

”OLISI TOIVOA SIITÄ, ETTÄ SILLÄ LAPSELLA ALKAISI PAREMPI AIKA”

Luokanopettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista lapsista

Mervi Tikkanen

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2009

TIIVISTELMÄ

Tikkanen, M. 2009. ”Olisi toivoa siitä, että sillä lapsella alkaisi parempi aika”. Opettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista lapsista. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma, 132 sivua ja 2 liitettä.

Tutkielmani aiheena ovat luokanopettajien kokemukset ammatillisiin perhekoteihin sijoitetuista lapsista. Lastensuojeluun sijoitettujen lasten ja perhekotien määrän voimakas kasvu on johtanut siihen, että yhä useampi koulu ottaa vastaan perhekoteihin sijoitettuja lapsia. Kuitenkaan tutkimuksissa lastensuojeluun sijoitettuja lapsia ei ole tarkasteltu koulun näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella millaisia kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista oppilaista opettajilla on, millaista yhteistyötä opettajat tekevät perhekotien kanssa sekä millaisia tuen tarpeita perhekotiin sijoitetuilla lapsilla on koulussa.

Opettajien kokemuksen tutkimuksen metodologisena viitekehystenä toimivat fenomenologia sekä hermeneutiikka. Tutkimusaineisto on koottu haastattelemalla neljää opettajaa, joilla on oppilainaan perhekoteihin sijoitettuja lapsia. Tutkimusaineiston analysointi pohjautuu merkitysrakennepohjaiseen analyysiin. Opettajien kokemuksia peilaan sosiaalipedagogiikkaan pohjautuvan pedagogisen intervention ja moniammatillisen yhteistyön käsitteiden kautta.

Opettajien kokemuksissa korostuivat oppilaaseen tutustumisen tärkeys, mitä vaikeuttaa lastensuojelun vaihtoehtoisuus. Lastensuojeluun sijoitetut lapset ovat koulussa hyvin heterogeeninen ryhmä, josta osa selviää koulusta ongelmitta ja osa tarvitsee hyvin monitahoisiin vaikeuksiin erityistä tukea. Perhekotien kanssa tehdään yhteistyötä kahdella eri tasolla; sekä normaalia kodin ja koulun välistä yhteistyötä että moniammatillista yhteistyötä lasten kouluvaikeuksien ratkaisemiseksi. Vaikka lasten ongelmat koulussa voivat olla hyvin monimuotoisia, onnistunut yhteistyö perheiden kanssa toimii opettajille tärkeänä voimavarana. Lapsen tilanteen rauhoittuessa opettajat pääsevät näkemään lapsen edistymistä. Yhteistyössä perheiden kanssa koettiin myös vaikeuksia, erityisesti tiedonkulkuun sekä kahden eri järjestelmän erilaisiin lähtökohtiin liittyviä. Resurssien puute ja vaikeudet yhteistyössä ovat yhteydessä opettajan riittämättömyyden ja yksin selviämisen tunteisiin. Onkin tärkeää, että perheiden ja koulun välinen yhteistyö on toimintatapojensa ja osaamistaan toisilleen ja luovat yhteistä keskustelukulttuuria. Erityisesti oppilaan kouluun tuleminen nivelvaiheessa yhteistyön merkitys korostuu.

Avainsanat: koulu, lastensuojelu, perhekoti, moniammatillinen yhteistyö, pedagoginen interventio

Sisältö

1 JOHDANTO	5
2 LASTENSUOJELUN SIJAISHUOLLON LÄHTÖKOHTIA	8
2.1 Käsitteellinen ja lainsäädännöllinen pohja	9
2.2 Sijaishuolto lapsen ja perheen tukena	10
2.3 Ammatilliset perhekodit osana sijaishuoltoa	15
3 LASTENSUOJELULAPSEN SELVIYTYMISEEN JA HAAVOITTUMISEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ	17
3.1 Riski- ja suojaavia tekijöitä lastensuojelun asiakasperheissä	18
3.2 Lapsilla ilmeneviä vaikeuksia	22
3.3 Koulunkäynnin haasteita	26
4 LASTENSUOJELULAPSEN TUKEMINEN KOULUSSA	33
4.1 Lastensuojelu saapuu kouluun	34
4.2 Opettaja erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamisessa	35
4.3 Pedagoginen interventio lapsen tukemisessa	41
4.4 Koulun ja lastensuojelun moniammatillinen yhteistyö	43
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	49
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS JA EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	50
6.1 Fenomenologia ja hermeneutiikka metodisena lähtökohtana	51

6.2 Aineiston hankinta	54
6.3 Aineiston analysointi.....	58
6.4 Tutkimuksen luotettavuudesta.....	61
6.5 Tutkimuksen eettisyyden pohdintaa	63
7 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA PERHEKOTEIHIN SIJOITETTUIJEN LASTEN KOHTAAMISESTA	65
7.1 Edellytyksiä ja esteitä oppilaan tukemiselle.....	66
7.1.1 ”Hyvä tietää, mitä siellä taustalla on ollut”	67
7.1.2 ”Enemmän keskitytty näihin oppilaan omiin vaikeuksiin”	70
7.1.3 ”Oisin kaivannut jotain lisää” – vaitiolovelvollisuus esteenä	75
7.1.4 ” Ei niin vähästä enää säikähdä” – opettajan ammatillinen kasvu.....	81
7.2 Osaksi koulu- ja luokkayhteisöä	87
7.2.1 ”Joskus tulee jotain kränää” – kouluyhteisön jäseneksi	88
7.2.2 ”Joutuu kuitenkin lapsen mukaan miettimään” – opetuksessa huomioitavia asioita	91
7.2.3 ”Pitäisi antaa resursseja lisää”	94
7.3 Pieniä edistysaskeleita ja huikeaa etenemistä	98
7.4 Moniammatillinen yhteistyö perhekotiin sijoitetun lapsen tukemisessa ...	99
7.4.1 Yhteistä keskustelupohjaa luomassa	100
7.4.2 Perhekodin ja koulun moniammatillinen yhteistyö	103
7.4.3 Muut yhteistyökumppanit	110
8 POHDINTAA	112
LÄHTEET.....	118

LIITTEET	130
----------------	-----

1 JOHDANTO

Suomalaisten lasten pahoinvointi lisääntyy jatkuvasti, mikä näkyy lastensuojeluun sijoitettujen lasten määrän tasaisena kasvuna viime vuosina. Tämä näkyy myös koulussa, kun entistä useampi koulu ja opettaja kohtaavat työssään lastensuojeluun sijoitetun lapsen. Lapsi tuo kouluun mukanaan tahtomattaankin taustansa; vahvuutensa, kipupisteensä ja vaikeutensa. Mitä tämä merkitsee luokanopettajan työlle? Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia lastensuojeluun sijoitettu lapsi tuottaa luokan arkeen? Tässä tutkimuksessa perehdyn siihen, millaisia kokemuksia opettajilla on perhekoteihin sijoitetuista lapsista koulussa ja millaista yhteistyötä perhekotien kanssa tehdään.

Pösön (2001) mukaan lastensuojelun monialaisuus näkyy siinä, että lastensuojelututkimusta tehdään sosiaalityössä, psykologiassa, kasvatus- ja oikeustieteissä, psykiatriassa sekä mm. nais- ja nuorisotutkimuksessa. Tällainen monialaisuus tuottaa pirstaleisuutta. (Pösö 2001, 404.) Pölkin (2005, 299) mukaan lastensuojelututkimusta tarvitaan edelleen lisää. Huomiota ei ole juuri kiinnitetty koulun ja opettajien näkökulmaan eikä lastensuojeluun sijoitettujen lasten koulunkäynnin kysymyksiin.

Sijaishuollon ja koulun kohtaamisessa olemme lähinnä kansainvälisen tutkimuksen varassa. Kitinojan (2005,77) ja Pösön (2005, 205) mukaan kansainväli-

siä tutkimustuloksia on vaikeaa hyödyntää Suomessa, sillä eri maiden lastensuojelujärjestelmät poikkeavat toisistaan hyvin paljon. Siksi suomalainen lastensuojeluun sijoitettujen lasten koulunkäyntiä koskeva tutkimus on ensiarvoisen tärkeää. Tutkimuksessa tarvitaan uutta näkökulmaa ja juuri koulun ja opettajien näkökulman puuttuminen on jättänyt tutkimuskenttään ison aukon, sillä koulu on merkittävä osa kaikkien lasten arkipäivän elämää. Tutkimuksen tekemistä vaikeuttaa myös se, että lastensuojelulasten koulunkäynnin kysymykset vaativat jossain määrin poikkitieteellistä lähestymistapaa ja näkökulmia sekä sosiaalityön että kasvatustieteiden puolelta.

Osaltaan lastensuojelulaitoksiin liittyvän tutkimuksen vähyyttä selittää Pösön, Jahnukaisen ja Kekonin (2004, 8) mukaan se, että laitosten tutkiminen on yksi vaikeimmista ja tunnepitoisimmista tutkimusaiheista, sillä siinä liikutaan erityisen vaikeiden henkilökohtaisten ja yhteisöllisten asioiden parissa. Näitä vaikeita asioita kohtaavat myös opettajat työssään, sillä lastensuojelulapsen kautta opettaja kohtaa koulussa lapsen koko elämänhistorian joko suoraan tai piiloisesti. Koulussa luodaan pohjaa myös lapsen tulevaisuudelle. Se, millaisia kokemuksia lapsi saa koulusta, vaikuttaa pitkälle myöhemmin jatko-opintoihin siirtyäessä. Lastensuojeluun sijoitetuilla lapsilla ei aina myöhemmin elämässään ole riittävästi tukea jatko-opintojen suorittamiseen, joten kokemukset koulusta ovat erityisen tärkeitä heidän kohdallaan.

Tutkimukseni lähtökohtana oli tarkastella luokanopettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista lapsista oppilaina. Perhekoti valikoitui tutkimuksen kohteeksi useasta syystä. Ensinnäkin omassa työssäni perhekodissa opettajana työskentelen lastensuojelun ja koulun välimaastossa. Työssäni olen huomannut, että opettajissa herättää suurtakin hämmennystä perhekoteihin sijoitetut lapset erilaisine taustoineen. Toiseksi Suomessa lastensuojelulasten koulunkäyntiä siivävat tutkimukset on tehty koulukoteihin sijoitetuista lapsista samalla kun perhekotien määrä on voimakkaasti kasvanut viime vuosina. Koska perhekotien määrä ja perhekoteihin sijoitettavien lasten määrä on kasvussa koko ajan, on perusteltua kiinnittää huomiota perhekoteihin sijoitettujen lasten koulunkäyntiin

ja opettajiin, jotka kohtaavat heitä työssään. Tässä tutkimuksessa haastattelin neljää luokanopettajaa, joilla on oppilainaan lapsia perhekodeista.

Vaikka lastensuojelusijoitukset ovat kasvussa, on lastensuojelu yhä marginaalinen ilmiö yhteiskunnassamme. Granfeltin (2000) mukaan ilmiöt voivat olla tutkimuksellisesti ja sosiaalipoliittisesti relevantteja silloinkin, kun ne kohdistuvat lukumääräisesti pieneen joukkoon. Marginaali voi olla näköalapaikka laajempiin ilmiöihin. (Granfelt 2000, 99.) Lastensuojelulasten koulunkäynnin tutkimus voi olla näköalapaikka myös yleisemmin riskioiloissa kasvavien, lastensuojelun tarpeessa olevien ja kouluvaikeuksista kärsivien lasten kohtaamiseen koulussa sekä heidän koulunkäynnin kysymyksiin. Samoin lastensuojelulasten vaikeudet koulussa nostavat esiin inklusion vaikeimpiakysymyksiä, kuten psyykkisesti oireilevien lasten inklusion ja tarvittavien ja tehokkaiksi koettujen resurssien kysymykset.

