen tutkimusasetelman kannalta koemme, että huoli kuvaa nimenomaan kokemusten subjektiivisuutta. Tilanteet ja ongelmat eivät näyttäydy kaikille samoina, jolloin subjektiivisen huolen käsittely mahdollistaa yhden toimijan kokemuksen kuvaamisen. Huolen arviointi on tarkoitettu itsereflektion välineeksi, oman huolen määrittelyyn ja toiminnan muutokseen, ei kohdistamaan muu-
tospaineita lapseen. (Arnkil & Alhanen 2009, 321.)

Tuki ja kontrolli auttamistyössä

Varhaiseen tukeen liittyy myös kontrollin käsite. Työntekijät mieltävät itsensä usein mieluummin tuen antajiksi kuin kontrollin toteuttajiksi. Tuki ja kontrolli nähdään vastaparina. Tuki määritellään vastakohta-asettelussa avustamiseksi ja vahvistamiseksi, kun taas kontrolli valvomiseksi ja hallitsemiseksi. (Arnkil & Eriksson 2007, 31). Sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välisessä suhteessa tuki näyttäytyy välittämisenä ja kontrolli rajojen asettamisena, jossa on kyse halusta suojella ja pitää huolta (Jokinen 2008, 141). Suhteen muodostumiseen vaikuttaa myös työntekijän persoona (Krok 2008, 165). Auttamistyö on sekä tukemisen mahdollisuuksien avaamista että kontrollin ja hallinnan lisäämistä. Kokeeko asiakas avun voimaannuttavana vai alistavana, riippuu tuen ja kontrollin suhteesta (Arnkil & Eriksson 2007, 31). Jokinen (2008, 141) esittää myös, että tuen ja kontrollin kokemus riippuu vuorovaikutuksen laadusta asiakkaan ja työntekijän välillä.

Kun huoli otetaan puheeksi, painottuu kontrolli tilanteessa väistämättä. Auttajan on vaurauduttava konfliktiin yrittäessään auttaa toista, vaikka kontrolli on tueksi tarkoitettu. Työntekijä tiedostaa, että vuorovaikutus saattaa kärsiä kontrollista. Työntekijä näkeekin itsensä mieluummin tukijan roolissa. Peruspalveluissa, kuten koulussa, halutaan olla myönteisessä suhteessa asiakkaaseen ja toivotaan, että asiakasta voidaan auttaa. Niinpä kontrolloivat toimet saatetaan nähdä kielteisinä ja ne koetaan hyvän vuorovaikutuksen ja asiakassuhteen uhkaksi. Tämä voi johtaa siihen, että tukitoimet ja kontrollitoimet

pyritään erottamaan. Työntekijät olisivat itse mieluiten tukijan asemassa ja siirtäisivät kontrolloijan roolin jollekin muulle. Erottelu johtaa vastakkainasetteluun hyvät työntekijät ja pahat työntekijät, mikä ei ole kenenkään kannalta edullinen asetelma. On rakentavampaa muodostaa hyvät tuki-kontrolliyhdistelmät yhdistelemällä eri työntekijöiden ja toimipisteiden auttamismahdollisuuksia. (Arnkil & Eriksson 2007, 32-33.) Näin kaikki ovat tasa-arvoisessa suhteessa autettavaan, jolloin keskenäinen luottamus on helppo säilyttää.

Kontrollilla voi olla myös autettavaa lamauttava piirre, mikäli hän itse kokee pärjäävänsä, mutta kaipaisi tukea ja apua sen lisäksi. Tukea tulisi olla mahdollista hakea ilman, että pelkää omien oikeuksiensa kapenevan. (Krok 2008, 165-166.) Sosiaalityö tuottaa asiakkailleen erilaisia positioita suhteessa tukeen ja kontrolliin. Kontrollin ja tuen dilemma liittyy yhteiskunnallisiin poliittisiin ja kulttuurisiin linjauksiin, erityisesti siihen miten kansalaisten ja erityisesti tiettyjen kansalaisryhmien velvollisuuksia ja oikeuksia painotetaan suhteessa toisiinsa. (Jokinen 2008; Juhila 2008.) Perustuslaillisesti (731/1999, 6§) kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia, joilla on samat oikeudet ja velvollisuudet. Suomalaisen yhteiskunnan vahvuutena pidetään sitä, että ihmisistä kannetaan huolta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimus ongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin yksilöllinen kokemus mahdollisimman autenttisenä kuvauksena. Henkilökohtaisten kokemusten avulla meidän on mahdollista päästä lähelle yhteiskunnallisesti sensitiivistä ja vaiettua aihetta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vanhemman ja opettajien kokemuksia lastensuojelutilanteista ja erityisesti siihen liittyvästä yhteistyöstä. Ymmärrämme lastensuojelutilanteen laajana prosessina, joka lähtee huolen heräämisestä ja jatkuu pitkäjänteisenä perheen ja koulun yhteistyönä, jonka keskiössä on lapsi. Kaksi ensimmäistä tutkimusongelmaa pureutuvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Muodostimme opettajille ja vanhemmalle erilliset kysymykset tästä aiheesta, koska aineistot mahdollistivat yhteistyöteeman käsittelyn eri painopisteistä. Vanhemman aineistosta tarkastelemme yhteistyön sekä lastensuojeluilmoituksen merkitystä ja kokemusta emotionaalisella tasolla, kun taas opettajien aineistosta selvitämme opettajan kokemusta ammatillisuuden sekä henkilökohtaisesti omaksuttujen toimintaperiaatteiden näkökulmasta. Kolmas tutkimusongelma käsittelee vanhemman ja opettajien kokemusta osallisuudesta tilanteissa, joissa on keskusteltu lasta koskevasta lastensuojelullisesta huolesta. Selvitämme, miten vanhempi ja opettajat ovat positioneet itsensä suhteessa muihin ja mitä positiota he ovat antaneet muille osallisille. Tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan positioteorian näkökulmasta.

Tutkimusongelmat:

1. Miten vanhempi on kokenut lastensuojeluilmoituksen vaikuttaneen opettaja suhteeseen ja miltä ilmoitus on henkilökohtaisella tasolla tuntunut?
2. Miten opettajat ovat kokeneet kodin ja koulun välisen yhteistyön ja koulun käytännöt lastensuojeluilmoituksen tekotilanteessa?
3. Minkälaisia positiota ja positiointeja opettajien ja vanhemman kokemuksista välittyy?

Tutkimustehtävät mahdollistavat fenomenologiselle tutkimukselle ominaisen ennakkoluulottoman ja avoimen lähestymisen.

3.2 Kokemuksen fenomenologinen tutkiminen

Tutkimuksemme keskittyy yksilöllisten kokemusten kuvaamiseen ja ymmärtämiseen koulun tekemästä lastensuojeluilmoituksesta ja siihen liittyvästä prosessista. Vaikka lastensuojeluilmoitus on yhdistävänä tekijänä kaikissa kokemuksissa, ymmärrämme sen näyttäytyvän jokaiselle kokijalle erilaisessa valossa riippuen tapauksen yksityiskohdista ja tutkittavan elämysmaailmasta. Fenomenologisen periaatteen mukaan emme siis ensisijaisesti tutki ilmiötä, vaan ihmisiä ja heidän kokemuksiaan kyseisestä ilmiöstä (ks. Perttula 1995, 60-61). Fenomenologinen tieteenfilosofia ja tutkimusperinne eivät ole yhtenäisiä eivätkä yksiselitteisiä. Lähtökohtaisesti perustamme tutkimuksen metodologiset periaatteet Husserlin transsendentisen fenomenologian suuntaukseen, mutta olemme ottaneet vaikutteita myös Heideggeriltä sekä muun muassa heidän näkemyksiään tulkinneilta ja eteenpäin vieneiltä Perttulalta sekä Pulkkiselta.

Fenomenologisen tutkimuksen kannalta on tärkeää määritellä mitä kokemus on, miten siihen on mahdollista päästä käsiksi ja miten sitä voidaan tutkia. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme kokemuksen yksilöllisesti muokkautuneena situationaalisenä ilmiönä, elämäntilanteena, jolle yksilö antaa omat merkityksensä. Fenomenologiset suuntaukset eroavat toisistaan erityisesti siinä, miten yksilön puhtaaseen ja subjektiiviseen kokemukseen voidaan päästä käsiksi. Pyrimme tutkielmassa toteuttamaan ne periaatteet, joilla tutkittavan henkilön kokemusta olisi mahdollista ymmärtää ja tuoda julki säilyttämisen kokemuksen autenttisuus. Käymme seuraavaksi läpi ne käytänteet, joilla olemme tähän päämäärään pyrkineet. Tiedostamme kuitenkin, että täydelliseen subjektivisuuden ja autenttisuuden säilyttämiseen on mahdotonta pyrkiä.

Husserlin tavoite oli luoda ennakko-oletukseton tiede ja antaa mahdollisuus puhtaalle kokemukselle (Niskanen 2005, 100-101). Husserlin menetelmä subjektiivisen kokemuksen säilyttämiseksi on fenomenologinen reduktio, jossa tutkijalta vaaditaan ennakkoluulotonta asennetta ja itsestäänselvyyksistä irti pyrkimistä (Pulkinen 2010, 36-38). Reduktioon kuuluu, että tutkija selvittää omat luonnolliset asenteensa ja pyrkii siirtämään ne syrjään, jotta välitön kokemuksen kohtaaminen mahdollistuu (Perttula 1995, 44). Tukijoina olemme kiinni yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa todellisuudessa.

Luonnollisten asenteiden syrjään siirtäminen vaatii empaattista suhtautumista tutkittaviin henkilöihin.

Fenomenologinen metodologia tutkii yksilön näkökulmaa siihen, miten todellisuus rakentuu tämän suhteessa ympäröivään maailmaan. Kokemus ei kuitenkaan koskaan ole irrallaan ympäristöstä, ajasta ja sosiaalisesta yhteisöstä. Jotta voisimme paremmin ymmärtää tutkittavien kokemuksia, meidän täytyy sijoittaa kokemukset siihen yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa elämme. Tuomme tutkimuksen viitekehyksessä esiin tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia yhteiskunnallisia rakenteita ja kysymyksiä sekä kulttuurisia normeja. Arkikokemuksessa elämismailma ilmenee tutkijalle kulttuuristen traditioiden värittämänä. (Satulehto 1992, 31-34.) Yksilön kokemus ei ole ympäristöstä irrallinen ja kysymys sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta onkin olennainen osa Husserlin transsendentaalista fenomenologiaa. Se antaa historiallisuudelle, kulttuurille ja yhteisölle tärkeän aseman kokemusten tutkimuksessa. Olemmekin pyrkineet esittelemään tutkimuksen viitekehyksessä nämä kokemuksen kannalta tärkeät yhteiskunnalliset taustat ja olosuhteet. Yksilön itseys ei Husserlin mukaan rakennu pelkästään sosiaalisten suhteiden välillä, mutta yksilön antamat merkitykset nähdään vahvasti riippuvaisiksi sosiaalisten suhteiden olemassaolosta. Yksilön ja yhteisön välinen suhde on vastavuoroinen. Toisaalta yksilö on osa yhteisöä ja sen kulttuurin muokkaama, mutta toisaalta jokainen yksilö vaikuttaa vallitsevaan kulttuuriin. (Miettinen 2010, 151-163.)

Ei ole itsestään selvää, miten kokemusta voidaan tutkia tieteellisesti. Subjektiivisesta kokemuksesta tulee tieteen objekti, jota tutkijat analysoivat oman kokemuksensa mukaan. Tutkimuksen analysoinnin kannalta ongelmallista onkin, miten ensimmäisen persoonan näkökulma voidaan säilyttää tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkittavan intentionaalisuuden ja toimintaperiaatteiden tunteminen tekee kokemuksesta käsiteltävää. (Suorsa 2011, 174-176.) Toimintaperiaatteiden etsiminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksilön toimintaa voitaisiin käsitellä kausaalisesti niin, että tietyt olosuhteet määrittelisivät deterministisesti yksilön motiiveja ja toimintaa (Suorsa 2011, 189). Jotta tutkittavan subjektiivisuus tutkimuksessa voisi parhaalla mahdollisella tavalla säilyä, on tutkittavalle annettava kanssatutkijan rooli. Tutkimuksen toteutustapaa, jossa aineiston analysoinnissa lähdetään tutkittavan näkökulmasta, sisällyttäen hänet aktiivisesti analysointiin, kutsutaan subjektitieteelliseksi tutkimukseksi. (Suorsa 2011, 205.) Koska vanhemman kokemuksesta esittäessämme meille erityisen tärkeää on säilyttää kokemuksen subjektiivisuus, halusimme osallistaa hänet myös itse analyysiprosessiin. Analyysin toteuttaminen tällä

tavoin antoi myös mahdollisuuden tarkentaa tehtyjä päätelmiä ja hakea syvällisemmin tutkittavan toimintaperiaatteita ja kokemuksellisuutta.

Subjektiivinen elämismaailma hahmottuu tarkastelemalla henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ongelmasta (Pulkkinen 2010, 25-26). Elämismaailma on väylä päästä kärsiksi ihmisen tietoisuuteen (Satulehto 1992, 9). Täydellisesti tällaiseen puhtaaseen subjektiivisen kokemuksen välittämiseen ilman ennakko-oletuksia on mahdoton päästä, mutta pyrimme muun muassa tutkittavan osallistamisella analyysin tekoon varmistamaan kokemuksen säilymisen mahdollisimman autenttisenä. Husserlin fenomenologia tarkastelee kokemuksen prosessia sen elämismaailmaa ja todellisuuskokemuksen rakennepiirteitä. Ensin fenomenologisen kuvauksen avulla muodostetaan käsitys maailmasta jossa ihminen elää, minkä jälkeen päästään luomaan ymmärrys sen rakenteista ihmisen tietoisuudessa ottaen huomioon rationaalinen suhde todellisuuteen. (Pulkkinen 2010, 25-26; Satulehto 1992, 9.)

3.3 Tutkimushenkilöiden valinta

Käytimme tutkimusaineistona sekä opettajien kertahaastatteluja että vanhemman kahta haastattelua. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolinen näkökulma tutkittavaan aiheeseen. Kriteerinä haastateltavien valinnassa oli, että jokaisella oli omakohtainen kokemus osallisuudesta lastensuojeluilmoituksen tekoprosessiin. Lehtomaan (2005, 167) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa haastateltaviksi soveltuvilla henkilöillä tulee olla elävä ja henkilökohtainen kokemus tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä.

Opettajien haastatteluaineiston olemme hankkineet keväällä 2011. Käytimme haastatteluja myös kandidaatintutkielmassamme. Halusimme hyödyntää samaa aineistoa uudemman kerran, koska ensimmäisen kokemuksen perusteella se näyttäytyi rikkaana ja monipuolisena. Pyrkimyksenä oli aineiston toisella analysoinnilla päästä syvällisempään tulkintaan. Toimitimme tutkimukseenosallistumispyynnön kouluille, jotta saisimme opettajia mukaan tutkimukseen. Hakuprosessi oli laaja ja se käsitti useita kouluja Uudenmaan ja Hämeen alueelta. Osallistumishalukkuus oli kuitenkin heikko. Halukkaat opettajat löysimme lopulta omien kentällä työskentelevien opettajakontaktien avulla. Tutkittavat eivät kuitenkaan olleet meille entuudestaan tuttuja.

Tavoitteenamme oli jo kandidaatintutkielman tekovaiheessa saada vanhempien kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Lähestyimme vanhempia lehtien ja sosiaalisen median kautta saamatta vastauksia. Pro gradu -tutkielmassa lähdimme tavoittamaan kohdejoukkoa suoraan koulukuraattorien ja sosiaalityöntekijöiden välityksellä vanhemmille suunnatulla haastatteluun osallistumispyynnöllä. Kuraattorien ja sosiaalityöntekijöiden tehtävänä oli oman halukkuutensa ja ammatillisen arviointinsa perusteella välittää pyyntö vanhemmille. Lähdimme laajasti liikkeelle aineiston hankinnassa, koska oletettavissa oli, että aiheen arkaluontoisuuden ja raskauden vuoksi esteitä voi tulla niin viranomais- taholta kuin tutkittavien halukkuudessa osallistua. Kato osoittautuikin suureksi sekä viranomaisten halukkuudessa tukea tutkimustamme, että tutkittavien osallistumisaktiivisuudessa. Tarkkoja määriä siitä, kuinka laajan joukon pyyntömme on tavoittanut, emme kuitenkaan tiedä. Viranomaisten haluttomuus tukea tutkimusta johtui tietojemme mukaan epäilystä, että tutkimus voisi olla vahingollinen kuraattorin ja asiakkaan suhteelle. Saimme kuitenkin myös runsaasti tukea tutkimukselle ja sen aihetta pidettiin tärkeänä. Ilman viranomaisten apua emme olisi varmasti löytäneet yhtään vanhempaan osallistumaan tutkimukseen.

3.4 Haastatteluiden toteutus

Tutkimuksen haastattelut on kerätty kahdessa eri osassa. Tavoitteet aineistoille poikkesivat myös toisistaan. Haastattelut toteutettiin haastateltavan valitsemissa paikoissa. Koulun ammattilaiset valitsivat haastattelupaikaksi luokkahuoneen tai oman työhuoneensa ja vanhemman haastattelu tehtiin tutussa ympäristössä kotona. Opettajien haastatteluissa kysymystenasettelu oli helpompaa, koska kiinnostuksen kohde oli selvä sekä teemat, joihin halusimme keskittyä. Näin ollen teemahaastattelu sopi haastattelumenetelmäksi hyvin. Asetetuista teemoista huolimatta jokainen haastattelu painottui eri tavalla.

Teemahaastattelun tarkoituksena on luoda keskustelunomainen tilanne, vaikka se toteutuu tutkimuksen aloitteesta ja yleensä tämän ehdoilla. Siinä tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa haastateltavaan saamaan selville häntä kiinnostavat asiat, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. (Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Teemahaastattelussa varsinaiset haastattelukysymykset kohdistuvat haastateltavalle näytettäviin teema-alueisiin (Hirsi-

järvi & Hurme 2010, 66.). Toimitimme ennen haastattelua teemat opettajille. Teemoja oli neljä: 1. Miten lastensuojeluilmoitus vaikuttaa opettajan ja perheen väliseen yhteistyöhön ja miten kasvatuskumppanuutta ja sen periaatteita on mahdollista toteuttaa näissä tilanteissa? 2. Mitä lastensuojelu ja lapsen suojeleminen opettajan näkökulmasta on? 3. Onko koulussasi lastensuojeluilmoituksen tekemiseen liittyviä toimintamalleja ja millaisia nämä mallit ovat? 4. Millaisena olet lastensuojeluilmoituksen tekemisen kokenut?

Haastattelijalla oli mukana varsinaisessa haastattelutilanteessa muistilista, joka sisälsi tarkempia kysymyksiä teemojen ympäriltä. Muistilista ohjasi haastattelun kulkua. Emme käsitelleet teemoja ja niihin liittyviä kysymyksiä tietyssä järjestyksessä, vaan haastattelun runko vaihteli haastattelusta toiseen riippuen siitä, miten asioita nousi esille haastateltavilta itseltään. Haastattelun runko mahdollisti myös haastateltavien omista kokemuksista nousevien aiheiden esilletuomisen varsinaisten kysymysten ulkopuolelta. (ks. Hirsijärvi & Hurme 2010, 66.) Teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että tutkittavan ilmiön rikkaus pääsisi esille. Se, miten ilmiö konkretisoituu ja näyttäytyy haastattelussa, riippuu tutkittavasta ja hänen elämän tilanteestaan. Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden jatkaa ja syventää aihetta niin paljon kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan kiinnostus sallii. (Hirsijärvi & Hurme 2010, 67.)

Vanhemman haastattelussa halusimme antaa haastateltavalle enemmän valtaa tutkimusaiheen kannalta olennaisten asioiden esille tuomisessa. Perheen tilanteen ainutlaatuisuus ja lastensuojeluilmoitukseen liittyvät tunteet ja tapahtumat pääsivät paremmin esille, kun tutkimuskysymyksiä ei oltu etukäteen liian tiukasti määritetty. Lähdimmekin toteuttamaan haastattelua avoimen haastattelun keinoin, jolloin haastattelua ohjasi ainoastaan tapahtumien aikaan liittyvät kysymykset. Tilanteita pohdittiin ennen ilmoituksen tekoa, sen aikaan ja sen jälkeen. Fenomenologiselle tutkimukselle paras haastattelumenetelmä on avoin haastattelu (Lehtomaa 2009, 168). Fenomenologista avointa haastattelua kuvaa hyvin keskustelu, joka etenee haastateltavan omilla ehdoilla. Haastatteluista tulee näin haastateltavansa näköisiä ja jokainen saa omanlaisiansa painotuksia ja teemoitteluita. Haastattelun avoimuudesta huolimatta haastattelijalla on oikeus ohjata haastateltavaa kuvaamaan kokemuksia, jotka ovat oleellisia tutkimuksen kannalta. (Lehtomaa 2005, 170-171.)

Toinen haastattelukerta vanhemman kanssa toteutettiin samaan tapaan, kuin ensimmäinen, mutta nyt olimme lähettäneet hänelle etukäteen tiivistelmän analyysistä. Toinen kohtaaminen muodostui vapaammaksi ja keskustelunomaiseksi hetkeksi, jossa myös tutkijat ottivat osaa ja kertoivat omia näkökulmiaan ja kokemuksiaan liittyen lastensuojeluun. Uusia esiin nousevia teemoja ei toisella kerralla ilmennyt, mutta haastattelu toi esille uusia näkökulmia vanhemman kokemuksesta sekä syvensi ja varmisti tutkijoiden ajatuksia. Vanhempi oli jäänyt ensimmäisen keskustelun jälkeen pohtimaan esille nouseita teemoja, joita hän halusi syventää ja laajentaa.

3.5 Arkaluontoisen aiheen tutkimisen eettisyys

Lasta sekä perhettä koskevasta huolesta keskusteleminen sekä lastensuojelu ovat aiheina arkaluontoisia. Ne, jotka kokevat tutkimuksen aihepiirin liian arkaluontoiseksi eivät alun alkaenkaan osallistu tutkimukseen. He kokevat, että tutkimuksen aihe liikkuu liian lähelle heidän yksityistä rajanvetoaan. (Kuula 2007, 136-137.) Tutkimuksemme aineistoa hankittaessa, törmäsimme useassa kohdassa hankaluuteen saada tutkittavia osallistumaan. Vastanotto kuraattoreilta, rehtoreilta ja opettajilta oli hyvin vaihtelevaa. Huolen kertominen vanhemmille, sen jakaminen työyhteisölle ja mahdollisesta lastensuojeluilmoituksesta keskusteleminen, eivät ole helppoja tilanteita, vaan ne koetaan sensitiivisiksi ja arkaluontoisiksi.

Arkaluontoisuuteen vaikuttavat kulttuuriset ja tilannekohtaiset tekijät. Aiheet, jotka koetaan yksityisiksi, ahdistaviksi, syystä tai toisesta salassa pidettäviksi tai aiheiksi, jotka voivat leimata negatiivisesti koko tutkimuksen kohteena olevaa ryhmää luetaan arkaluontoisiksi aiheiksi. Tutkija ei voi väheksyä tuntemuksia, jotka voivat olla tutkittavalle merkityksellisiä. Tutkijan avoimuutta ja rehellisyyttä painotetaan suhteessa tutkittavaan. (Kuula 2007, 139.) Kaikki Kuulan esittämät arkaluontoisuuteen vaikuttavat seikat ilmenevät jossain määrin jokaisessa väylässä, jota hyödynsimme tutkittavia henkilöitä haikiessamme.

Vanhempia aihe koskettaa hyvin henkilökohtaisesti. Se voidaan kokea häpeällisenä ja leimavana, jolloin aiheesta keskusteleminen on hankallaa. Lisäksi lastensuojelutilanteisiin liittyy kuormittuneisuutta, jolloin vanhemmalla ei välttämättä ole edes voimia osal-

listua. Opettajien ja kuraattorien haluttomuus osallistua tutkimukseen on myös ymmärrettävää. Lastensuojelu ja huolenpuheeksiotto on yksityinen ja salassa pidettävä asia, jotka luetaan arkaluontoisuuden piiriin (Kuula 2007, 135-136). Opettajia sitoo salassapitovelvollisuus koskien perheen yksityisiä asioita. Tutkimusteemat rajattiin niin, etteivät ne koske asioita, joista opettaja on salassapitovelvollinen. Opettajia tiedotettiin tästä ja he saivat etukäteen tutkimuksen teemat tutkittaviksi.

Arkaluontoisiksi luetaan myös ahdistavat asiat (Kuula 2007, 136). Lastensuojeluun liittyy paljon erilaisia tunteita ja seassa on myös negatiivisia ja ahdistavia kokemuksia. Perheillä saattaa olla kirjavat käsitykset siitä, mitä tapahtuu, jos opettaja ottaa huolensa puheeksi. Opettaja voi kokea oman asemansa ahdistavaksi, kun hän joutuu virkamiehenä puuttumaan perheen sisäisiin asioihin. Mikäli huolen puheeksiotto on koettu negatiivisena ja se on vaikeuttanut yhteistyötä kotiin, on ymmärrettävää, että asiasta halutaan vaieta.

Arkaluontoinen aihe voi leimata koko ryhmän negatiivisesti (Kuula 2007, 136). Sekä kuraattoreilla, joiden kautta tutkittavia haimme, että opettajilla on saattanut olla vastaanlaista pelkoa. Kun pyyntö välitetään kuraattorien kautta, ovat kuraattorit tällöin myös osa vanhemman kokemusta. Kuraattorien kieltäytyminen välittämästä tutkimuspyyntöjä vanhemmille, saattoi liittyä pelkoon siitä, että se toisi heidät esiin negatiivisessa ja yksipuolisessa valossa. Yhtenä syynä kieltäytyä tutkimuksesta oli, että tutkimuspyynnön välittäminen saattaisi hankaloittaa asiakassuhteita perheiden kanssa. Kuitenkin juuri kuraattorin ja vanhemman henkilökohtaisen suhteen takia saimme tutkimukseemme yhden osallistujan.

3.6 Positioteoria analyysin työkaluna

Yhdistämme fenomenologiseen tutkimusotteeseen piirteitä positiotutkimuksesta, josta sovelsimme työkalun analyysin toteutusta varten. Mielestämme positioteoria soveltuu erityisen hyvin fenomenologisen tutkimuksen kannalta tärkeisiin motivaatio ja merkityssuhteiden etsimiseen ja esittämiseen. Siinä on selkeä rakenne, jonka avulla tapaus on helppo hahmottaa kokonaisuudeksi, ilman, että se asettaisi ennalta odotuksia ja sään-

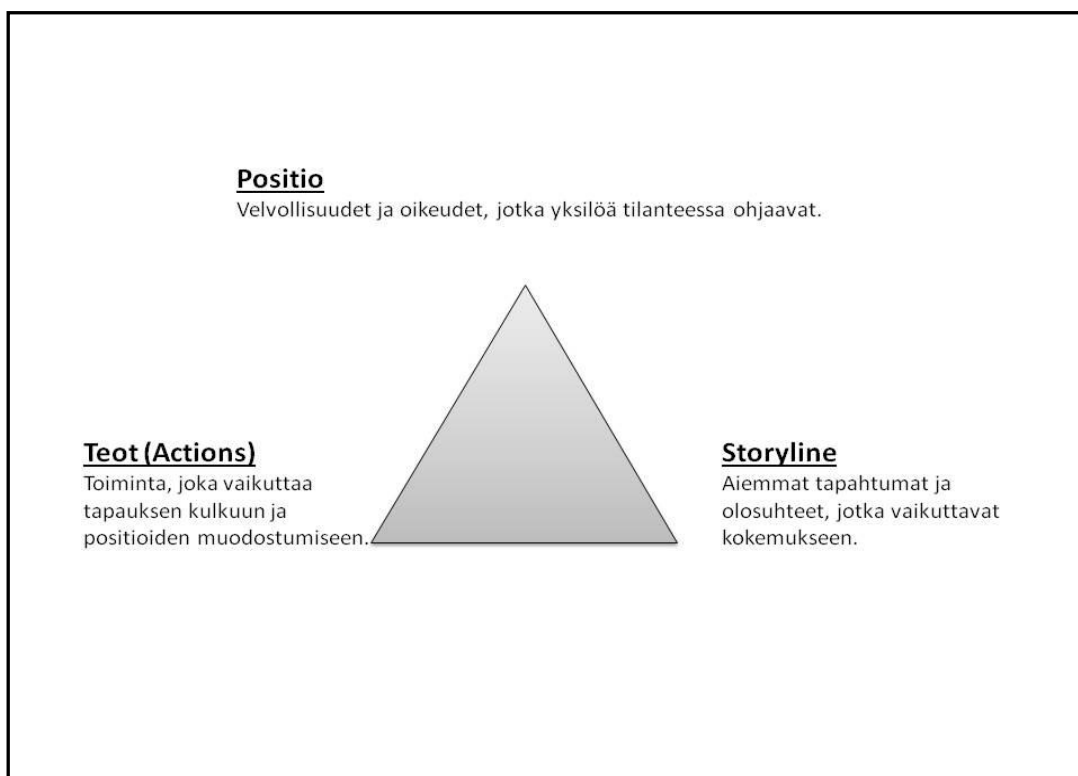
töjä, joiden pohjalta kokemus tulisi tulkita. Positioteoriassa otetaan huomioon ne taustat ja olosuhteet, jotka vaikuttavat tutkittavan kokemukseen. Kokemuksen situationaalisuus tulee näin voimakkaasti esille tämän analyysityökalun avulla. Positioteoria perinteisesti tutkii vuorovaikutustilannetta, mutta me sovellamme sitä fenomenologisista lähtökohdista käsin yksilön kokemukseen vuorovaikutustilanteesta ja tämän omasta positioista ja osallisuudesta siihen. Tällainen lähestymistapa ei ole positiotutkimuksessa täysin vieras, vaan muun muassa Moghaddam (1999) on kehitellyt refleksiivisen positioinnin tutkimusta.

Positio on dynaaminen vaihtoehto pysyvämmälle ja jäykemmin määriteltävälle roolille. Se muuttuu suhteessa muihin ja on jatkuvasti tilanteessa elävä. (Langenhove & Harré 1999, 14.) Positiointi voidaan ymmärtää prosessiksi, jossa puhuja diskurssiivisesti rakentaa henkilökohtaisia tarinoita. Siirryttäessä käyttämään roolin sijasta positio-termiä edetään muodollisesta määrittelystä kohti ihmisten välistä dynaamista kohtaamista. (Moghaddam 1999, 74.) Hollway (1984) on esitellyt ensimmäisenä position ja positioinnin käsitteet analyyseissään subjektiviteetin rakentumisesta. Positio voidaan ymmärtää henkilökohtaisten tarinoiden hajanaiseksi rakennelmaksi, joka tekee niistä ymmärrettävän suhteellisen määrättyinä sosiaalisina käyttäytymismalleina, jonka aikana henkilöillä on määrätty sijainti. Positiot muuttuvat tilanteesta toiseen. Sosiaalisen toiminnan voima, toimijan positio ja muut vuorovaikutuksen osapuolet määrittelevät toinen toisensa. (Langenhove & Harré 1999, 16-18.)

Positioteoria tutkii moraalista järjestystä muuttuvana ja paikallisena ilmiönä, jota määrittävät toimijoiden oikeudet ja velvollisuudet. Oikeudet ja velvollisuudet määrittävän kenellä on tilanteessa valtaa ja kenellä ei. Kun toinen osapuoli positioidaan tilanteessa voimakkaaksi, tullaan automaattisesti positioineeksi toinen heikoksi ja voimattomaksi. (Langenhove & Harré 1999, 2.) Tähän positioteorian näkemykseen emme nojau erityisen voimakkaasti tutkimuksessamme, koska pääasiallinen kiinnostuksen kohteemme on siinä, miten tutkittava itse asemansa tulkitsee. Mielenkiintoista toki on, mikäli tutkittavan oma näkemys poikkeaa positioteorian mukaisesta tulkinnasta.

Tärkein positioteoriasta saamamme anti on sen kehittämä työkalu, jonka avulla voidaan tutkia ja ymmärtää erilaisia sosiaalisia ilmiöitä ja tilanteita kolmen pääkohdan avulla. Ensimmäiseksi tutkitaan tutkittavan positio, joka koostuu siitä, mitkä oikeudet ja velvollisuudet määrittävät tämän toimintaa. Toiseksi tarkastellaan tapauksen storylinea, vuo-

rovaikutustilanteen historiaa, mitä on aiemmin sanottu ja tehty. Laajennamme tämän osan käsittämään, myös yksilön historiaan ja taustaan liittyviä seikkoja, jotka kyseisen position määräytymiseen vaikuttavat. Kuvamamme storylinen voi ymmärtää myös situationaalisuuden käsitteen kautta, jossa situaatiota ei ymmärretä ainoastaan ihmisen elämään ulkopuolelta vaikuttavina tekijöinä, vaan ihminen elämään liittyvinä elämäntilanteina (vrt. Perttula 1995, 18). Kolmantena tilanteen tarkasteluun vaikuttavat itse sanomiset ja teot, joilla on sosiaalisia tilanteita muokkaava voima. Teot saavat myös selityksensä ja motiivinsa kahdesta aiemmasta kohdasta. (Langenhove & Harré 1999, 1-6; Brinkmann 2007, 422-424.) Position kolmea kulmakiveä on kuvattu kolmiomallilla, jossa jokaisen komponentin vaikutus toisiinsa tulee esille myös visuaalisesti. (Harré & Moghaddam 2009, 17-19.) Kolmio kuvaa kenttää, jossa positiointi tapahtuu. Käytämme mallia apuna opettajien kokemuksia analysoitaessa.



Kuvio 1. Analyysikolmio

Asettamalla itsensä johonkin positioon, asemaan tarinassa tulee kertoja kuvanneeksi myös vastapuolen aseman suhteessa itseensä. Kuvaillessaan itsensä esimerkiksi loukkaantuneeksi suhteessa toiseen, positioi kertoja vastapuolen pahantekijäksi. Sanoilla ja puheella on suuri merkitys sille, miten toinen ymmärtää puheen ja tulkitsee positioita sen perusteella. Ihmiset muuttavat käsitystään itsestään eli positioivat itseään suhteessa muiden uskomuksiin uudelleen sitä mukaa, kun tilanteet muuttuvat ja keskustelut vievät

tarinoita eteenpäin. (Davie & Harré 1999, 48-49.) Esimerkiksi äidin aineiston pohjalta emme voineet päätellä, millainen positio opettajalla on tilanteessa ollut, mutta sen sijaan saamme selville millaiseen positioon äiti kokemuksen kuvauksessaan opettajan asettaa. Rajaus on tärkeä myös fenomenologian kannalta, jossa ensimmäisen persoonan kokemus on se mitä tutkitaan.

Positiointi tapahtuu aina suhteessa tiettyyn paikkaan ja aikaan, jotka sisältävät hyväksytyt moraalijärjestyksen. Moraalijärjestyksestä pidetään yllä kielellisin keinoin, jotka määrittelevät sosiaalista käyttäytymistä. Sosiaaliset normit ja standardit asetetaan myös yhteisöllisesti hyväksytyille persoonallisuudelle ja moraalikäsitteille. Niin sanotut kulttuuriset ideaalit ohjaavat positiointia. (Moghaddam 1999, 80.) Muotoillessa positioita on tärkeää huomioida yksilön ja tapahtuman kulttuurinen konteksti. Kulttuuri jaottelee myös sen mikä on olennainen osa yksilöä (Moghaddam 1999, 83). Tältäkin osin positioiteoria tukee fenomenologista lähestymistapaa, jossa yksilön tekemät määritelmät ja kuvaukset kokemuksesta nähdään yhteiskunnallisen kulttuurin, ajan ja paikan vaikutuksen alaisina. (ks. Miettinen 2010, 151-152; Suorsa 2011, 174.)

3.7 Analyysin toteutus

Aineiston analyysi alkoi litteroituun aineistoon tutustumisesta ja näkökulman määrittämisestä. Yhteensä litteroitua aineistoa oli noin 70 sivua fontilla Arial 12. Tavoitteemme oli tutkia kokemuksia avoimesti ja antaa niille mahdollisuus tarjota teemoja analyysin pohjaksi. Ennen perusteellista aineistoon tutustumista tarkoituksenamme oli, osaltaan positioiteorian vaikutuksesta, tarkastella kokemuksia institutionaalisen vallan näkökulmasta. Valta-asetelmien tarkastelu ei kuitenkaan tuntunut palvelevan riittävästi tutkittavaa aihetta eikä antavan oikeutta keräämällemme aineistolle. Siksi päädyimme tarkastelemaan kokemuksia tutkittavien kertomusten kautta ja näin antaa heidän ääniensä puhua. Emme siis analyysillä hakeneet foucault'laisia valta-asetelmia, vaikka tutkimusasetelmamme voisi helposti johtaa tähän suuntaan. Kokemuskentän kokonaisuuden jäsentämisen tueksi säilytimme Harrén (1999) positioiteorian sovellettuna analyysia ohjaavana työkaluna.

Analyysin luonne on syytä tuoda esille fenomenologisessa tutkimuksessa. Valitussa näkökulmassa emme nähneet opettajia tutkimuksessamme ainoastaan instituution edustajina ja julkisen vallan toteuttajina, vaan pyrimme tuomaan analyysissä esiin sen inhimillisyyden, joka haastatteluaineistostamme vahvasti nousi esiin. Lastensuojeluilmoitus näyttäytyi opettajille ennen kaikkea prosessina, jossa nähtiin tärkeänä opettajan henkilökohtainen suhde lapseen, vanhempaan sekä kollegoihin. Emme myöskään pyrkineet esittämään vanhemman tapausta sen enempää uhrin kertomuksena kuin sankaritarinana. Valta ja valtasuhteet ovat osa sosiaalisia tilanteita ja niiden merkitys korostui kentässä, johon tutkimuksemme sijoittui, mutta tulkinnan jättäminen tälle tasolle olisi antanut tilanteista liian mustavalkoisen ja yksioikoisen kuvan. Myös tapauksen esittäminen yksinhuoltaja-äidin sankaritarinana olisi jättänyt mielestämme saavuttamatta jotain olennaisempaa tässä hyvin henkilökohtaisessa kertomuksessa. Tästä syystä päätimme lähestyä aineistossamme sekä opettajuutta että vanhemmuutta arjen toimijuuden näkökulmasta (ks. Krok 2011, 29). Pyrkimyksenämme oli tätä näkökulmaa käyttäen välttyä stereotypisoimasta niin opettajia kuin vanhempia.

Arjen toimijuus on Krokin (2011, 29) määritelmän mukaan rutiineja, suhteissa olemista sekä merkityksiä. Toimijuudella ei näin ollen tarkoiteta muutokseen pyrkimistä, vapautta valita ja suunnata kohti haluttua päämäärää. Arjen toimijuudessa aikakäsitys nähdään lineaarisen sijaan syklisenä toimijuutena, joka toistuu samanlaisena päivästä toiseen. Erityisesti Krokin (2011, 29-31) esille nostama suhteellisen toimijuuden näkökulma asettui hyvin tutkittavaan aineistoomme. Siinä toimijuuden ajatellaan muodostuvan sosiaalisissa suhteissa, jossa korostuu riippuvuus, välittäminen ja yhteisyys. Suhteellinen ja inhimillinen toimijuus voivat näyttäytyä myös passiivisuutena ja toimeentulona, jos sitä tarkastellaan sellaisen toimijuuden näkökulmasta, joka pyrkii päämääriin ja vapauteen.

Analyysiimme liittyi myös Holzkampin (1995) elämisen käsite. Tällöin elämisellä tarkoitetaan yksilön aktiivista toimintaa jokapäiväisessä arjen kontekstissa. (ks. Suorsa 2011, 192-193.) Pyrimme tarkastelemaan elämiseen liittyviä rutiineita ja itsestään selviä toimintoja yksilön minän valinnoista käsin. Subjektitieteellisen fenomenologisen tutkimuksen lähtökohdalla on inhimillinen olemassaolo, jota tahdoimme erityisesti nostaa analyysissämme esille. Se mahdollistaa tuomaan esiin yksilön kohdalla yhteiskunnallisia rakenteita ja merkityksellisiä ihmissuhteita, jotka kokemukseen vaikuttavat. (Suorsa 2011, 192-194.)

Tarkastelimme tutkittavien toimijuutta ja inhimillistä olomassaoloa yhteiskunnassa. Olemme analysoineet heidän kokemuksensa erikseen, jotta jokainen voitiin säilyttää mahdollisimman puhtaana ja yksilöllisenä kertomuksena. Toteutimme analyysin limit-täin opettajien ja vanhemman välillä antaen välillä toisen osan hautua ja levätä. Näin kokemukset pääsivät vuoropuheluun keskenään. Kokemusten analysoinnit ruokkivat toinen toisiaan, kun työstimme niitä pala palalta vuorotellen kohti tulkintaa ja johtopäätöksiä.

Pidämme erityisen tärkeänä kahden tutkijan osallistumista ja vaikutusta analyysin kulkuun. Toteutimme analyysit yhteistyössä, mikä hidasti ja mutkisti analyysipolkua. Haastoimme toinen toistemme näkemyksiä ja tulkintoja. Tämä rikastutti kokemuksellisuuden esille tuontia, mutta myös toiminut suodattimena siten, että tulkintoja, joita kumpikin tutkija ei täysin hyväksynyt ei päästetty läpi. Keskustelut olivat monipuolisia. Paikoittain erilaiset näkemyksemme ovat tuoneet uusia näkökulmia tutkittavien kokemuksiin syventäen tulkintaa ja pyrkimystä empaattiseen suhtautumiseen sekä ymmärrykseen.

Seuraava askel syvällisen tutustumisen ja analyysin näkökulman löytymisen jälkeen oli etsiä työkaluja, joiden avulla meidän oli mahdollista päästä kiinni ja saada tarttumapintaa oman kokemusmaailman ulkopuolella oleviin kertomuksiin. Positioteoriasta (Langenhove & Harré 1999; Davies & Harré 1999; Moghaddam 1999) löysimme aineiston jäsentämiseen soveltuvan menettelytavan. Aluksi poimimme erillämme opettajien ja vanhemman kertomuksista kuvauksia erilaisista positioinneista. Yksittäiset positioinnit ilman kertomuksen kontekstia tuntuivat riittämättömiltä antamaan oikeutusta näille henkilökohtaisille kokemuksille, joita tutkimme. Kolmas askel johti uudelleen tutkittavien kertomusten äärelle. Tavoittelimme fenomenologian mukaisen välittömän kokemuksellisuuden esille tuomista kuvauksen ja suorien lainausten avulla. Tässä kohdassa analyysipolut eriytyivät, koska etenkin vanhemman aineiston kohdalla koimme, että teoria ei tarjoa riittäviä eväitä kokemuksen tulkinnalle ja kuvailulle.

Vanhemman yksittäisistä positioinneista kokosimme kolme ryhmää, jotka muodostivat alustavan luokittelun vanhemman analyysin rakentamiselle. Luokat olivat: itsensä positiointi vanhempana, opettajien positioinnit sekä lastensuojelun positioinnit. Luokkien pohjalta jäsenyivät lopulta myös teemat analyysille, kun kokemuksia ryhtyi kirjoittamaan auki. Pyrimme säilyttämään äidin autenttisen kokemuksen kuvailevalla otteella.

Tavoite oli edetä äidille tärkeitä teemoja kunnioittaen, mutta samalla tuoda näkyville kertomuksessa esille tuotuja positiointeja, johon kolmas tutkimusongelmamme painotui. Pyrimme löytämään perusteluja ratkaisuille ja ymmärtämään vanhemman toimintoja ja peilaten niitä tämän esille tuomiin taustoihin.

Kolmas vaihe alkoi sillä, että pilkoimme ja yhdistelimme vanhemman kertomusta pienemmiksi kokemuksiksi. Valintaperusteena oli, että ne kuvaisivat mahdollisimman monipuolisesti vanhemman kokemusta tutkittavasta aiheesta, erilaisista toisiaan täydentävistä näkökulmista. Vanhemman kertomus jakautui seuraaviin kokemuksiin: *1. kokemus äitiydestä ja sen muutoksesta lastensuojeluasiakkuuden myötä, 2. kokemus koulun ja kodin yhteistyöstä, 3. kokemus koulun tekemästä lastensuojeluilmoituksesta ja 4. kokemus yhteiskunnallisen tukiverkoston pyörteessä olemisesta.*

Syklisellä analyysiotteella kokemusta oli mahdollista tarkastella jokaisella kerralla eri näkökulmasta varmistaen analyysin kytkeytymisen suoraan kokemukseen ilman ylimääräisiä tulkinnallisia polkuja. Tavoitteena oli pelkistää ja järjestää vanhemman runsasta kokemusta, joka mutkitteli ja osaltaan kertasi itseään. Vanhemman välitön tapa jakaa kokemus mahdollisti tutkijoiden empaattisen samaistumisen ja kokemukseen sukeltamisen sellaisena kuin se kertomuksessa näyttäytyi. Viitekehyksen rakentaminen samanlaisesti analyysin kanssa auttoi näkemään uusia asioita vanhemman kokemuksesta.

Vanhemman kokemuksen ainutkertaisuuden takia halusimme tarkentaa tutkittavalta itseltään tekemiemme tulkintojen ja positiointien todenperäisyyttä. Äidin aineiston kohdalla katsoimme tärkeäksi ottaa hänet mukaan merkitysten ja motiivien etsimiseen esiin nousseista sisältöalueista. Toiminnan perusteiden etsiminen ei ollut itsestään selvää, joten tutkittavan pitäminen mukana prosessissa auttaa selvitysten tekemisessä. Toiminnan rationaalisuus ei myöskään näyttäydy samanlaisena kaikille, vaan se on moninaisten asioiden vyyhti. Vain yksilö itse voi tietää ne merkitysulottuvuudet, jotka ovat hänen toimintansa kannalta ratkaisevia. (Suorsa 2011, 211.) Päätös toisesta haastattelukerrasta ei johtunut siitä, että aiheen käsittelyssä olisi haluttu päästä syvemmälle, mihin alkupeäinen aineisto antoi mahdollisuuden, vaan halusimme saada omille tulkinnoille vahvistuksen ja hyväksynnän, mihin Suorsakin (2011) viittaa. Tavoitteenamme oli tehdä toisen kokemuksen käsittelystä mahdollisimman eettisesti kestävä.

Toinen haastattelukerta vahvisti tehtyjä tulkintoja sekä johtopäätöksiä, mutta toi myös uusia näkökulmia jo käsiteltyihin aiheisiin. Ensimmäisen haastattelukerran jälkeen äiti

oli jäänyt pohtimaan joitakin asioita, jotka syvensivät aiheen tarkastelua. Vaikka tarkastelun syventäminen ei ollut tarkoituksena, aiheen käsittely ja siihen liittyvät tunteet tulivat avoimemmin esille, kun tapahtumien kulkua ja taustoja ei enää tarvinnut ryhtyä kertomaan. Myös äidin tekemä henkilökohtainen aiheen tarkastelu oli kolmen kuukauden aikana jäsentänyt kokemusta uudella tavalla. Vanhemman analyysin **viimeinen vaihe** tarkensi ja ryhmitteli äidin kokemusta uudelleen. Emme muuttaneet tai nostaneet enää uusia teemoja esille, vaan etsimme vanhemman toisesta haastattelusta samoja teemoja täydentämään ja selittämään kokemusta. Eniten lisää aineistoa saimme vanhemman äitien määrittelyn teemaan, joka ensimmäisellä kerralla jäi keskustelun ulkopuolelle, mutta nousi useassa kohdassa merkitykselliseksi.

Opettajien haastatteluaineisto jäsenyi alkuvaiheessa neljään positioluokkaan, joita olivat opettajien positioinnit itsestään, koulusta, perheestä ja lastensuojelusta. Opettajien kohdalla aineistoon oli helpompi ottaa etäisyyttä ja tarkastella sitä fenomenologisen tieteen asettamalla ennako-oletuksettomalla ja avoimella asenteella, koska haastatteluista oli kulunut pidempi aika. Saimme kiinni uudestaan opettajien kokemuksista kuuntelemalla nauhoja ja lukemalla litteroitua aineistoa. Muistot haastattelutilanteista antoivat mahdollisuuden elää tarinan mukana. Opettajien aineiston käsittelyn **kolmas askel** oli strukturoidumpi kuin vanhemman analyysissä. Tämä johtuu siitä, että opettajien kertomukset olivat rakenteellisesti järjestelmällisempiä johtuen haastattelumenetelmästä, jossa oli selkeä teemoittelu. Opettajien kertomukset eivät olleet yhtä tunnepitoisia kuin vanhemman, vaan ne esittelivät taustoja ja olosuhteita oman toimintansa perusteiksi. Tämä asetelma soveltui hyvin positioteriaan.

Positioteorian analyysikolmio tarjosi meille kaipaamamme tuoreen näkökulman opettajien analyysin rakentamiseen (Harré & Moghaddam 2009, 17-19). Kolmio ei ollut esteenä fenomenologisen otteen säilyttämiselle. Kokemusta analysoitaessa työkaluksi voidaan rekonstruoida perustelumalli, joka tuo näkyväksi ja käsiteltäväksi yksilön elämäntilanteen ja kokemuksellisuuden. Perustelumallit ovat yhteyksiä tutkittavan olosuhteiden, merkitysten ja motiivien välillä. Perustelumallissa tuodaan esiin toimijan näkökulmasta olennaiset olosuhteet ja näiden olosuhteiden merkitys yksilön toimintaan. (Suorsa 2011, 207-208.) Mielestämme positioteorian analyysikolmio soveltui erittäin hyvin juuri Suorsan (2011) esiin tuomien yhteyksien löytämisen välineeksi.

Opettajien aineiston käsittelyssä kolmioiden rakentaminen haastoi tarkastelemaan kutakin kokemusta kokonaisuutena. Päädyimme muodostamaan jokaiselle tapaukselle kaksi erillistä kolmiota, jotka kuvaavat opettajien toimintaa ja positiota huolen käsittelijänä kahdessa eri toimintakentässä, kouluyhteisössä ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Toimintaympäristöihin etsittiin positioteorian mukaisesti ja ensimmäisen analyysivaiheen positioiden erottelun avulla kolme erilaista kärkeä, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kolmion kärjet näyttivät opettajan oikeudet ja velvollisuudet (*positio*), teot (*actions*) sekä olosuhteet ja taustat (*storyline*), Harrén (1999) teoriaa mukaillen. (Harré & Moghaddam 2009, 17-19.)

Positioita kuvaavat nimet löytyivät opettajien omista kommenteista, joissa he kuvasivat positiotaan eli oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan huolen kanssa toimijoina kussakin toimintakentässä. Esimerkki sitaattina itseään ruohonjuuritason toimijaksi kuvanneen opettajan kommentti siitä, mikä hänen tehtävänsä on lasta ja perhettä koskevien huolten selvittäjänä.

Jos mä en sitä suurta huolta tai pientäkään pulmaa pysty ratkomaan, jos se on kasvanu suureks tai sieltä pullahtaa silmille jotain sellasta niin tota sit muita avuks. Eli tavallaan opettajan rooli, siellä **ruohonjuuri tasolla** on vastuuta mulla tosi paljon, mutta kun se heinä on liian korkeaa ja kasvavaa niin siinä on muita mukana mun lisäksi.

Kyseisen opettajan positiota huolen käsittelyssä kodin kanssa nimitimme ruohonjuuritason toimijaksi kommentin perusteella. Toki myös opettajan laajempi kuvaus tuki valintaa. Kaikki positiota kuvanneet nimitykset eivät nousseet yhtä suorasti kommenteista, vaan sopiva nimi löytyi opettajan kuvaamien oikeuksien ja velvollisuuksien kautta.

Kolmioiden storylinet koottiin myös aineiston perusteella, jossa mietittiin mitkä opettajien esiin nostamista taustoista vaikuttavat eniten kummankin toimintakentän positioidiin. Storylinet selkeytyivät ja hakivat muotoaan vielä kirjoitusvaiheen jälkeen. Niihin tehtiin pieniä tarkennuksia siten, että opettajan persoonaa koskevat taustat kirjattiin kodin kanssa tehtävän yhteistyön storylineen ja koulun toimintaa määrittävät olosuhteet ja taustat rakensivat koulun toimintaympäristön storylinet. Toki molemmat kuviot vaikuttavat toisiinsa ja etenkin koulun toimintaympäristön position voidaan hyvin tulkita olevan osa kodin kanssa tehtävän yhteistyön storylinea.

Kolmioiden kolmanteen kärkeen (teot) kirjattiin opettajan toiminta, joka kentiin liittyi. Toiminta muodostuu siltä pohjalta, mitä yksilö katsoo oikeuksiensa ja velvollisuuksien-

sa valossa välttämättömiksi kussakin tilanteessa (Harré 1999). Tekoihin vaikuttaa myös tapahtumien taustat ja olosuhteet. Teot löytyivät opettajien aineistosta heidän toimintansa kuvauksista. Kolmioiden muodostamisen jälkeen koimme, että saimme selkeämmän kuvan kokemuksista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Ne osoittautuivat erittäin hyödyllisiksi analyysin jatkoon kannalta, joten päätimme säilyttää ne myös tuomaan selkeyttä lukijalle.

Kolmioiden muodostamisen jälkeen alkoi itse **kirjoitusvaihe**, jossa tarkoituksena oli yhdistää positioteorian anti kokemukselliseen tutkimustapaan. Analyysikolmioiden avulla oli helpompi lähteä uudestaan tutkimaan opettajien kertomuksia. Nyt meillä oli selvästi tiedossa, mitä haluamme tuoda esille opettajien kokemuksista. Haastavinta oli etsiä sopivimmat kommentit kuvaamaan kolmioiden esittämää verkostoa ja samalla säilyttää autenttinen kokemuksellisuus fenomenologisen tutkimusperiaatteen mukaisesti. Tästä syystä emme lähteneet jakamaan kolmioiden tulkintaa erilleen, vaan esitimme kokemuksen yhtenäisenä merkitysverkkona, joka sisältää viitteet tapauksista rakennettuihin kuvioihin. Kirjoitusvaiheen jälkeen jatkoimme analyysia jakamalla kokemuksia pienempiin osakokemuksiin, jolloin varmistimme myös, että kuvauksissa olisi mahdollisimman vähän toistoa ja vain olennainen aines pääsee esille. Lukijan on myös helpompi lukea tuloksia, kun ne on pilkottu pienempiin paloihin.

Tutkimamme toiminnan ja kokemuksen kenttä on hyvin moniulotteinen ja jokainen analysoimamme tapaus toi ilmi yhden ainutlaatuisen näkökulman aiheeseen. Yhteisten teemojen etsiminen ei näin ollen tuntunut mahdolliselta eikä tarkoituksenmukaiselta. Yhdistävä tekijä löytyi lopulta juuri tapausten erilaisuudesta. Analyysin **viimeisessä vaiheessa** esittelemme nämä erilaisuuteen ja ainutlaatuisuuteen vaikuttavat tekijät, jotka aineistosta selvästi nousivat esiin. Pidämme kuitenkin edelleen merkityksellisenä jokaisen kokemuksen yksilöllistä esittelyä, jotta lukijakin pääsee tarkastelemaan tapausten ainutlaatuisuutta. Tapausten kuvaukset tuovat myös perustelut viimeisen vaiheen analyysillemme, joten sitaattien esittäminen tässä vaiheessa ei enää ollut tarpeellista. Seuraavissa luvuissa kuvaamme analyysin tulokset ensin äidin osalta ja sitten kunkin opettajan.

4 ÄIDIN KOKEMUS

Haastattelemamme äiti oli useamman kouluikäisen lapsen yksinhuoltaja. Perheen ensimmäinen lastensuojeluasiakkuus alkoi muutama vuosi sitten koulun ulkopuolisen tahon lastensuojeluilmoituksesta. Ilmoitus johtui perheen väkivaltaisesta isästä. Asiakkuus päättyi vanhempien eroon, mutta äiti halusi jatkaa asiakkuutta itse. Viimeaikoina koulu oli tehnyt perheestä uuden lastensuojeluilmoituksen. Haastattelutilanteessa äidistä välittyi lämpö ja avoimuus. Kutsumme analyysissä äitiä nimellä Krista, jotta kertomuksen henkilökohtainen sävy pääsee paremmin esille.

Haastattelusta nousi esiin neljä teemaa, joihin jokaiseen liittyi oma kertomuksensa. Ensimmäiseksi esitämme äidin kokemuksen ja pohdinnan omasta vanhemmuudestaan ja sen muutoksesta lastensuojeluasiakkuuden myötä. Isoimmaksi teemaksi nousi haastatteleasetelman perusteella vanhemman rooli suhteessa koulun ammattilaisiin. Useamman lapsen äitinä, haastateltavalla oli runsaasti erilaisia kokemuksia yhteistyön toteutumisesta koulun kanssa. Äiti toi kertomuksessaan voimakkaasti esiin, oman positionsa vuorovaikutustilanteissa sekä opettajan toiminnan vaikutuksen äidin oman roolin muokkaukseen. Teeman laajuudesta johtuen jaottelimme sen kolmeen osaan: Äiti aktiivisena yhteistyön osapuolena, Opettajan rooli osana perheen tukiverkostoa, Kokemus epätasa-arvoisesta kohtaamisesta.

Kolmas teema muodostui koulun tekemästä lastensuojeluilmoituksesta. Koulun tekemä lastensuojeluilmoitus liittyy jokaiseen teemaan, se oli vaikuttanut äidin oman vanhemmuuden kokemukseen, rooliin koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä sekä tunteeseen yhteiskunnallisen auttamiskoneiston hajanaisuudesta ja omasta osallisuudesta prosessin kehittämisessä. Nostimme ilmoituksen esille erillisenä kokemuksena, vaikka sen vaikutus näkyy myös muissa teemoissa. Lastensuojeluilmoitus ei kertomuksessa saanut siksi kovin suurta painoarvoa, koska äidillä itsellään ei ollut osuutta ilmoituksen tekemiseen, eikä sitä käsitelty koulun kanssa. Muut teemat valottavat koulun tekemän lastensuojeluilmoituksen kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Neljänneksi teemaksi nousi äidin paikka toimijana ja toiminnan kohteena yhteiskunnallisen auttamiskoneiston pyörteessä.

4.1 Äitiyden määrittely ja uudelleen positiointi

Äitiyden määrittely ei ollut haastattelussa erillisenä teemana, eikä sitä suoraan kysytty. Toisella tapaamiskerralla Krista toi voimakkaammin esiin tunteita, joita omaan äitiyteen ja äitinä pärjäämiseen liittyi. Äidin roolin muutos tuli esiin eräänlaisena kehityskertomuksena, jossa äitiyden suorittaminen ja täydellisyyteen pyrkiminen oli pikku hiljaa saanut väistyä rennomman ja itsensä hyväksyvän äidin tieltä. Äitiyden määrittely tuli parhaiten esiin toiminnan kuvauksista. Äidin rooli näyttäytyi kertomuksissa arkisena toimijana, jonka jaksamisella oli rajansa. Hän positioi itsensä tavalliseksi, aktiiviseksi äidiksi, joka tekee lasten puolesta kaikkensa. Hän toi esiin pyrkimyksen silottaa lasten tietä ja uskoi avoimuudellaan helpottavan heidän arkea.

Nousiainen (2004, 63) on pohtinut tutkimuksessaan äitiyden identiteetin muodostumista. Tutkimuksessa tuodaan esille myyttisyys ja uskonnollisuus, jotka ovat perinteisesti rakentaneet äitiyttä kulttuurisissa kertomuksissa. Nousiainen tuo pyhyden mielikuvien rinnalle arkisen äitiyden käsitteen. Äitiyden arkisuutta on huomioitu vasta parina viime vuosikymmenenä. Hyvän ja huonon äidin moraaliset asetelmat tulevat esille parhaiten arkisissa käytännöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Krista kuvasi kokemustaan äitiydestä kamppailuna, jossa hän pyrki eroon itselleen asettamasta täydellisen äidin vaateesta ja kritiikistä omaa vanhemmuutta kohtaan. Omien rajojen löytäminen ja äidin haavoittuvuuden myöntäminen kriisin ja väsymyksen keskellä ei ole ollut Kristalle helppo tie. Kokemuksessa äitiys ei näyttäytynyt Nousiaisen kuvaamana idealistisena käsityksenä ja ihanteena, vaan vahvasti arkisena toimintana ja läsnäolona. Sitaatti esittelee miten vanhemmuus oli muuttanut Kristaa ihmisenä.

Alkujaan mulla oli itelläni vanhemmuudesta sellanen täydellinen kuva. Ja sit se lyö niinku tajuntaan, että eihän se niin mee, ei kaikki oo niin yksinkertasta. Tää on mun päässä, se on minä ite, joka luo tälläisiä paineita. Mä harjottelen sitä, et pääsen eroon sellasesta suorittamisesta ja täydellisyyteen pyrkimisestä. Tunnistan sen ihan lapsuudesta. Se on mulle ollu aina kaikessa. Oon asettanu riman niin korkeelle. Mä oon ite pahin arvostelija.