Perhekoteihin sijoitettujen lasten kohtaaminen nostaa esiin myös moniammatillisen yhteistyön koulun ulkopuolisen instituution kanssa. Suomalaisessa tutkimuksessa koulun ja luokanopettajan kohtaama moniammatillinen yhteistyö käsittelee lähinnä oppilashuoltotyöryhmässä työskentelyä. Tämä tutkimus avaa myös näkökulmia moniammatilliseen yhteistyöhön koulun ulkopuolisen instituution kanssa. Opettajien kokemusten kautta voidaan tarkastella kahden erilaisen järjestelmän, koulun ja lastensuojelun, välistä moniammatillista yhteistyötä.

Samalla tämä tutkimus kertoo myös opettajan työn ja opettajan roolin muuttumisesta. Opettaja kamppailee roolissaan opettamisen ja kasvattamisen akselilla kohdatessaan entistä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajien kokemuksissa kyse ei ole pelkästään siitä, että koulu ottaa vastaan kaikki oppilaat, jotka sinne ovat tulossa, vaan opettajan rooliksi nousee lapsen vaikeuksien kohtaaminen ja lapsen auttaminen ja tukeminen elämässä eteenpäin. Tätä opettajan roolia ja lastensuojeluun sijoitetun lapsen kohtaamista peilaan tässä tutkimuksessa sosiaalipedagogisesta viitekehuksesta pedagogisen intervention

käsitteen avulla, sillä opettajien kokemuksissa toivo lapsen syrjäytymiskiirteen pysäyttämistä oli oppilaan kanssa työskentelyn keskeisimpiä tausta-ajatuksia.

2 LASTENSUOJELUN SIJAISHUOLLON LÄHTÖKOHTIA

Lastensuojelun sijaishuolto luo puitteet lastensuojeluun sijoitetun lapsen ja hänen opettajansa kohtaamiselle. Tässä luvussa tarkastellaan yhteiskunnallisen intervention käynnistymistä lapsen elämässä pitkälti sosiaalityön sekä yhteiskunta- ja oikeustieteiden näkökulmista. Näistä lähtökohdista säädellään millaisia palveluja lastensuojelussa tarjotaan sekä millä perusteella lapsen elämään voidaan puuttua ja lapsi voidaan sijoittaa kodin ulkopuolelle.

Ajankohtaiseksi ilmiön tekee lastensuojelusijoitusten määrän kasvu. Lastensuojelussa on erilaisia vaihtoehtoja lapsen tarpeita vastaamaan. Ammatilliset perhekodit ovat yksi vaihtoehto ja tutkimukseni rajaus, jonka vuoksi tarkennan ammatillisten perhekotien käsitettä ja sijaintia kodin ulkopuolella tapahtuvan sijaishuollon kentällä. Viime vuosina on tutkittu myös lasten kokemuksia sijaishuollosta osana heidän omaa elämänhistoriaa, mikä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella subjektiivisesta näkökulmasta lastensuojelulasta kokonaisuutena.

2.1 Käsitteellinen ja lainsäädännöllinen pohja

Lastensuojelu voidaan ymmärtää yhteiskunnassa joko laajassa tai suppeamassa merkityksessä. Pösön (2001) mukaan lastensuojelun laaja tehtävä on lasten hyvinvoinnin ja suotuisten kasvuedellytysten turvaaminen. Tällöin lastensuojelun kohteena ovat kaikki suomalaiset lapset sekä heidän vanhempansa. (Pösö 2001, 397.) Mikkolan (2005a, 61) mukaan suppeasti määriteltynä lastensuojelu voidaan ymmärtää osaksi perhe- ja yksilökeskeistä sosiaalityötä, jonka tarkoituksena on auttaa vaikeaan elämäntilanteeseen joutuneita lapsia ja heidän perheitä selviytymään ongelmistaan sekä kehittymään ja kasvamaan tasapainoiseen elämään. Tässä tutkimuksessa käsitelen lastensuojelua sen suppeassa merkityksessä. Lastensuojelulain mukaan siihen kuuluu lastensuojelutarpeen selvitys, avohuollon tukitoimet, lapsen kiireellinen sijoitus ja huostaanotto sekä niihin liittyvä sijaishuolto ja jälkihuolto (Räty 2007, 19).

Lastensuojeluasiakkuus alkaa avun hakemisesta. Hurtigin (2003, 729) tutkimuksessa avun hakijoina olivat vanhemmat itse, lapsi, omaiset, naapurit, opettajat tai päiväkodin työntekijät. Heinon (2007,4) tutkimuksen mukaan lastensuojelun asiakkuus alkaa hieman useammin virallisesta ilmoituksesta, mutta myös perhe, yleisimmin äiti, tekee aloitteen. Lastensuojeluasiakkaana olevasta sijaishuoltoon sijoitetusta lapsesta käytän tässä tutkimuksessani nimityksiä lastensuojelulapsi tai sijaishuoltoon sijoitettu lapsi. Perhekoteihin sijoitetut lapset on käsitteenä tarkempi raja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista, joiden sijoituspaikkana toimii perhekoti.

Pösön (2001, 399) mukaan lastensuojelun lainsäädäntö asettaa keskeiset sisällöt, toimintatavat sekä tavoitteet lastensuojelulle. Lastensuojelulaki lähtee lapsen oikeudesta tulla huostaan otetuksi ja yhteiskunnan ehdottomasta velvollisuudesta suojella lasta, mikäli edellytykset siihen ovat olemassa (Gottberg 2004, 47; Räty 2004, 227). Laki huostaanoton perusteista on liitteessä 2. Lastensuojelulain kokonaisuudistus tuli voimaan vuoden 2008 alusta. Pösön (2001,

400) mukaan lainsäädännön lisäksi lastensuojelua säätelevät muutkin säädökset, joista keskeisimpiä ovat mm. sosiaalihuoltolaki, laki sosiaali- ja terveydenhuollon valtionosuudesta sekä laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista määrittelee lastensuojeluviranomaisten vaitiolovelvollisuutta (Forsberg & Linnas 2004, 220). Gottbergin (2004, 46) mukaan lastensuojelulain taustalla ovat YK:n lapsen oikeuksien sopimus sekä Euroopan ihmisoikeussopimus, jotka määrittelevät yksityis- ja perhe-elämän suojaa sekä lapsen oikeutta tuntea vanhempansa ja olla heidän hoidettavanaan.

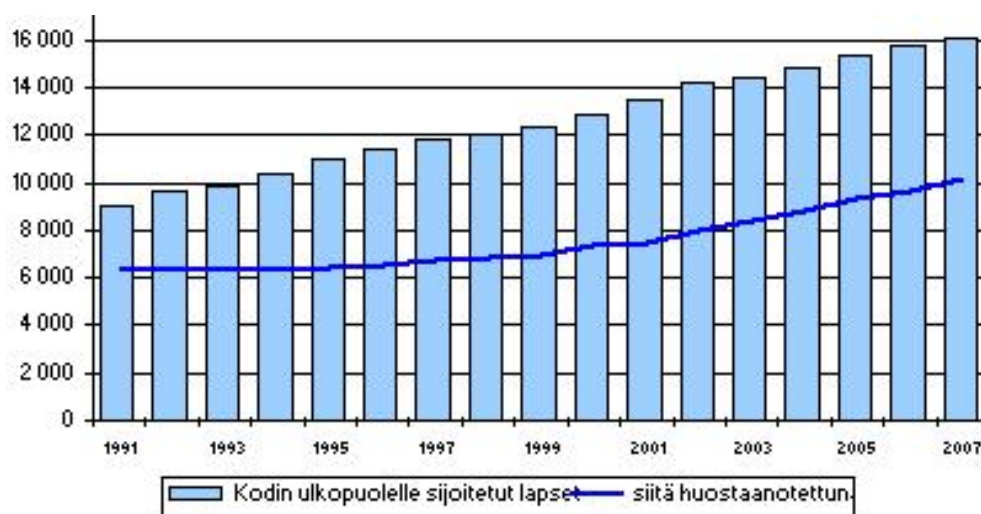
2.2 Sijaishuolto lapsen ja perheen tukena

Lastensuojelun sijaishuollon sijoitukset vaikuttavat voimakkaasti tuhansien lasten ja perheiden elämään vuosittain. Julkisuudessa käyty keskustelu lastensuojelusijoitusten määrän jatkuvasta kasvusta saa tukea Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen vuoden 2007 tilastoista, jotka esitetään kuviossa 1. Tilastojen mukaan laitoshuollon osuus on kasvanut tasaisesti jo pitempään. Huostaan otettujen määrä on kasvanut viime vuosina 2-6 % vuosivauhtia. Vuonna 2007 oli sijaishuollossa sijoitettuna 16 059 lasta ja nuorta, joista 10 207 lasta huostaan otettuina mukaan lukien kiireellisesti huostaan otetut. Osa huostaan otetuista nuorista on siirtynyt jälkihuoltoon vuoden aikana täytettyään 18 vuotta. Uusia huostaan otettuja 0-16-vuotiaita lapsia vuonna 2007 oli 2085. Lastensuojelun avoimuuden tukitoimien piirissä oli samaan aikaan 62 485 lasta ja nuorta. Heistä uusia asiakkaita oli 31 %. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2009.)

Lastensuojelun tarpeen kasvua kuvastaa myös Järventien (2001, 89) tekemä tutkimus, jonka mukaan 29 %:lla lapsista on vakava syrjäytymisriski, sillä heidän perushoivansa on huono sekä heidän identiteettinsä on kielteinen. Syitä lasten ja perheiden pahoinvoinnin lisääntymiseen etsitään. Hiilamon (2008) tutkimuksen mukaan Suomea 1990-luvulla kohdanneen laman seurauksena tulonsiir-

roissa ja sosiaalipalveluissa tehtiin merkittäviä leikkauksia. Nämä talouden leikkaukset yhdistettynä pitkäaikaistyöttömyyteen, toimeentulotuen tarpeeseen, yksinhuoltajuuteen sekä päihdeongelmiin ovat johtaneet kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrän jatkuvaan kasvuun. (Hiilamo 2008, 7.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2009) tilastojen mukaan lastensuojeluun sijoitetuista lapsista vuonna 2007 poikia oli 53 % ja tyttöjä 47 %. Sijoitetuista 34 % oli perhehoidossa, 50 % laitoshuollossa ja 15 % muussa huollossa. Laitoshuollossa olleista 33 % oli sijoitettuina ammatillisiin perhekoteihin tai perheryhmäkoteihin ja vastaaviin. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009.) Ikäryhmittäin sijoitettavien lasten määrässä on vaihtelua. Heinin (2007, 4) tutkimuksen mukaan lastensuojelun asiakkuuden alkaessa lapset ovat usein joko alle kolmevuotiaita tai murrosikäisiä.