Krista koki, että yksinhuoltajuus muutti heidän perheensä määrittelyä sekä hänen omaa kokemustaan äitiydestä. Perheen määrittely on monipuolistunut erilaisten perheiden yleistymisen myötä. Edelleen ydinperhettä, johon kuuluu äiti, isä ja yhteiset lapset pidetään kuitenkin normina. Se on osa poliittista ideologiaa. Muut perhemuodot ja erityisesti yksinhuoltajuus vaativat selityksen ja oikeutuksen. Yksinhuoltajuus määritellään myös

usein yksilölliseksi ja yhteiskunnalliseksi riskiksi. Yksinhuoltajuuteen liittyviä stereotyyppioita ovat muun muassa niiden riippuvaisuus hyvinvointiyhteiskunnasta sekä lapsen kasvatukseen liittyvät riskitekijät. (Krok 2009, 89-94.)

Krok (2009) on tutkinut yksinhuoltaja äitien arkea väitöskirjatutkimuksessaan. Hänen mukaansa hyvän äitiyden vaatimus tarkoittaa sitä, että äitiys on normatiivisesti määritetty. Normien määrittämisen seurauksena kaikki äidit eivät voi täyttää näitä ihanteita, jolloin äidit jaetaan hyväksi ja huonoiksi äideiksi. Vaatimukset, joita ei ole helppo täyttää, tuottavat äideille pärjäämisen pakkoa. Krok (2009,78) esittää, että äidin pärjäämisen kyseenalaistaminen tuottaa häpeää. Samankaltaiset teemat nousivat vahvasti esiin Kristan kertomuksesta toisella tapaamiskerralla. Krista koki itsensä epäonnistuneeksi, kun hän ei kyennyt täyttämään vanhemmuudelle asettamia vaatimuksia. Toisaalta hän pelkäsi leimatuksi tulemista, kun voimat eivät riittäneet kriisin keskellä pitämään perhettä parhaalla tavalla kunnossa muiden silmissä. Lastensuojeluasiakkuus tuntui äidistä liikkumista ja normaalia elämää rajoittavana tekijänä tiiviissä asuinyhteisössä. Kommentti kuvaa, miten vaikeaa oli päästä eteenpäin omista peloista. Yksinhuoltajuus ja lastensuojelun asiakkuus näyttävät yhtä lailla leimaa antavina.

Siin pahimmas vaiheessa oikeesti mä en halunnu poistuu täältä kotoa. Musta tuntu, et ku oisin tuolla kävely, ni naapurit ois ollu ikkunoissa kattomassa et tuolla se nyt menee toi onneton yksinhuoltaja äiti, jonka pojat juoksee tuolla ympäriinsä ja terrorisoi koko kulmakuntaa. Siis se oli tosi vaikeeta. Kunnes mä sit oikeesti pääsin eteenpäin, et on kyse mun pelosta. Mutta siin pahimmas vaiheessa, mä oisin voinu jäädä tänne. Sitä kauheesti pelkää, että tulee leimatuks.

Krista pohti myös ulkopuolisten käsityksiä lastensuojelun asiakkaana olevista perheistä. Hän oli kohdannut käsityksen, jonka mukaan lastensuojelun asiakkaaksi joudutaan, kun on epäonnistunut vanhempana. Krista oli ennen oman perheen asiakkuutta jakanut samankaltaisen mielikuvan. Hänen kokemuksensa oli, että lastensuojeluperhe voidaan leimata ja sulkea yhteisön ulkopuolelle. Kyse ei ollut vain Kristan omista peloista, vaan hän oli kohdannut henkilökohtaisia hyökkäyksiä perhettään kohtaan, joista oli ollut vaikea päästä yli. Krista kuvasi kamppailua, jota joutui perheen muuttuneen tilanteen takia käymään seuraavasti:

Se vaan menee niin, että mitä sä oot tehny väärin, että sä oot lastensuojelun asiakkaana ja sen tunteen kanssa joutuu itekki sillee kamppailemaan ja miettimään sitä, että meneeks se niin, että mä oon huono äiti, vai meneeks se sitte niin, että mä yritän olla hyvä äiti ja hakee sitä tukea ja apua joka mahdollisesta paikasta mitä vaan saa.

Ulkopuolelta tullut kuva oli pakottanut hänet arvioimaan uudelleen hyvää äitiyttä. Tekeekö lastensuojelun asiakkuus äidistä huonon ja epäonnistuneen, joka ei ansaitse lapsiaan? Krista kertoi päässeensä yli lastensuojeluasiakkuuden tuottamasta häpeästä terapian avulla, joka oli ohjannut tarkasteleman tilannetta laajemmin ja näkemään onnistumisia arjessa. Tilannetta oli helpottanut, kun ajan myötä kipeistä asioista oli uskaltanut alkaa puhua, eikä lastensuojeluperheenä oleminen enää näyttäytynyt äidille itselleen negatiivisena asiana vaan positiivisena tukena ja apuna. Sitaatissa ilmenee, miten Krista koki lähipiirin reagoineen perheen lastensuojeluasiakkuuteen, ja miten pelot ja muiden syyllistävä suhtautuminen vaikuttivat vanhemmuuteen.

Mut se on varmasti oikeesti siis, mitä täst asiasta nyt on puhunu ihmisille ja ku mä sanon niille, että me ollaan lastensuojelun asiakkaana, ni se reaktio on ihan oikeesti sellanen, et sen hätkähdyksen näkee. Et mä uskon, että ihmisillä, jotka ei oo missään tekemisissä, ei oo joutunu näihin asioihin, ni se ensimmäinen ajatus on se, että siis hetkinen et ooksä niinku huono äiti.[...] Mutta oonhan mä saanu kokea syyllistämistäkin, tässä kävi yks naapurin täti ja tuli huutamaan et hän tekee ls ilmoituksen koska mä oon niin huono äiti. Ja näitä tilanteita on siis muitakin. Että meidän maine on tän yhden ihmisen takii levinny ihan tonne toisille piholle astikki. Että tos asuu sellanen onneton yksinhuoltaja äiti, jolla ei oo homma ollenkaan hallussa. Et ei oo kyse ihan yksinomaan mun peloista, vaan kyl sitä leimaamista ihan oikeesti tapahtuu. Mut siin vaihees sitte, ni mä oon jo ollu niin sinut tän asian kanssa, et en mä oo enää sil taval välittäny. Ja nyt jo pystyy ihan avoimesti näistä asioista puhumaanki, että oon yksinhuoltaja ja ollaan lastensuojelun asiakkaita.[...]

Haastattelemamme äidin tapauksessa lastensuojelun asiakkaaksi ei niinkään jouduttu vaan sinne oli omasta aloitteesta päästy. Tämä asetelma mahdollisti käsityksen säilyttämisen siitä, että itsellä oli valta tilanteessa, jolloin Krista ei joutunut alistumaan heikon autettavan asemaan. Näin hän oli myös onnistunut säilyttämään oman subjektiivisuuden ja toimijuuden perheen päänä ja täysivaltaisena vanhempana. Lastensuojelun näkökulmasta Krista oli aktiivinen avun hakija, tukimahdollisuuksien selvittäjä ja tukien vaattija. Äidillä oli oikeus hakea apua perheen tilanteeseen, mutta myös velvollisuus vanhempain toimia perheen parhaaksi.

Aikaisemmin Kristan kuvaan täydellisestä äidistä ei mahtunut apua hakeva yksinhuoltaja äiti. Oman tilanteen hyväksyminen ja ylpeyden nieleminen oli pitkällinen prosessi. Vaikka Krista oli ankara arvioidessaan omaa vanhemmuuttaan, asettamalla syyt lastensuojelun asiakkaaksi päätymiseen pääasiassa itsensä ulkopuolelle, hän säästy suuremmalta itsensä syytelyltä ja pyrki ainoastaan toimimaan tilanteesta selvitäkseen. Kertomuksella tilanteiden hallitsemattomuudesta ja omasta osattomuudesta tilanteiden kulkuun äiti asettui uhrin position. Olosuhteiden uhrin asema oli helpottanut häpeän käsit-

telyä, mutta suurimmaksi syyksi häpeän nielemiseen Krista nosti äidin tehtävän tarjota parhaat mahdolliset lähtökohdat elämässä lapsille. Jos tehtävä vaati ulkopuolista apua ja oman pärjäämisen kyseenalaistamista, oli oma ylpeys unohdettava ja asetettava lasten paras etusijalle. Kommentissa tulee esille kuinka suuri yllätys Kristalle oli, että perheestä tuli lastensuojelun asiakas ja miten muuttuneessa tilanteessa onnistuttiin pääsemään eteenpäin.

Jos viis vuotta sitte joku olis sanonu mulle, että teidän perheestä tehdään lastensuojeluilmotus ja sä oot niinku lastensuojelun asiakkaana ni mä olisin nauranu, et niin vissiin ihan varmaan joo. Ja kylhän mä joskus, ku istun täs mejän sekamete-lisopassa ja mietin, et miten se elämä niinku näin menikään. En mä siin vaihees, ku ensimmäisen lapsen sain, ni ei ois tullu mieleenkään, että joku päivä ollaan tällases tilanteessa.[...]Et kyl se on hirveen iso kynnys paljastaa, ettei jaksa tai pysty, ku mä oon ollu niin sellanen suorittaja. Et se on kauhee kynnys pyytää apua. Et jotenki se täs on tullu, et on vaan niinku kerättävä se ylpeys ja sanottava että mä tarvitsen apua, et mä en pärjää yksin. Sit sitä on joutunu käsittelemään tosi paljon, et ei siin oo mitään pahaa, että sitä varten on läheisiä.

Lopulta Krista oli kuitenkin tyytyväinen lastensuojelun tarjoamaan tukeen. Hän ei hävennyt lastensuojelun asiakkaana olemista, päinvastoin, Krista kertoi itsensä ja koko perheensä voivan tällä hetkellä hyvin. Seuraavassa sitaatissa tulee ilmi, kuinka henkilökohtaiselta koulun tekemä lastensuojeluilmoitus tuntui yksinhuoltajalle.

Nyt se on hiipiny mun tajuntaan, mä olin silloin pahimman kriisin aikaan niin masentunu, siihen kuulu vahvasti sellanen syyllistäminen ja mun oman arvon tunne oli niin pohjilla. Mä koin et mä en oo mitään ja kaikki muut on. Nyt on kulunu aikaa ja oon työstänyt asiaa. Enää en häpeä sitä et ollaan lastensuojelun asiakkaina. se on meille hyvä asia. Mä saan sielt tukea ja apua. En missään nimessäs häpeä.

4.2 Vanhemman näkökulma kodin ja koulun yhteistyöhön

Äidin ja opettajien välillä käytävään yhteistyöhön vaikutti paljolti äidin oma aktiivinen ja positiivinen näkemys kodin ja koulun yhteistyöstä. Mahdollisimman avoin ja arkipäiväinen kanssakäynti opettajien kanssa oli äidin tavoitteena ja toiveena, johon hän itse aktiivisesti toiminnallaan pyrki. Yhteistyön motiivina äidillä oli lasten parhaaksi toimiminen. Krista koki, että lasten lähtökohdat ja tarpeet oli otettu suurimmaksi osaksi huomioon äidin toiveiden mukaisesti. Positiivisten kokemusten joukkoon mahtui kuitenkin yksi hankalampi yhteistyökokemus, joka kuormitti monin tavoin perheen arkea ja

horjutti äidin luottamusta koulun toimintaan. Krista pohti koulun toimintaa usealta kantilta asettumalla eri koulun toimijoiden asemaan ymmärtäen tilanteiden vaativuuden ja moniulotteisuuden.

Äiti aktiivisena yhteistyön osapuolena

Koulun ja kodin yhteistyössä äiti oli usein aloitteellinen osapuoli. Hän oli saanut positiivista palautetta aktiivisuudestaan, mikä oli rohkaissut jatkossakin avoimuuteen. Avoimen ja aktiivisen yhteistyön motiivina oli lisätä koulun työntekijöiden tuntemusta ja ymmärrystä omia lapsia kohtaan. Lapset viettivät koulussa suuren osan päivästänsä, joten äidille oli tärkeää tiedottaa perheen tilanteesta ja lasten voinnista. Opettajien lasten tuntemuksen lisääminen ei rajoittunut perheen tilanteiden kuvaukseen, vaan äiti pyrki kaikin tavoin tuomaan esiin omaa tietämystään lapsistaan ja heidän persoonistaan.

Opetushallitus määrittää vanhemman roolin koulu yhteisössä tasavertaiseksi asiantuntijaksi, jolla on oikeus osallistua koulun arkeen ja kehitykseen (POPS 2010). Äiti positioi itsensä koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä omien lastensa asiantuntijaksi. Tavoitteena oli ennakoida mahdollisia tilanteita, joihin lapset joutuvat koulupäivien aikana sekä lisätä opettajien valmiuksia työskennellä lasten kanssa ja herkkyyttä havaita ja tulkita heidän käytöstä. Värriin mukaan ”Lapsen elämän ehtojen turvaamisessa on kysymys lapsen tulevaisuuteen vaikuttamisesta.” Vanhemmat alkavat ajatella maailmaa lapsen tarpeiden kautta ja suunnata hyvään tulevaisuuteen turvaamalla turvallisen elinympäristön ja mahdollisimman hyvän koulutuksen lapselle. (Värri 2000, 110-111.) Sitaatissa Krista kuvaa yhteistyön tärkeyttä.

Mä en halua vierittää sitä kasvatusvastuuta sinne koululle, että se on mulla. Mutta tota kyl niinku vanhin poika sen seitsemänki tuntii päivästä siellä koululla. Mä ainaki ite tahon tehdä tätä hommaa yhteistyössä.

Krista oli voinut luottaa koulun tukeen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutussuhteeseen. Kristalle oli raskaankin ajan jakson aikana tärkeää säilyttää hyvä yhteys kouluun. Koulun tuen tärkeys vain voimistui hetkellä, jolloin perhe kohtasi kriisin. Kun lapset oireilivat pahaa oloaan koulussa, Kristalle oli tärkeää selvittää koulun henkilökunnalle mahdolliset syyt voimakkaisiin reaktioihin. Hän koki, että perheen asioista vaikeneminen olisi ollut epäreilua lapsia kohtaan, jotka olisi mahdollisesti leimattu koulussa väärin perustein. Äiti on tyytyväinen valitsemaansa tiehen hoitaa omaa tehtäväänsä kodin ja koulun

yhteistyössä. Kommentissa käy ilmi, miten koulu oli suhtautunut perheen tilanteeseen äidin toiminnan perusteella.

Kylmä niinku heti halusin kertoa mejän perheen tilanteesta ja soitin, että voinko saada aikaa. Ei mulla oikeen ollu voimia muuhun ku siihen, että pidin poikien puolia. Et kyl mä oon koko ajan vahvasti ajatellu, et se on niin iso osa sen lapsen elämää, et opettaja tai opettajat tietää. Mä vahvasti ajattelen asioita lasten kannalta et se on ihan muksun paras et koulus tiedetään missä mennään. Et ne vois saada parhaan tuen sit sieltä. Koulun suhtautuminen on aina ollut tosi hyvää, huolimatta mikä mejän perheen tilanne on ollu. Mun mielestä mä oisin ollu hirveen epäreilu mun lapsia kohtaa jos mä en ois kertonu. Sielt ei ois sit löytyny sitä ymmärrystä vaan oltais ajateltu et nää on vaikeita nää on näitä adhd lapsia. Tällä tavoin sieltä todellakin löyty se ymmärrys.

Opettajan rooli osana perheen tukiverkoston

Kertoessaan kohtaamisista opettajien kanssa, Krista pohti tilanteita myös opettajien näkökulmista. Hän pyrki ymmärtämään opettajan arkea, työnkuvaa ja vaikeuksia, joita opettaja työssään kohtaa. Kristan mukaan lasten opettajille oli helppo jutella ja hän kuvasikin, että keskustelut tuntuivat enneminkin kahden vanhemman kohtaamiselta. Äidin oli helppo näyttää tapaamisissa omat riittämättömyyden tunteensa, joihin hän oli saanut opettajilta tukea sekä kannustusta ja luottamusta omaan vanhemmuuteen.

Krista kunnioitti opettajan asiantuntemusta ja ammatillisuutta, eikä hän kokenut tarpeelliseksi uhmata tai kritisoida opettajien näkemyksiä ja toimintaa. Krista toi esiin kiltin tytön syndrooman, joka asetti opettajan position suureksi auktoriteetiksi, jota tavallisella äidillä ei ollut oikeuttakaan vastustaa. Opettajat ovat saaneet osakseen perinteisesti ammatillista ja yhteisöllistä arvostusta (Lindén 2002, 23-24). Kunnioitettu opettajan auktoriteettiasema ei äidin kokemuksen mukaan estänyt yhteistyön tasavertaisuutta. Seuraavassa kommentissa Krista kertoo miksi hänen oli helppo kokea opettajat tasavertaisina kasvatuskumppaneina. Kohtaamiset opettajien kanssa olivat muodostuneet erityisen merkityksellisiksi äidille perheen kriisin aikana, kun oma usko vanhemmuutta kohtaa oli koetuksella.

Me ollaan aika samalla tasolla. Oon ollu tällänen kiltti tyttö ja opettaja on tällänen auktoriteti viel näin aikuisenakin ja mä kunnioitan sitä. Tällä hetkellä nää kolme opettajaa, joiden kanssa teen yhteistyötä, ni kyl me ollaan samal viivalla. Ei he niinku mitenkään korosta itteensä. Luulen et se on niinku tunne, varmaan se ku he ei ole, kukaan näistä kolmesta ei ole selittänyt mulle sitä koulutustaustaansa. Tai kuin monta vuotta on työskennelly ja mitä on tehny. Koen näiden kolmen kanssa, ku on näit keskusteluja, ni se on enemmän niinku vanhempi vanhemmalle. Ku oon

paljon yhteistyössä opettajien kanssa muutenkin, esim tokalauokkalaisen opettaja aina pysähtyy juttelemaan sellases tosi hyvässä hengessä ja niinku ollaan niinku naureskeltu lasten jutuille. Et se tuntuu enemmän sellaselta, jos kävelsin naapurin kans vastakkain ja puhuttais lapsista.[...] Mä oon ihan itkeny opettajien ees niin monta kertaa. Kerran itkin sitä, et mä olin hirveen pahoillani, etten ollu jaksanu tsempata poikien koulun käyntiä. Ope sano, et tiiäkö mitä, et tässäki luokassa on monta sellasta perhettä, joissa on kaks vanhempaa ja siellä ei tehä näin paljoa. Se oli sellanen joka ensimmäisen kerran herätteli mua, et älä sä nyt syyllistä ittees et sä teet paljon enemmän, ku tosi monet muut ns. tavalliset perheet.

Opettajat olivat ottaneet Kristan vastaan koulussa tasavertaisena kasvatuskumppanina korostamatta omaa ammatillisuutta tai kasvatusasiantuntijuutta. Opettajien empaattisuus ja inhimillinen ymmärtäminen olivat mahdollistaneet asioiden jakamisen turvallisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Tasavertaisen ja hyvän vuorovaikutussuhteen muodostumiseen oli vaikuttanut äidin kokemus siitä, että opettajat välittävät hänen lapsistaan aidosti, kantavat huolta heidän hyvinvoinnistaan ja kohtelevat heitä arvostavasti ja kunnioittavasti.

Krista uskoi, että opettajat pystyivät oman vanhemmuutensa ja elämäkokemuksensa myötä asettumaan paremmin hänen asemaansa ja ymmärtämään perheen tilanteita. Tii-viin yhteistyön takia äiti koki opettajat erittäin läheisiksi. Kanssakäyminen ei painottunut ainoastaan negatiivisten asioiden ruotimiseen, vaan lapsista keskusteltiin lämpimään sävyyn. Ammatillaisen tulee ymmärtää mitä apua vanhempi pyytää, mistä hän puhuu ja pyrkiä ratkaisemaan ongelma yhdessä vanhemman kanssa. Välittäminen ja hyvä tahto ovat vuorovaikutuksen välittäjäaineita. (Kiesiläinen 1998, 80-88). Sitaatissa tulee esille, miten tärkeää opettajien kanssa tehtävä yhteistyö oli perheelle.

Mulla on ollu sellanen onni, ja mä koen et lapsilla on ollu mielettömän hyvät opettajat yhtä opettajaa lukuunottamatta. Jotka niinku ymmärtää jotenkin inhimillisen ymmärtämisen kautta, mitä mejän perheessä tapahtuu ja miten se vaikuttaa lapsiin. Sitä kautta niinku koska mä oon sen siellä purkanut, niin ne on se siellä niinku otanu huomioon. Siel (koulussa) ihan oikeesti välitetään oppilaista tai semmonen fiilis mul ainaki on, et niinku mä ihan tarkoitan sitä et mun lapset on hirveen onnekkaita, et niil on semmoset opettajat, jotka ihan aidosti oikeesti välittää niist ihmisinä, et niinku pojat ei oo pelkkii oppilaita, ne ei oo päitä siel luokkahuoneessa, joille pitää takoo nää tietyt asiat, vaan ihan oikeesti ne on pienii ihmisii niille opettajille.

Toisella haastattelu kerralla koulun suhtautumisesta lastensuojeluperheeseen nousi esille, äidin näkemys oli hyvin positiivinen. Asioista oli pystytty puhumaan normaalisti ilman ongelmaperheen leimaa. Krista oli tuntenut itsensä hyväksytyksi ja tasarvoiseksi vanhemmaksi huolimatta perheen haastavasta tilanteesta. Kommentissa esitellään Kristan kokemus kodin ja koulun välisen yhteistyön voimaannuttavasta luonteesta.

Mut tavallaan se suhtautuminen koulusta, ni se ei oo muuttunu mitenkään vaikka me ollaan lastensuojelun asiakkaita. Että ainakaan koulun puolelta, ni en oo ikinä kokenu huonommuutta tästä asiasta. Että en oo kokenu, että kukaan olis mua sieltä syyllistäny tai kohdellu jotenki eri tavalla. Että meitä ei oo kohdeltu mitenkään ongelma perheenä, että ainoo oli tää yks opettaja, että sen kanssa mä aina tunsin itteni jotenki tosi epävarmaks ja pieneks.

Kokemus epätasa-arvoisesta vuorovaikutuksesta

Läheisten ja tasavertaisten yhteistyösuhteiden lisäksi äidillä oli myös kokemus vuorovaikutuksesta opettajan kanssa, joka ei toiminut. Vaikka tämä suhde ei liittynyt lastensuojeluilmoituksen tekoon, koimme, että se on tärkeä tuoda esille. Erilainen vuorovaikutussuhde toi uudenlaista perspektiiviä hyvän yhteistyön kuvaukseen, lisäksi se oli liittynyt oleellisesti perheen tilanteeseen ja sen kehittymiseen. Tämän vuoksi se oli myös osa ilmoitukseen liittyvää prosessia, joka oli vaikuttanut äidin käsitykseen ja tunteeseen koulun toiminnasta.

Kuvaus ongelmallisesta opettajasuhteesta nousi esiin haastattelussa spontaanisti, mutta kertomus paisui merkittäväksi osaksi keskustelua. Kokemuksen jakaminen herätti Kristassa edelleen voimakkaita tunteita ja se oli hänen kertoman mukaan vaikuttanut perheen arkeen myös kotona. Haastattelun alussa Krista toi tapauksen esille varovaisemmin yrittäen hakea perusteluita opettajan toiminnalle, mutta kokemuksen jakamisen myötä voimakkaat jopa vihan ja pettymyksen tunteita tulivat pinnalle.

Kristan mukaan monet tekijät, kuten epätasa-arvoisuus ja opettajan auktoriteettiaseman korostaminen olivat vaikuttaneet vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteeseen katkeamiseen. Päätekijä suhteen kriisiytymiseen oli kuitenkin ollut Kristan kokemus siitä, että poikaa oli kohdeltu väärin ottamalla hänet silmätikuksi ja korostamalla ainoastaan tämän negatiivisia piirteitä. Äiti pyrki yhteistyöhön opettajan kanssa, jotta välineet pojan koulunkäynnin helpottamiseksi löytyisivät, mutta vastaanotto oli torjuvaa. ”Siellä istu siellä pöydän toises päässä täti selkä suorana melkeen karttakeppi kädessä. Että en voi suoda. Kaikkien on vaan nyt mentävä tätä samaa linjaa.” Opettajan tyrmätessä hänen ehdotuksensa, äiti ei lähtenyt uhmaamaan tämän mielipiteitä.

Hyvin onnistuneissa opettaja - vanhempi suhteissa vanhemman positio määrittyy tasa-arvon pohjalta ja myös vanhemmalla on valtaa vuorovaikutussuhteessa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2006) kokoaa kannanotossaan, että opettajan ja vanhemman

suhde ei ole täysin tasa-arvoinen, koska opettajalla on virkansa puolesta aina valta-asema. Avoimella kanssakäymisellä on mahdollista tunnistaa valta-asemiin kuuluvat jännitteet, jotta kasvatuskumppanuus olisi tasa-arvoista. Eettisistä syistä opettajan on huolehdittava, ettei ristiriitoja sysätä lapsen kannettavaksi. (OAJ 2006) Tässä suhteessa opettaja oli kuitenkin ottanut yksin vallan määrittellä lasta. Seuraavassa sitaatti esittelee syyt, joista epätasa-arvoinen vuorovaikutussuhde johtui ja ahdistuksen, mikä tilanteesta aiheutui vanhemmalle ja lapselle.

Hän oli hirveen korkeesti koulutettu ja itelle tuli sellanen tunne, että hän varmasti osas asiansa, mutta sellanen maalaisjärki puuttu. Elämä nyt ei aina vaan mee sillee ku oppikirjoissa sanotaan. Ikävää on se, että mitä nyt mietin tänään, että siihen niinku aikuinen ihminen vei sitä omaa linjaa, niin, että meinas pieni ihminen jäädä jalkoihin ihan kokonaan. Mun näkemys tästä kyseisestä opettajasta oli, et hän oli paljon ylempänä ainakin omasta mielestään. Hän toi koko ajan julki sitä, et hän on opiskellu näin ja näin paljon, et hän on kokeillu poikaan näitä ja näitä eri kasvatus juttuja ja 10 vuoden aikana ensimmäinen lapsi kehen mikään ei toimi. Toi niinku hyvin hyvin julki sen, et poika on niinku hyvin viallinen. Koska hän teki jotain väitöstyötään oppimisesta et niinku kylhän mulle tuli sellanen olo et täs on niinku ammattilainen, et tän pitäs tietää et mitä se tekee, etten mä voi sanoo sille et musta sä oot ihan kuutamolla, et susta puuttuu inhimillisyys. Elämän tilanteet on erilaisia, lapset joutuu kärsii ties mistä mejän aikusten takii.

Opettaja oli tuonut esille puheessaan ja toiminnassaan oman positionsa kasvatukseenammattilaisena ja lapsen parhaan asiantuntijana. Opettajan roolin perusteella äiti oli kohdannut hänet ensisijaisesti vahvana ammattilaisena, jonka toimintaperiaatteita hänen oli kuitenkin vaikea ymmärtää ja hyväksyä. Koulun ja kodin roolit ovat selkeästi erilaiset. Opettajan vuorovaikutussuhde lapseen perustuu ensisijaisesti ammatilliselle asiantuntemukselle, johon sisältyy paljon kasvatusvastuuta. Mahdollistaakseen tämän opettajan tehtävänä on luoda sellainen ilmapiiri, jolla vanhemmat otetaan todellisiksi kumppaneiksi mukaan yksilöinä, huomoiden vanhempien ja perheiden erilaiset taustat ja valmiudet. (OAJ 2006.) Kristan kokemuksen mukaan opettaja ei kuunnellut häntä, eikä ottanut tasavertaisena kasvatuskumppanina huomioon. Tunne tulee vahvasti esiin äidin kertomuksesta voimattomuutena vahvemman edessä.

Alasuutari ja Alasuutari (2011, 29) kuvaavat lasten kasvatuksen ideaalia, joka kumpuaa tarpeesta tuottaa mahdollisimman hyvin koulumaailmaan sopeutuvia yksilöitä. Perheet nähdään resurssina, joka kasvatuksellaan tukee tätä pyrkimystä. Jos lapsi ei jostain syystä sopeudukaan tähän yhteiskunnalliseen instituutioon, haetaan syytä sopeutumattomuudelle kotoa. Äiti ei pystynyt ristiriitaisessa tilanteessa lapsen ja opettajan välillä toteuttamaan ideaalia tehtävänsä koulun tukijoukkona, vaan asettui lopulta opettajan näke-

myksiä vastaan. Oman linjan löytäminen ei ollut äidille helppoa, koska hän kunnioitti opettajaa ja pyrki luottamaan tämän ammattitaitoon. Sitaatti kertoo, kuinka ikävä tilanne johti koko koulun kyseenalaistamiseen.

Mä niinku liikaa kunnioitin sitä opettajaa. Liikaa varoin sitä, että oisin oikeesti enemmän kyseenalaistanu sitä hänen ammattitaitoonsa. Ehkä mulle opettajat on olu tosi korkeella jalustalla, en tiedä mistä se tulee. Kunnioitan sitä työtä ja arvostan, mutta et ens kerralla mietin enemmän omaa lasta. Mut kyl mä niinku kyseenalaistin, kyl siin tilantees kyseenalaisti oikeestaan koko koulun. Et haluuks mä, et mun lapsi on oikeestaan koko koulus. Mut sit toisaaltaan mul on samasta rehtorista tosi hyviä kokemuksia.

Äidin luottamus kouluun ei tapahtuneesta huolimatta kaatunut. Suurimmaksi osaksi positiiviset kokemukset koulun ammattilaisista auttoivat häntä näkemään tilanteen laajemmin ja asettamaan yksittäisen rankan kokemuksen tämän kyseisen opettajan syyksi. Muut koulun ammattilaiset säilyttivät edelleen kunnioituksen äidin silmissä, eikä hän epäillyt heidän ammattitaitoaan. Tulevaisuudessa hän uskoi pystyvänsä voimakkaammin puolustamaan lapsiaan, mikäli heille tehdään vääryyttä. Kristan kokemuksesta nousi esille, kuinka merkittävässä asemassa opettaja on käyttäessään valtaa suhteessa oppilaaseen.

4.3 Koulun tekemä lastensuojeluilmoitus

Koulun tekemä ilmoitus perheestä sai alkunsa Kristan kerrottua opettajalle perheen muuttuneesta tilanteesta, jossa isä koettiin suureksi uhaksi. Opettaja pyysi saada viedä asian oppilashuoltoryhmään, jossa tehtiin päätös lastensuojeluilmoituksesta. Kuraattori ilmoitti päätöksestä Kristalle, jolle ilmoitus tuli täytenä yllätyksenä. Ensimmäinen reaktio oli suuri pelko ja hämmennys.