Kuvio 1 Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009)

Lastensuojelun asiakkuus alkaa usein lastensuojelun avohuollon kautta (Kittinöja 2001, 154). Mikkolan (2005b) mukaan avohuolto tapahtuu tukemalla lasta tai perhettä omassa elinympäristössään ohjauksen, neuvonnan, tukihenkilöiden ja taloudellisen tuen keinoin. Sijaishuollolla tarkoitetaan lapsen huolenpidon jär-

jestämistä kodin ulkopuolella joko huostaan otettuna tai avohuollon tukitoimin sijoitettuna. Lastensuojelun toimet eivät ole sarja toistaan raskaampia menetelmiä, vaan ajatuksena on palvelujen suuntaaminen optimaalisuusperiaatteen mukaisesti. (Mikkola 2005b, 75 -77: 78.)

Optimaalisuuden periaatteen mukaan huostaanottoon ryhdytään vain jos avohuollon tukitoimet eivät ole tarkoituksenmukaisia tai mahdollisia tai ne ovat osoittautuneet riittämättömiksi (Mikkola 2005b, 78). Lapsi voidaan ottaa kiireellisesti huostaan, jos lapsi on välittömässä vaarassa tai muutoin kiireellisen sijoituksen tarpeessa (Laiho 2007, 153). Mahkonen (2008, 101) esittää, että huostaanotto on väliaikainen ratkaisu, joka jatkuu vain niin kauan kuin sen edellytykset ovat voimassa tai lapsi täyttää 18 vuotta. Nuorella on oikeus jälkihuoltoon 21 ikävuoteen saakka (Mikkola 2005b, 77 -78). Kitinojan (2001, 162) mukaan jälkihuollon tarkoituksena on tarjota mahdollisuuksia harjoitella omatoimista elämää.

Tuen tarjoamisen muotojen lisäksi olennainen kysymys on, milloin lapsen elämään puututaan. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että varhainen puuttuminen lapsen elämään on myöhemmällä iällä aloitettua hoitoa tuloksellisempaa (Marttunen, Kataja, Henttonen, Hokkanen, Tuominen & Ebeling 2004, 43). Varhainen puuttuminen on kuitenkin vaikeaa, sillä Hurtigin (2003, 75) tutkimuksen mukaan lapset joutuvat odottamaan ulkopuolista apua, koska perheiden tilanteiden vaikeus hahmottuu työntekijöille vasta vähitellen.

Kitinoja (2005) ja Pösö (2005) toteavat, että sijaishuollon tavoitteena on koulunkäyntiin ja elämänhallintaan, kasvun ja kehityksen turvaamiseen sekä perheen tukemiseen ja perheen ihmissuhteisiin liittyvät tavoitteet. Tavoitteena on myös huolenpito, hoitaminen ja kuntoutus etenkin psykososiaalisista tai päihdeongelmista kärsivien lasten kohdalla. (Kitinoja 2005, 395 -396; Pösö 2005, 207.) Kitinojan (2001, 160- 161) mukaan lapsen ja hänen vanhempiansa kanssa pyritään etsimään uusia ja toimivia ratkaisumalleja perheessä vallitsevaan elämäntilanteeseen. Känkäsen (2004) mukaan perhekeskeisen työskentelytavan ohella käytetään elämäkerrallista työskentelyä. Sen avulla yritetään auttaa lapsia ym-

märtämään omaa elämäänsä ja käsittelemään elämäntarinoiden herättämiä tunteita, sillä lastensuojelulapsen tarina koostuu usein hajanaisista tiedoista, asiakirjoista ja yksittäisistä mielikuvista. (Känkänen 2004, 215.)

Törrösen (1999, 14) mukaan tutkimuksissa on keskitytty sijoitusten määriin, tehtyihin päätöksiin ja niiden taustalla vaikuttaviin syihin ja sijoituksen seurauksiin. Viime vuosina tutkimukset ja selvitykset ovat alkaneet lähestyä lastensuojelua myös lapsen arjen ympäristönä sekä lapsen kokemusten kautta, sillä Pösön ym. (2004, 10) mukaan lastensuojelulaitokset eivät ole vain palvelujärjestelmän osia, vaan ne ovat samalla lasten ja nuorten jokapäiväistä arjen ympäristöä.

Lapsen suhdetta sijaishuoltoon on tutkimuksissa tarkasteltu selvittämällä lasten ajatuksia elämästä ennen sijoitusta, sijoittamiseen liittyviä kokemuksia sekä tunteuksia sijoituksen jälkeen. Bardy, Barkman ja Janhunen (2000) antavat äänen sijoitetuille lapsille kertoa kokemuksistaan. Tarinat kuvastavat lapsen elämää kaaosmaisessa ympäristössä, jossa kotitilanteissa on eletty hitaasti etenevien tai nopeasti syttyvien kriisien toistuvaa sarjaa. Jatkuva varuillaan olo loppuu huostaanottoon ja sopeutuminen uuteen ympäristöön alkaa. (Bardy, Barkman & Janhunen 2000, 123.) Törrösen (1999, 19) mukaan myönteisiä piirteitä sijaishuollossa on lapselle tunne siitä, että saa olla ja nukkua rauhassa, ei tarvitse enää pelätä ja tunne siitä, että joku välittää.

Laitos merkitsee sosiaalisia suhteita, kiinnittymistä sekä mahdollisuutta turvaan ja suojaan ja eroa aikaisemmista toiminnoista, mutta myös rajoittamista sekä nuoren toiminnan sitomista tiettyyn paikkaan ja aikaan (Pösö 2004, 122). Pösö ym. (2004) toteavat, että keskivertoelämän näkökulmasta laitos voi olla ahdistava, suljettu ja yksilöitä rajoittava paikka, mutta sen suljettu ja eristetty tila voi tuoda laitoksessa asuvalle turvaa häntä rajoittamatta. Laitosten yllättävien puolien näkemiseen tarvitaankin tutkimuksellinen asenne. (Pösö ym. 2004, 13.)

Törrösen (1999) tutkimuksen mukaan sijaishuollon yksikköön tuleminen on harvoin lapsen oma valinta. Yhteydenpitoa ystäviin ja sukulaisiin ei ole katkaistu ja oleskelu tilojen ulkopuolella on mahdollista. (Törrönen 1999, 18.) Hukkasen (2002) tutkimuksen mukaan puolet lapsista on kontaktissa vanhempiinsa ainakin kahdesti kuussa ja ainoastaan 15 %:lla lapsista ei ole minkäänlaista kontaktia biologisiin vanhempiinsa. Kontakti omaan isään puuttuu kuitenkin lähes 40 %:lla lapsista. (Hukkanen 2002, 33). Törrösen (1999) mukaan lasten arki pyöri usein kouluun lähtemisen, sieltä tulemisen, ruoka-aikojen ja muiden aikataulujen puitteissa. Kodinomaisesta arjesta välittyy ajatus, että aikuiset vastaavat arjen pyörittämisestä ja lapset saavat olla lapsia. Lastensuojeluun sijoitetut lapset kokevatkin sijaishuollon yksikön kodikseen. (Törrönen 1999, 88;100; 127.) Perhekodin kokeminen kodiksi ei poista sitä, että lapsi kokee biologisen perheensä, ensisijaiseksi kodikseen. Sijaishuollon yksikössä vietetään tietty aika elämästä (Törrönen 1999, 18; 32), sen sijaan biologinen perhe pysyy.

Pösön (2004, 116) mukaan kokemus sijoituspaikasta voi olla hyvin ristiriitainen. Kekonin (2004) tutkimuksessa koulukoti nähtiin elämänvaiheena ja paikkana, johon tulee asennoitua oikealla tavalla. Aluksi koulukodin pakko-luonne tuntui ikävältä, mutta pian nuoret oppivat miten voi pärjätä ja lopuksi huomasivat, että kokemuksesta oli hyötyä. Koulukoti koettiin omaa elämää tavalla tai toisella parempaan suuntaan ohjanneeksi vaiheeksi. Kyseessä oli jonkinlainen rauhoittuminen tai hankalista oloista irtipääseminen. Osalle nuorista koulukotiin joutuminen oli ollut heidän mielestä väärä ratkaisu, joka oli johtanut laitostumiskokemuksiin. Osa nuorista koki leimautumista koulukotiin joutumisen tai siihen liittyvien seikkojen takia. (Kekoni 2004, 335 -340; 345.)

Kokemuksia voidaan kartoittaa myös vasta sijoituksen päättymisen jälkeen. Jahnukaisen (2004) tutkimuksessa ne nuoret, jotka oli sijoitettu koulukotiin koulunkäyntiin liittyvien syiden takia ja joiden sijoitus oli kestänyt pitkään sekä ne, joilla oli koulukodin jälkeen vähän riskikäyttäytymistä, pitivät kokemustaan vahvasti myönteisenä. Vahvasti kielteisen kokemuksen koulukodista omasivat ne, joilla sijoitus oli kestänyt vähemmän aikaa ja joilla sijoituksen syynä oli ollut ri-

koksiin liittyvät syyt. (Jahnukainen 2004, 320.) Sijaishuollon aikuiset voivat myös antaa lapselle peilipinnan lapsen biologiseen perheeseen. Laurilan (1999) tutkimuksessa pitkäaikaiseen sijaiskotihoitoon sijoitetuista aikuistuneista tytöistä todettiin, että kiintymyssuhteen tarjonneet sijaisäidit toimivat korjaavina kokemuksina tyttöjen kasvussa ja kehityksessä. Parhain anti interventiossa tytöille oli biologisen äidin ymmärtämisen lisääntyminen, mikä oli yhteydessä tyttöjen itsetuntemuksen lisääntymiseen. (Laurila 1999, 206.)

2.3 Ammatilliset perhekodit osana sijaishuoltoa

Kitinojan (2001) mukaan kodin ulkopuoliset sijoitukset jaotellaan usein perhe- ja laitoshoitoon. Laitoshoidolla tarkoitetaan lasten-, nuoriso- ja koulukoteja sekä perhehoidolla erityyppisiä sijaisperheitä ja perhekoteja. (Kitinoja 2001, 157.) Pösön (2005) mukaan laitoshoidolle on ominaista ammatillisesti pätevät ja palkatut työntekijät. Perhehoito viittaa sijaisperheissä ja heidän kodeissaan tapahtuvaan perheenomaiseen sijaishuoltoon. Jako perhe- ja laitoshoitoon on kuitenkin epäselvä, sillä nykyään pohditaan mihin esimerkiksi ammatilliset perhekodit sijoitetaan. Ne eivät ole laitoksia tavanomaisessa merkityksessä, mutta eivät myöskään sijaisperhetoimintaa. (Pösö 2005, 206.)