Toisaalta ilmoituksen herättämä tunne oli pelkoa siitä, mitä siitä seuraa ja voiko se mahdollisesti vaikeuttaa perheen tilannetta ja toisaalta tunne siitä, että hänen vanhemmuuttaan arvostellaan ja pärjäämistä epäillään. Koulusta tullut lastensuojeluilmoitus näyttäytyi edelleen Kristalle epämääräisenä ja tunnetasolla tuli pelko siitä, että se tarkoittaa lasten pois viemistä. Lastensuojeluilmoitus saatetaan tulkita virheellisesti huostaanottopyynnöksi, ilmoitus käynnistää kuitenkin vain tilanteen selvittämisen ja mahdollisten tukitoimien tarpeen arvioimisen. Ilmoituksella pyritään turvaamaan lapsen etu.

Koulun tuoma tieto lapsesta voi olla ratkaiseva perheen kokonaistilanteen hahmottamiseksi. (Arnkil & Eriksson 2007, 33-34.)

Krista ajatteli itse toimineensa tilanteen ratkaisemiseksi niin hyvin kuin mahdollista. Hän oli myös välittänyt avoimesti tällaisen viestin koululle sekä lastensuojeluun, minkä vuoksi ilmoitus tuntui hänestä yllättävältä ja turhalta, johon hän olisi kaivannut enemmän perusteluja. Äidin positio tilanteessa oli heikko, sillä hänellä ei ollut valtaa toimijana ilmoituksen teossa. Hän oli toiminnan kohteena, ilman omaa vaikuttamisen mahdollisuutta. Äidin valta ja oikeus päättää perhettä koskevasta asiasta oli otettu pois. Seuraava kommentti viittaa siihen, että perhe oli jo useamman vuoden ajan ollut lastensuojelun asiakkaana, mutta edelleen ilmoitus aiheutti suuria negatiivisia tunteita ja pelkoa.

Ja olihan se ihan tosi kauhee järkytys, koska tota mä otin sen jotenki silleen, että se on niinku musta. Ja niinku nyt tälläkin kokemukselle ni se ajatus, että mitä tää nyt niinku tarkoittaa, että oonks mä niinku huono äiti ja multa otetaan lapset pois. Se on vaan just niin iso peikko. Se tunne just siitä, että vanhemmuutta arvostellaan. Että väittäisin, että se on ihan jokaselle vanhemmalle kova paikka, kun koetaan, että sitä vanhemmuutta arvostellaan. Riippumatta siitä, mistä syystä ja kuka sen ilmoituksen on tehnyt, ni aina siihen liittyy se tunne. Jos mietti vaikka meitäkin, kun meistä oli kuitenkin jo aikasemminkin se ilmoitus tehty, ni silti se oli mulle tosi iso juttu.

Oppilashuoltoryhmä oli käyttänyt valtaansa auttaa perhettä tekemällä lastensuojeluilmoituksen. Äidin sitaatista ilmenee, että ilmoitus oli esitetty yhtenä tukimuotona. Kontrolli ei näyttänyt painottuvan koulun kertomissa perusteissa lainkaan. Äidin kokemus kuitenkin paljasti sen, miten lastensuojeluilmoitus pitää aina sisällään myös kontrollin aspektin. (ks. Arnkil & Eriksson.) Tavalla, jolla ilmoituksesta oli äidille kerrottu, ei huomioitu teon kontrolloivaa luonnetta. Äiti koki ilmoituksen kuitenkin loukanneen häntä vanhempana, suurelta osin myös siksi, että hänellä ei ollut valtaa päätöksen teossa. Sitaatti välittää Kristan tunteen, siitä kuinka pahalta ilmoitus tuntuu vanhemmasta, huolimatta jo alkaneesta asiakkuudesta ja mahdollisista aiemmista ilmoituksista.

Ja tota kuraattori kyl siis selitti tätä tilannetta ja siis sano, että täs ei oo nyt kyse siitä, että susta tehään nyt ilmoitus, vaan että he oli miettiny tätä asiaa siinä oppilashuoltoryhmässä ja että miten he pystyis tukemaan ja auttamaan mua ja miettivät niinku tätä asiaa... Ja kokivat, et kun he nyt tässä kohtaa tekevät sen ilmoituksen, niin silloin tulee mustaa valkosella tästäkin suunnasta, että miten isä on niinku toiminut. Mutta se tuntu ihan kauheen pahalta. Se tuntu tosi pahalta... Mut en mä usko, että kukaan opettaja turhaa ilmoitusta tekee, vaan kyl sitä ihan perusteellisesti mietitään.

Krista pohti mitä hän olisi tehnyt, jos hänet olisi otettu osalliseksi päätöksentekoon. Jos hän olisi saanut mahdollisuuden osallistua tilanteen käsittelyyn ja purkaa omia tunteita

muksiaan ja tietojään muille toimijoille, ilmoitus olisi voinut tuntua ymmärrettävämältä ja oma arvokkuuden tunne olisi säilynyt. Luottamus ja lojaalisuus koulua kohtaan joti Kristan siihen päätelmään, että lastensuojeluilmoituksen kanssa on toimittava niin, että vanhemman mielipidettä ei kysytä etukäteen. Krista uskoi, että hänelle tutut koulun työntekijä olivat aidosti huolissaan heidän perheen tilanteesta ja lastensuojeluilmoitukseen oli päädytty pitkällisen pohdinnan jälkeen, kun auttamisen mahdollisuuksia oli punnittu. Äidillä oli myös luotto siihen, että koulu ei tee tarpeettomia ilmoituksia. Tirri (2002, 208) on tuonut esiin vastaavanlaista voimakasta luottamusta profession edustajan rehellisyyteen ja oikeaan toimintaan. Kristan tulkinnat koulun motiiveista eivät kuitenkaan poista pettymystä siitä, että hänet jätettiin ulkopuoliseksi perhettä koskevassa päätöksessä. Seuraava sitaatti tuo näkyville lastensuojeluilmoitukseen liittyvän pelon.

Mutta toki ehkä sitten jälkikäteen mä jäin miettiä sitä, että niin se varmaa sit menee, että mulle tuli sitten se info, että näin on tehty. Että nyt on TEHTY ilmoitus. Ja mä sit jälkikäteen tässä tilanteessa mietin, että mä varmaan koin silleen, että olis tuntunu reilummalta, että mulle olis soitettu ja kysytty, että mitä oot mieltä, jos tehdään. Mä en sit tiiä, että jos kuraattori oliski soittanu mulle ja sanonu, että me ollaan nyt mietitty tällasta asiaa, että me tehtäis lastensuojeluilmoitus, että sopiiks se sulle. Mitä ihmettä mä olisin siihen niinku vastannu. Et toisaalta sit mä olisin ehkä sanonu sen, että mua pelottaa, että mitä siit seuraa ja mitä sit tapahtuu. Että nyt siitä ei vissiin tapahtunu mitään, koska se ilmoitus meni suoraan sille meidän sosiaalityöntekijälle, joka niinku asiasta jo tiesi.

Äiti haki ilmoitukselle hyväksyntää koulun työntekijöiden motiiveista, joista välittyvä suuri huoli hänen lapsistaan. Kokemukseen vaikutti lämpimät suhteet jokaiseen asian kanssa tekemisissä olleeseen henkilöön, etenkin kuraattoriin ja opettajaan. Haastattelussa äiti korosti kaikkien työntekijöiden hyvyyttä ja luottoa heidän ammattitaitoon. Lämpimät suhteet ja tutut persoonat vaikuttivat siihen, että Krista tukitsi ilmoituksen kuitenkin pääasiassa tueksi (ks. Jokinen 2008, 141.) Huolimatta siitä, että lastensuojeluilmoitus oli aluksi äidille suuri järkytys, jälkikäteen kokemus oli ennestään vahvistanut hänen uskoa siihen, että opettajat todella välittivät suuresti hänen lapsistaan ja hänestä itsestään. Positiivisista lähtökohdista äidin oli helppo positoida koulu vilpittömäksi tuen tarjoajaksi kontrolloijan sijaan, vaikka hän ei ymmärtänytkään koulun päätöstä. Äidin kokemus opettajasta lempeänä huolehtijana jopa vahvistui tämän kokemuksen myötä. Sitaatissa Krista perustelee, miksi luottamus ei rikkoutunut kouluun eikä eteenkään lapsen opettajaan.

...että mä tiedän, että seuraavaks te kysytte, että meniks mulla luotto kouluun. Mutta ei oo menny ja varsinkaan ei oo menny tähän yksittäiseen opettajaan, tähän vanhimman pojan opettajaan, vaan mä niinku koen ihan päinvastoin. Et niinku ihan

oikeesti oli miettiny tätä asiaa ja miettiny sitä, että mitä tekis tässä tilanteessa. Että ei mulla silleen oo mitään pahaa sanottavaa, vaan niinku tosi liikuttunu ja niinku onnellinen siitä, että mun lapsella on noin äärettömän hyvä opettaja, joka mä uskon, että siellä on sitä oikeesti yritetty miettiä, että mikä olis tässä tilanteessa meille parasta. Ja tota ihan jatkossaki aion kertoa opettajalle, jos on jotain juttuja ja en pelkää että, koska nythän tää meni niin, että (opettajan nimi) soitti ensin mulle. Se soitti mulle ja kysy, että mitä oot mieltä sellasesta asiasta, että mä veisin tän oppilashuoltoryhmään tän asian, elikkä niinku missään nimessä hän ei mun luottamusta rikkonut.

Toisella haastattelukerralla Krista otti esiin luottamuksen rakentumisen opettajiin uudemman kerran. Hän kertoi pohtineensa lastensuojeluilmoitusta siinä valossa, että suhde opettajiin ei olisi ollutkaan niin läheinen kuin se on, eikä luottamuksellinen suhde olisi rakentunut yhtä vahvaksi. Tilanne olisi olennaisesti muuttanut sekä hänen suhtautumistaan ilmoitukseen että opettajien suhtautumista hänen perheeseensä. Kenties myös huoli olisi näyttäytynyt opettajille vielä suurempana.

Et sitä mä jän just sen viime kerran jälkeen miettimään, et ku mulla kuitenkin on niin läheiset välit noihin opettajiin ja mä oon niin avoimesti kaikesta kertonu, ni mitäs jos se oli mennykki niin, että mä en olis ollu näin aktiivinen ja avoin, enkä olis menny koululle tai kehannu puhuu näistä asioista tai halunnu, et opettajat saa tietää, ni nite sit siin tapauksessa tää suhtautuminen ja just tää lastensuojeluilmoitus, ni se olis varmaan ihan eri tilanne... Ku meit ei tunneta.

Luottamuksen rikkoutuminen tilanteissa, joissa ilmoitus on tehty vanhemman selän takana, näyttäytyi todellisena uhkana Kristalle, vaikka hän onkin itse kyennyt säilyttämään luottamuksen kouluun. Hänellä oli myös aiempi kokemus siitä, että viranomainen oli tehnyt ilmoituksen keskustelematta aiheesta ensin hänen kanssaan. Krista pohti, että riski luottamuksen menettämiseen on sitä suurempi, mitä hatarammalla pohjalla suhde on alkujaan ollut. Seuraava sitaatti kuvailee tapaa, jolla molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus olisi mahdollista säilyttää. Se tuo myös esiin miksi suhde opettajien ja kuraattorin kanssa oli niin vahvalla pohjalla, että edes yllätyksenä tullut ilmoitus ei sitä horjuttanut.

Ei todellakaan ja eihän koulultakaan kysytty. Sehän vaikutti oikeesti niin, että mä mietin et voinks mä mennä sinne (psykologille) enää. Musta tuntuu et oikee tapa lähestyä on, et kutsuu vanhemmat keskustelemaan ja kertoo, että nyt ollaan huolissaan näistä ja näistä asioista ja yhdessä mietitään että mitä tehään, miten koululta voi tukea, voidaanko ohjata muihin tukijuttuihin ennen varsinaista ilmoituksen tekoa. Se herättää luottamusta, jos on mahdollisuus toimia yhdessä. Että kun tää tuli tälleen puskista. Meijän taustoilla se nyt ei järkyttäny, ku ollaan niin tuttuja näiden asioiden kanssa. Mutta nään, että siinä on mahdollisuus ettei vanhemmat halua olla tekemisissä. Siinä on se oma häpeä, jos perheessä on jotain häikkää eikä niistä olla pystytty puhumaan sitten tulee kiukku, et mitä meijän asioihin puututaan ja pelko et mitä nyt tapahtuu. Onhan se niinku kaikkes elämässä ja ihmissuhteissa et jos se luottamus menee ni se on vaikee saada takas. Itestä tuntuis tälläset puun takaset il-

motukset niin ei ole järkevin tapa toimia... Jos nyt on vanhempien kanssa keskusteltu ja tilanne ei muutu ni sittenhän ei voi muuta kun toimia vaikka joku loukkaantuisi.

Kristan mukaan lastensuojeluilmoituksesta keskusteleminen etukäteen mahdollistaisi parhaiten luottamuksen säilymisen. Arnkil ja Alhanen (2010) esittävät, että osa opettajista kokee, että oppilashuoltoryhmän nimissä tehty ilmoitus auttaisi opettajan ja vanhemman keskinäisen luottamuksen säilymisessä. Arnkil ja Eriksson (2007) kuitenkin painottavat Kristan tapaan, että avoimella keskustelulla ja yhteistyöllä luottamuksellinen ja kunnioittava suhde saa parhaan pohjan. Krista tiedosti, että kaikissa tapauksissa yhteisymmärrykseen ei voida päästä ja vanhempi saattaa joka tapauksessa loukkaantua, suurempi riski luottamuksen rikkoutumiselle on kuitenkin selän takana toimiminen. Lastensuojeluilmoituksen monimutkaisuus nousee esille seuraavassa sitaatissa.

..ja se on hassuu oikeesti, et näist pitää säätää laissa. Pitää säätää laki, että opettajalla on velvollisuus tehdä tällasii. Mut siis mä en tiää, että jos mä olisin itte ope, ni kuin korkee se kynnyys olis.. se olis varmaan ihan tosi korkeella, ku sen tiedostaa sit kuitenkin miten se sit vaikuttaa sen perheen elämään. Se on varmaan tosi hyvä, et se on säädetty laissa. Mut sit siit tulee mun mielestä se ongelma, että miten opettaja kamppailee sit sen asian kanssa, että kun se näkee jonkun epäkohdan ja sit sillä painaa hartijoilla tää, et mun velvollisuus on lain mukaan tehdä ilmoitus, ni oikeesti, ku eihän asiat vaan oo niin yksinkertasia. Et tavallaan nostan hattua, että oikeesti kunnioitan tosi suuresti opettajia, että ei mikään helppo työmaa. Ja sit tää, et mitä kaikee joutuu tosissaan niinku näkee ja miettii kun kohtaa, et mitä tälle asialle oikeesti tekee.

Krista ymmärsi oman lastensuojelukokemuksen perusteella, miten suuri kynnykselläkin on puuttua perheen sisäisiin asioihin. Hän samaistui opettajan vaatimaan asemaan arvioida ja pohtia, milloin ilmoitus on aiheellinen ja milloin ei. Tilanne näyttäytyy monimutkaisena, jossa on pohdittava asioita monelta kantilta niin perheen tilanteen kuin lapsen tarpeen näkökulmasta. Perhettä ei tulisi turhaan kuormittaa, mutta toisaalta lapsen paras on aina oltava päällimmäisenä toiminnan motiivina. Äiti kertoi olleensa tilanteessa, jossa hän joutui pohtimaan ilmoituksen tekemistä toisen lapsista. Vaikka äiti itse kokeekin saaneensa apua lastensuojelusta, hän pitää silti korkeana myös omaa kynnystään ryhtyä siihen.

4.4 Perheen positio yhteiskunnallisessa tukiverkostossa

Äidin kokemus lastensuojelusta oli pääasiassa positiivinen. Hän koki saaneensa sieltä tarvitsemansa tuen. Aina tuki ei ole tullut helposti, vaan siitä on joutunut taistelemaan. Lisäksi moninaiset tukimuodot ja hajanaiset yhteistyötahot rasittivat Kristaa, koska hän oli kokenut olevansa välikätenä kaikkien toimijoiden keskellä. Yhtenäisen linjan ja avoimuuden toteutuminen oli äidin vastuulla. Hän esitti toiveen, että eri toimijat voisivat tehdä enemmän yhteistyötä keskenään suoraan ilman hänen panostaan. Asiat sujuisivat tehokkaammin, eikä äitiä kuormitettaisi liikaa.

Kun nyt syksyllä tuli tää et se koulu teki sen lastensuojeluilmoituksen, niin puhuttiin ton perheneuvolan työntekijän kanssa, kun mulla on välillä sellanen olo, että mä oon täällä keskellä ja sit kauheesti tyypit mun ympärillä häärii. Siis silleen on vähän sellanen olo, että mä oon niinku silta joka suuntaan. Mult kysytään niinku, että miten koulussa ollaan sitä ja tätä tehty tai sitten koulusta kysytään, että mitens se lastensuojelu. Että mä jotenki koen, että mulle jotenki helpompaa olis se, että kun nää tahot täällä tulis vähän tänne ja sit niinku mä en olis niin siinä keskellä. Että yhdessä vaiheessa mä ahdistuin siitä, kun musta tuntu, että tää on mun show. Mun pitää täs nyt järkätä näit juttuja, vaikka ei se oikeesti ees menny niin. Se tuntu kauheen raskaalta

Koulun tekemästä lastensuojeluilmoituksesta heräsi halu tiivistää eri tahojen yhteistyötä, jotta äiti ei joutuisi selvittämään samoja asioita jokaisen eri auttajatahon kanssa. Krista oli hämillään koulun tekemän lastensuojeluilmoituksen syistä ja hänen kokemuksensa mukaan myös lastensuojelun sosiaalityöntekijä oli kummastellut ilmoitusta. Vaikka äiti tahtoikin olla aktiivinen ja olla mukana lapsia koskevissa asioissa, välikätenä toimiminen osoittautui uuvuttavaksi. Hän oli valmis luopumaan oikeudestaan tietää kaikista keskusteluista, joita eri viranomaiset kävivät heidän perheestään. Hän oli antanut sekä koulun että lastensuojelun viranomaisille luvan avoimuuteen heitä koskevissa asioissa, mutta byrokratian ja salassapitosäädösten takia äidin mielestä riittävään yhteistyöhön ei päästy. Tuntui jopa mahdottomalta saada kaikki perheen eteen työtä tekevät tahot saman pöydän ääreen. Sitaatti kuvailee eri toimijoiden tukemisen mahdollisuuksia ja Kristan toiveita tuen järjestämiseksi.

Ja sit just tästä koulustaki, ku sillon ku (kuraattorin nimi) kerto siitä lastensuojeluilmoituksesta, ni puhuttiin muutenki tätä asiaa ja hän kysy sit, et mitä mä toivoisin koululta muuten, että mitä tukee pojille. Ni mä sanoin, et mä koen, et koulu ei pysy antaa enempää. Ne on tehny tosi paljon töitä mun lasten hyväksi ja tosi paljon miettiny asioita, että miten vois tukee. En mä ees tiedä mitä kaikkii tukimuotoja niitä on, mutta mä uskon, että ne on suurin osa kahlattu läpi ja se tuki saatu. Et sitte tavallaan mun toive olis sitte ku kuitenkin mulla on sellanen tunne et koulu halua olla mukana, mul on sellanen tunne, että noi ihmiset tuolla koululla ni ne ihan oikees-

ti välittää ja ne ihan oikeesti ajattelee, et mikä on pojille paras. Ni jotenki sit vaan toivois, et tää info viranomasten ja koulun välillä kulkis vaik jotenki suoraa tost mun yli, että mun ei tarvis aina ees tietääkään siitä, mut niinku käytännössä se ei mee niin.

Yksittäisinä tahoina äiti nimesi niin perheneuvolan, lastensuojelun kuin koulunkin toiminnan hyväksi, mutta puutteellinen yhteys toimijoiden välillä rajoitti tuen saantia ja mahdollisuuksia. Äidistä tuntui, että erilaisten tahojen ja tukimuotojen pyörittäminen kävi kokopäivätyöstä. Kun kartoitimme viranomaisia, jotka perhettä tukevat ja toimivat läheisessä suhteessa Kristan ja lasten kanssa, oli heitä yli kymmenen. Tuen tarkoituksena oli helpottaa perheen arkea, mutta hajanaiset tukimuodot ja avun tarjoajien heikko yhteistyö teettivät Kristalle työtä ja ylimääräistä harmia. Riippuvuus viranomaisten tuesta voi asettaa tuenhakijan passiiviseksi vastaanottajaksi. Kristan kuvaus antoi kuitenkin täysin päinvastaisen kuvan tilanteesta. Hän kertoi kokemuksistaan, jossa useampi viranomainen hänen lisäksi oli vaatinut tukea lapselle ja silti sen saaminen oli kestänyt pari vuotta. Kaikesta kritiikistä huolimatta Krista oli erittäin tyytyväinen ja kiitollinen perheen saamasta tuesta ja avusta. Hän ei mieltänyt, että tuen pitäisi tulla automaattisesti vaan piti oletuksena sitä, että sitä täytyy itse osata pyytää ja tarvittaessa vaatia. Kristan kuvaus tukipalveluiden hajanaisuudesta ja hankaluudesta järjestää perheelle sopivia tukitoimia vastaa Juhilan (2008, 14) kuvausta palveluviidakosta, jolla viitataan vaikeuteen löytää kulloinkin tarvittavat ja oikeanlaiset palvelut niitä tarvitseville.

5 OPETTAJIEN KOKEMUKSET

Jäsensimme opettajien kokemuksia positioteorian analyysikolmion avulla. (Harré & Moghaddam 2009, 17-19.) Jaottelimme opettajien kertomuksista positiot, jotka kuvaavat opettajan roolia ja toimintaa kouluyhteisössä sekä kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Jokaiseen vuorovaikutussuhteeseen muodostuu toimijoille erilaiset positiot, jotka ovat tilanteissa muuttuvia. Analysoimamme opettajien kuvaukset eivät esitä yksittäisen vuorovaikutustilanteen positiota, vaan laajempaa kuvausta opettajan toiminnasta, pyrkimyksistä ja tämän määrittelemistä oikeuksista ja velvollisuuksista, jotka huolen käsittelyä ohjaavat. Sovelsimme positioteorian (Harre 1999) mukaista jaottelua niin, että kuvaamme storylinen laajasti kouluyhteisöön ja kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavina tekijöinä. Teot kuvaavat opettajan toimintaa huolen käsittelyssä vanhempien ja kollegoiden kanssa.

Opettajan näkemykset oikeuksista ja velvollisuuksista poimittiin suoraan opettajien kommentteista tai kuvauksista taustojen ja tekojen pohjalta. Kaikki osat vaikuttivat toisiinsa ja niistä sai monipuolisen kuvan opettajan kokemuksesta kentässä, jossa hän toimi. Rakentamamme kolmiot eivät ole erillisiä kokonaisuuksia, vaan ne ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Erityisesti kumpaankin toimintakenttään vaikuttavat storylinet, ovat vaikeasti erotettavissa. Ne voidaan nähdä myös yhtenäisinä kuvauksina tapauksen taustoista. Pyrimme tekemään erottelun sillä perusteella, kumpaan kenttään taustoilla oli vahvempi vaikutus.

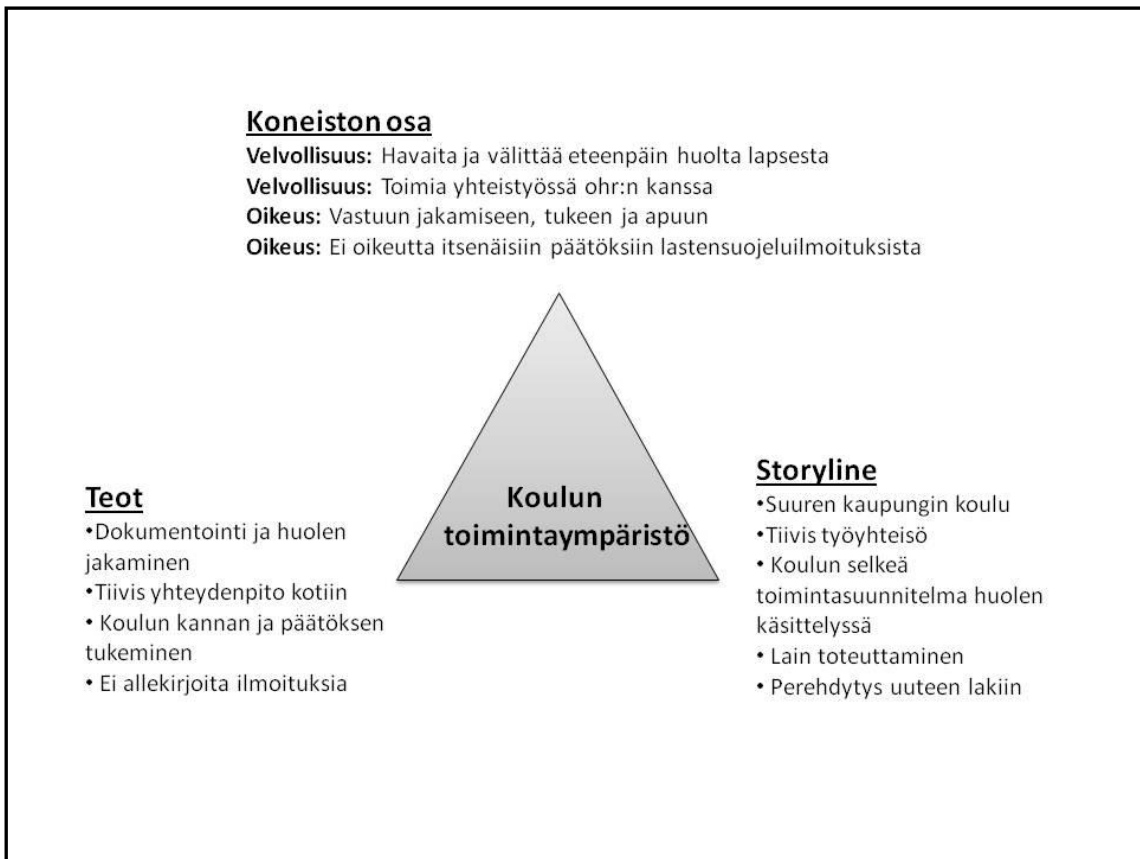
Suomessa opettajuuden erityispiirteenä on opettajan autonomisuus ja ammatillinen vapaus. Tästä syystä näimme tutkimustehtävän kannalta olennaiseksi tuoda esiin tutkittavien opettajien henkilökohtaiset näkemykset opettajuudesta sekä siihen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Opettaja toteuttaa työtään omalla persoonallaan, mikä vaikuttaa myös opettajan työkuvan määrittelyyn. Yhteiskunnallisesti opettajuus mielletään eettiseksi professioksi. (Tirri 2002, 206-207.) Professionaalisuus merkitsee opettajalle ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta, joka vaatii henkilökohtaista sitoutumista ammatin harjoittamiseen. Opettajalla on vapaus valita, millä intensiteetillä hän haluaa sitoutua työhönsä. Opetustyö vaatii rationaalista ja loogista päättelykykyä, mutta opettajan työnkuvaan kuuluu ammatillisuuden lisäksi oma persoona osana ammattiminää, joka asettaa alttiiksi myös opettajan oman henkilökohtaisen tunne-elämän. Oma persoona

na ja ammattirooli vastaavat yhdessä ammattieettisiin kysymyksiin. (Tirri 2002, 206-207.) Huolimatta siitä, että opettaja on itsenäinen toimija, jolla on oikeus omaan arvo-maailmaansa, ammattitehtävässään opettajan vastuu on kuitenkin tiukasti sidoksissa lasinsäädäntöön (OAJ 2006).

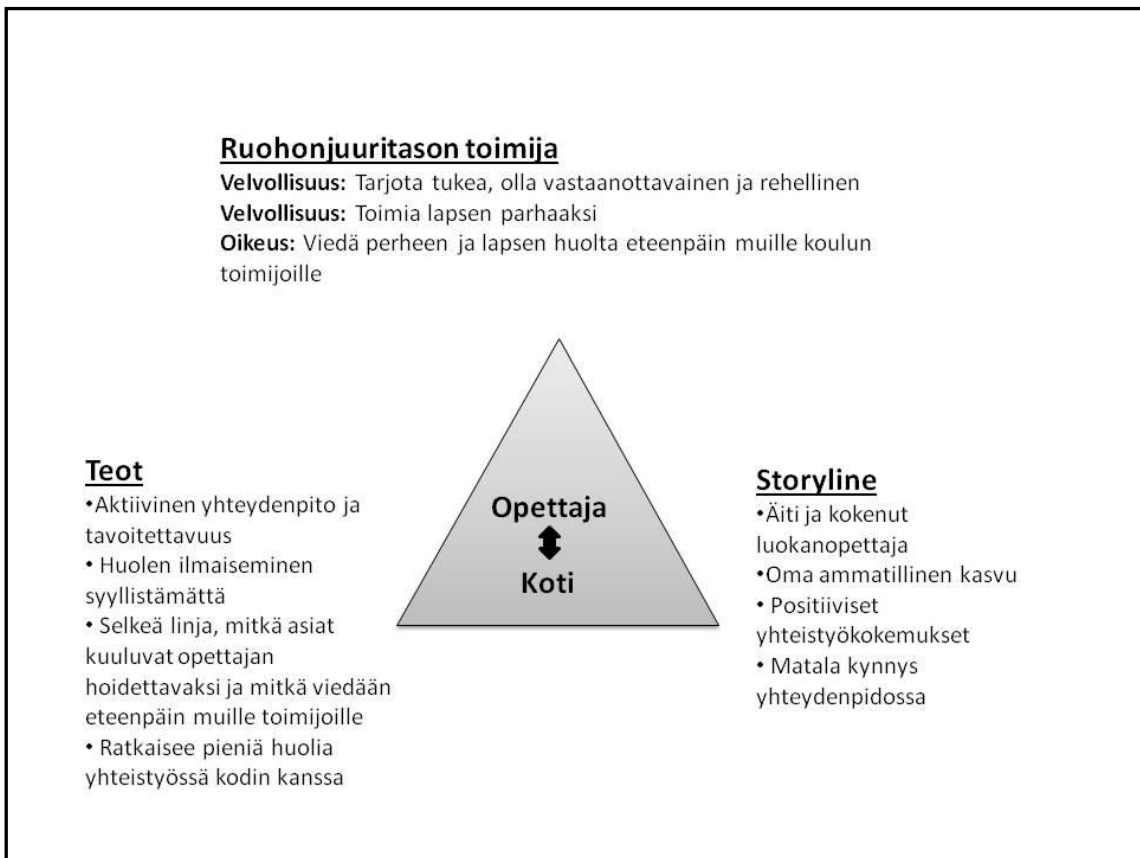
Kuvaamme seuraavaksi jokaisen opettajan kokemuksen lasta koskevan lastensuojelullisen huolen käsittelystä oppilaan perheen ja koulun muiden toimijoiden kanssa. Nimesimme opettajat Leenaksi, Maijaksi ja Sariksi. Esittelemme opettajien kokemuksista rakennetut toimintakenttää kuvaavat kolmiot, jotka selvittävät opettajan roolia ja toimintaa huolen käsittelyssä ensin koulun toimintaympäristössä ja sen jälkeen vuorovai- kutuksessa vanhempien kanssa. Käytämme runsaasti opettajien suoria lainauksia, joissa he kuvaavat omaa toimintatapaansa, sekä toimintaan vaikuttavia tekijöitä lisäämään tutkimuksemme uskottavuutta ja luotettavuutta. Lopuksi käsittelemme opettajien positi- oihin eri toimintaympäristöissä vaikuttaneita tekijöitä kaikkien tapausten valossa.

5.1 Opettaja ruohonjuuritason toimijana

Ensimmäisessä opettajan kokemuksessa korostui kouluyhteisön vahva tuki ja koulun määrittelemä toimintamalli ohjaavana periaatteena huolen käsittelyssä. Leena kuvasi rooliaan *koneiston osana* lasta koskevien huolien käsittelyssä, mistä toimijan positiota kuvaava nimi ensimmäisessä analyysikolmiossa koulun toimintaympäristössä juontuu (kuvio 2). Koulun toimintamalliin kuului, ettei opettaja jäänyt yksin ratkomaan perhettä ja lasta koskevaa huolta, vaan hänellä oli oikeus ja velvollisuus viedä huoli eteenpäin ja selvittää sen taso. Leena näki velvollisuudekseen perheen kanssa tehtävässä yhteistyös- sä arjen pienten pulmien ratkomisen, jota Leena kuvasi *ruohonjuuritason toiminnaksi*. Tästä vertauksesta tuli toisen analyysikolmion positiota kuvaava nimitys (kuvio 3). Hän seisoi omien tekojensa takana ja luotti koulun periaatteiden tukevan kaikkien oikeuksia lapsen edunmukaisesti.



Kuvio 2. Koneiston osa



Kuvio 3. Ruohonjuuritason toimija

Kouluyhteisön tiivis tuki ja toimintaa ohjaavat periaatteet

Koulun selkeät toimintaperiaatteet ohjasivat Leenaa ensin käsittelemään huolta vanhempien kanssa ja viemään asia varhaisessa vaiheessa muiden koulun ammattilaisten tietoon. Opettajan positiota koulun toimintaympäristössä määrittivät vahvasti storylinesä esitetyt koulun johdonmukaiset ja tiukat säännöt, joita asioiden hoitamiseen oli määritetty. Koulu tarjosi tukea huolen mittasuhteiden arvioinnissa ja ongelmien selvittämisessä. Leena toi hyvin positiivisessa valossa esiin koulun periaatteen siitä, että kukaan ei toimi yksin. Huolen jakaminen kevensi Leenan taakkaa ja vastuuta, kun huolen kartoittamiseen valjastettiin suurempi moniammatillinen tiimi, joka seurasi tilannetta pitkäjänteisesti. Leena kuvasi koulun asettamaa toimintatapaa seuraavasti.

Herkästi otetaan mukaan kuraattori, psykologi tai terveydenhoitaja riippuen, että kenen alaan asia liittyy, pidetään pientä palaveria. Ei missään nimessä jäädä yksin. Toimintamalli on se, että on matala kynnyks puuttua, mutta opettaja itse päättää, minkä hän hoitaa vain perheen kesken, mutta jos se on suurempi ja hankalampi huoli ja jos koti haluaa siihen apua ja tukea niin ollaan oppilashuollon kanssa tekemisissä. Eli jos mulla huoli herää, niin otan kotiin yhteyttä, niin se on se miten aloitetaan. Ja jos vanhemmat halua lisää apua tai jos asiat on umpisolmussa ja jos asiat ei aukea puhelulla, toimilla ja yhteispalavereilla, niin ensin laaja-alaiseen erityisopettajaan yhteys. Meillä on sellaset hienot lomakkeet, siitä kuinka edetään. Eli tavallaan on tällaiset huoli lomakkeet. Ne kertoo, että onko lievä huoli vai suurempi huoli. Ohje on, että kukaan meistä ei yksin tee mitään, vaan se on moniammatillinen tuki siihen asiaan. Ja katotaan et täyttääkö se sellaset normit. Ja tilannetta seurataan pidempään.

Leena korosti opettajan autonomista asemaa siinä, että opettajan vastuuna on tiedostaa, mihin omat resurssit riittävät lapsen asioiden hoitamisessa ja milloin on tarpeen hakea tukea oppilashuollosta. Tilanteiden arvioinnissa Leenan etuna oli vahva ammattitaito ja luotto yhteisön tukeen. Leena kertoi omaksi velvollisuudekseen tarjota apua vanhemmille ja vastavuoroisesti kuunnella kodin huolta lapsesta sekä ottaa vastaan mahdollinen avunpyyntö (kuvio 2). Leena oli helpottunut siitä, että oppilashuoltoryhmä oli ottanut vastuun lastensuojeluilmoituksen tekemisestä sekä mahdollisten vaikeiden asioiden käsittelemisestä perheen kanssa (kuvio 2, storyline). Leena positioidi itsensä oikeuksien ja velvollisuuksien kautta lapsen asioiden ja oman huolen eteenpäin viejäksi. Leenan oli helppo tehdä jako opettajan vastualueen ja oppilashuollon vastualueen kesken (kuvio 2). Hän kuvasi itseään tiimipelaajaksi, joten koulun ohjeistus sopi hyvin Leenan työn tueksi. Leenan ei tarvinnut pelätä vanhempien reaktioita eikä kantaa yksin ilmoituksen seurauksia. Opettajat arvostavat kouluyhteisön tukea ongelmatilanteissa. Hankalia tilanteita ratkotaan keskustelemalla, jonka avulla on mahdollisuus saada vahvistusta ja suun-

taa omalle toiminnalle. (Spoof 2007, 82.) Leenan tapaan käsitellä huolta ja lastensuojelullisia toimenpiteitä vaikutti kokemus siitä, että lastensuojeluilmoitus on nyky maailmassa vakava ja mittava toimenpide. Huolimatta siitä, ettei Leena itse kirjoittanut ilmoituksia, kertoi hän kuitenkin seisovan niiden takana (kuvio 2).

Koulun ja opettajan toimintamallin taustalla saattoi olla pelko siitä, että opettajan tekemä ilmoitus rikkoisi opettajan ja vanhemman sekä lapsen suhdetta. Lastensuojelulain (2007, 25 §) mukaan opettajalla on viranomaisena ensisijainen velvollisuus ilmoituksen tekoon, joka on tehtävä viipymättä. Leenan storylinessä toimme esiin koulun työyhteisön (kuvio 2) tiiviin toimintamallin, jossa oppilashuoltoryhmän jäsenet olivat jo varhaisessa vaiheessa tietoisia oppilaan pienemmistäkin ongelmista. Yleensä esimerkiksi kuraattori tai psykologi oli seurannut tilannetta läheltä, ennen kuin ilmoitukseen nähtiin olevan tarvetta. Kiireellisissäkin tapauksissa Leena kuitenkin kertoi, ettei ilmoitusta koulun ohjeiden mukaan tehdä yksin vaan koulusta löytyy aina tuki.

Työntekijän välttää vastuuta tilanteessa, johon sisältyy tuen ja kontrollin vastakainasettelu, asettumalla ainoastaan tukijan rooliin, voidaan kutsua kontrollin ”mustapekkapeliksi”. Kontrolli ulkoistetaan muiden ammattilaisten vastuulle siinä pelossa, että se hankaloittaa suhdetta vanhempiin. Vaarana tällaisessa vastuun pallottelussa on, että asiakassuhteen muodostaminen ja tuen vastaanottaminen vaikeutuu lastensuojelussa. (Eriksson 1996, 135-136; Arnkil & Eriksson 2007, 31.) Esimerkiksi oppilashuoltoryhmän nimissä tehdyissä ilmoituksissa haittana voi olla se, että vanhemmalle jää epäselväksi, kuka sen on tehnyt ja mistä syystä. Tämä voi herättää epäluottamusta vanhempien puolelta. Sitaatti esittelee Leenan koulun toimintamallia lastensuojeluilmoituksena tekotilanteessa.

Mä sanoisin, että sellasessa tapauksessa, kun lastensuojeluilmoitusta tehdään, että opettaja eli minut siitä säästetään, että muut sen hoitavat. Että eihän sen parempaa tapaa minun mielestäni ole. He näkevät sen asian niin pitkälle, että lapsen luottamuksen pitää säilyä opettajaan. Tää on hirveesti sanottu, et he tietyllä tavalla vaarantavat. Vaikka mä olisin tietysti se lähin tekemään, mutku ne muut toimivat siinä ja ovat tavallaan sitä tilannetta ja prosessia seuranneet pari vuotta, ovat tietyllä tavalla hanakoita itse hoitamaan sen. Opettaja on mukana mutta ei allekirjoita. Tämösis tapauksis, mä luulen että perhe on kuitenkin nähnyt, että vaik opettaja ei ole sitä allekirjotusta lopulta tehnyt, niin vanhemmat kuitenkin ymmärtää, että se seisoo siellä kirjottajien takana. Kun allekirjoittaja ei ole se opettaja, niin perheellä voi jotenkin säilyä se luottamus ja lapsella luottamus vanhempiin. Vanhemmat tietää, et opettaja ei ole kaksinaamainen, et se on jollakin puolella jossakin asiassa, mutta tiukkana. Mä olen sellanen tiimi pelaaja, että mielestäni opettaja saattais vähän sooloilla, jos lähtis itekseen vaan tekemään ilmoitusta. Se on niin iso asia nyky maailmassa.

Sensitiivisyys huolen ilmaisemisessa

Perhe näyttäytyi Leenan kokemuksessa ainutlaatuisena yksikkönä, jonka asioihin ei puututa hätäisesti ilman selkeitä perusteita. Perheen yksityisyyden ja ainutlaatuisuuden kunnioittaminen (kuvio 3) oli osaltaan vaikuttanut Leenan toimintaan ilmaista huoli lapsesta totuudenmukaisesti kaunistelematta, mutta kuitenkin syyllistämättä vanhempia. Kunnioitus perhettä kohtaan tuli esille myös Leenan kuvauksessa tavasta, jolla hän esittää lasta koskevan huolen vanhemmille omana havaintonaan. Leenan tapa välittää huoli vanhemmille on hyvin samankaltainen, mihin Arnkil ja Eriksson (2007) kannustavat opettajia oppaassaan ”Huoli puheeksi”. Suurin eroavaisuus oppaan toimintamalliin on siinä, miten hän on väistänyt vastuun suuremman huolen käsittelyssä ja lastensuojeluilmoituksen teossa.

Leenan mukaan koulun toimintaohjeet kielsivät opettajalta ilmoituksen tekemisen (kuvio 2). Hän kuvasi velvollisuudekseen (kuvio 3) yhteydenpidon kotiin pienistä huolista. Niistä oli kevyempi lähteä keskustelemaan vanhempien kanssa, kuin huolista, jotka olivat paisuneet suuriksi. Pienen huolen kanssa oli helpompi pysyä yhteisessä rintamassa pohtimassa ratkaisuvaihtoehtoja, ilman kontrollin luomaa vastakkainasettelua. Leena kuvasi, että kodin ja koulun kanssa tehtävää yhteistyötä helpottaa ”koneiston osana” (kuvio 2) toimiminen, mikä oli saattanut estää ikävien tilanteiden syntymisen. Seuraavasta sitaatista tulee esille miten huoli otettiin esille vanhempien kanssa.

Huoli pitää ilmaista mahdollisimman pehmeästi ja taitavasti, kuitenkin niin etten sullo mihinkään pumpuliin sitä huolta niin, että se soitto tai tapaamisen tarkoitus tulee selville. Jos mä en sitä suurta huolta tai pientäkään pulmaa pysty ratkomaan, jos se on kasvanu suureks tai sieltä pullahtaa silmille jotain sellasta niin tota sit muita avuks. Eli tavallaan opettajan rooli, siellä ruohonjuuri tasolla on vastuuta mulla tosi paljon, mutta kun se heinä on liian korkeaa ja kasvavaa niin siinä on muita mukana mun lisäks...että mitä pidempään oon tehny töitä, niin sitä herkemmin otan yhteyttä mitä pienemmästä huolesta. Yritän olla sillä tavalla etten valita tai syyllistä. Mutta tietyllä tavalla, että onko vanhemmat huomanneet, että onko tällasta tapahtunu. Mutta hirveän harvoin mun on tarvinnu ihan uutta huolta ottaa perheen kanssa esille. Näissä lastensuojelu tapauksissakin, se tilanne on käynnistynyt jo ennen minua ja minun huolen puheeksiottoa. Mun on ollu tavallaan helppo olla sen koneiston yksi osa, jos vanhemmat ovat olleet vastaan, vaikka he ovat tunteetkin, että olisin toisella puolella.

Ammatillinen kasvu ja opettajan työkuulttuurin muutos

Toisessa positiossa yhdeksi vaikuttajaksi (kuvio 3, storyline) valittiin Leenan pitkä kokemus alalta, joka oli lisännyt varmuutta tarttua asioihin. Leena toi esille, miten kokemus ja taidot vaikuttavat siihen, mitkä mahdollisuudet opettajalla on havainnoida huolta ja viedä sitä eteenpäin. Hänen käsityksensä opettajan työn luonteesta oli muuttunut oman ammatillisen kasvun myötä (kuvio 2). Myös yhteiskunnan vaatimukset ja arvot olivat muuttuneet Leenan uran aikana, mitä tuomme esiin viitekehyksessä. Lasten ja perheiden hyvinvointiin on alettu enenevässä määrin kiinnittää huomiota (Satka 2011, 11) ja opettajan nähdään olevan avainasemassa lapsen pahoinvoinnin havaitsemisessa (Arnkil & Eriksson 2007). Leena oli sisäistänyt yhteiskunnasta asetetun velvoitteen puuttua varhaisessa vaiheessa lapsen kasvua ja kehitystä uhkaaviin tekijöihin. Kommentissa Leenan pohdintaa oman ammatillisen työnkuvan sisäistämisestä ja sen muutoksesta.

Nuorempana ajattelin, että se kasvatuspuoli ei ole mun aluetta. Että mun tehtävä on opettaa, koska olen nuorempi, eikä mulla ole lasta. Eikä vanhemmat ehkä arvostakaan, jos nuorempi lähtee neuvomaan. Tavallaan se on kääntynyt uran, kokemuksen ja iän myötä siihen suuntaan, että se on kaikille parasta, jos mä tähän asiaan tartun. Siihen on ihan sellainen selvä linja. Aikaisemmin ajattelin, että se ei mulle kuulu, ja se on ehkä mua suojellutkin, etten ole puuttunut. Eikä mua jälkikäteen mietitytkään, että miksi en silloin toiminut, että silloin niitä ei ole osannukaan edes nähdä eikä katsoa. Nykyään taustalla on sellanen oman opettajuuden kehittyminen ja varmuus omaan ammattitaitoon.

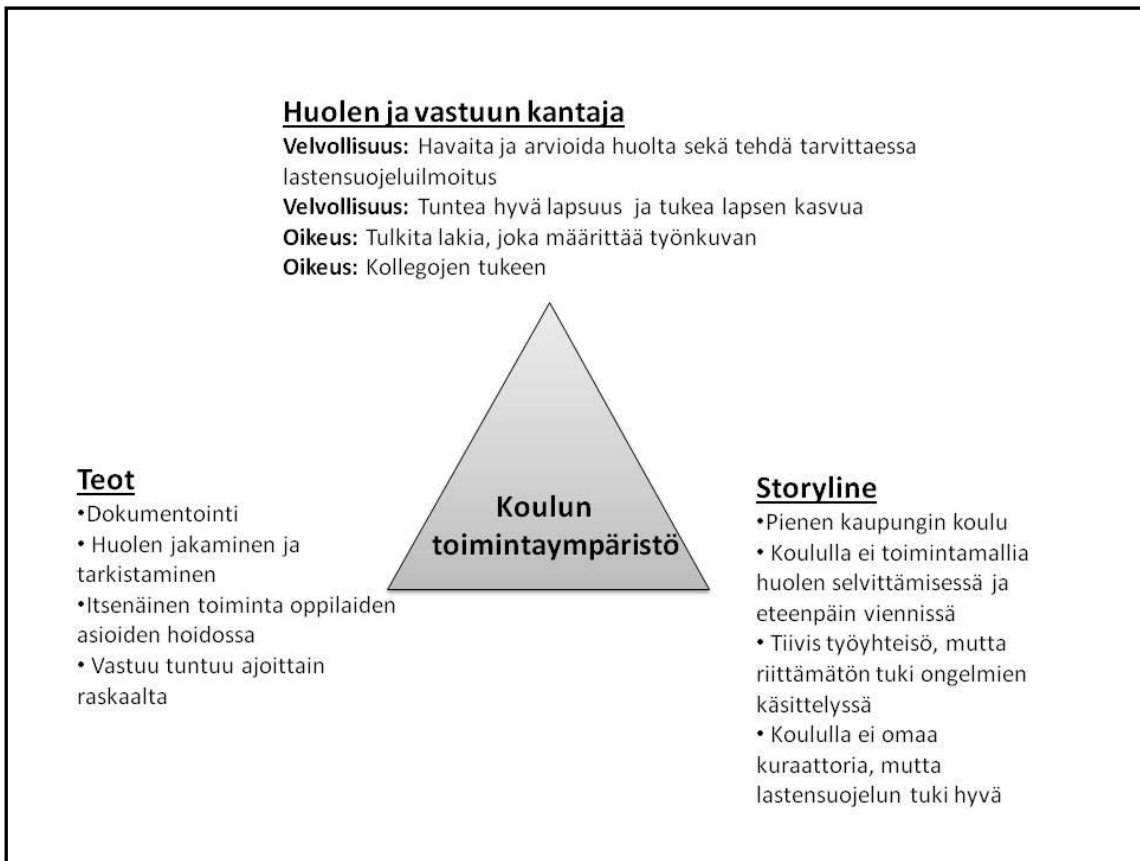
Muuttunut lastensuojelulaki oli toiminut pelotteena, jonka mukaan ilmoitusvelvollisuuden välttelystä voisi joutua vastuuseen. Aikaisempi toimintamalli, jossa Leena oli piiloutunut sen ajatuksen taakse, että perhettä koskevat asiat eivät kuulu hänelle, ei pätenyt enää. Edelleen Leenan kertomuksesta välittyi arkuus ja hienotunteisuus perheen sisäisiin asioihin puuttumisessa. Lastensuojelulakimuutos oli osaltaan muuttanut Leenan käytännön toimintaa huolen havainnoinnissa ja eteenpäin viemisessä, osana storylinea on Leenan saama perehdytys lakimuutokseen (kuvio 2). Hän koki lain asettaman velvoitteen toisaalta vastuuksi, mutta myös oikeutukseksi puuttua perheen sisäisiin asioihin, kun se katsotaan tarpeelliseksi. Leenan velvollisuus toimia lapsen parhaaksi on osa ruohonjuuritason toimijan positiota (kuvio 3). Kommentti kokoaa Leenan näkemyksen lakimuutoksen vaikutuksista toiminnalleen ja ajattelutavalleen.

Se oli vähän semmonen kaksjakonen, toisaalta tuli niinku helpotus siitä, että sen tekeminen on helpompaa, mutta toisaalta se vastuullisuus. Että jos mä jätän ja katson sormieni läpi joihin, niin sit mä olen siitä vastuussa. Aikaisemmin on pystynyt

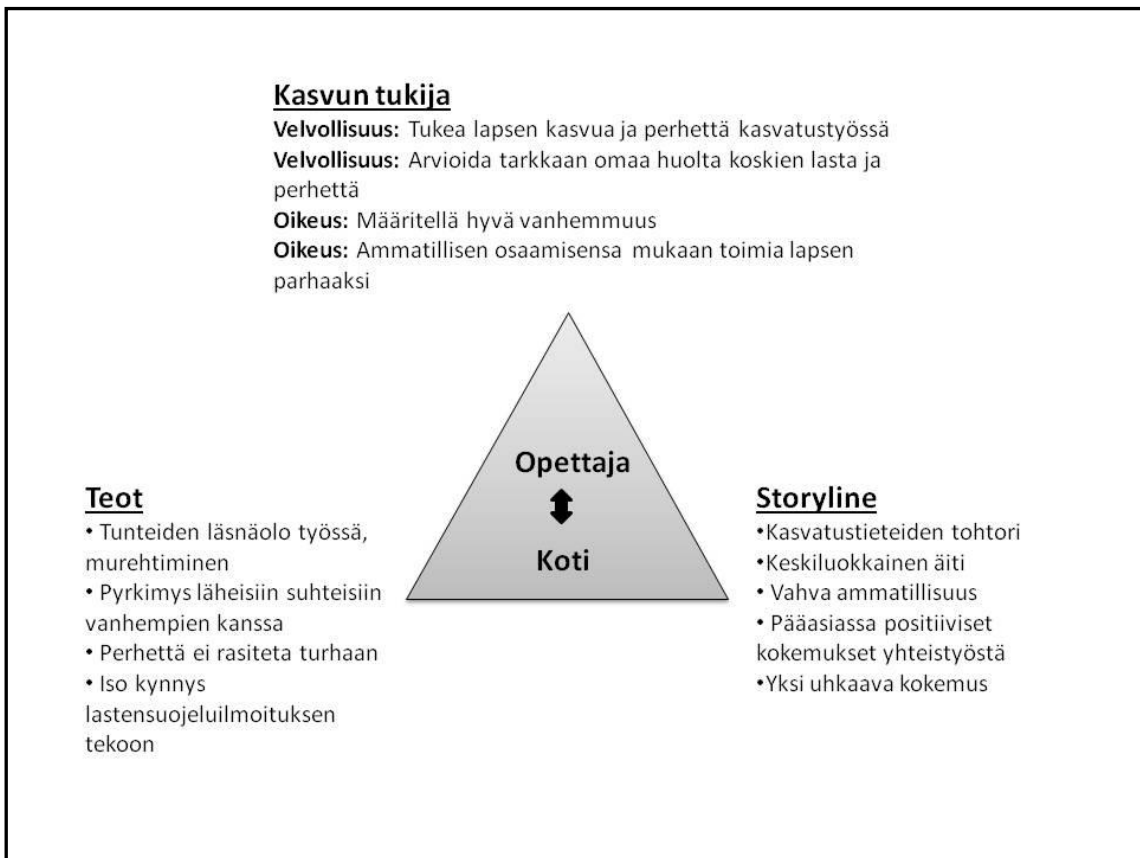
enemmän menemään sen asian taakse, että tää ei nyt kuitenkaan kuulu mun toimenkuvaani kuin ääritapauksissa. Mutta nyt se kynnys on tavallaan matalampi tehdä niitä ilmoituksia. Työkalu siihen, että jos on selkeä huoli, niin on oikeus ottaa yhteyttä. Selkeämmät ohjeet. No ehkä enemmän, kyl se kuitenkin vaikka mä sanoin, että kaksjakonen, voi ajatella enemmän, et se tukee minun työtäni, et se on työkalu, kuin että olis koko ajan vastuullinen olo. Pitää olla kuitenkin tietyllä tavalla järki mukana. Meillä on toimintamallit koulussa, että ei yksittäinen opettaja lähde joka huolesta soittamaan, vaan on tietyt toimintamallit kuinka edetään.

5.2 Lastensuojeluilmoitus eettisenä pohdintana

Maijan kokemuksessa painottui huolen kantamisen raskaus ja eettiset kysymykset, jotka liittyvät perheen yksityisiin asioihin puuttumiseen ja lasta koskevaan huoleen. Maijan positioita ja toimintakenttää kuvaaviin kolmioihin valittiin opettajan henkilökohtainen vastuu ja huolen kantamisen taakka. Maijan kokemukseen vaikutti kouluyhteisön tuen riittämättömyys tilanteissa, joissa lapsesta on lastensuojelullista huolta. Koulun vaihtelevat käytännöt huolen kanssa toimimisessa tekivät Maijan työstä raskaampaa. Tästä näkökulmasta käsin nimesimme Maijan position kouluyhteisössä ”*huolen ja vastuun kantajaksi*” (kuvio 4). Kertomuksessa hänen positionsa oli vahvempi kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä, jossa se on nimetty ”*kasvun tukijaksi*” (kuvio 5). Positio perustuu siihen, että lapsen suojelemisen tärkeys korostui Maijan kokemuksessa. Lapsen suojeleminen tarkoitti Maijalle arkipäiväistä velvoitetta rakentaa luottamuksellinen suhde sekä lapseen että perheeseen ja tutustua heihin henkilökohtaisella tasolla. Lapsen parhaaksi toimiminen määrittelee Maijan positiota molemmissa kuvioissa.



Kuvio 4. Huolen ja vastuun kantaja



Kuvio 5. Kasvun tukija

Käytännöt huolen kanssa toimimisessa

Maija toimi huolen kanssa järjestelmällisesti, itse parhaaksi havaitsemallaan tavalla. Kaiken taustalla oli huolellinen tutustuminen oppilaaseen sekä huolta herättävien havaintojen kirjaaminen ja tarkistaminen työyhteisön tuen avulla vuorovaikutuksessa kodin kanssa (kuvio 4). Hän suhtautui lapseen ja perheeseen joustavasti ja ymmärtäväisesti. Hänen periaatteenaan oli keskustella asioista vanhempien kanssa ja antaa heille mahdollisuus selittää oma näkemyksensä huolta herättävästä tilanteesta (kuvio 5). Lapsen perhetilanteen seuraaminen oli Maijalle arkipäiväistä (kuvio 5) ja pyrkimyksenä oli mahdollistaa lapsen paras niin, että koulunkäynti onnistuisi hankalan ja raskaankin ajanjakson aikana. Ymmärrys perheen tilanteeseen vaati kärsivällisyyttä. Maijan oli mahdollista tarjota apua ja hienotunteisesti herättää keskustelua vanhempien kanssa lapsen tarpeista, jotka eivät nykytilanteessa tulleet täytetyiksi. Sitaatissa Maija esittelee muodostamaansa käytäntöä huolen ilmaisemisessa.

Ne on ihan todella konkreettisia tarkkoja asioita, että ei voi puhua pelkästään jostain omista tuntemuksista, vaan ihan selkeitä asioita mistä on helppo lähteä liikkeelle. Jos se huoli alkaa kasvaa, niin sitten jos perhe on tuttu, niin on helpompi aina kysyä, että onks kaikki kunnossa. Jos taas perhe on kovin tuttu, niin sittenhän ne kertookin, että heillä on ollu tällöinen suuri muutos ja silloin on hirveen helppo katsoa sen lapsen kehitystä ihan toisesta näkövinkkelistä tai tavallaan sallia monia sellaisia asioita, mitkä saattaa vaan olla väliaikaisia oireita, mutta tietää että on parempaan suuntaan menossa.

Maija tähdensi lastensuojelutilanteiden haasteellisuutta ja riittämättömyyden tunnetta. Hän ei ollut itse tarvinnut lastensuojelun palveluita, joten käytännöt olivat vieraita ja tilanteet vaikeita (kuvio 5). Lastensuojelu saattaa näyttäytyä vieraana keskiluokkaisessa elämäntavassa ja se voidaan kokea jopa pelottavana (Bardy 2009, 40). Maija uskoi, että perheissä joissa lastensuojelun palvelut olivat arkipäivää, asiat koettiin helpompina ja luontevina. Jos opettajalla on omia epäilyjä ja pelkoja lastensuojelusta ja sen toiminnasta, voi sen tarpeellisuutta ja tarjoamaa apua olla vaikea perustella perheelle. Tästä syystä opettajienkin olisi hyödyllistä tietää, minkälaista apua lastensuojelusta voi mahdollisesti saada. Perhe voi tunnetasolla kokea itsensä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä altavastaajaksi, mutta myös turvattomaksi, jos opettajalla ei ole tarpeeksi välineitä, tietoa ja taitoa käsitellä asioita omien mukavuusrajojensa ulkopuolella ilman, että tilanne tuntuu vaikealta. Seuraavassa kommentissa Maijan kokemus huolen kartoittamisesta ja siihen liittyvistä näkökulmista.

No se on ensin, että tutustuu siihen lapseen, että katsoo, että onks ne havainnot kohdallaan ja oikein ja keskusteleee vanhempien kanssa. Joskus jo ihan sellanen keskustelu heidän kanssaan herättää heidät ymmärtämään, että mitä sen ikänen laps tarvitsee vielä. Ja sitten sellanen keskustelu siinä työyhteisössä ja asioiden dokumentointi, niin ne johtaa aina johonkin suuntaan. Sitten, jos huoli kasvaa, niin se johtaa yhteydenottoihin. Jos taas tuntuu, että perheessä on väliaikaisesti jokinlainen erikoinen tilanne meneillään, niin sen seuraaminen. Se on aika jännää, että ne perheet, jotka on paljon ollu sosiaalitoimen kanssa tekemisissä, niin heille se on ihan arkipäivää, arkipäiväsempää, kun tällaselle tavalliselle keskiluokkaselle opettajalle, joka ei oo lastensa takia joutunu sosiaalitoimen piiriin. Heille ne asiat on monta kertaa tutumpia ja helpompia kun tavalliselle opettajalle.

Maija toi esille perheen ja lapsen tuntemisen tärkeyden opettajan työssä (kuvio 4). Hän nostaa esiin saman motiivin luottamuksellisen ja avoimen suhteen rakentamisessa kuin haastattelemamme äiti. Äiti painotti motiivikseen juuri opettajien ymmärryksen ja hyväksynnän lisäämisen lasten käytöstä kohtaan perheen haastavissa tilanteissa. Maija oli avoin vanhempien viesteille, ei tuominnut, vaan pyrki ymmärtämään ongelmatilanteita. Empaattinen suhtautuminen niin lapseen kuin vanhempiin paistoi Maijan kertomuksesta monessa suhteessa. Huolen ilmaiseminen ei ollut yksinkertainen asia, vaan sille oli korkea kynnyks pitkänsä työkokemuksen jälkeen. Maija halusi olla varma oman huolensa syistä ja pyrki löytämään perustelut huolelleen omien tunteidensa takaa lapsen voinnista ja käytöksestä (kuvio 5). Maijan mukaan huolta oli helpompi viedä eteenpäin, kun oli itse selvillä mikä huolen oli herättänyt ja miten siitä pystyi puhumaan konkreettisesti.

Spoof on listannut väitöskirjansa tuloksiin opettajien esille tuomia tilanteita, jotka vaativat opettajilta eettistä pohdintaa. Kolmanneksi suurimmaksi luokitteluryhmäksi (19%) muodostui koulun ja kodin yhteistyöhön liittyvät eettisesti haastavat tilanteet. Silloin, kun opettaja joutuu puuttumaan oppilaan kotiasioihin, on harkittava tarkkaan oman toimintansa oikeutus, perusteet ja tarkoitus. (Spoof 2007, 143.) Tällainen eettinen pohdinta tuli samantapaisesti esille Maijan kokemuksessa.