Pösön (2005, 207) mukaan eri lastensuojeluyksiköt ovat profiloituneet tuottamiensa palvelujen ja toimintojen pohjalta ja ovat siten painottuneita erityyppisiin asiakasryhmiin. Pösö ym. (2004) kuvaavat koulukoteja ja ammatillisia perhekoteja lastensuojelun ja erityispedagogiikan leikkauspisteessä toimivina instituuti-

oina, jotka reagoivat kodissa ja koulussa tapahtuneisiin murtumiin. (Pösö ym. 2004, 7). Marttusen ym. (2004, 48) mukaan myös käytöshäiriöisten hoitoon tarvitaan riittävästi resursoituja lastensuojelun sijoituspaikkoja, joissa on riittävä asiantuntemus ja mahdollisuus laaja-alaiseen yhteistyöhön. Pasasen (2001) ja Kitinojan (2005) mukaan sijaishuollon laitoksiin sijoitetaankin nykyisin moniongelmaisia ja vakavasti oireilevia lapsia, joiden oirehdinta ei juuri eroa lastenpsykiatrisille osastoille sijoitettujen lasten oirehinnasta. Lastensuojelu määrittyy siten yhä enenevässä määrin suhteessa terveydenhuoltoon, erityisesti lasten- ja nuorisopsykiatriseen hoitoon. Voimakkaasti oireilevien lasten kohdalla kodinomaisen sijoituspaikan resurssit saattavat loppua aikaisemmin kuin laitoshoidossa. (Kitinoja 2005, 67; Pasanen 2001, 25; 28.) Forsbergin ja Linnasin (2004, 233) mukaan laitoshoidon etuna ovat ammattikoulutuksen saanut henkilökunta sekä mahdollisesti erityistyöntekijät. Pasanen (2001) näkee, että ammatilliset perhekodit tarjoavat yhden mahdollisuuden yhdistää lasten tarpeisiin vastaava ammatillinen asennoituminen ja jatkuvat samana pysyvät ihmissuhteet. Perhehoito näyttääkin sopivan parhaiten nuorimmille, pitkäaikaiseen sijoitukseen meneville lapsille, joiden kehitys on edennyt normaalikehityksen rajoissa. Voimakkaammin oireileville, vanhemmille lapsille laitoshoidon näyttäisi olevan parempi vaihtoehto. (Pasanen 2001, 27 -28.)

Lastensuojelupalveluja tuottavat yksityisten yritysten lisäksi myös järjestöt. Marjamäen (2007) mukaan kaikista sosiaalipalveluista järjestöt ja yritykset tuottavat nykyisin jo neljäsosan. Kolmanneksi yleisin päätoimiala yksityisissä sosiaalipalveluissa on lasten ja nuorten laitos- ja perhehoito. Näitä palveluja tarjosi vuonna 2004 noin 430 tuottajaa. (Marjamäki 2007, 286.) Kauppisen ja Niskasen (2005) raportin mukaan lastensuojelun laitos- ja perhehoitopalveluja tuottavat yritykset ovat sosiaalipalveluja tuottavista yrityksistä nopeimmin kasvavia toimialoja. Vuonna 2002 yksityisiä perhekoteja oli ympäri Suomea 150. Niistä yli 90 % oli yrityspohjaisia ja loput järjestöjen ylläpitämiä. Yksityisiin perhekoteihin oli sijoitettu vuoden 2002 lopussa yhteensä 2500 lasta ja nuorta. Määrä on noussut muutamalla sadalla vuosittain. (Kauppinen & Niskanen 2005, 43 -57.) Perhekotien määrän kasvu kasvattaa myös perhekoteihin sijoitettujen lasten määrää,

mikä johtaa siihen, että opettajat kohtaavat perhekoteihin sijoitettuja lapsia yhä enenevässä määrin. Tarkastelen seuraavaksi lastensuojeluun sijoitetun lapsen elämään liittyviä haavoittavia tekijöitä, jotka ovat johtaneet yhteiskunnan interventioon lapsen elämässä sekä tekijöitä, jotka saattavat suojella lasta haavoittumiselta.

3 LASTENSUOJELULAPSEN SELVIYTYMISEEN JA HAAVOITUMISEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ

Lastensuojeluun sijoitetun lapsen selviytymiseen ja haavoittumiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan tarkastella lapsen elämän riski- ja suojaavien tekijöiden viitekehystä. Efrati-Virtzerin ja Margalitin (2009) mukaan suojaavat tekijät kuvaavat sitä, miten lapsi pystyy menestyksekkäästi selviytymään stressaavista tilanteista ja kokee selviävänsä ympäröivästä maailmasta, ymmärtää sitä ja kokee sen merkitykselliseksi. Riskitekijöillä puolestaan on yhteys sopeutumattomuuteen. (Efrati-Virtzer & Margalit 2009, 61 -62.) Lastensuojelulapsen elämään liittyviä riski- ja suojaavia tekijöitä on tärkeä hahmottaa, sillä lapsi kantaa elämässään tapahtuneita kokemuksia mukanaan myös uuteen sijoituspaikkaan ja uuteen kouluun. Koska tutkimukseni keskiössä on koulu ja opettajien kokemukset, tarkastelen lasten koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia erikseen.

3.1 Riski- ja suojaavia tekijöitä lastensuojelun asiakasperheissä

Lastensuojeluasiakkaiden elämäntilanteita on tarkasteltu tutkimuksissa riskitekijöiden, vaikeuksien ja oirehdinnan kautta, mutta samalla on unohdettu positiiviset tekijät lasten elämässä (Kitinoja 2005, 200; Törrönen 1999, 12). Heino (2007, 19) näkee, että asiakkaiden hyvinvointia pyritään kuvaamaan ihmisten ”objektiivisten” elinolojen kautta ja verrataan näitä väestön vastaaviin tietoihin, vaikka myös subjektiivisista kokemuksista on kiinnostuttu. Kajavan (1997) tutkimuksessa lastensuojeluperheille ominainen vaikeuksien kasaantuminen näkyi selvästi. Vähintään puolella perheistä oli ainakin kaksi ongelmaa, 14 prosentilla vaikeuksia oli kertynyt kahdeksan ja joissakin perheissä vielä enemmän. (Kajava 1997, 90.) Söderholmin (2004, 71) mukaan lapsi voi elää keskimäärin 1-2 riskitekijän kanssa ilman, että ne vaarantavat lapsen kehityksen ja kasvun.

Lastensuojelulasten elämää kuvastaa pirstaleisuus, joka Sinkkosen (2004) mukaan tulee esiin lasten vaikeutena hahmottaa menneisyyttä kokonaisuutena. Menneisyys kuvataan paloina, joilla ei näytä olevan yhteyttä toisiinsa ja jotka saattavat olla ajallisesti sekaisin. (Sinkkonen H-M 2004, 140.) Heinin (2007, 26) tutkimuksen mukaan kaksi kolmasosaa lastensuojelulapsista oli kokenut arjessa erilaisia muutoksia, kuten perheenjäsenen vakavan sairastumisen tai kuoleman, asiakkuutta edeltävänä vuonna. Myös toistuvat muutot näkyvät taustoissa (Pasanen 2001, 116). Heinin (2007) mukaan lastensuojelulasten joukossa on etenkin pieniä lapsia, joilla ei ole ollut kotia, vaan he ovat kulkeneet vanhempansa tai vanhempiensa mukana erilaisissa laitoksissa päihdekuntoutuksesta ensi- ja turvakotiin. Päinvastoin kuin keskimäärin lapset Suomessa, suuri osa lastensuojelulapsista asuu vuokra-asunnossa. Maaseudulla asuu vain 5 % lapsista, sen sijaan kerrostalossa puolet lapsista. (Heino 2007, 26; 29.)

Ydinperheen heikkous lastensuojeluperheissä ilmenee perheenjäsenten kommunikaation vähäisyytenä ja toistuvina äkillisinä eroina (Heino 2007, 4; Pasanen 2001, 15). Pasanen (2001) mukaan lapsen taustalla voi olla paljon varhaiskehityksen aikaisia eroja vanhemmista, sairaalassaolojaksoja, sijoituksia sekä pidempikestoisia vanhemmuuden katkoksia. Lastensuojeluperheiden sosiaalinen eristyneisyys näkyy sosiaalisten verkostojen pienuutena sekä lähisukulaisuuspainotteisuutena. (Pasanen 2001, 14; 88.) Yhteys sukulaisiin voi katketa esimerkiksi toiselle paikkakunnalle muuttamisen vuoksi (Hiilamo 2008, 4).

Heinon (2007) ja Kitinojan (2001) tutkimusten mukaan lastensuojelun asiakasperheissä perherakenne on eri tavoin muuttunut. Lähes joka toisen lapsen biologiset vanhemmat ovat eronneet ennen lapsen sijoitusta. Osuus on huomattavasti suurempi kuin avioeron kokeneiden lasten osuus koko väestöstä. (Heino 2007, 4; Kitinoja 2001, 137.) Kitinojan (2005, 138) mukaan toisen biologisen vanhemman kuoleman oli kokenut lapsista joka kuudes.

Lastensuojeluperheiden taustalla olevista psykososiaalisista tilanteista Pasanen (2001) tutkimuksessa tuli esille vanhempien matala koulutustaso. Vanhemmilla ammatillisen tutkinnon puuttuminen oli yleistä, mutta osa oli jäänyt vaille myös peruskoulun päättötodistusta. (Pasanen 2001, 116.) Matala koulutustaso voi näkyä työttömyytenä. Osa vanhemmista on ollut aina tai pitkän aikaa poissa työelämästä (Kajava 1997, 86; Heino 2007, 4; Pasanen 2001, 116). Kuitenkaan yleinen oletus siitä, että huostaanotto kohdistuu yksinomaan matalan koulutustason omaavien ryhmään, ei pidä paikkansa (Kajava 1997, 86).

Lastensuojeluongelmat liittyvät pitkälti vanhempien jaksamattomuuteen pitää huolta lapsistaan riittävin ja yleisesti hyväksyttävien tavoin (Heino 2007, 4; Pösö 2001, 401). Lastensuojeluperheissä äidin jaksaminen on keskeinen voimavara ja sen loppuminen tai äidin kyvyttömyys kasvattajana johtaa helposti huostaanottoon. Pitkäaikaisia riskitekijöitä ovat muun muassa vanhempien omat ja vaikeat lapsuudenaikaiset kokemukset kuten laitos- tai perhehoito tai kokemus perheväkivallasta. (Kitinoja 2005, 164; Pasanen 2001, 14;116.) Myös perheen

vanhempien, erityisesti äidin, päihde- sekä huumeongelmat merkitsevät yhtä merkittävimmistä riskitekijöistä lastensuojelusijoituksen taustalla (Heino 2007, 4; Kitinoja 2005, 164; Pasanen 2001, 156). Samoin perheväkivalta, perheriidat sekä erotilanteen ongelmat näkyvät aikaisempaa enemmän lastensuojelutarvetta aiheuttavana syynä (Forsberg & Linnas 2004, 222; Pasanen 2001, 116).

Muita pitkäaikaisia lastensuojeluperheiden riskitekijöitä ovat tutkimusten mukaan sairaudet ja erityisesti äidin mielenterveyden ongelmat (Heino 2007, 7; Kajava 1997, 89; Kitinoja 2005, 164). Pasanen (2001) mukaan vanhempien psyykkiset vaikeudet ovat erityisesti lisääntyneet. Naisilla tyypillistä ovat mielialahäiriöt ja psykoottinen oirehdinta, kun miehillä painottuu epäsosiaalinen käyttäytyminen. Äidin mielenterveysongelmat lisäävät lapsen riskiä oirehtia voimakkailla tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden sekä käyttäytymisen ongelmilla. (Pasanen 2001, 15; 92; 116.)

Oma lukunsa on siinä, että maahanmuuttajalasten osuus huostaan otetuista on monin paikoin suurempi kuin heidän väestöosuutensa edellyttäisi. Kitinojan (2005, 133) tutkimuksessa 8,6 %:lla lapsista oli vähemmistöstatus eli ainakin toinen heidän vanhemmistaan oli syntynyt muualla kuin Suomessa tai ei muuten kuulunut valtaväestöön. Heinin (2007, 26) tutkimuksessa sijoitettuja romanilapsia oli 4 %, kun heitä väestössä on keskimäärin 0,17 %.