Huolen kantamisen raskaus

Maijan kokemuksessa painottui persoonan läsnäolo opettajan työssä. Kouluyhteisö ei tukenut opettajan työtä näkyvästi tai velvoittanut tämän toimintaa ohjeistuksilla, joten Maija teki päätöksiä perustuen omaan henkilökohtaiseen harkintaansa. (kuvio 4) Huolen havainnointi ja arviointi näyttäytyi näin aktiivisena prosessina, joka ei rajoittunut työajan puitteisiin. (kuvio 5) Tapa kantaa työasioita vapaa-ajallakin mielessä, kertoi Maijan

empaattisesta asenteesta ja korkeasta työmoraalista, mutta myös siitä, että Maija koki itsensä kuormitetuksi. Opettajan työ näyttäytyy monitahoisena ja kokonaisvaltaisena ammattina, joka väistämättä sitouttaa työntekijäänsä. Opettajat ovat enemmän sitoutuneita kuin välinpitämättömiä, mikä voi johtaa uupumukseen. Vastuu oppilaista on suuri ja hetkittäin opettaja voi tuntea taakan kaatuvan viimekädessä omille harteilleen. (Spoof 2007, 145-146.) Huolimatta huolen purkamisesta muille sen kantaminen tuntui Maijasta raskaalta, eikä sen kanssa työskentely henkilökohtaisella tasolla loppunut siihen (kuvio 5). Ihmissuhdetyö on muiden elämäntilanteisiin tutustumista ja niiden jakamista, huolen ammatillinen pyörittely vaatii taitoa ja osaamista, jota Maija koki tarvitsevansa lisää. Sitaatti ilmentää vielä syvällisemmin, minkälaista huolen kanssa toimiminen oli ja minkälaisia tunteita se herätti.

Kyllä sitä huolta päässään pyörittää aika paljon, että sillä tavalla tää ei oo niinku kaheksasta neljään työtä ollenkaan. Ja ilman muuta siitä keskustelee muiden kanssa ja hakee niitä koordinaatteja, että onko ne oikeita ne omat havainnot. Jututtaa sitä lasta ja hänen oloansa tarkkailee ja kirjaa ylös ne syyt, miks mä sitten otan yhteyttä. [...]Huolen kantaminen yksin on raskasta ja siks siihen pyritään löytämään syitä ja ratkaisuja yhdessä. Tilanteet voivat purkautua kevyesti niin, että huoli helpottuu ja opettaja luottaa lapsen tilanteen asteittaiseen kohenemiseen, mutta suurta huolta voi joutua kantamaan pitkänkin aikaa. [...]Mutta sillon kun näkee, että on suuremmasta huolesta kyse, niin se on erityisen haastavaa ja kyllä se on raskasta. Ei sitä voi ihan pistää omia tunteitaan narikkaan, kun aattelee sitä lasta. Jos siitä on aito huoli, niin se ei poistu sillon kun koulupäivä päättyy, vaan se tulee väkisin mieleen muisakin tilanteissa. Mutta sen takia sitä pitäis semmosta ammatillista käsittelytaitoa saada ja oppia aina vaan lisää.

Ammatillisuus huolen käsittelyssä

Maija luonnehtii perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä positiiviseksi ja vastavuoroiseksi (kuvio 5), mutta hänellä oli ollut ikäviäkin kokemuksia, kun perheen pahoinvointi ja viha kohdistui hetkellisesti opettajaan. Perheen sisäisiin asioihin puuttuminen lastensuojeluilmoituksella oli Maijalle kynnys, johon tarvitsi suhtautua ammattipersonalla (kuvio 5). Pyrkimyksenä Maijalla oli totuudellisuus ja lapsen paras, johon hän uskoi pääsevänsä objektiivisesti dokumentoinnin avulla (kuvio 4). Maijan mukaan omaan muistiin ja mieleen oli vaikea luottaa. Sitaatti havainnollistaa pohdintaa paineista, joita opettaja kohtasi lastensuojeluilmoituksen tekoprosessin aikana.

Täytyy todellakin niinku miettiä omantunnon tarkasti mitä siihen kirjottaa. Minkäänlaisia kuulopuheita ei voi ajatellakaan, vaan aivan selkeitä havaintoja. Eli näin ollen dokumentit on tärkeitä säilyttää itsellä, että äkkiä ihmisen muisti lieventää tai

muuttaa asioita tai kärjistää. [...] Joskus on ilmotusta tehdessä hyvä kertoa, että tälläiset asiat on vaivannu mua, mut sitte jos sieltä on sosiaalitoimesta pyydetty lausuntoa, niin mun mielestä se on aika paineinen tilanne sellasta joutua tekemään.

Opettajan ammattikuva on monipuolistunut viimeisen vuosikymmenen aikana, mikä on vaikeuttanut opetustyötä (Spoofo 2007, 145-146). Opettajan työtä ohjaavat koulun toimintaperiaatteet ja säännöt. Maija oli kokenut valtakunnallisen lakimuutoksen helpottavan työtään, koska se on asettanut kouluille velvollisuuden pohtia lastensuojelullisia toimintatapojaan. Lakimuutos on myös antanut opettajalle selkeän velvollisuuden tarttua lasta koskeviin huoliin. Lastensuojeluilmoitusta harkittaessa Maija asetti itsensä perheen ja sosiaalitoimen välille. Hän pohti omaa toimintaansa suhteessa molempiin osapuoliin ja tunsikin olevansa velvollinen toimimaan vain vankoin perustein oikeuttaakseen päätöksensä (kuvio 5). Maijalle oli tärkeää, että kaikki hänen tekemänsä lastensuojeluilmoitukset ovat olleet hyvin perusteltuja ja aiheellisia. Arnkil ja Eriksson (2007) tuovat esiin opettajien pelkoa tehdä lastensuojeluilmoitus, jos se osoittautuisikin aiheettomaksi. Spoofoin (2007, 148) tutkimuksessa opettajat olivat tuoneet konfliktitilanteissa samansuuntaisia tuntemuksia esille. Positiivisten kokemusten taas nähtiin kasvattavat itseluottamusta ja rohkeutta tarttua tulevaisuudessakin hankaliin tilanteisiin. Seuraava sitaatti osoittaa ilmoitusvelvollisuuden herättämiä tunteita opettajan työssä.

No se (lastensuojelulakimuutos) mun mielestä helpotti sinänsä, että koska opettaja yleensä, jos kulkee silmät auki töissään, niin näkee sitä huolta, niin ymmärsi, että laki velvottaa meitä siihen. Niin tota se ei jätä mitään arvauksen varaan silloin, että kyllä se mun mielestä ehkä selkiytti sitä. Silloin myös koulun tarttee ryhdistäytyä miettimään, että miten meidän koulussa hoidetaan nää asiat.[...]Ei se mun mielestä kuitenkaan liian korkea saa olla se kynnyks (tehdä lastensuojeluilmoitus), mutta ei saa myöskään turhin perustein rasittaa sitä perhettä tai sosiaalitoimea. Että kakki ne ilmoitukset, jotka oon itte tehny, ni on ollu kyllä ihan perusteltuja ja johtanu eteenpäin.

Toive vähemmästä vastuusta

Maija tähdensi, että lastensuojeluilmoitusvelvollisuus tulisi siirtää opettajalta pois muille koulun ammattilaisille. Lastensuojelulaki (2007, 25 §) kuitenkin velvoittaa opettajaa tekemään ilmoituksen, jos hän havaitsee työssään lapsen hyvinvoinnin vaarantuneen. Virkamies ei myöskään saa tehdä ilmoitusta nimettömästi (Lsl 2007). Arnkilin ja Erikssonin tekemässä tutkimuksessa suurin osa opettajista toi esiin pelkoa vanhempien suhtautumisesta ilmoitukseen ennen asian puheeksiottoa. Tilanteen jälkeen kuitenkin suurin osa oli tyytyväisiä siihen, miten keskustelu oli mennyt ja miten vanhemmat olivat asiaan

suhtautuneet. Asioiden rehellinen kertominen vaatii paljon rohkeutta opettajalta. (Arnkil & Eriksson 2007.) Taustalla Maijan toiveessa saattaa olla samansuuntainen pelko.

Maijan kokemuksena voimakkaampi tuki työyhteisöltä helpottaisi tilanteissa toimimista ja kehittymistä. (kuvio 4) Kunta- ja koulutasolla käytänteet vaihtelevat suuren koulutuspoliittisen autonomisuuden takia. Resurssit eivät myöskään ole jakautuneet tasaisesti, mikä asettaa opettajat eriarvoisiin asemiin ympäri Suomea. Haastattelun teon aikaan Maijan koulussa ei esimerkiksi ollut omaa koulukuraattoria. Opettajien vastuu -ja velvollisuusalueet ovat näin vaihtelevia. Maija kuvaili oman koulunsa muuttuvia käytäntöjä lastensuojeluilmoituksen tekoprosessissa ja vastuun pallottelua seuraavasti.

Kyllä se (lastensuojeluilmoitus) oppilashuoltoryhmässä käsitellään, muttei aina sitä oppilashuoltoryhmäkään oo ollu. Koulussa käytänteet jonki verran vaihtelee, että meilläkään se ei oo aivan yksiselitteistä. Mutta tota, aina kun lapsesta on jonkinlaista huolta, niin oon ehdottomasti pitäny sitä semmosena johtoajatuksena, että keskustelen erityisopettajan, terveydenhoitajan ja rehtorin kanssa. He ovat aina tietosia millasia oppilaita mulla on. Mutta mä pitäisin sitä hyvin tärkeänä, että se ilmotus ei tapahtuis luokanopettajan toimesta vaan, että siinä olis hänellä.. ehkä se seuraava porras terveydenhoitaja, erityisopettaja tai mieluusti rehtori, joka hoitais sen ilmottamisen. Se ei mielestäni ole meillä aivan selvää. Ei oo pitkäkkään aikaa, kun rehtori sano mulle, että tee sinä se. Sillonhan se vastuu siirrettiin täysin mulle.

Vaikka Maija toi ilmi huolen määrää ja voimattomuutta, joka lapsen pahoinvointitilanteisiin liittyy, hän päätyi korostamaan sitä, että opettajan tehtävä on keskittyä hyvään opettamiseen. Maijan kohdalla koulun käytännöt velvoittivat opettajaa toimimaan laajemmin, kuin vain opetusvelvollisena. (kuvio 4) Lastensuojelun periaatteiden mukaan opettajan tehtävä ei ole arvioida perheen tarvitsemaa tukea, vaan sen tekee lastensuojelu ja muut ammattilaiset (Räty 2010, 140). Näin Maija valotti henkilökohtaista ammattilista rajanvetoaan opettajan työssä:

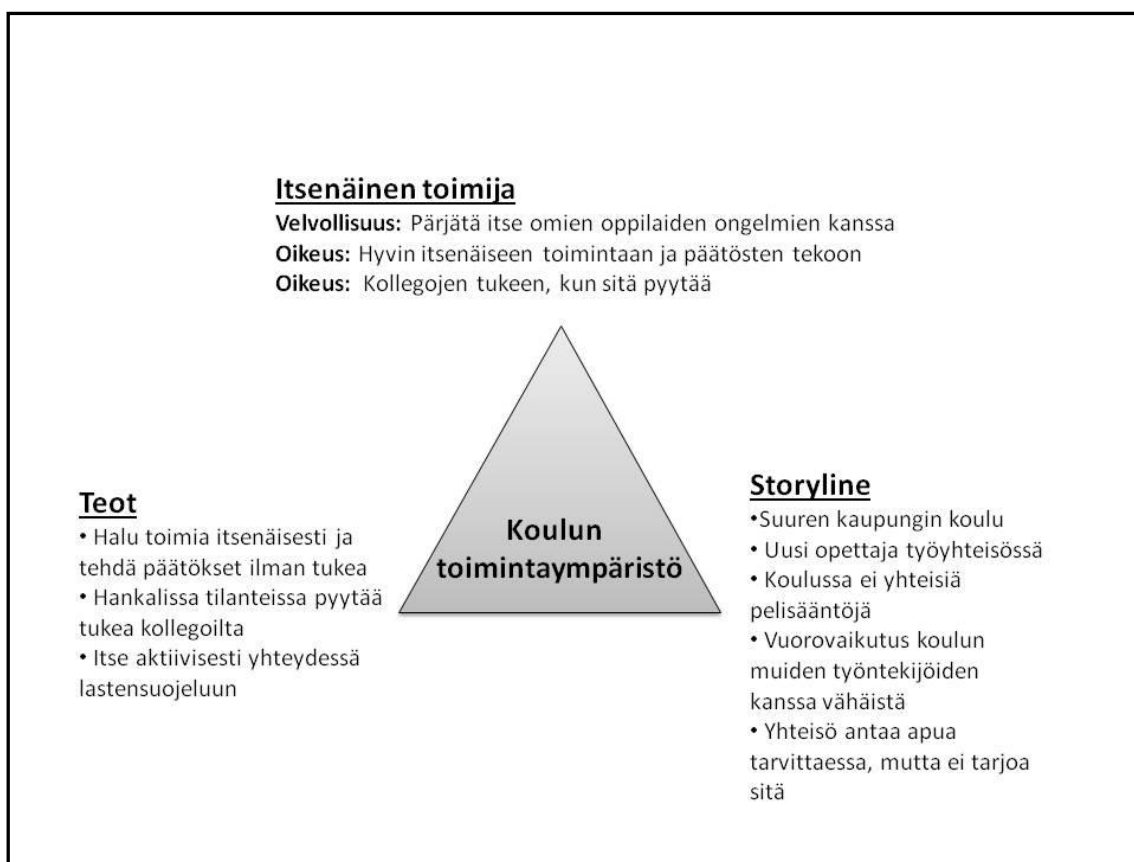
Sitten on ne ammatti ihmiset erikseen ja meillä on vaan oma tehtävämme opettaa, eikä tarvii yrittää kaikkee muuta. Vaikka moni sano, että meidän tarvii olla poliiseja ja psykiatreja, mutta mä en oo ollenkaan sitä mieltä. Mun mielestä meidän pitää tehdä tää meidän opettajantyö todella hyvin ja muut viranomaset tekee sitten oman hommansa, että sitten vaan keskittyy sen oppilaan kaikenlaiseen tukemiseen täällä koulussa.

5.3 Ratkaisukeskeinen toimintamalli huolen käsittelyssä

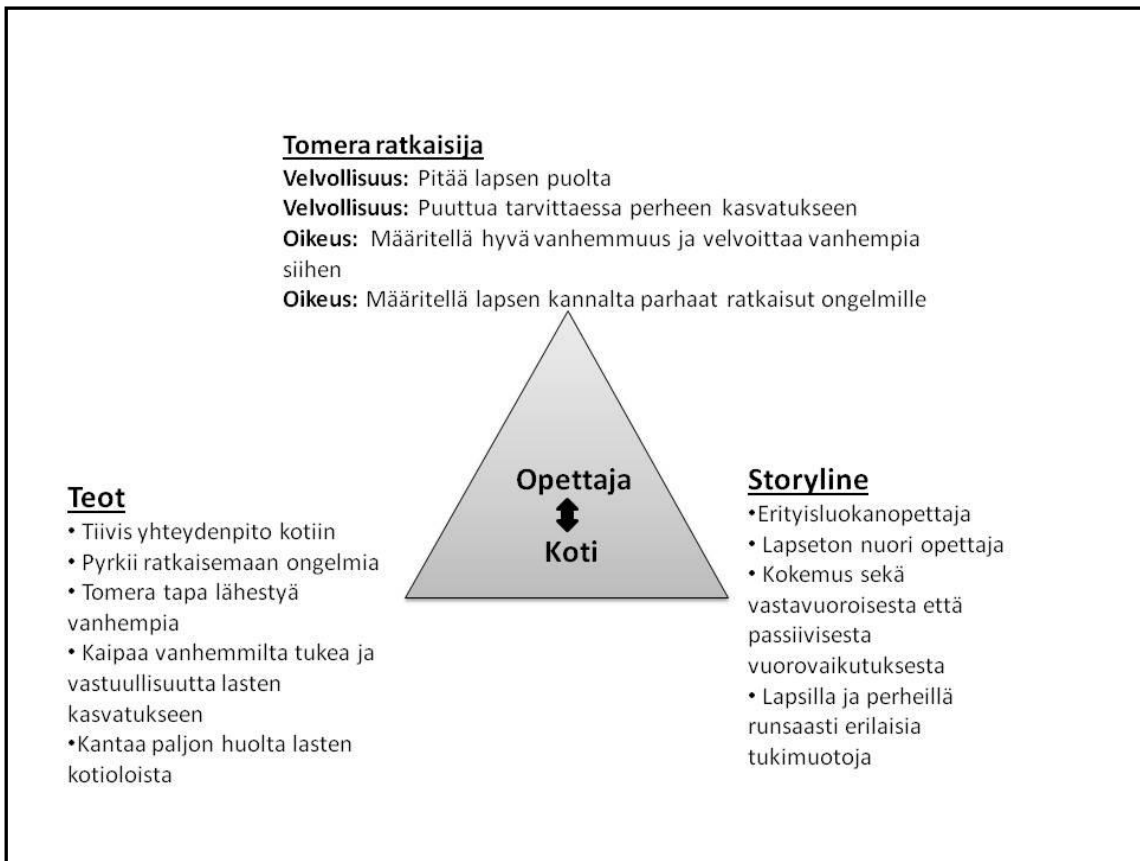
Sarin kokemusta ja positiota kuvaamaan aineiston perusteella määrittyivät koulun toimintaympäristössä ”*itsenäisen toimijan*” positio ja kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ”*tomeran ratkaisijan*” positio. Kuviossa kuusi on esitettyä Sarin kokemus koulu-yhtei-

sön heikosta tuesta Sarin työlle. Sari oli ottanut itsenäisen toimijan roolin, jossa hänen ehdoton oikeutensa oli tehdä kaikki oppilaitaan koskevat päätökset itsenäisesti. Kuvion 6 storylinessä positioon vaikuttaa koulu yhteistyön tuen ja ohjeistuksen vähäisyys. Kuvio 7 havainnollistaa Sarin toimintaa ja positiota kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Sari kuvasi itseään hyvin ratkaisukeskeiseksi toimijaksi, joka vaati tomerasti myös vanhemmilta lasta koskevien velvollisuuksien toteuttamista.

Sarin kokemus poikkeaa kahdesta muusta tapauksesta jo senkin vuoksi, että hän opetti erityisluokkaa, jossa haasteita oli paljon. Hänellä oli selvä pyrkimys ratkaista itse oppilaidensa ongelmat. Turhautuneisuus tuli esiin tavassa, miten hän kertoi vanhempien kyvyistä tukea ja kasvattaa lasta ja toimia yhteistyössä koulun kanssa. Vuorovaikutus vanhempien kanssa oli epätasapainoista. Toiminnan ihmisenä hänen oli vaikea samastua vanhempien tilanteeseen, jossa voimat ja jaksaminen ovat vähissä. Haastattelutilanteessa Sari reflektoi omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteissa vanhempien kanssa ja löysi kehittämistavoitteekseen herkkyyden ja maltillisuuden opettelun.



Kuvio 6. Itsenäinen toimija



Kuvio 7. Tomera ratkaisija

Vuorovaikutustilanteiden haasteellisuus

Sarin tapa toimia huolen kanssa oli suoraviivaista ja ripeästi ratkaisuun pyrkivää (kuvio 7). Hän kuvasi toimintamalliaan nuoren opettajan innoksi. Kohtaamiset vanhempien kanssa olivat haastavia, kun hän ei ollut saanut innokkudelleen vastakaikua. Sari kuvasi vanhemmat väsyneiksi reppanoiksi, joiden kanssa työskentely oli usein hyvin yksipuolista (kuvio 7). Haastavissa tilanteissa kunnioituksen säilyttäminen voi olla vaikeaa. Sari pohti omia rajojaan puuttua vanhempien kasvatukseen. Hän koki rajojen asettamisen hankalana, jollei perhe tarjoa lapsen hyvinvoinnille riittävän hyviä lähtökohtia. Sari pohti oman persoonansa ja taustansa vaikutusta yhteistyötilanteisiin vanhempien kanssa (kuva 6) sekä kunnioittavan ja tasa-arvoisen kohtaamisen haasteellisuutta, joka tulee näkyviin sitaatissa. Esille tuli myös ongelmakohtia, kun oma näkemys oli ristiriidassa perheen kanssa.

No siinä mielessä, tietysti itse en ole hirveen montaa vuotta kerennyt tätä työtä tehdä. Mutta sen oon huomannut, että itse olen persoonana hyvin tomera ja sanon asiat suoraan, mutta asiallisesti. Olen sen huomannut, että pitää olla sellasta tiettyä herkyyttä. Se voi lamaannuttaa sen huoltajan jos sieltä tuputtaa tulemaan, vaikka yrittää aina miettiä, että aina positiivista ja sitten pulmia ja positiivista. Nimenomaan

sellaisissa tilanteissa, jos menee ihan äärimmilleen, että tuntuu ettei mikään suju, vanhempi ei reagoi, ja on niin sanotusti reppana huoltaja, jolla yritystä on, mutta ei kykyä toteuttaa niitä, siitä helposti tulee sellanen asetelma, vaikkei siihen mitenkään tähtää. Että samalla tavalla motkottaa niistä asioista sille vanhemmalle, kuin lapselle koulussa. Että pitää muistaa se kunnioitus, että vanhempi on lapsen asioissa asiantuntija useamman vuoden ajan. Tai en ehkä käyttäis lapsen asioissa asiantuntija, koska se ei aina pidä paikkaansa. Mutta yritän aatella, että se on hänen lapsi ja rakkain tärkein asia maailmassa, ja hän yrittää parhaansa ja on tehnyt parhaansa. Sitä pitää muistaa kunnoittaa, eikä ajatella että eihän toi riittä mihinkään ja minä sanon täältä, mikä riittää. Jos on sillä tavalla väsyny huoltaja ja uupunu kaiken alla, ni on tärkeätä ettei nostais itseensä liian ylös ja muistais ne rajat siinä mikä on koulun tehtävä. Mitä me voidaan täällä koulussa tehdä ja mikä kuuluu lastensuojeluun. En tiedä onko se sellasta uuden opettajan intoa ja halua laittaa asiat kuntoon.

Kaikki kokemukset vanhempien kohtaamisesta eivät olleet vastavuorottomia. Sari kertoi tilanteista, joissa yhtenäinen sävel oli löytynyt ja asioihin oli pystytty löytämään ratkaisuja yhdessä (kuvio 7). Huolen ilmaisemiseen vaikutti vanhempien suhtautuminen ja aktiivisuus. Sari pyrki omalla aktiivisuudellaan selvittämään ongelmia ja käsittelemään lapsen asioita tiiviissä yhteistyössä vanhempien kanssa (kuvio 7). Väsyneet ja avuttomat vanhemmat olivat Sarille haaste, eikä hän kokenut, että ainoastaan opettajan oma aktiivisuus riittää kasvatuskumppanuuden syntymiseen. Vanhemmuus on yleisvastuuta lapsen hyvinvoinnista ja ammattikasvattajan vastuu on vanhemman vastuuta rajatumpi. Molempia kasvattajia, vanhempia ja opettajia, velvoittavat eettiset periaatteet kasvatustyössä, joita kasvattajan on noudatettava ongelmista huolimatta. (Värri 2000, 150-151.) Sari tiedosti, vastuunsa tukea vanhempia heidän kasvatustyössään, sekä kunnioittaa heitä ja heidän tuntemustaan lapsesta. Eettisten periaatteiden sisäistäminen oli kuitenkin osoittautunut Sarille haasteeksi. Sari kuvasi, ettei vanhemmilla ole ollut voimia osallistua pohtimaan ja miettimään perheen kannalta parhaita ratkaisuehdotuksia tilanteiden selvittämiseksi. Huolen kanssa toimiminen voi jäädä pitkälti opettajan harteille, mikä on tullut esille myös Spoofin (2007) tutkimuksessa. Sari esitteli vanhempien reaktioita huolen puheeksiottoon seuraavanlaisesti.

No siinäkin on sillä tavalla, että osan huoltajien kanssa on selkeästi heti alusta asti jollain tavalla samalla puolella niissä lasten asioissa, mikä tietysti on se tarkoitus, pyrkimys ja lähtökohta. Osa vanhemmista toivookin ja he ovat kiitollisia siitä, että opettaja myös välittää ja huolehtii, ja jos he kokee itse, että he ei saa tarpeeksi apua lapsen kanssa. He kysyvätkin, että voisitko sinä soittaa ja olla yhteydessä sinne meidän asioissa, että saisi asiaa eteenpäin. [...]Eikä se mene sellaseen nokitteluun, että kuka tässä on oikeessa ja kenen tästä pitäis päättää ja miten. Usein se vuorovaikutus ls perheiden kanssa on sillä tavalla sellasta opettajan aktiivisuudesta, hyvin vähän tulee kotoa yhteyden ottoja. Ja sitten, kun tavataan ja yrittää luoda sitä keskustelua, se on hyvin sellasta niukka ja se mene helposti sellaseks monolokiks, että he vaan kuuntelee. Siinä näkyy se voimattomuus ja ei tavallaan jakseta eikä

ymmärretä eikä ehkä enää pystytä ja kuunnellaan vaan, että miten menee ja kommentoidaan sanalla tai parilla.

Lastensuojeluilmoitus tuen ja kontrollin välineenä

Sari ei arkaillut viedä lapsen asioita eteenpäin, vaan hän koki positiostaan velvollisuudekseen pitää lapsen puolta (kuvio 7). Kerrottuaan lastensuojeluilmoituksesta perheelle Sari oli saanut hyvin erilaisia vastaanottoja. Huolen kanssa toimimiseen vaikutti perheiden tausta. Lastensuojelusta oli monenlaista mielikuvaa, joka vaikutti vanhempien suhtautumiseen ja ensireaktioon. Sarin kuvauksista tilanteista, joissa hän oli kertonut vanhemmille aikeistaan tehdä lastensuojeluilmoitus, välittyi opettajan valta-asema. Lastensuojeluilmoitus voidaan tulkita vallan välineeksi, jolla halutaan saada vanhemmat ryhdistäytymään. Sarin kokemus oli, että tällaisissa valta-asetelmissä vanhemmat eivät asettuneet vastustamaan opettajan auktoriteettia, vaan alistuivat vallalle. Osa vanhemmista oli heikomman asemassa anellut, ettei lastensuojeluilmoitusta tehtäisi vielä, mutta selkeää vastustusta Sari ei ollut kohdannut.

Sarin toiveena oli, että lastensuojeluilmoitus kontrollin välineenä saisi jonkinlaista reaktiota aikaan vanhemmissa. Välinpitämätön ja yhteistyöhaluton suhtautuminen ihmetytti häntä (kuvio 7). Tuen ja kontrollin käsitteiden avulla ammattilainen voi konstruoida työtään vanhemman kohtaamisessa. Luottavaisen, myönteisesti ja oma-aloitteisesti apua hakevan vanhemman kanssa ammattilaisen on mahdollista painottaa auttaminen tukeen. Kontrollointi ilmenee suhteessa, jossa vanhempi ei jaa ammattilaisen huolta lapsesta. Tuen ehtona tuntuu olevan vanhemman kyky keskustella ammattilaisten kanssa. (Berg 2008, 81.) Sari pyrki ymmärtämään vanhempien tilannetta ja heidän laimeaa suhtautumistaan. Hän tiedosti, että vanhemmilla oli runsaasti erilaisia ongelmia, jotka väsyttivät ja veivät voimia. Aiempi kokemus lastensuojelusta oli saattanut tehdä ilmoituksista niin tavallisia, että uusi ilmoitus ei saanut enää Sarin toivomaa ryhtiliikettä aikaan vanhemmissa. Sari kuvaili perheiden reaktioita.

Perheet, joissa on jo muita tukitoimia ja lapsen haasteet on tiedossa, jos siihen tulee vielä lisäksi jotain, niin se ei tule puskiasta tai yllättäen. He ehkä kokevat sen yhtenä tälläsenä tukipalveluna ja sitä vanhempien ensisijaisesti on. Ne jotka eivät ole tekemisissä lastensuojelun kanssa, heillä käsitys saattaa usein olla hyvin radikaali, että lapsi sijoitetaan heti muualle, jos sinne ollaan yhteydessä. Niissä tapauksissa missä lastensuojelu asiakkuutta tai sosiaalityö asiakkuutta ei ole taustalla ja olen ollut kotiin yhteydessä, että asia huolestuttaa niin paljon, että virkamiehenä aion vie-

dä asiaa eteenpäin. Vanhemmat ovat kysyneet, että heille annettaisiin vielä yksi mahdollisuus ”antakaa meidän vielä yrittää”, onko ihan pakko just nyt. Se on ollut enemmän vähän niin kuin anelua. En ole siis kohdannut sellaista aggressiota tai syyttelyä juurikaan, et enemmän se on semmosta, että siihen alistuu, ”vai niin selvä” eikä se hätkäytä puoleen eikä toiseen. Sitä on niin paljon sitä ongelmaa, et se ei tunnu enää sillä tavalla. Enemmän välinpitämättömyys ja alistuminen kuin huoli tai hätä ”mitä, mitä?”. Mutta oma näkökulmani on varmaankin tämä, koska oppilailla on jo monia tukitoimia ja pitkä historia sosiaalituen piirissä.

Opettaja hyvän kasvatuksen määrittäjänä

Sari toi useissa kohdissa esiin turhautumisensa siihen, että tuntee olevansa ainoa, joka lapsen tarpeista huolehtii ja haluaa mahdollistaa tämän koulunkäynnin. Sarilla ei ollut omia lapsia, mikä nostettiin osaksi storylinea osoittamaan sen vaikutusta erityisesti suhtautumisessa perheeseen (kuvio 7). Sari tunsu oikeudekseen määritellä mitä hyvältä vanhemmalta ja kasvatukselta vaaditaan, mikä näyttäytyy position tulkinnessa kuviossa seitsemän. Sarin mukaan vanhemmilta saatu tuki kasvatustyölle oli heikkoa ja riittämätöntä. Kasvatusasiantuntijuuden lähtökohtana on ajatus siitä, että lapsen psyykinen kehitys ja hyvinvointi ovat sidoksissa vanhempien toimintaan ja perheeseen (Alasuutari 2003, 16). Sari kertoi, että usein kyse oli riittämättömistä rajoista ja tuesta lapselle, mikä näkyi ongelmina luokan arjessa. Storylinessa kuviossa seitsemän tämä ilmaistaan perheiden pahoinvointina. Bardy (2009) kuvaa lastensuojeluperheitä moninaisena joukkona, joilla on tavallisia elämänkriisejä, poikkeuksellisen haastavia oloja tai erityisen vaativia tilanteita. Perheen kriisi voi olla pidempi prosessi tai sitten tilapäisen uupumisen tai yllättävän tapahtuman aikaan sama lyhytkestoinen tilanne. (Bardy 2009, 41.) Sari oli kohdannut perheitä, joiden kriisit ovat pitkittyneet ja joihin ei ole tuntunut löytyvän ratkaisuja. Sitaatti esitteli tilannetta, miten kodin kriisi näkyi koulussa.

Se on se tukeminen kotoa se avain sana, mihin tää kaikki sitten kulminoituu. Se on itsellä monen oppilaan kohdalla, mikä harmittaa suuresti, että koulussa tehdään hirveesti hommia ja yritetään tsempata ja laittaa, mutta kun sitten kotona ei mikään näistä toteudu. Se tuntuu turhalta hetkittäin. Sillai niinku ettei ole sitä tukea kotoa. Sitten on paljon tällasia, että ku kotona ei ole rajoja, ei ole tukea, ei välitetä, ja tää on se ongelma justiinsa, että lapsi ei ole suoranaisesti heitteillä, hänellä on kaapissa ruokaa saatavilla ja sänky missä nukkua, mutta mitään muuta ei juuri oookkaan. Niin kyllähän se välittyä, jos kotona ei olla kiinnostuneita koulun käynnistä. Sitten lapsi rupeaa oireilemaan täällä koulussa just sillä, ettei kiinnosta, ihan sama, tulee aggressiivista käytöstä. On niin paljon alisuoriutumista, ei tehä läksyjä, ruvetaan pinnailemaan koulusta.

Toive varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn toteutumisesta

Sari oli omaksunut vahvasti varhaisen puuttumisen velvoitteen. (kuviio 7) Hän kehotti muitakin ilmoittamaan lasta koskevista huolista lastensuojeluun viipymättä, jotta asiat saadaan eteenpäin. Nopeaan huolen kanssa toimimiseen vaikutti kokemus siitä, että asiat etenevät hitaasti lastensuojelussa. Sarin periaatteena oli toimia aktiivisesti ja ripeästi, jotta asiat saatiin alulle. Pettymys oli tullut siitä, että lastensuojelusta ei ollut löytynyt Sarin toivomia resursseja varhaiseen puuttumiseen. Hänellä oli myös käsitys, että perheiden ja lasten ongelmiin olisi löydettävissä pikaisia ja selviä ratkaisuja, joiden tulokset näkyisivät luokassa nopeasti. Hän kaipasi konkreettisia toimia, johon yhdessä perheen ja lastensuojelun kanssa sitoudutaan.

Olen kokenut, kun olen ollut yhteydessä lastensuojeluun, sen turhauttavana. En lyttää heitä, voin ymmärtää heidän työmääränsä. Mitä aiemmin ja pienemmän asian kanssa ottaa yhteyttä, niin pikku hiljaa se prosessi käynnistyy. Että justinsa, kun se ennaltaehkäisevätyö mitä sen pitäisi olla, niin se ei oikein toteudu ja jos ottaa liian myöhään yhteyttä, niin se on jotain aivan muuta kuin ennaltaehkäisevää. Mutta sitten toki tulee sieltä lastensuojelusta niin ristiriitaista viestiä, että älkää nyt ottako yhteyttä.. Sitten ei oikein tiedä, että onko mitään tapahtunu, että he ei ikinä sano siinä puhelimesta mitään suunnitelmaa. Se jää vähän niin kuin roikkuu. Ja sitten, kun sen näkee ettei se tuo mitään muutosta siihen kouluun. Se jatkuu niin samana. Itse kaipaaisin enemmän konkretiaa, että mitä seuraavaks, ja että jos ei tapahdu niin mitä sitten. Siis enemmän suunnitelmallisuutta. Opettajan pitää olla niin aktiivinen, että kysyt ja soitat monta kertaa.

Sari toivoi saavansa lastensuojelusta tukea ongelmiin, kun koulun tuki ei riittänyt saamaan toivottua muutosta aikaan lapsen tilanteessa. Ongelmaksi oli muodostunut, ettei lastensuojelu ole Sarin mukaan pitänyt hänen huoliaan heille kuuluvina asioina, koska kyse ei ole ollut vielä riittävän haastavista tai vaativista oloista, vaikka lapsen oikeudet eivät toteudukaan perheen nykyisessä tilanteessa.

Ja kun näistä ollaan oltu yhteydessä lastensuojeluun, niin heidän mielestään heidän on vaikea puuttua tälläseen. Että pinnaaminen ja läksyjen tekemättömyys ei ole lastensuojelun asia, vaikka just tässä mennään sillä rajalla, että koulunkäynti on lapsen oikeus ja velvollisuus, niin kyllähän siellä tarvitaan tukeva vanhempi taustalla.

Itsenäinen toimija

Koulusta Sari kertoi saavansa tukea asioiden käsittelyyn tarvittaessa, mutta hänellä oli vahva luotto omaan kykyihinsä toimia oppilaan asioiden eteenpäin viemisessä (kuvio 6). Sari esitteli opettajan oikeusturvan motiivina ottaa asioiden käsittelyyn mukaan useampi työntekijä. Jos riitatilanteita syntyisi, olisi hyvä, että tilanteessa ei ole ainoastaan sana sanaa vastaan. Useimmiten Sari ei kuitenkaan ollut pitänyt riskiä tällaisten ristiriitatilanteiden synnylle niin merkittävänä, ettei hän olisi kyennyt hoitamaan ongelmien käsittelyä vanhempien kanssa kahden kesken. Koulussa ei ollut selkeää toimintamallia, miten lastensuojeluilmoitus hoidetaan ja huolta käsitellään vanhempien kanssa (kuvio 6), mikä on osaltaan vaikuttanut Sarin itsenäiseen toimintaan huolen kanssa. Pääasiassa positiiviset kokemukset olivat rohkaisseet Saria jatkamaan samalla toimintamallilla kouluuyhteisössä. Seuraavassa sitaatissa Sari kokosi motiiveja valinnoilleen.

Se on erityisluokanopettajan arkipäivää olla yhteydessä päivittäin vaikka minne, kun on niin moniammatilliset tukitoimet ja näin. [...] Täällä on oppilashuolto ryhmä niin kuin kaikissa kouluissa pitää olla. Eli jos tuntee, että jos tarvitsee apua, ni voi varata sieltä akuutti aikaa. Itse olen pitänyt joitain neuvotteluja vanhemman kanssa kahden kesken ja välillä ollut rehtori mukana tai erityisopettaja. Lähtökohdaisesti kannattais olla aina kaksi koulun aikuista mukana ihan oikeusturvallisuussyistä. Olen kokenu, että ollaan pystytty yhdessä sopimaan, että ei olla tarvittu ulkopuolisia, ellei sitten ole jostain muista syistä tarvittu koulupsykologia tai kuraattoria mukaan.

Sarilla oli selkeät perusteet sille, miksi hän mieluummin hoitaa itse ilmoituksen tekemisen kun ottaa siihen esimerkiksi oppilashuoltoryhmää tueksi. Tällöin viesti sekä vanhemmille että lastensuojeluun välittyy sellaisena, kun Sari on sen alun perin tarkoittanut. Mutkattomat välit vanhempien kanssa olivat mahdollistaneet rehellisesti vaikeistakin asioista keskustelun (kuvio 7). Tässä mielessä Sarin toimintatapa noudattelee hyvin Arnkilin ja Eriksonin (2007) oppaan ohjeita. Vanhemmille ei jää epäselväksi kuka ilmoituksen on tehnyt ja minkä takia. Toisaalta voidaan myös miettiä, miksi koulussa olevaa laajempaa osaamista ja ymmärrystä ei hyödynnettäisi, kun ilmoitusta suunnitellaan. Sari esitti syyksi tilanteiden selkeyden, joihin hän ei ollut kokenut tarvitsevansa neuvoa tai ulkopuolista apua. Sarin seuraava kommentti kokoaa toimintatavan ydinajatuksen, joka pyrki pitämään vuorovaikutuksen kotiin mahdollisimman suoraviivaisena ja saumattomana, jotta lapsen asiaa voidaan viedä ripeästi eteenpäin.

Mä koen, että se on helpompi mitä vähemmän siinä on välikäsiä. Ja olen tehnyt kaikki lastensuojelu ilmoitukset ilman, että olen vienyt niitä ohrrään, koska ne on ollu niin selvät tilanteet, että en ole tarvinnut apua tai neuvoa. Meille ei ole tullut, mitään yleisohjeistusta miten näissä tilanteissa tulisi toimia. [...]Niin se on aina vähän niin, että jos on ihan ulkopuolinen ohr:n jäsen, joka nimeltä tietää ja perus faktat, niin ainahan se on, että mitä useampi kokki niin sitä sekavampi sotku. Mulle sopii, se että itse hoidan. Kun ollaan paljon yhteydessä, se on niin luonnollista jo soittaa, että tässä Sari koululta terve. Mutta jos joku muu soittaisi, että täällä laaja-alainen erityisopettaja se ja se, niin vanhemmat hämmentyy, että mitenkä tämä nyt liittyy ja mihinkin. Kun itse soittaa se on nopeampi ja helpompi ja voi aina aloittaa itse asiasta, kun tunnetaan.

Puuttuva tuki koululta oli harmittanut Saria erityisesti uran alussa, jolloin Sari joutui tekemään ensimmäisen lastensuojeluilmoituksen ilman ohjeistusta. Hän ilmaisi syyksi myös koulutuksen puutteellisuuden. Spoofin (2007, 148) tutkimuksessa ilmeni samansuuntainen kokemus opettajilta. Vaikka sanotaan, että käytäntö opettaa, antaa asioiden teoreettinen käsitteleminen uusia valmiuksia, mikä helpottaa selviämään yllättävistä tilanteista. Tutkimuksessa tuodaan esille tarve opettajien koulutukselle ja työnohjaukselle, jotta opettajat voivat kehittyä työssään. Kommentti ilmentää Sarin kokemusta puutteellisista tiedoista koskien lastensuojelua uran alussa.

Olen kokenut, että olen vähän yksinkin asioiden kanssa. Varsinkin ekana työvuonna muistan kuinka googlasin, että miten voin ottaa yhteyttä lastensuojeluun. Tästä vois ottaa kantaa koulutuksenkin, että vaikka näistä asioista puhutaan, niin todellisuus on hyvin eri asia. Näin valmiudetkin jäävät heikoiksi.

5.4 Positioiden muodostumiseen vaikuttavat tekijät

Tutkimuksessa tarkastelimme kolmen opettajan kokemuksia erikseen, koska halusimme säilyttää kokemukset yksilöllisinä kuvauksina. Kokemuksia ei ollut mielekästä lähteä tarkastelemaan yhdessä. Yhdistävänä teemana näkyvät taustatekijät, jotka olivat merkittäviksi positioiden muodostumisen kannalta. Vaikuttaviksi tekijöiksi määrittyivät koulun toimintamallit ja opettajan persoonan. Niitä voidaan pitää suurimpina muuttujina kokemusten kuvauksissa.

Nimesimme opettajien positiot koulu yhteisössä aineiston perusteella ”*koneiston osaksi*”, ”*huolen ja vastuun kantajaksi*” ja ”*itsenäiseksi toimijaksi*”. Koulun toimintamallit olivat vaikuttaneet opettajien toimintaan oppilasta koskevan huolen kanssa. Koulujen toisis-

taan poikkeavat toimintamallit ovat luontaisia Suomen koulutusjärjestelmälle, jossa kunnallisilla toimijoilla on runsaasti itsenäistä päätäntävaltaa. Kunnat eivät myöskään ole velvollisia järjestämään yhteisiä toimintamalleja lastensuojelutilanteissa toimimiseksi. Nostimme yhteiskunnallisen tilanteen esille jo tutkimuksen alussa, mutta erityisesti positioiden näkökulmasta tarkasteltuna, sen merkitys korostui aineiston analyysissä. Aineistosta ilmeni, että opettajat olivat eriarvoisessa asemassa riippuen siitä millaisessa yhteisössä he toimivat ja millaista tukea heidän oli mahdollista saada. Tämä asetti myös lapset ja heidän perheensä eriarvoiseen asemaan tuen saannissa.

Koulun toimintamallit sopivat vaihtelevasti opettajien rooleille. Esimerkiksi ”koneiston osa” oli tyytyväinen saamaansa tukeen ja tiukkoihin ohjeisiin, jotka kevensivät vastuuta toimia itsenäisesti. Toisenlaisessa työympäristössä toiminut ”itsenäinen toimija”, oli niin ikään tyytyväinen saamaansa valtaan ja vastuuseen oppilaidensa asioiden hoitamisessa. Näissä tapauksissa opettajilla näytti olevan omien mieltymysten ja voimavarojensa mukaisesti vastuuta. ”Huolen ja vastuun kantajan” kokemuksessa nähtytilanne, kun omat vastuun kantamisen resurssit ja koulun tarjoama tuki eivät kohtaa. Hän toi ilmi omaa väsymystään ja työajan riittämättömyyttä huolen prosessoinnissa sekä sen kanssa toimimisessa. Mielenkiintoista olisi, jos opettajat vaihtaisivat toimintaympäristöjään, miten asetelma muuttuisi. Miten muutos näkyisi opettajien jaksamisessa tai esimerkiksi rohkeudessa toimia itsenäisesti lasta koskevan huolen kanssa? Vai muuttaisiko uudenlainen koulun toimintakulttuuri opettajan omaksumaa positiota? Tutkimuksen aineiston perusteella ei voida sanoa kummalla oli enemmän merkitystä työkuvaan ja toimintamallien muotoutumiselle, opettajan omalla persoonalla vai työympäristöllä.

Spoofin tutkimuksessa (2007, 145-146) selvitettiin opettajien ratkaisukäytäntöjä vaikeista tilanteista selviämiseen. Tutkittavien kesken yhteisiksi käsitteiksi nousivat sitoutuminen, valta, vapaus ja vastuu. Samoja teemoja nousi esiin myös meidän haastattelemilta opettajilta. Valta ja vastuu näyttäytyivät ristiriitaisina juuri lastensuojeluilmoituksen näkökulmasta. Vastuu hyväksyttiin, mutta kaikki opettajat eivät mieltäneet ilmoituksen tekoa yksin omaksi velvollisuudekseen. Periaatteena kuitenkin on, että ilmoituksen tekee oppilaan läheisin henkilö, kenellä on ensikäden tuntemus oppilaan tilanteesta. Ilmoitusvelvollisuuden delegoimista eteenpäin tulisi välttää. (Opetushallitus 2012.) Opettajat saavat ammatillisen valtansa edellyttämän vastuullisuuden kautta vapauden toiminnalleen. Opettajat arvostavat työnsä vapautta, mutta tunnistavat sitä velvoittavan vastuun. (Spoo 2007, 145-146.) Opettajat kokivat ammatillisen vapauden eritavoin.

Vapaus ja vastuu koettiin kuormittavana ja epämiellyttävänä tai mielekkäänä velvollisuutena. Opettaja, joka selvästi nautti vastuun tuomasta vapaudesta toimia itsenäisesti, välitti viestin, että toimintamalli sopi hänen persoonalleen. On oletettavaa, että vastuun kantamisen mielekkyys on olennaisesti linkittynyt henkilön persoonaan ja temperamenttiin hoitaa asioita.

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa myös opettajan rooliin kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tulkitsimme opettajan ammattipersonan ja arvomaailman suurimmiksi vaikuttajiksi, jonka pohjalta positiot kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön muodostuvat. Bardy (2009, 45) esittää ammatillisen identiteetin tutkimisen ja sen kehittämisen tärkeäksi osaksi kaikkien lastensuojelun kanssa työskentelevien sekä muiden ihmistyössä olevien ammattilaisten työkaluksi. Ammattietiikassa opettajan ammatillinen toiminta ja persoona ovat yhtä, eikä niitä voida erottaa toisistaan. (Tirri 2002, 208; Bardy 2009, 45.)

Nimesimme opettajien positiot kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ”*ruohonjuuritason toimijaksi*”, ”*kasvun tukijaksi*” ja ”*tomeraksi ratkaisijaksi*”. Positiot vaikuttivat tapaan, jolla opettaja käsitteli huoltaan, miten huoli ilmaistiin perheelle sekä miten perheen oma huoli ja kokemus otettiin vastaan. Huolen kanssa toimiminen oli yhteydessä opettajan henkilökohtaiseen ja persoonalliseen tapaan käsitellä asioita. Ammattipersona ja arvomaailma vaikuttivat siihen, kuinka herkästi opettaja puuttui perheen sisäisiin asioihin. Aineistosta ilmenee, että muun muassa ikä, työhistoria ja kokemukset vanhempien kohtaamisesta olivat muokanneet opettajien arvomaailmaa ja ammattipersonaa. Kaikille opettajille yhteisenä teemana huolen taustalla oli tuntemus hyvästä lapsuudesta ja huolellinen tutustuminen lapseen yksilönä. Ammatillinen huolen käsittelytapa vaikutti työssä jaksamiseen ja henkiseen kuormittavuuteen. Työssä jaksamisen teema nousi esiin erityisesti ”kasvun tukijan” kokemuksessa, kun työyhteisö ei tarjonnut riittävästi tukea.

Opetusalan ammattilaisten tyypilliset ominaisuudet, jotka kuvaavat profession harjoittajan luonnetta ja temperamenttia ovat luonteen, järjen ja huolenpidon hyveet opettajan työlle (Sockett 2006, 296). Luokat eivät ole pysyviä, vaan esiintyvät aina päällekkäin. Luokittelu tuntui sopivan avaamaan opettajien kuvauksia persoonastaan ja sen merkityksellisyydestä myös omassa tutkimuksessamme. Persoonalla on vahva vaikutus positioihin, vaikka positiot rakentuvatkin aina vuorovaikutuksessa. Kaikki osa-alueet ovat läsnä opettajan työssä. Luonteen osa-alue kuvailee millainen opettaja on henkilönä, järki

kertoo opettajan rutiineista sekä työmalleista ja huolenpito merkitsee sitä, että oppilaat ovat opettajan huolehdittavina. Opettajan persoonallisuuteen liittyvät avut ja hyveet ovat olennaisia juuri opettajan professionaalista kontekstista katsottaessa.

Luonteen avuja ovat itsetuntemus, rohkeus, huolellisuus ja luottamus, jotka näkyvät opettajan pyrkimyksenä sinnikkyuteen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä tarkkaavaisuuteen (Socket 2009, 296). Tutkimuksessamme opettajan positio "huolen ja vastuun kantajana" kouluyhteisössä oli muodostunut opettajan tarkkaavaisen ja pitkäjänteisen työskentelyn pohjalta. Toinen saman opettajan positiointi "kasvun tukijaksi" kodin ja koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä, kuvastaa opettajan luonteen hyveitä huolellisuutena ja luottamuksena. Kasvun tukijan positiosta opettajan oli luotettava omiin huolellisesti kerättyihin huomioihinsa, mutta myös oppilaan ja huoltajien pyrkimykseen ja sitoutumiseen ponnistella oppilaan hyvän kasvun tukemiseksi.

Järjen avuiksi on esitelty totuudenmukaisuus, täsmällisyys ja johdonmukaisuus sekä reilu ja syvällisen pohdiskeleva tapa tehdä päätöksiä. Opettaja tekee järjellään itsensä ymmärrettäväksi muille ja toimii tasapuolisesti ja avoimesti. (Socket 2009, 296.) Tähän kategoriaan voidaan hakea vertausta kahden opettajan kokemuksista. Totuudenmukainen ja täsmällinen tapa toimia kuvasti kaikkia opettajia, mutta erityisesti se tuli ilmi opettajan positiosta kodin ja koulun yhteistyössä "tomeralta ratkaisijalta". Tästä positiosta opettajan pyrkimys on ollut ilmaista mahdollisimman mutkattomasti oma huolensa vanhemmille. Sama opettaja toi ilmi haluaan kehittyä hienotunteisemmaksi huolen ilmaisijaksi. Tutkittavista opettajista "kasvun tukija" toi eniten opettajan työn pohdiskelevaa ja syvällistä luonnetta esille. Hänen kokemuksessaan korostuikin lastensuojeluilmoituksen tekemisen eettisyys. Kaikki opettajat pyrkivät toimimaan johdonmukaisesti lastensuojelullisen huolen kanssa, kukin omaksi ja toimivaksi katsomallaan tavalla.

Huolenpito sisältää suvaitsevan, hienotunteisen ja kohteliaan opettajan, joka on vastaanottavainen, luotettava ja myötätuntoinen ammattilainen (Socket 2009, 296). Nostamme verrattavaksi positioksi opettajan kodin ja koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä "ruohonjuuritason toimijan". Positiossa tuli ilmi opettajan hienotunteinen suhtautuminen perheeseen. Hänen taustallaan oli ammatillinen kasvu, joka oli johdattanut häntä yhä myötätuntoisempaan ja läheisempään suhteeseen oppilaiden ja perheiden kanssa. Perheen yksityisyyden kunnioittaminen ja varovainen suhtautuminen ilmenee myös opettajan positiossa "kasvun tukija". Tällaisen suhtautumisen taustalla voivat vaikuttaa monet

tekijät, kuten äitiys, pitkä kokemus opettamisesta sekä ikä. Molemmat myös toivat näitä taustoja esille. Nuorimmalla ja lapsettomalla opettajalla perheen kunnioitus ei noussut samaan tapaan esille, vaan hän kertoi kunnioituksen haasteellisuudesta ja pyrkimyksestä kehittää sensitiivistä vuorovaikutusta.

Spoof (2007, 82-84.) vertaa tuloksiaan Oserin moraaliteoriaan (1991), joka listaa keskeisimmiksi moraalin ulottuvuuksiksi oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden. Samat periaatteet tulevat ilmi tutkimukseen osallistuneilta suomalaisilta opettajilta. Näiden lisäksi nostetaan esille opettajan työn inhimillisyys ja heikomman puolustaminen. Samoja asioita esiintyy YK:n ihmisoikeusjulistuksen pohjalta muotoilussa Opetusalan ammattijärjestön kirjaamissa opettajan eettisissä periaatteissa (OAJ 2006). Opettajien kokemusten perusteella voi sanoa, että kaikille opettajille koulun ja kodin yhteistyön motiiviksi nousi lapsen huolenpito ja lapsen oikeuksien puolustaminen. Opettajat pyrkivät puolustamaan lasta totuudenmukaisesti ja ymmärtämään perhettä inhimillisesti, huolimatta siitä, että paikoin vanhempien tekoja voi olla vaikea hyväksyä. Kunnioitus pohjautuu siihen, että vanhempi on lapselle kaikkein tärkein ja rakkain.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa haimme vastauksia kolmeen kysymykseen. Esitimme opettajien ja vanhemman aineistolle erilliset kysymykset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, koska aineistossa kokemukset erottuivat selvästi siten, että vanhemman kokemuksessa painotui tunnepitoisuus ja opettajien aineistossa käytännöllisyys sekä ammatillisuus. Opettajien aineistosta etsimme, miten opettajat kuvasivat kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja käytäntöjä lastensuojelutilanteissa. Vanhemman kokemuksesta vastausta haettiin lastensuojeluilmoituksen vaikutukseen opettaja suhteeseen sekä sen herättämiin tunteisiin henkilökohtaisella tasolla. Molemmista aineistoista etsittiin lisäksi tutkittavien esiintuomia positioita ja positiointeja positioteorian avulla. Kolmannen kysymyksen avulla pääsimme tarkastelemaan aineistoa erilaisesta tulokulmasta, joka auttoi kokemuksen hahmottamista kokonaisuutena siihen vaikuttavine tekijöineen. Teoria toi rohkeutta viedä analyysiä eteenpäin ja tehdä tulkintoja pelkän kuvaamisen lisäksi.

Aineistossa lastensuojeluilmoitus esiintyi hyvin tunnepitoisena tekona erityisesti vanhemman puolelta, mutta myös opettajien. Opettajille lastensuojeluilmoitus ei ollut rutiinomainen toimenpide, vaan sen oikeutusta harkittiin tarkkaan. Kokemuksista paljastui opettajien pelko ammatillisten valmiuksien puutteellisuudesta lastensuojelullisiin asioihin tarttumisessa. Myös Pihkasen (2011) tutkimuksessa opettajien heikko tietämys lastensuojeluun liittyvistä asioista nousi esille. Ilmoituksen tekeminen koettiin sekä välttämättömäksi velvollisuudeksi että epämiellyttäväksi vastuuksi. Opettajan eettinen ja moraalinen pohdinta lastensuojeluilmoituksesta esiintyi kaikkien opettajien aineistoissa jollain tasolla. Äidin kokemuksesta välittyi vanhemman luottamus opettajiin ammattilaisina, joilla on valtaa tehdä päätöksiä ja auttaa perhettä mahdollisuuksien mukaan. Opettajan sisäistämä ammattietiikka nousikin syystä tärkeään asemaan. Moraalisten kysymysten esittäminen ei ollut helppoa, vaan se vaati ammatillista käsittelytaitoa, jota opettajien mukaan tarvitsisi oppia aina vain lisää.

Vanhemman kokemus koulun suhtautumisesta perheen tilanteeseen oli positiivinen. Äidin saama kiitos koulun toimijoilta omasta aktiivisuudestaan ja avoimuudestaan, kuvasi vanhemman tärkeää roolia, kun ratkaisuja etsittiin lapsen koulunkäynnin helpottamiseksi. Lasten ei tulisi kärsiä vanhempien osallisuudesta tai osallistumattomuudesta. Ammattilaiselle avoin ja yhteistyökykyinen vanhempi on paras mahdollinen kasvatus-

kumppani (Berg 2008, 81). Opettajien kokemukset kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä olivat kirjavia, niihin vaikuttivat vanhemman kiinnostus ja aktiivisuus koulua kohtaan. Aineistossa oli kokemus, jossa vanhemmat eivät olleet kykeneviä toimimaan ja sitoutumaan yhteisiin päämääriin lapsen hyvinvoinnin parantamiseksi. Yhteistyön puutteellisuus koettiin koulussa turhauttavana, koska koulun panos ei yksin edesauttanut lapsen tilannetta, vaan siihen tarvittiin vahva tuki vanhemmilta. Oleellista olisikin pohtia, miten opettaja löytäisi välineet osallistaa vanhemmat koulun ja kodin yhteistyöhön yksilöllisesti. Oikea tapa lähestyä ja olla vuorovaikutuksessa määräytyy kunkin tilantaan mukaan. Opettajien tulisi ammattilaisina kyetä muokkaamaan omaa vuorovaikutustapaansa tilanteiden mukaan.

Tutkimuksen aineiston perusteella voidaan todeta, että kun varhaista puuttumista toteutetaan yhteistyössä, on mahdollista löytää lapselle parhaat mahdolliset tukitoimet juuri siihen hetkeen. Vanhemman tietämys omasta lapsestaan nousee arvokkaaseen asemaan kodin ja koulun yhteistyössä, kun tavoitteena on lapsen hyvinvointi ja koulunkäynnin tukeminen. Opettajilla oli kokemuksia myös vastavuoroisista ja tukea pyytävistä vanhemmista, joiden kanssa oltiin aktiivisesti yhteydessä. Tutkittava vanhempi positioi itsensä aktiiviseksi ja avoimeksi vanhemmaksi kodin ja koulun yhteistyössä. Suosiiko auttamisjärjestelmä sosiaalisesti taitavia perheitä, joilla on välineet hakea apua ja keskustella avoimesti perheen yksityisistä asioista? Ajatus ei ole uusi, vaan sitä on laajemminkin pohdittu muun muassa auttamispalveluiden asiakuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Kritiikki asiakkuus ajattelutavan siirtämisessä kouluun on koskenut sen vaativia ja kyvykkäitä vanhempia ja heidän lapsiaan suosivan luonteen takia.

Vanhemman kokemus lastensuojelusta oli pääasiassa positiivinen, silti kokemus lastensuojeluilmoituksesta kuvattiin arkana ja häpeää tuottavana. Lastensuojeluasiakkuus ja -ilmoitus olivat vanhemmalle tilanteita jotka pakottivat arvioimaan ja kyseenalaistamaan omaa pärjäämistä. Kontrolloivan leiman takia ilmoitus tuotti äidille nöyryytystä ja häpeää. Krokin (2009, 78) tutkimuksessa yksinhuoltajaäidit kertoivat omaan pärjäämiseen kohdistuvien epäilyjen tuottavan eniten häpeää. Nöyryytys ja häpeä vanhemman kokemana eivät nousseet esille opettajien kertomuksista. Opettajien haastattelu oli strukturoidumpi, eikä heitä pyydetty arvioimaan ilmoitusta vanhemman näkökulmasta. Vanhemman asemaan asettuminen tuli ilmi syistä, joita esitettiin korkeaan kynnykseen tehdä ilmoitus. Perhettä kuvattiin ainutlaatuisiksi yksiköksi, jonka yksityisyyttä on kunnioitettava. Erityisesti vanhemmat opettajat kokivat, että perheen asioihin puuttumisella

voi olla myös negatiivisia vaikutuksia. He esittivät, että kaiken taustalla tulee olla syvälinen oppilaan ja perheen tilanteen tuntemus.

Äidin kertomuksessa häpeä liittyi tilanteisiin, kun perheen hyväksyminen lastensuojeluasiakkaana oli vaikeaa. Vaikka tilannetta oli hankala myöntää, painotti äiti, että hän pyrki aina välittämään ikävätkin viestit koululle rehellisesti huolimatta häpeän tunteesta. Monen muun vanhemman kohdalla, samanlaisessa tilanteessa, avoimet suhteet kouluun eivät välttämättä olisi säilyneet. Rehellisen ja avoimen vuorovaikutuksen taustalla oli äidin kokemus välittävästä koulusta. Kokemuksessa painottui opettajan tärkeä rooli hyvän vuorovaikutussuhteen luojana. Mitä vahvempi ja läheisempi yhteistyö on, sitä paremmin on mahdollista selvittää asioita huolimatta vanhemman kokemasta häpeästä tai huonommuudesta. Tämän kokemuksen jakoivat kaikki haastateltavamme yhteisesti. Vaikeiden asioiden käsittely helpottui myös, kun taustalla oli kokemus, ettei koulun puolelta tarvitse kokea syyllistämistä. Kananojan (2012, 8) selvityksessä painotetaan niin ikään vuorovaikutuksen merkitystä asiakkaiden kohtaamisessa. Lastensuojelun asiakkailta tulleen palautteen perusteella esitetään, että vaikeita asioita on mahdollista ottaa vastaan luottamukseen perustuvassa avoimessa ja kunnioittavassa ilmapiirissä. Vihjailu ja kiertely sen sijaan koetaan loukkaavina tapoina selvittää asioita asiakkaan kanssa.