Lasten elämään puuttuminen on hankalaa. Söderholmin (2004, 58) mukaan lapset eivät osaa kertoa laiminlyönnistä tai uskovat, että muutkin perheet elävät kuten he. Kitinojan (2005) mukaan perheiden tukeminen on ennaltaehkäisevästi vaikeaa, sillä perheeseen liittyvät riskitekijät eivät toteudu kaikkien perheiden kohdalla. Lasten laiminlyöntiä esiintyy myös perheissä, jotka eivät ulkoapäin katsottuna vaikuta mitenkään riskiperheiltä tai eivät ole syrjäytyneitä. Kattavaa selitysmallia, miksi joistakin perheistä tulee lastensuojelun asiakasperheitä ja toisista ei tule, ei ole olemassa. (Kitinoja 2005, 59; 62; 263.) Sitä voidaan lähestyä tarkastelemalla riskitekijöiden lisäksi suojaavia tekijöitä.

Suojaavat tekijät jaetaan ulkoisiin tekijöihin sekä lapsen sisäisiin tekijöihin. Ulkoisista tekijöistä lasten hyvän kehityksen edellytyksinä pidetään perushoivaa ja huolenpitoa, vuorovaikutusta sekä hyväksyntää (Taskinen 2001, 53). Vuorovaikutussuhteet ovat suojaavuuden kannalta merkityksellisiä. Perheen ulkopuolisista aikuisista sukulaisilla, isovanhemmilla ja ammattiauttajilla voi olla suuri merkitys lapsen luotettuna henkilönä ja kehityksen turvaajana. (Pasanen 2001, 143 -144; Sinkkonen H-M 2004, 141.) Myös ikätovereiden merkitys on suuri, sillä he auttavat lasta tunnistamaan milloin lapsen käytös ei ole hyväksyttävää ja vahvistavat hyväksyttävää käytöstä (Berdan, Keane & Calkins 2008, 958).

Turusen (2004, 197) mukaan mitä isompi lapsi on, sitä useammin lähipiiristä löytyy myös ystäviä tai ystävän vanhempia, joille voi puhua. Vanhemman ja lapsen välisellä hyvällä suhteella on suojaava vaikutus myös lastenkotiin sijoitetun lapsen kehityksen tukemiseksi (Hukkanen 2002, 55). Sinkkonen (2004) esittää, että pitkäaikaisia suojaavia tekijöitä ovat vanhempien hyvät suhteet omiin vanhempiinsa ja hyvä parisuhde. Lyhytaikaisia suojaavia tekijöitä ovat esimerkiksi taloudellisen tilanteen paraneminen, työn saaminen tai lapsen hankalan koulutilanteen helpottaminen (Sinkkonen J. 2004, 78). Laurila (1999, 42) nostaa esiin sen, että lasta suojaava tekijä voi olla myös vastoinkäyminen, joka vahvistaa yksilöä myöhemmissä vastoinkäymisissä.

Efrati-Virtzer ja Margalit (2009) näkevät, että lapsen sisäisiin suojaaviin tekijöihin liittyy eheyden tunne. Se on tunnetta siitä, että ymmärtää omaa ympäristöä, tuntee voivansa vaikuttaa siihen ja saavansa positiivista palautetta sekä tuntee mielekkyyttä, motivaatiota ja kiinnostusta erilaisiin tehtäviin. (Efrati-Virtzer & Margalit 2009, 65.) Nämä voivat ilmetä esimerkiksi lahjakkuutena tai luovana kykynä (Sinkkonen J. 2004, 78). Pasanen (2001) mukaan poikien voimavarat kytkeytyivät yleisimmin liikuntaan ja tytöillä taideaineisiin ja liikuntaan. Tyttöjen käsitykset voimavaroistaan olivat monipuolisemmat kuin pojilla. Tyttöillä nousi esiin myös ihmissuhdetaidot. Tunne siitä, että voi vaikuttaa ympäristöön, voi näkyä positiivisena asennoitumisena tulevaisuuteen. (Pasanen 2001, 94.)

Laurilan (1999, 43) mukaan lasten persoonallisilla eroilla on merkitystä. Jotkut lapset ovat vahvempia kuin toiset ja osaavat hyödyntää tehokkaasti kaiken myönteisen kasvuympäristöstään. (Sinkkonen J. 2004, 82.) Tärkeää on myös miten lapsi itse kokee tulevansa hyväksytyksi (Berdan ym. 2008, 958). Laurilan (1999, 42) mukaan suojaava tekijä voi olla henkilön negatiivisena pidetty ominaisuus kuten pinnallisuus, joka auttaa suojautumaan. Suojaavat tekijät voivat selittää osaltaan sen, miksi kaikki lastensuojeluun sijoitetut lapset eivät oireile. Heidän elämässään on suojaavia tekijöitä, joten vaikka sijoitukseen perhe-elämän vuoksi on päädytty, lapset vaikuttavat kohtuullisesti selvinneen kokemuksistaan. Kitinojan (2005) mukaan lapsen ja perheen ongelmat kietoutuvat toisiinsa. Jos lapsella on ongelmia, niitä on useimmissa tapauksissa myös perheissä ja kotona sekä vastaavasti toisinpäin. (Kitinoja 2005, 198 -199.) Tarkastelen seuraavaksi millaisia vaikeuksia lastensuojelulapsilla voi ilmetä ja millainen yhteys perheen ongelmilla on tutkimusten mukaan lapsen vaikeuksiin.

3.2 Lapsilla ilmeneviä vaikeuksia

Tyypillisiä lastensuojeluasiakkuuden taustalla olevia nuoren vaikeuksia erilaisina yhdistelminä ovat sopeutumattomuus, koulupinnaus, koulukiusaaminen, rikokset sekä ristiriidat vanhempien kanssa (Heino 2007, 4; Kajava 1997, 94; Kitinoja 2001, 156; Lehto-Salo ym. 2002, 21; Pösö 2001, 401). Näiden ongelmien taustalla on monenlaisia vaikeuksia mielenterveyden vaikeuksista vaikeisiin käytöshäiriöihin sekä päihteiden käyttöön. Amerikkalaistutkimuksen mukaan lähes puolella lastensuojelutarpeen arvioinnissa olevilla lapsilla oli merkittäviä emotionaalisia tai käyttäytymisen ongelmia, mikä on 2,5-kertainen riski tavalliseen väestöön verrattuna. Vain neljäsosa heistä sai hoitoa. Erityisesti nuorim-

mat lapset olivat suurimmassa riskissä jäädä hoidon ulkopuolelle. (Burns, Phillips, Wagner, Barth, Kolko, Campbell & Landsverk 2004, 960 -968.)

Myös suomalaistutkimukset viittaavat lastensuojelulasten mielenterveyden ongelmien yleisyyteen (Hukkanen 2002, 44; Lehto-Salo, Kuuri, Marttunen, Mahlanen, Toivonen, Toivola, Närhi, Ahonen & Koponen 2002, 21). Lehto-Salo ym. (2002) totesivat POLKU-tutkimuksessa, että 82 %:lla koulukodin oppilaista oli jokin mielenterveyden häiriö ja suuri osa heistä oli saanut runsaasti joko psykiatrista osastohoitoa tai avohoitoa. Mielenterveyden häiriöistä yleisimmät olivat käytöshäiriöt sekä mielialahäiriöt. Lisäksi koulukoteihin sijoitetuilla lapsilla oli verrokkiryhmää useammin tarkkaavaisuus- ja ahdistuneisuushäiriöitä. (Lehto-Salo ym. 2002, 21.) Burns ym. (2004) mukaan psykiatrista palveluista on puuttavaa, jolloin tunnistetutkin hoitoa vaativat ongelmat ovat riskinä jäädä hoitamatta. Toisaalta lapset voivat hyötyä vanhempiensa psyykkisten häiriöiden hoidosta enemmän kuin omasta terapiasta. (Burns ym. 2004, 968.) Kumpulaisen ja Kempin (2000, 1233- 1234) mukaan lapsen tilanteeseen tulee puuttua, jos oireet vaikuttavat lapsen kykyyn selviytyä ikätasoisista vaatimuksista kuten koulunkäynnistä tai näkyvät vaikeuksina ihmissuhteissa.

Lapsen mielenterveyden ongelmien ja käytöshäiriöiden riskitekijöinä pidetään muun muassa vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmia sekä lainrikkomuksia ja perheväkivaltaa (Lehto-Salo ym. 2002, 28; Pasanen 2001, 156). Eri-tyisesti seksuaalisella hyväksikäytöllä sekä muilla traumaattisilla tapahtumilla on yhteys lapsen psyykkisiin häiriöihin (Hukkanen 2002, 44). Turusen (2004) mukaan traumatisoitunut lapsi rakentaa ympärilleen suojamuurin, koska lapsi on pettynyt aikuisten kykyyn turvata hänen hyvinvointinsa ja kehityksensä. Lapsi ei kykene ottamaan heti apua vastaan, koska hän ei uskalla odottaa muilta ihmisiltä mitään hyvää. (Turunen 2004, 193 -195.) Kitinon (2005, 267 -269) havainto vertailututkimuksessaan koulukoteihin sijoitettujen lasten psykiatrisissa diagnooseissa merkittävää kasvua vuosina 1996 ja 2000 ja näkee siihen osasyynä halun selittää lääketieteellisin diagnoosein poikkeavaa käyttäytymistä.

Lastensuojelulapsilla esiintyy myös vaikeuksia toimia muiden ihmisten kanssa. Heinon (2007, 4) mukaan lapsen ja nuoren lastensuojeluasiakkuuden keskeisinä syinä ovatkin lapsen ristiriidat vanhempien kanssa. Turusen (2004, 194) mukaan lapsen kokemukset erottavat hänet muista ja lapsi joutuu elämään ikään kuin kahdessa eri maailmassa. Lapsen käytös voi olla pakottavaa ja lapsella voi olla vaikeuksia ystävyyssuhteissa. Toisten ilmeet tulkitaan herkästi vihamielisiksi ja siksi kaltoin kohdellut lapset käyttäytyvät usein tarpeettoman vihamielisesti. Tällainen lapsi voi myös olla valmis tekemään mitä hyvänsä, jotta suhde toiseen lapseen tai aikuiseen säilyy. (Sinkkonen J. 2004, 81 -82; Turunen 2004, 194.)

Kitinon (2005, 269) mukaan lastensuojeluun sijoitettavilla lapsilla ilmenee ongelmien päällekkäisyyttä. Marttunen ym. (2004, 43) mukaan esimerkiksi monella käytöshäiriöisellä nuorella on samanaikainen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, päihdeongelma sekä itsetuhokäyttäytymistä. Pasanen (2001) mukaan epäsosiaalinen ja väkivaltainen käytös sekä tarkkavaisuuden ja ylivilkkauksen oireet muodostavat todennäköisesti sen kaikkein vaikeimman ongelmien kasauman lastensuojelulapsilla. Lastensuojeluun sijoitetuilla lapsilla on seitsemän kertaa suurempi riski oirehtia vakavilla tunne-elämän häiriöillä, neljä kertaa suurempi riski oirehtia vakavilla tarkkavaisuuden ja ylivilkkauksen oireilla ja kahdeksan kertaa suurempi riski oirehtia käyttäytymisen oireilla kuin keskiväestöön kuuluvalla lapsella. (Pasanen 2001, 13; 78; 84; 136.) Käytöshäiriöt ovat usein pitkään kestäviä ja vaikeasti hoidettavia (Marttunen ym. 2004, 43) ja niiden korjaamiseksi tarvitaankin hyvin tiivistä eri tahojen yhteistyötä (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 264).

Lastensuojeluun sijoitetuilla lapsilla on suurempi riski kohdata erilaisia vaikeuksia myös myöhemmin elämässään. Lapsuudessa esiintyneet käytöshäiriöt ennustavat aikuisuuden epäsosiaalista persoonallisuutta sekä muita mielenterveyden häiriöitä (Marttunen ym. 2004, 43). Amerikkalaistutkimusten mukaan sijaishuollossa olleista nuorista huomattava määrä keskeyttää koulunsa, kohtaa työttömyyttä ja kodittomuutta sekä vankeustuomioita (Altshuler 2003, 53; Zetlin, Weinberg & Shea 2006b, 165). Ruotsalaistutkimuksen mukaan lastensuojelu-

taustan omaavilla nuorilla on huomattava riski teinivanhemmuuteen (Vinnerljung, Franzén & Danielsson 2007, 111).

Jahnukaisen (2004) seurantatutkimuksen mukaan osa koulukodista kotiutuneista nuorista pärjasi hyvin työuralla, osalla taas suojaavana tekijänä toimi vakiintunut parisuhde. Syrjäytymisriskiin kuuluivat päihteidenkäyttäjät sekä toisen asteen koulutuksen ja työn puuttuminen ja niiden taustalla olivat useat laitossijoitukset, nuorisopsykiatrisen osastohoito sekä esy- opetus. Myönteistä on, että vaikka erityisesti pojilla aikuiselämään siirtymiseen liittyi riskikäyttäytymistä, se jäi monilla lyhytaikaiseksi vaiheeksi elämässä. (Jahnukainen 2004, 301 -310; 317 -319.) Huostaan otettujen lasten riski kuolla ennen 25 vuoden ikää on kolminkertainen samanikäiseen väestöryhmään verrattuna. Syynä ovat päihteidenkäyttö, onnettomuudet ja itsemurhat. (Kalland, Pensola, Meriläinen & Sinkkonen 2001, 207 -208; Jahnukainen 2004, 296.)

Vinnerljungin, Ömanin ja Gunnarsonin (2005, 265) mukaan on vaikea erotella lastensuojelulapsilla myöhemmin elämässä ilmenevien vaikeuksien taustatekijöitä, sillä on vaikeaa erotella ennen sijoitusta, sijoituksen aikana ja sijoituksen jälkeen vaikuttavien tekijöiden vaikutuksia toisiinsa. Zetlinin ym. (2006b, 165) mukaan nuoret eivät ole saavuttaneet taitoja, joita tarvitsevat kehittyäkseen aikuisina ja valmistautuakseen aikuiseen elämään. Myös suomalaistutkimukset viittaavat valmiuksien ja hyvän hoidon merkitykseen lasten myöhemmässä elämässä. Kitinoja (2001, 162) totesi tutkimuksessaan, että vaikka koulukoteihin sijoitetut nuoret ovat moniongelmaisempia kuin aikaisemmin, he onnistuvat elämässään sijoituksen jälkeen paremmin pidentyneiden hoitoaikojen sekä uusien kasvatuksellisten toimintamallien vuoksi. Myös myöhäinen sijoitus ja tulo erityisryhmään yläasteen aikana suojasivat nuoria (Sinkkonen H-M 2004, 141).

Ahosen ja Aron (1999) sekä Pasasen (2001) mukaan vähäistäkin koulunkäyntiin liittyvää menestymistä on pidetty tärkeänä suojelevana tekijänä psykososiaalisen riskikehityksen suhteen. Mikään muu yksittäinen tekijä ei ole yhtä selkeästi yhteydessä koulutusuran katkeamiseen, epäsosiaaliseen kehitykseen, päih-

teiden väärinkäyttöön, työttömyysuhkaan ja lisääntyneeseen toimeentulon tarpeeseen kuin koulupeäonnistuminen. (Ahonen & Aro 1999, 15; Pasanen 2001, 19). Koulunkäynnin tukeminen on yksi yleisimmin vaikuttavista hoitoelementeistä myös käytöshäiriöisillä nuorilla (Marttunen ym. 2004, 46). Siksi laitoksiin sijoitettujen lasten kognitiivisen kehityksen puutteita ja koulunkäynnin vaikeuksia korjaavien hoitomuotojen kehittäminen tulisi olla tärkeä osa laitoshoidon kehittämistä (Pasanen 2001, 19). Lastensuojeluun sijoitettujen lasten tukemisessa tuleekin kiinnittää erityisesti huomiota lasten vaikeuksiin koulussa ja niihin puuttumiseen.

3.3 Koulunkäynnin haasteita

Tarkastelen seuraavaksi, millaisia vaikeuksia lastensuojeluun sijoitetuilla lapsilla ilmenee koulussa. Heinon (2007, 4) tutkimuksen mukaan kouluvaikeudet ovat yksi keskeisimmistä lasten ja nuorten lastensuojeluasiakkuuden syistä. Tutkimusten mukaan lastensuojeluun sijoitettujen lasten varhaisia kouluvaikeuksia kuvastaa se, että heidän koulun aloittamista on lykätty usein, huomattavasti enemmän kuin koulun aloittajista keskimäärin (Kitinoja 2005, 144 -145; Lehto-Salo ym. 2002, 20; Sinkkonen H-M 2004, 128 -129). Kitinojan (2005) tutkimuksessa lapsista 12 % oli aloittanut koulunkäyntinsä vuoden säädettyä myöhemmin. Lykkäyksestä huolimatta lähes kaikki oli siirretty myöhemmin luokkamuotoiseen erityisopetukseen. (Kitinoja 2005, 144- 145.)

Suomalaisten ja amerikkalaisten tutkimusten mukaan lastensuojelulapsilla on ollut runsaasti poissaoloja koulusta ennen sijoitusta (Kitinoja 2005, 156; Sinkkonen H-M 2004, 138 -139; Stone, D'Andrade & Austin 2007, 61). Altshulerin (2003, 53) mukaan lastensuojeluun sijoitetut lapset selviytyvät koulussa verrokkeja heikommin. Samansuuntaisia tuloksia on myös Suomessa todettu (Sinkkonen H-M 2004, 138 -139; Kitinoja 2005, 155). Kitinojan (2005) mukaan alhaiset

arvosanat ja todistusten keskiarvot johtuvat osittain siitä, että lapset ovat olleet ennen sijoitusta paljon poissa kouluista, mutta ne kertovat myös oppimis- yms. kouluvaikeuksista (Kitinoja 2005, 155). Runsaat poissaolot on yksi syy luokalle jääntiin. Tutkimuksissa onkin noussut esiin, että keskimäärin yli kolmannes lastensuojeluun sijoitetuista lapsista on jäänyt luokalle kerran, kolme prosenttia on jäänyt luokalle kaksi kertaa (Kitinoja 2005, 153 -154; Lehto-Salo ym. 2002, 20, Sinkkonen H-M 2004, 128 -129).

Amerikkalaisissa tutkimuksessa on todettu, että sijaishuoltoon sijoitetut lapset ovat myös yliedustettuna erityisopetuksessa (Zetlin, Weinberg, Shea 2006a, 267). Jopa puolet sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista saa erityisopetuksen palveluja (Zetlin 2006, 162). Myös suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu tilastollisesti merkittäviä tai erittäin merkittäviä eroja verrokkiryhmään erityisopetusta saaneiden ja erityisluokalla olleiden määrässä. (Hukkanen 2002, 33; Kitinoja 2005; 146 -148; Lehto-Salo ym. 2002, 20; Pasanen 2001, 105; Sinkkonen H-M 2004, 128 -129). Erityisopetukseen siirrettyjen lastensuojeluun sijoitettujen lasten määrät ovat olleet eri tutkimuksissa yhteneväisiä. Hukkasen (2002) ja Kitinojan (2005) mukaan jopa kaksi kolmasosaa lapsista on siirretty erityisopetukseen, kun yleensä keskimäärin 4,5 % on siirretty erityisopetukseen. Osa lapsista on siirretty erityisopetukseen vasta sijoituksen jälkeen. Erityisopetukseen siirron syynä ovat olleet oppimisen tai käyttäytymisen ongelmat. Siirretyistä suurin osa opiskelee yleistä opetussuunnitelmaa noudattavilla sopeutumattomien oppilaiden erityisluokilla ja loput yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaisesti. (Hukkanen 2002, 33; Kitinoja 2005, 146 -148.) Zetlinin ym. (2006b) tutkimuksen mukaan kaikki erityisopetukseen siirretyt sijaishuollon lapset eivät siirtoa tarvitsisi, sillä erityisopetuksen alitunnistamisen lisäksi sijaishuollon lasten kohdalla erityisopetuksen tarvetta ylitunnistetaan (Zetlin ym. 2006b, 169). Stonen ym. (2007, 61) tutkimuksen mukaan koulussa ei aina ole riittävästi tietoa arvioida parasta luokkasijoitusta sijaishuoltoon sijoitetulle oppilaalle.

Lastensuojeluun sijoitettavilla nuorilla kouluhistoria on usein hyvin hajanainen (Kuuri & Ulvinen 2002, 20) ja koulunkäyntiin liittyvät erityisratkaisut ovat tyypilli-

siä (Kitinoja 2005, 159; Lehto-Salo ym. 2002, 20). Kitinojan (2005) tutkimuksessa ilmeni muun muassa se, että useat oppilaat oli vapautettu yhden tai useamman oppiaineen opiskelusta, oli mukautettu osan oppiaineista suhteen, olivat saaneet erityis- tai tukiopetusta tai olleet useita jaksoja sairaalaopetuksessa. Lisäksi osa ei ollut käynyt lukukauden tai -kausien aikana ollenkaan koulua. Osa oppilaista oli suorittanut yhden tai useamman luokan yksityisesti tenttimällä, osa oli saanut ehtoja. Joillakin oppilaista oli ollut oma kouluavustaja vuosia. (Kitinoja 2005, 159 -160.)

Osalle lastensuojeluun sijoitetuista lapsista on tutkimusten mukaan tehty normaaleista siirtymistä poikkeavia muutoksia koululuokan suhteen. Ala-asteella lasten koulu oli saattanut vaihtua yhdestä jopa seitsemään kertaan (Sinkkonen H-M 2004, 138 -139). Erityyppisiä ratkaisuyrityksiä ovat olleet muun muassa siirrot erityiskouluun ja – luokille, maahanmuuttajaluokat, yksityisopetus, dysfasia -erityisluokat, paja- ja klinikkaluokat, sairaalakoulu, pienryhmä tai koulupaikka koulukodissa sekä erilaiset projektityyppiset koulunkäynnin muodot (Heino 2007, 28; Kitinoja 2005, 149). Heino (2007, 28) mukaan tällaisten siirtojen tavoitteena on ollut hakea lapselle paremmin hänen tarpeisiinsa vastaavaa arkipäivän yhteisöä tai oppimisympäristöä.

Kitinojan (2005, 211) mukaan lastensuojelulapsilla koulussa esiintyviä vaikeuksia ovat käyttäytymisongelmat ja keskittymisvaikeudet, oppimisvaikeudet sekä piittaamattomuus koulun säännöistä, levottomuus sekä väkivaltaisuus, ongelmat opettajien, oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa, sopeutumisvaikeudet, kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen sekä häiriköinti ja mielialaongelmat. Tainion (2001, 207) mukaan pitkittyneet ongelmat koulussa näkyvät alisuoriutumisena, taitojen hankkimisen katkeamisena, itsetunnon vähentymisenä, väsähtämisenä sekä syrjäytymisenä koulusta ja ihmissuhteista.