Osa opettajista esitti, että lastensuojeluilmoitus tulisi tehdä niin, että heidän ei tarvitsisi itse allekirjoittaa sitä. Yhteistyössä tehty ilmoitus esitetään kuitenkin parhaaksi tavaksi toimia (Arnkil & Eriksson 2007). Opettaja on usein oppilaan läheisin toimija koulussa, jolloin hänellä on ensisijainen ilmoitusvelvollisuus. Vanhemman kokemus koulun tekemästä lastensuojeluilmoituksesta oli, että ilmoitus tehtiin oppilashuoltoryhmässä yhteistyöllä. Mukana ilmoituksen tekoprosessissa olivat ainakin läheinen opettaja, kuraattori sekä rehtori. Äidin kokemus oli, että hänen omat vaikuttamisen mahdollisuudet ilmoituksen tekotilanteessa otettiin pois, koska hän sai tiedon ilmoituksesta vasta jälkikäteen. Alkujärkytyksen jälkeen äidille tuli tunne, että hän olisi halunnut osallistua tai ainakin olla paikalla, kun ilmoituksesta päätettiin. Omien tunteiden ilmaiseminen ja ymmärrys ilmoitukseen johtaneista syistä olivat äidin mielessä päällimmäisenä. Osallisuus nousi myös Kananojan (2012, 9) selvityksessä tärkeään rooliin. Asiakkaiden kokemusten mukaan laissa selvästi painotettu perusoikeus osallistua omia asioita koskevien päätösten tekoon, ei käytännössä useinkaan toteudu. Muun muassa lastensuojeluilmoituksia tehdään vanhempien tietämättä. Osallistumisen oikeuden riistäminen aiheuttaa luottamuspulaa työntekijöiden ja asiakkaiden välille.

Tutkimuksemme opettajien näkemysten mukaan vanhemmat olivat suhtautuneet ilmoituksen tekoon suurimmaksi osaksi myönteisesti. Myös opettajilla oli positiivisia kokemuksia yhteistyöstä vanhempien kanssa ilmoituksen tekotilanteessa. Arnkilin ja Erikssonin (2007, 52) tutkimuksissa työntekijöiden kokemukset olivat 68 prosenttisesti positiivisiksi. Opettajat ilmaisivat pelkoa vanhempien reaktioista lastensuojeluilmoitukseen. Pelko asettui toissijaiseksi ilmoitusvelvollisuuden edessä. Arnkilin ja Erikssonin (2007, 58) tutkimukseen osallistuneet henkilöistä, jopa 66 % uskoi ennen huolen puheeksi ottamista, että vanhempien reaktiot olisivat kielteisiä. Opettajien kuvaamat läheiset suhteet lastenvanhempien kanssa olivat varmasti osaltaan vaikuttaneet vanhempien tapaan reagoida. Opettajilla oli kokemuksia vanhempien hyökkäävistä tunnepurkauksista, mutta ne koettiin väistyvinä tiloina, joilla ei olisi pysyviä vaikutuksia yhteistyösuhteelle. Tutkimusasetelmamme poikkeaa oleellisesti myös Arnkilin ja Erikssonin tutkimuksesta, jossa haastateltavilta tiedusteltiin heidän odotuksiaan vanhemman reaktiolle juuri ennen huolen ilmaisemista.

Opettajat kokivat lapsen havainnoinnin ja dokumentoinnin ensiarvoisen tärkeäksi, jotta mahdollista lastensuojeluilmoitusta voidaan harkita ja viime kädessä allekirjoittaa. Lastensuojeluilmoituksen täyttäminen näyttäytyi opettajille paineisena tilanteena, jossa halutaan olla omista perusteluista täysin varmoja. Kirjattu dokumentti näyttää tilanteen aina mustavalkoisena. Olisiko viranomaiselle helpompi tehdä ilmoitus suullisena omiin kirjattuihin huomioihin tukeutuen? Pelkkä havainnointikaan kun ei aina riitä. Opettajat kuvasivat huolta lapsesta myös tunne tasolla, jota voi olla vaikea pukea lauseiksi ilmoitusta tehtäessä. Näin on vaarana, ettei opettajan todellinen tunnetasoinen huoli pääse välittymään lastensuojeluun. Ideaalia olisi, mikäli lastensuojelu olisi sen verran lähempänä koulua, että he voisivat auttaa opettajia puntaroimaan tilanteita. Näin olisi myös mahdollista välttyä väärin perustein tehdyiltä ilmoituksilta eikä perhettä ja lasta rasitettaisi turhaa. Kananaja esitti myös huomion kirjattujen dokumenttien haasteellisuudesta, siitä näkökulmasta, että kirjoitettu teksti tuo muuttumattoman ja yksipuolisen, jopa liioitellun kuvan tapahtuneista. Kirjattuihin dokumentteihin luotetaan asiakkaiden mukaan usein liikaa, jolloin niistä tulee ihmisiä ja heidän kokemuksiaan tärkeämpiä. (Kananaja 2012, 8-9.)

Varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän lastensuojelutyön tavoitteiden ei ole katsottu toteutuneen lain asettamalla tavalla. Lastensuojelun kuormitus kasvaa ja resurssit on keskitetty suurimmaksi osaksi sijaishuoltoon. (Kananaja 2012, 16-18.) Ennaltaehkäi-

sevien ja varhaisten tukimuotojen puute tuli esiin myös haastateltavilta. Kokemukset tukevat ajatusta, että kouluihin tai koulujen läheisyyteen olisi saatava matalamman portaan sosiaalipalveluita kuten perheneuvola. Lapsen tai vanhemman yksilöllinen tukeminen ei riitä, kun perheen jatkuva tai tilapäinen kriisi vaatisi kokonaisvaltaista apua tilanteen kohentumiseksi. Laajemmat tukipalvelut koulujen yhteydessä voisivat helpottaa sekä opettajien työtä että vanhempien kynnystä hakea apua. Opettaja ei ole terapeutti tai sosiaalialan ammattilainen. Mahdolliset perhepalvelut toisivat lapsiperheille kohdenne-tumpaa ja oikeanlaista tukea. Äidin kokemus oli, että kuraattori osasi puhua kriisin hetkellä oikeista ja juuri siihen tilanteeseen liittyvistä asioista, kun kyse oli muista kuin oppimiseen liittyvistä ongelmista.

Koulujen välille olisi hedelmällistä kehittää ajatusten vaihtoa hyvien ja toimiviksi todetujen toimintatapojen jakamiseen. Organisaatiot haluavat olla yksilöllisiä ja erilaisia, mutta hyvät toimintamallit ovat ensiarvoisen tärkeitä, eikä niitä ole syytä pitää vain itsellään, vaan päinvastoin kehittää yhdessä. Opettajien kokemusten vertailusta selvisi, kuinka erilaisia toimintamalleja kouluilla on. Kouluilla olisi myös mahdollisuus ottaa vanhempien kokemustieto käyttöön koulun toimintamallien kehittämisessä. Huolimatta arasta aiheesta ja henkilökohtaisesta kokemuksesta, haastattelemamme äiti oli erittäin kiinnostunut ja motivoitunut keskustelemaan koulussa toteutettavasta lastensuojelusta kehittävään sävyyn. Uskomme, että oikeanlaisella vuorovaikutuksella ja arvostavalla tavalla olisi mahdollista hyödyntää vanhempien kokemusasiantuntijuutta koulussa. Opettajien kokemuksista selvisi, ettei asioita juuri käsitellä jälkikäteen kehittävässä ja rakentavassa hengessä, pyrkimyksenä parantaa koulun toimintaa. On ymmärrettävää, että perheitä ei haluta rasittaa kriisin keskellä, mutta sopivan ajan kuluttua olisi mahdollista pitää kehityskeskusteluja, kun asioita on jo ehditty käsittelemään ja vaikeista asioista päästy yli. Ammattilaiset saattavat olla liiankin arkoja perheiden kohtaamisessa, kun on kyse lastensuojeluun liittyvistä asioista.

Koulujen toimintatapojen kirjavuuden lisäksi myös kuntien resurssit ja toimintatavat ovat erilaisia alueesta riippuen (ks. Kananoja 2012, 16). Kuraattorien puute riippuu kuntien resursseista. Tutkimuksessamme tuli esiin, miten eritavoin opettajat ja vanhempi olivat tyytyväisiä lastensuojelun toimintaan alueesta riippuen. Palveluiden uudelleenjärjestelyyn tarvitaan pitkäjänteistä ja kokonaisvaltaista kehittämisohjelmaa. Ongelmien käsittely vaatii kaikkien osa-alueiden samanaikaista parantamista. Lasten ja perheiden palvelut olisi huomioitava kokonaisuutena. Perheille tarjottavan tuen pitäisi olla mata-

lalla kynnyksellä saatavaa, joustavaa ja tarpeen mukaan mitoitettua. (Kananoja 2012, 10;19.)

Tutkimuksessa emme keskittyneet erityisesti siihen, miten opettajat toimivat ilmoituksen jälkeen. Keskityimme ainoastaan vanhempien ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, mutta myös vaikutukset opettajan ja lapsen suhteille tarjoaisivat mielenkiintoisen tutkittavan näkökulman. Tutkittavat kantoivat huolta ilmoituksen vaikutuksesta opettaja-oppilas -suhteelle. Lapsen huomioiminen luokassa ja koulussa on pitkälti opettajan vastuulla huolimatta mahdollisista muista tukitoimista. Lapsen huomioiminen sekä koulun että kodin ympäristöissä vaatii yhteistyötä. Lastensuojeluilmoitus ilmaistiin tutkimuksessa perhettä kuormittavana toimenpiteenä. Se kosketti erityisesti vanhemmuutta, mutta äidin kertomuksesta välittyi huoli oikeudenmukaisuudesta ja ymmärtävästä kohtelusta lasta kohtaan koulussa. Miten opettaja pystyy omalla toiminnallaan luokassa helpottamaan lapsen tilannetta ilmoituksen jälkeen? Pelkona voi olla lapsen leimautuminen tai syrjäytyminen. Opettajan työtä hankaloittaa, ettei hän välttämättä saa tietää mitä ilmoituksesta seuraa vai seuraako mitään. Tästä syystä opettajat kuvasivat huolta jatkuvana, joka ei useinkaan lopu ilmoituksen tekemiseen.

Lastensuojelun tutkimus on Suomessa hajanaista ja koordinoimatonta (Kananoja 2012, 17). Suuri osa tutkimustiedosta tutkimusalueella on ulkomaista. Tieto tuloksellisuudesta on syntynyt toisenlaisessa yhteiskunnassa, jota ei voi suoraan verrata kotimaiseen järjestelmään. Kotimaiselle tutkimukselle olisi suuri tarve, joka tuottaisi tietoa nimenomaan suomalaisen lastensuojelun tarpeisiin. Suuri pula on erityisesti lievimpiä lastensuojelullisia toimia koskevista tutkimuksista sekä ennaltaehkäisevän lastensuojelullisuudesta. (Sipilä 2013, 42.) Aineiston pieni koko mahdollisti ainoastaan pienen näkökulman tarjoamisen tutkittavaan aiheeseen, joten laajempi tutkimus lastensuojeluilmoituksesta kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksesta olisi varmasti paikallaan. Myös opettajan persoonan ja koulun toimintamallien vaikutus opettajan tapaan ottaa huoli esille vanhempien kanssa sekä toimia tilanteissa, jotka vaativat ilmoituksen tekemistä, soveltuisi laajempaan tutkimukseen.

Vanhempien mukaan saaminen tutkimukseen osoittautui erityisen hankalaksi, mikä on varmasti yksi syy siihen, miksi aiempaa tutkimusta tästä näkökulmasta ei ole. Vaikka aidon kokemustiedon saaminen aiheesta on vaikeaa, voisi aihetta tutkia eläytymismenetelmän avulla. Esimerkiksi opettajille tai vanhemmille olisi mielenkiintoista esittää kaksi

erilaista kehyskertomusta opettajan tavasta toimia huolen puheeksiotto tilanteessa tai tiedon välittämisestä yllätyksenä tai osana yhteistyötä, kun koulu on tekemässä lapsesta lastensuojeluilmoituksen. Tutkittava eläytyisi vanhemman asemaan, miten vanhempi reagoi, kun opettaja suhtautuu vanhempaan ymmärtäväisesti tai ei ymmärtäväisesti. Lähestymistapa mahdollistaisi pureutumisen käsityksiin vanhemman roolista tilanteessa, jossa ollaan tekemässä lastensuojeluilmoitusta. Minkälaisia käsityksiä herättää ulkopuolisen pyrkimys kontrolloida omaa perhettä lastensuojeluilmoituksella tai ylipäänsä tuen ja kontrollin keinoin? Vaikka elämysmenetelmän käyttö voisi tarjota aiheeseen uudenlaista näkökulmaa, emme kuitenkaan väheksy kokemustiedon tarjoamaa ainutlaatuista tietämystä tilanteiden todellisista vaikutuksista ja merkityksistä yksilöille. Siksi olisi myös toivottavaa, että vanhemmat saataisiin laajemmin mukaan tämän tyyppisiin vuorovaikutusta koskeviin tutkimuksiin.

Opettajien tietojen ja taitojen tutkiminen hyvästä tavasta ottaa arkoja asioita puheeksi vanhempien ja lapsen kanssa, sekä opettajan suhtautumisen vaikutus on puheeksioton onnistumiselle, tarjoaisivat myös mielenkiintoisen tutkimuksellisen lähtökohdan. Empatiakyky on iso osa ihmissuhdetyötä. Kuitenkin opettajat toivat esille vanhemman asemaan asettumisen vaikeutta, koska lastensuojeluperheen tilanne koettiin vieraaksi. Tutkittavamme ilmaisivat huolen opettajankoulutuksen puutteellisuudesta lastensuojeluasioiden käsittelyssä. Asioita on helpompi havaita ja niihin on selkeämpää puuttua, kun ollaan tietoisia elämäntilanteista joissa lapset ja perheet elävät. Opettajien ammattillinen tietoisuus ja empaattisuus mahdollisti myös haastattelemamme äidin arvostaman ymmärtävän suhtautumisen perheen vaihteleviin tilanteisiin. Koulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia tutustua itseensä ja omiin rajoihinsa, kun käsitellään haastavia asioita vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Empatiakykyä ja herkkyyttä havaita toisen tunnetiloja ja tarpeita on mahdollista kehittää, vuorovaikutuksessa sekä eläytymisharjoituksilla muiden kanssa.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Ymmärtävällä tutkimusotteella ei ole yleistä käytäntöä luotettavuuden ja uskottavuuden tarkasteluun. Luotettavuustarkastelut nojaavat yleiseen laadullisen aineiston analyysin luotettavuuden arviointiin. Latomaa esittää, että rekonstrukttiivisen tieteen tarkastelun tulisi lähteä sen omista lähtökohdista. Analyysin luotettavuutta pohdittaessa tulisi kysyä erityisesti, voidaanko aineiston perusteella tehdä yleistyksiä koskien tutkittavaa yksilöä, toisin sanoen voidaanko aineiston perusteella väittää jotakin yksilöstä. Mikäli analyysissä pyritään tutkimusjoukkoa koskeviin yleistyksiin ja yhteisiin merkityshakuihin, on myös se asetettava erityiseksi tarkastelun kohteeksi. (Latomaa 2009, 76-77.) Tämän tutkielman kannalta pohdimme erityisen tarkasti tekemiämme yksilöitä koskevia motiivien analysointeja.

Luotettavuus tutkimuksessa tarkoittaa tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja uskottavuus esitettyjen väitteiden uskottavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta arvioitaessa tarkastellaan, ovatko valitut ontologiset, metodologiset, teoreettiset ja metodiset ratkaisut tutkimuksen kannalta relevantteja ja oikein toteutettuja. (Latomaa 2009, 81.) Tekemiemme ontologisten oletusten perusteella pyrimme pitäytymään yksilön todellisuuden kuvaamisessa ja sen ymmärtämisessä. Näemme tutkittavan subjektina, jonka subjektiivinen kokemus on tutkimuksen arvoinen ja jo itsessään arvokas. Tutkittavan kokemus on hänen oma näkemyksensä tapahtuneesta ja hänelle itselleen totta, jollaisena me sen pyrimme esittämään. Meidän tehtävämme ei ole arvioida tapahtumien kulkua laajemmasta perspektiivistä.

Teoreettiset ja metodologiset ratkaisumme sitoutuvat pitkälti yhteen kokemustiedon tutkimisen kannalta olennaisten asioiden esittämisenä. Fenomenologisen tutkimusperiaatteen mukaisesti emme etsineet ilmiöön liittyvää aiempaa teoriaa, jonka pohjalta rakennamme analyysia vaan lähdimme tarkastelemaan aineistoa puhtaasti kokemukseen keskittyen ja sitä ymmärtäen. Metodisena erityispiirteenä yhdistimme analyysimenetelmään piirteitä positiotutkimuksesta, jonka tarkoituksena oli nostaa aineiston ymmärtäminen ja tulkinta korkeamme tasolle. Analyysimme olisi saattanut muotoutua hyvin erilaiseksi, mikäli emme olisi tähän teoriaan tutustuneet. Kriittisesti onkin syytä pohtia, miten paljon se ohjasi aineiston käsittelyä ja tukeeko se riittävän hyvin fenomenologista kokemustiedon tutkimusta. Oma näkemysemme on kuitenkin, että ilman tätä työkalua

meiltä olisi vainut jäädä monet tutkimusaiheen kannalta merkittävät rakenteet huomaamatta. Ensimmäinen lähtökohtamme aineistoihin oli kuitenkin avoin tarkastelu. Olimme jo aiemmassa vaiheessa käyttäneet opettajien haastatteluja tutkielman osana ja myös äidin haastattelun tarkasteluun lähdimme ensisijaisesti fenomenologisesta periaatteesta käsin avoimesti ja merkittäviä teemoja etsien.

Aineistonhankinta menetelmä tuki mielestämme hyvin tutkimustehtävää. Laadullinen tapa lähestyä aihetta, jota ei ole laajemmin tutkittu on toimiva ratkaisu siksi, että tarkkojen kysymysten muodostaminen on hankalaa ilman tietoa kokemuksen laadusta. Etenkin vanhemman haastattelussa avoin lähestymistapa, jossa äiti pääsi vapaasti purkamaan kokemuksiaan, päästi meidät lähelle kokemuksen todellista luonnetta. Tarkat kysymykset ja teemat olisivat helposti sulkeneet jotain olennaista pois tai asettaneet aiheeseen jotain sellaista, mikä ei nousisi luonnollisesti kokemuksesta.

Haastattelutilanteessa tutkijan tunteen siirto joko negatiivisena tai positiivisena vaikuttaa tutkittavan kokemuksen jakamiseen. Lievä positiivinen tunteensiirto on kuitenkin edellytys tutkimukselle. On olennaista tavoittaako tutkija tutkittavan kokemuksen, eli ymmärtääkö tutkija mitä tutkittava tarkoittaa kertoessaan kokemuksestaan. (Latomaa 2009, 78-79.) Äidin asemaan samaistuminen etukäteen, ei ollut helppoa. Emme ole äitejä, eikä meillä ole omakohtaista kokemusta lastensuojelusta. Empaattisella suhtautumisella pystyimme haastattelutilanteessa luomaan ilmapiirin, jossa äidin oli turvallista jakaa kokemuksensa. Latomaa (2009, 79) haastaa myös pohtimaan, vastaako tutkijan kielellinen ilmaisu tutkittavan välittämää kokemusta. Pohdimme tätä analyysiä tehdesämme paljon. Jotta tutkittavan kokemuksen mahdollisimman autenttinen esittäminen mahdollistuisi, päätimme ottaa äidin mukaan analyysin tekoon ja tarkasteluun. Positiivinen haastattelukokemus ensimmäisellä kerralla auttoi, sillä äiti lähti mielellään mukaan analyysin tekoon.

Äidin läsnäolo tutkimuksen analyysivaiheessa ja mahdollisuus tarkentaa häneltä tehtyjä tulkintoja erityisesti henkilökohtaisista motiiveista, vahvisti analyysin luotettavuutta ja autenttisuutta fenomenologisesta näkökulmasta. Äidin antama hyväksyntä tulkinnoille, aktiivinen osallistuminen ja tahto antoivat tutkimukselle eettisen oikeutuksen, kun tutkitaan yksilön henkilökohtaista elämää ja liikutaan eettisesti herkällä alueella. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt opettajien syvällisempi haastattelu ja mukaan ottaminen analyysia tehtäessä. Opettajien kokemuksiin samaistuminen osoittautui meille kuitenkin

helpommaksi. Positioteorian avulla saimme myös tuoreen näkökulman aineistoon, joka oli meille jo entuudestaan tuttu. Opettajien kokemukset eivät myöskään käsitelleet opettajien elämää henkilökohtaisella tasolla, vaan ammatillisesta näkökulmasta, joten emme kokeneet tarpeelliseksi heidän hyväksynnän tai tarkistusten hakemista kokemusten kuvauksille. Opettajien haastattelu uudelleen kahden vuoden jälkeen olisi voinut tuoda uutta mielenkiintoa tutkimuskysymysten käsittelyyn. Olisimme saaneet näkökulman heidän ammatillisen valmiuden kehittymiseen käsitellä lastensuojelullista huolta kodin ja koulun välillä. Tällöin tutkimuksen painotus olisi saattanut muuttua vahvemmin opettajien kokemuksia käsitteleväksi. Vanhemman kokemus kuitenkin tarjosi runsaasti näkökulmia ja asetti myös opettajien kokemukset erilaiseen perspektiiviin.

LÄHTEET

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Gaudeamus. Helsinki.

Alasuutari, M ja Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi ei ole sinun: yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa: Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. ja Pekkarinen, E. Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Vastapaino. Tampere.

Alhanen, K. ja Arnkil, T. 2009. ”Älkää ottako tätä karkkia pois.” Käsitteitä yhteiskunnallisen kokeen tutkimiseksi. Yhteiskuntapolitiikka 74 :3, 316–321.

Arnkil, T., Eriksson, E. ja Saikku, P. 1998. Huolen harmaa vyöhyke. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen lehti 7, 8–11.

Bardy, M. 2009. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa: toim. Bardy, M, Lastensuojelun ytimissä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki, 16–46.

Berg, K. 2008. Äitiys kulttuurisina odotuksina. Väestöliitto. Helsinki. Väitöskirja.

Brinkmann, S. 2007. Practical reason and positioning. Journal of Moral Education Vol. 36, No. 4, 415-432.

Böök, M. ja Perälä-Littunen, S. 2010. Vastuullisen vanhemman velvoitteet. Kasvatus 41 (1), 41–52.

Davie, H. ja Harré, R. 1999. Positioning and Personhood Teoksessa: Harré, R. ja van Langenhove, L. Positioning theory. Blackwell. Oxford, 32–52.

Eriksson, E. ja Arnkil, T.E. 2005. Huoli puheeksi: Opas varhaisista dialogeista. Helsinki: Stakes.

Eskola, J. ja Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. (toim.) ja Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille. PS-kustannus. Jyväskylä.

Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999.

- Fogelman, H. 2006. "Se on oikeesti semmonen mikä meidän täytyy hoitaa". Päiväkodin työntekijän henkilökohtainen raja lastensuojeluilmoituksissa. Tampere. Pro gradu.
- Hakkarainen, T., Londén, P., Luhtanen, M., Peltosalmi, J., Siltaniemi, A., ja Särkelä, R. 2012. Sosiaalibarometri 2012 – Ajankohtainen arvio palveluista, palvelujärjestelmän muutoksesta ja kansalaisten hyvinvoinnista. Suomen sosiaali ja terveys ry. Helsinki.
- Harré, R ja van Langenhove, L. 1999. The Dynamics of Social Episodes. Teoksessa: Harré, R. ja van Langenhove, L. Positioning theory. Blackwell. Oxford, 1–13.
- Harré, R ja van Langenhove, L. 1999. Introducing Positioning Theory. Teoksessa: Harré, R. ja van Langenhove, L. Positioning theory. Blackwell. Oxford, 14–31.
- Harré, R ja Moghaddam, M. 2009. Recent Advances in Positioning Theory. Theory & Psychology 19(1), 5–31.
- Harrikari, T. (2011). Lasten, nuorten ja perheiden pahoinvointi eduskuntaesitysten valossa vuosina 1970-2006. Teoksessa: Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. ja Pekkarinen, E. Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Vastapaino. Tampere.
- Heino, T. 2009. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa: toim. Bardy, M. Lastensuojelun ytimissä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki, 52–89.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus. Helsinki.
- Honkanen, E. ja Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Tammi. Helsinki.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Wsoy. Helsinki.
- Julkunen, Raija. 2006. Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja vastuu. Stakes. Helsinki.

Juhila, K. 2008. Aikuisten parissa tehtävät sosiaalityön areenat. Teoksessa: Jokinen, A. ja Juhila, K. Sosiaalityö aikuisten parissa. Vastapaino. Tampere, 14–47.

Jokinen, A. 2008. Sosiaalityö tukena ja kontrollina aikuisten kohtaamisessa. Teoksessa: Jokinen, A. ja Juhila, K. Sosiaalityö aikuisten parissa. Vastapaino. Tampere, 83–110.

Katainen, J. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. Valtioneuvoston kanslia.

Kananoja, A. 2012. Väliraportti. Toimiva lastensuojelu. Selvitys kuntien perhetyön, lastensuojelun toimintatapojen sekä lastensuojelulain toimivuuden kehittämistä. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampere.

Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatustyhteisössä. Arator. Helsinki.

Krok, S. 2009. Hyviä äitejä ja arjen pärjääjiä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Krok, S. 2008. Vähä varainen yksinhuoltajaäiti etuusjärjestelmässä. Teoksessa: Jokinen, A. ja Juhila, K. Sosiaalityö aikuisten parissa. Vastapaino. Tampere, 145–174.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka- aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Tampere.

Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2008. Huoli jaksamisesta vanhempana. Teoksessa: (toim.) Moisio, P., Karvonen, S., Simoura, J. ja Heikkilä, M. Suomalaisten hyvinvointi 2008. Stakes. Helsinki.

Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2010. Lapsiperheiden toimeentulo lamasta lamaan. Teoksessa: (toim.) Vaarama, M., Moisio, P. ja Karvonen, S. Suomalaisten hyvinvointi 2010. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.

LsL. Lastensuojelulaki 417/2007.

LsL. Lastensuojelulaki 88/2010.

Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa: Perrula, J. ja Latomaa, T. 2009. Kokemuksen tutkimus, merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.

Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perrula, J. ja Latomaa T. 2005. Kokemuksen tutkimus. merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: Perrula, J. ja Latomaa, T. 2009. Kokemuksen tutkimus, merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.

Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto. Lisensiaationtyö.

Mahkonen, S. 2007. Lastensuojelu ja laki. Edita. Helsinki.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet: kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Helsinki.

Moghaddam, F.M. 1999. Reflexive positioning: Culture and private discourse. Teoksessa: R. Harre ja L. Van Langenhove (toim.) Positioning theory. Blackwell Oxford, 74–86.

Miettinen, T. 2010. Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa: Miettinen, T., Pulkkinen, S. ja Taipale, J. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Gaudeamus. Helsinki.

Moran, P., Jacobs, C., Bunn, A., & Bifulco, A. 2006. Multi-agency working: implications for an early-intervention social work team. Blackwell. London.

Muukkonen, T. ja Tuulensalo, H. 2004. Kohtaavaa lastensuojelua. Lapsikeskeisen lastensuojelun sosiaalityön tilannearvion käsikirja. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Helsinki.

Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perrula ja T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus, merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.

Nousiainen, K. 2004. Lapsistaan erillään asuvat äidit: Äitiysidentiteetin rakentamisen tiloja. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.

OAJ. Opetusalan Ammattijärjestö. 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL
(Viitattu: 20.3.2013)

Opetushallitus. 2012. Oppilas- ja opiskelijahuollon opas. http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas (Viitattu: 20.3.2013)

Opetushallitus. 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf

Paavola, A. ym. 2010. Ehkäisevän lastensuojelun kirjava todellisuus. Lastensuojelulain vaikutukset eri ammattiryhmien toimintatapoihin: Mikä toimii, mikä takkuu, mitä pitäisi kehittää? Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki.

Paavonen, J. ja Solantaus, T. 2009. Vanhempien mielenterveyshäiriöt ja lasten psykiatriset ongelmat. Duodecim 125, 1839–1844.

Palojärvi, H. 2012. <http://www.sosiaalityontutkimuksenseura.fi/Kolumnit%202012/helmikuu2012.htm>
(Viitattu: 1.2.2013)

POL. Perusopetuslaki 477/3003

POL. Perusopetuslaki 642/2010.

POPS. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.

POPS. Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Tampere.

Pihkanen, T. (2011) Lastensuojelu ja koulu: alakoulun opettajien käsityksiä ja kokemuksia lastensuojelusta ja lastensuojeluilmoituksista. Helsingin yliopisto. Pro gradu.

- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa: Mietinen, T., Pulkkinen, S. ja Taipale, J. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Gaudeamus. Helsinki.
- Rimpelä, M. Metso, T. Saaristo, V. ja Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Stakes. Valopaino Oy. Helsinki.
- Räty, T. 2010. Lastensuojelulaki. Käytäntö ja soveltaminen. Edita. Helsinki.
- Satka, M. 2011. Varhainen puuttuminen lapsuuden ja nuoruuden riskien hallinnoimiseksi. Teoksessa: Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. ja Pekkarinen, E. Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Vastapaino. Tampere.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia. Tampereen yliopisto.
- Sipilä, J. 2013. Enemmän ongelmien ehkäisyä, vähemmän korjailua? Perheitä ja lapsia tukevien palvelujen tuloksellisuus ja kustannusvaikuttavuus. Valtiovarainministeriö.
- Sosiaaliportti. 2013. <http://www.sosiaaliportti.fi/> (Viitattu: 1.2.2013)
- Sosiaalitaito. 2012. Lastensuojelun tila Länsi- ja Keski-Uudellamaalla 2011. (Julkaisematon raportti)
- Spoof, M. 2007. Marja Spooft ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Teoksessa: Latomaa, T. ja Suorsa, T. 2011. Kokemuksen tutkimus II – ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Sockett, H. 2009. Dispositions as Virtues: The Complexity of the Construct. *Journal of Teacher Education* 60:291, 291–302
- Tamminen, A. ja Wallén, E. 2011. Opettajien kokemuksia lastensuojeluilmoituksen tekemisestä ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Kandidaatin tutkielma.

- Taskinen, S. 2010. Lastensuojelulain soveltaminen. WSOY. Helsinki.
- THL. 2012. Lastensuojelu 2011. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- THL. 2011. Lastensuojelu 2010. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki
- THL. 2009. Lastensuojelu 2008. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa: Sallila, P. & Malinen, A. Opettajuus muutoksessa. Helsinki. Kansanvalistusseura.
- Vanhanen, M. 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. Edita. Helsinki.
- THL. Varpu. Varhaisen puuttumisen vastuuhenkilöverkosto. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.varpu.fi/varpu> (Viitattu: 11.12.2012)
- Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Helsingin yliopisto: Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261. Helsingin yliopisto.
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu : lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvulla. Suomen kuntaliitto. Helsinki.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. UNICEF.