Kouluvaikeuksilla on yhteys lapsen elämässä ilmeneviin muihin vaikeuksiin. Yksi selitysmalli lasten kouluvaikeuksiin on se, että vanhempien tuki koulunkäynnille on ollut heikkoa, koska vanhemmat itsekin ovat huonommin koulutet-

tuja eikä alemmissa sosiaaliluokissa ole riittävää sosiaalista ja kulttuurista pääomaa tukea lapsen koulunkäyntiä, vaan vanhemmat siirtävät vastuun opettajalle tai kotiolosuhteet ovat muuten epävakaa (Lehto-Salo ym. 2002, 28; Metso 2004, 37 -38; Sinkkonen H-M 2004, 127; Turunen 2004, 201). Oppimisvaikeuksien ja lasten kognitiivisen suoriutumistason laskun taustalla voivat olla heikkojen sosiaalisten olojen lisäksi turvaton kasvuympäristö ja äidin raskaudenaikainen alkoholinkäyttö (Pasanen 2001, 19; Sinkkonen H-M 2004, 130; Turunen 2004, 194). Ongelmien kasautumista kuvaa, että esimerkiksi käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöillä sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden ongelmilla on yhteys heikkoon suoriutumiseen koulussa sekä oppimisvaikeuksiin ja sosiaaliin suhteisiin (Kumpulainen, Räsänen, Henttonen, Puura, Moilanen, Piha, Tamminen & Almqvist 1999, 52; Kuuri & Ulvinen 2002, 14 -15).

Lapsen kokonaiskehitykselle oppimisvaikeudet muodostavat vakavan riskin (Ahonen & Aro 1999, 14). Lastensuojelulapsilla ilmenee runsaasti matematiikan tai lukemisen oppimisvaikeuksia. Lisäksi he suoriutuvat verrokkeja heikommin kielellisissä tehtävissä. (Altshuler 2003, 53; Lehto-Salo ym. 2002, 25 -26; Kuuri & Ulvinen 2002, 32; Pasanen 2001, 141.) Komonen (2004, 98) pohtii, missä menee raja todellisen pärjäämättömyyden ja koulunkäyntimotivaation puutteen välillä. Heinon (2007, 59) tutkimuksessa lapsen tai nuoren kehitys oli viivästynyt joka kymmenellä lapsella. Toisaalta oppimisvaikeuksia lastensuojelulapsilta ei aina ole selvitetty. Kuurin ja Ulvisen (2002, 27) mukaan on huolestuttavaa, että koulukotiin tullessa nuoria on tutkittu, mutta oppimisvaikeuksia tai edes sitä, osaako nuori lukea tai kirjoittaa, ei nuorilta ole aina selvitetty. Turusen (2004, 201) mukaan oppimisvaikeudet saattavat jäädä huomaamatta muiden oireiden, kuten tarkkaavaisuuden ongelmien, vuoksi. Kuurin ja Ulvisen (2002) mukaan oppimisvaikeudet saattavat koulukodissa tuntua vähäpätöisille ongelmille, kun sijoitettaessa nuorta hänellä ilmenee päihde-, perhe- ja psyyken ongelmia. Oppimisvaikeudet ovat kuitenkin arkipäiväinen ja konkreettinen asia, johon on helpompi puuttua kuin tunne-elämän vaikeuksiin. (Kuuri & Ulvinen 2002, 20; 35.) Lasten oppimisvaikeuksien tutkimiseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota koulussa jo ennen sijoitusta (Kitinoja 2005, 264).

Lastensuojelulasten kouluvaikeudet voivat johtua myös siitä, että heillä on jo lastensuojelun asiakkaaksi tullessaan mielenterveyden ongelmia (Lehto-Salo ym. 2002, 28; Zetlin ym. 2006a, 268). Kumpulainen ym. (1999) totesivat tutkimuksessaan, että suurimmalla osalla erityisopetusta tai tukiopetusta saavista lapsista oli psyykinen häiriö. Tarkkaavaisuushäiriöt sekä masennus olivat suurimmat syyt saada tukiopetusta tai erityisopetusta. Masentuneet oppilaat tarvitsevat tukiopetusta etenkin masennuskausien aikana, mutta eivät välttämättä erityisopetusta. Koska psyykkiset ongelmat kestävät usein vuosia, erityistuen tarve voi olla pitkäaikainen. (Kumpulainen ym. 1999, 48; 53.) Toisaalta kaikki psyykkiset oireet, kuten syömishäiriöt, pelot ja masennus, eivät välttämättä näy koulussa (Tainio 2001, 206). Masennuksen vaikutus kouluun on riippuvainen myös häiriön vaikeusasteesta (Kumpulainen & Kemppinen 2000, 1234).

Käytösongelmat koulussa vaihtelevat aggressiivisesta, vaativasta, kypsymättömästä ja huomiohakuisesta käytöksestä vetäytymiseen ja hermostuneisuuteen (Turunen 2004, 194; Zetlin ym. 2006b, 166). Kuurin ja Ulvisen (2002) mukaan vaikeudet osaamisen ja oppimisen sekä keskittymisen, tarkkaavaisuuden ja huolellisuuden alueilla johtavat pettymyksiin ja kielteisiin kokemuksiin koulussa. Kielteinen palaute kotiin voimistaa negatiivista itsetuntoa ja se voi johtaa lukuihin erilaisiin koulu- ja hoitoyrityksiin. (Kuuri & Ulvinen 2002, 20.)

Zetlinin ym. (2006b) mukaan sijaishuoltoon sijoitettujen lasten oikeudet koulutukseen eivät aina toteudu. Vaikeudet voivat ilmestyä vasta koulussa lukuisten koulunvaihdosten ja oppimisen tuen puutteen vuoksi tai siksi, että oppilaan tunne-elämän tai muut tarpeet jäävät kohtaamatta. (Zetlin ym. 2006a, 165; 268.) Tuki peruskoulun alusta alkaen on erityisen tärkeää, etenkin kun koulumenestys ensimmäisinä vuosina vaikuttaa mahdollisuuksiin selviytyä tulevaisuudessa jatko-opinnoissa. (Kumpulainen ym. 1999, 53.) Komosen (2004, 96 -97) mukaan kouluvaikeudet ovatkin yksi osatekijä koulutuksesta syrjäytymisessä. Lastensuojeluun sijoitetut lapset ovatkin suuressa riskissä jäädä vaille peruskoulun jälkeistä koulutusta. Vinnerljungin ym. (2005) mukaan ruotsalaisilla lastensuojeluun sijoitetuilla lapsilla oli 2-3-kertainen riski koulutuksen päättymiseen perus-

koulun jälkeen. Tavallisilla nuorilla oli kuusi kertaa todennäköisemmin yliopistotutkinto kuin lastensuojeluun sijoitetulla lapsella. (Vinnerljung ym. 2005, 265; 271). Jahnukainen (2004) on raportoinut suomalaisten lastensuojeluun sijoitetujen lasten kohonneesta syrjäytymisriskistä toisen asteen koulutuksesta.

Aloitettut jatko-opinnot saattavat myös keskeytyä. Zetlinin ym. (2006b, 170) mukaan jos nuori ei usko valmistuvansa, hän kokee koulun merkityksettömäksi ja keskeyttää koulun. Martinin ja Jacksonin (2002) tutkimuksessa amerikkalaisiin yliopistoihin jatkaneet entiset lastensuojeluun sijoitetut lapset kokivat perheen tuen puutteen vaikeuttavan opintoja. Nuoret eivät saaneet taloudellista eivätkä henkistä tukea opiskeluilleen perheiltään eikä heillä ollut paikkaa, mihin lomilla mennä. (Martin & Jackson 2002, 121.) Vinnerljung ym. (2005) näkevät yhdeksi selitykseksi sen, että monet lapset tulevat sijoitukseen liian myöhään, liian monien ongelmien kera ja siksi on kohtuutonta odottaakaan heiltä parempaa tulosta. Vinnerljungin ym. mukaan ruotsalaisessa yhteiskunnassa on kuitenkin mahdollista kouluttautua myös aikuisena (Vinnerljung ym. 2005, 268), mikä pätee myös suomalaiseen yhteiskuntaan. Toisaalta on mahdotonta sanoa, millainen lasten tilanne olisi ilman interventiota. Stone ym. (2007, 55) ehdottavat tutkimuksensa perusteella, että lastensuojelun ja koulupuolen yhteistyön ongelmat voivat olla merkittävä syy lastensuojelulasten heikompaan koulutukselliseen asemaan. Eri tutkimustulokset viittaavat siten selkeästi siihen, että sijaishuoltoon sijoitetut lapset ovat koulunkäynnin suhteen yksi haavoittuvimmista oppilasryhmistä (Stone, D'Andrade & Austin 2007, 65; Zetlin ym. 2006a, 267). Lasta sijoitettaessa tulisikin ottaa huomioon mahdollisuudet lapsen koulutuksen parantamiseen (Vinnerljung ym. 2005, 274).

Suomalaisessa järjestelmässä lastensuojeluun sijoitettu lapsi voidaan nähdä erityistä tukea tarvitsevana oppilaana. Ikosen ja Virtasen (2007, 16) mukaan lapsi voidaan määritellä erityistä tukea tarvitsevaksi oppilaaksi, mikäli hänellä on muun muassa oppimisvaikeuksia, käytösongelmia tai vamma tai sairaus. Käytöshäiriöillä oireilevan nuoren koulujärjestelyjä pohdittaessa tulisikin ottaa huomioon nuoren kokonaistilanne (Lehto-Salo ym. 2002, 28). Erityiskouluun tai –

luokkaan siirtäminen ei saa olla ainoa ratkaisu oppilaan vaikeuksiin (Ikonen & Virtanen 2007, 18). Lakkalan (2008) mukaan olennaista on myös se, että erityistä tukea tarvitseviksi oppilaiksi luokitelluille lapsille yksittäisen opettajan on helpompi saada resursseja tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön järjestämiseksi. Mikäli luokittelua ei ole tehty, resursseja on huomattavasti vaikeampi saada. (Lakkala 2008, 30.)

Lastensuojelun yksiköihin sijoitettujen lasten koulunkäynti Suomessa järjestetään hyvin monella eri tavalla. Lapset voivat käydä sijaishuollon yksikön lähellä olevaa koulua. Näin toimitaan useimmiten, mikäli erityisiä syitä opetuksen muuhun järjestämiseen ei ole, sillä kaikilla lastensuojeluun sijoitettavilla lapsilla ei ole vaikeuksia koulussa. Osalla on elämässään ollut suojaavia tekijöitä, jotka vaikeuksista huolimatta ovat mahdollistaneet koulunkäynnin. Lähikoulua käytetään myös, jos perhekodilla ja koulutoimella ei muita lapsen tarpeita vastaavia vaihtoehtoja ole tarjolla. Osalla oppilaista kuntoutuksen tarve on niin suuri, että opiskelu pienryhmässä on tarpeen (Ikonen & Virtanen 2007, 18).

Sinkkosen (2004) mukaan lastensuojeluun sijoitetuille lapsille tarkoitettulla omalla opetusryhmällä pyritään ratkaisemaan kouluvaikeuksia. Oma opetusryhmä tarjoaa opetuksellisesti hyvin haastaville lastensuojelulaitokseen sijoitetuille oppilaille opetusta, jota paikallinen koulutoimi järjestää yhdessä lastensuojeluyksikön kanssa. Lastensuojelulapset näyttävät hyötyvän varsinaisesta kouluympäristöstä erillään toimivasta koulusta. (Sinkkonen H-M 2004, 119 -120.) Kun osalla lastensuojeluun sijoitetuista lapsista ilmenee runsaasti psyykkisiä häiriöitä, lähenevät lastensuojelulaitosten pienryhmän tavoitteet sairaalakoulujen tavoitteita. Peuraniemen ja Huotarin (2002) mukaan sairaalakoulun tavoitteet ovat opetuksellisten tavoitteiden lisäksi hoidollisia. Psyykkisesti häiriytyneen lapsen kuntoutuksen ja opetuksen pääpainona voi aluksi olla yhteyden ja turvallisuuden luominen. (Peuraniemi & Huotari 2002, 148 -151.)

Lastensuojelulasten koulunkäynnin vaikeuksiin on mahdollista vaikuttaa, sillä esimerkiksi Sinkkosen (2004) tutkimuksen aikana pienryhmässä kaikki oppilaat

kykenivät saavuttamaan perusopetuksen päättötodistuksen, vaikka oppilaat olivat aikaisemmin merkittävässä syrjäytymisvaarassa koulutuksesta (Sinkkonen H-M 2004, 141). Amerikkalaistutkimuksissa on todettu, että sijaishuoltoon sijoitettuja lapsia, joilla on vaativia koulutuksellisia ja muita tarpeita, palvelee parhaiten sijaishuollon yksikön kattava tuki ja siellä annettu opetus. Tosin voi olla vaikeaa siirtää nuorta sijaishuollon yksikön opetusryhmästä takaisin yleiseen kouluun. (Zetlin 2006, 164.) Suomalaisessa järjestelmässä Ikonen ja Virtanen (2007, 18) puolestaan näkevät, että monesti oppilaat kykenevät siirtymään hyvin yleisopetuksen ryhmiin pienryhmäopetuksen jälkeen. Lehto-Salon ym. (2002) mukaan laajoista oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksista huolimatta koulukoteihin tulleet nuoret pitivät sijoitusta mahdollisuutena koulunkäymiseen ja he toivat itse esille peruskoulun loppuun suorittamisen tärkeyden. Lastensuojelulasten hoitointerventioita suunniteltaessa tulisikin ottaa huomioon mielenterveydenhäiriöiden lisäksi oppimiseen liittyvät ongelmat. (Lehto-Salo ym. 2002, 28; 31.)

Zetlinin ym. (2006b) mukaan lapsi ei pääse kokemuksistaan eroon koulussakaan. Mitä tahansa lapsen elämässä tapahtuu, se seuraa lasta kouluun. (Zetlin ym. 2006b, 168.) Koulu joutuukin kohtaamaan lastensuojeluun sijoitetun lapsen kaikkine hänen vaikeuksineen ja elämänhistorioineen.

4 LASTENSUOJELULAPSEN TUKEMINEN KOULUSSA

Koulu kohtaa erityisen suojelun tarpeessa olevia lapsia päivittäin. Lasten pahoinvoinnin lisääntyessä koulu joutuu pohtimaan omia keinojaan toimia lapsen parhaaksi. Tärkeässä asemassa koulussa ovat yksittäiset opettajat. Opettajan

rooli on muuttunut yhteiskunnan muutoksen myötä. Opettajien valmiudet ja halukkuus kohdata eritasoisia vaikeuksia omaavia lapsia vaihtelevat. Tässä kohtaa jäsentelyä painopisteenä on kasvatustieteellinen tutkimus, koulun näkökulma ja erityisesti inklusioon liittyvät tutkimukset.

Lastensuojeluun sijoitetun lapsen ollessa koulussa tarvitaan moniammatillista yhteistyötä. Suomalaisessa tutkimuksessa koulusta ja moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa näkökulmat ovat tähän saakka rajautuneet lähinnä koulun sisäiseen moniammatilliseen yhteistyöhön, jonka vuoksi olemme koulun ja lastensuojelun yhteistyön tutkimuksessa lähinnä kansainvälisen tutkimuksen varassa. Niiden kautta voidaan kuitenkin tarkastella myös suomalaisen koulun ja lastensuojelun yhteistyön mahdollisuuksia ja saumakohtia.

4.1 Lastensuojelu saapuu kouluun

Yhteiskunnallisen ympäristön muutokset asettavat koulun toiminnalle uusia vaatimuksia. Huhtanen (2007) toteaa, että vielä 1980-luvulla lastensuojelu ei juuri kuulunut opettajan työhön eikä sitä opettajankoulutuksessa mainittu. Tilanne kuitenkin muuttui seuraavalla vuosikymmenellä ja 2000-luvulla tultaessa lastensuojelun käsitteet ja toimintamallit alkoivat olla osa arkipäivän koulutyötä. (Huhtanen 2007, 200.) Kiviniemen (200, 7; 174) mukaan vanhempien ongelmat ja syrjäytyminen heijastuvat lasten koulutyöhön lapsen oireilun kautta.

Tainion (2001) mukaan koulu oppimisympäristönä kohtaa jokaisen suomalaisen lapsen. Koska kouluun tulee vuosittain suuri määrä psyykkisesti oireilevia ja kehityksessään viivästyneitä oppilaita, koulu joutuu pohtimaan omia rakenteita ja toimenpiteitä yksilön ja koko luokan oppimisen turvaamiseksi. Koulussa joudutaan pohtimaan, miten pitkälle oppilashuollon resurssit riittävät ja minkälaista

yhteistyötä kehitetään perheneuvoloihin, lastensuojeluun ja erityissairaanhoidon. (Tainio 2001, 213.) Sántin (2007, 465) mukaan opettajat pyrkivät ratkaisemaan kouluun ulottuvia yhteiskunnallisia ongelmia pedagogisin tai didaktisin välinein, mihin heitä ohjaa opettajankoulutus ja vallitseva koulukulttuuri. Huhtanen (2007) pitää koulun varhaisen tuen keinoina opetusryhmien organisointia, oppilashuoltoryhmän työskentelyn kehittämistä, nivelkohtien joustavaa silloittamista, opettajien ja kodin välisen yhteistyötä sekä erityisopetuksen eri muotoja. Koulun mahdollisuus ratkaista erilaisia ongelmatilanteita on rajallinen. Luovia ratkaisuja rajoittavat peruskoulun normit ja säännöt sekä koulujen resurssit. Tarvittaessa oppilashuollon ja yhteiskunnan muut tukiverkostot jatkavat siitä, mihin koulun resurssit loppuvat. (Huhtanen 2007,9 -10; 96).

Forsbergin ja Linnasin (2004) mukaan resurssien loppuessa koululla on velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus. Lastensuojeluun tulee asiakkaaksi jatkuvasti lapsia, joiden elämässä on ollut vaikeuksia pitkään, mutta kukaan lähiympäristössä ei ole niitä nähnyt eikä reagoinut lapsen hätään. Siksi lastensuojeluilmoituksen tekeminen voi olla lapsen elämässä ratkaiseva. Sosiaali- ja terveydenhuollon, koulun, poliisin ja seurakunnan palveluksessa tai luottamustehtävässä olevalla henkilöllä on lastensuojelulakiin kirjattu velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus. (Forsberg & Linnas 2004, 220; 227.) Lastensuojeluilmoitukseen liittyvä ilmoitusvelvollisuus on kuvattu liitteessä 2. Gottberg (2004, 48) toteaa, että lastensuojeluilmoituksen tekeminen siirtää asian jatkokäsittelystä vastuun sosiaalitoimelle.

4.2 Opettaja erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamisessa

Opettajana olemiseen kohdistuu hyvin monenlaisia vaatimuksia ja odotuksia, joihin kaikkiin vastaaminen voi olla jopa mahdotonta. Luukkaisen (2004, 91) mukaan opettajuuden tarkastelu on kulttuurisidonnaista, sillä opettajuus on eri-

laista erilaisissa yhteiskunnissa. Kiviniemi (2000) ja Sääntti (2007) toteavat, että suomalaisessa yhteiskunnassa opettaminen nähdään työnä, jossa opettajan persoona vaikuttaa ja näkyy. Jokaisella opettajalla on jotain erityistä annettavaa. (Kiviniemi 2000, 72; Sääntti 2007, 16.) Opettajuus on siten vuorovaikutusta (Luukkainen 2000, 81). Sääntin (2007) mukaan opettajat ovat työnsä luonteen vuoksi sosiaalisten odotusten ja normien valokiilassa. Opettajuuteen liittyy myös ristiriitaisia odotuksia perinteen säilyttäjästä uudistajaan. Opettajuus on vaikeasti määriteltävissä, koska se sisältää laajasti ottaen kaiken sen, mikä jollain tavoin liittyy opettajana elämiseen ja toimimiseen. (Sääntti 2007, 16 -17.)

Opettajan roolin nähdään vaihtelevan kasvatuksen ja opetuksen jatkumolla. Sääntin (2007) tutkimusaineistossa esiin nousi toistuvasti kysymys siitä, onko opettaja ensisijaisesti opettaja vai kasvattaja. Opettaminen on yhä vähäisempi osa työtä kasvatustyön lisääntyessä merkittävästi. Voidakseen opettaa opettajan on ensin kyettävä kasvattamaan. Opettajat kokevat joutuneensa sijaisvanhemmiksi vanhempien vetäytyessä kasvatusvastuustaan. (Sääntti 2007, 426 – 427.) Kiviniemen (2000) tutkimuksessa opettajat taas kuvailivat omaa rooliansa enemmän oheiskasvattajana olemiseksi. Keskeistä kuitenkin on, että opettajalla ja vanhemmilla on samansuuntaiset ajatukset kasvatuksesta, jolloin molemmat kasvattajatahot tukevat toisiaan. (Kiviniemi 2000, 104 -105.) Luukkainen (2000) näkee opettajan olevan ensisijaisesti kasvun tukija. Opettaja tukee oppilasta tuntemaan itsensä oppijana ja rohkaisee oppilasta kehittämään itseään. (Luukkainen 2000, 57.) Oravakankaan (2005) mukaan opettajan kasvatustehtävä on hämärtynyt. Koulun ja kodin arvojen ollessa erilaiset monikulttuurisessa yhteiskunnassa koulun kasvatusoikeus kyseenalaistetaan. (Oravakangas 2005, 96.) Sääntin (2007, 427 -428) mukaan opetuksen ja kasvatuksen välinen suhde on siten eräänlainen jatkumo, johon opettajat itsensä asemoivat.

Luukkaisen (2004) mukaan yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. Työn muutokset vaativat opettajalta jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja koulutautumista. Opettajalta vaaditaan uudenlaista asiantuntijuutta, johon kuuluu muun muassa lisääntynyt moniammatillinen yhteistyö. (Luukkainen 2004, 77; 88

-91; 148 -149.) Lakkalan (2008, 32) mukaan yksilöllistävän opetuksen, oikean-tasoisten tehtävien, eri oppimistyylien huomioimisen, eriyttämisen ja toiminnalli-suuden vaatimusten keskellä opettajalle syntyy riittämättömyyden tunteita.

Työn muutokset aiheuttavat Kiviniemen (2000) mukaan opettajan työlle jatku-van uudistumisen ja kouluttautumisen paineen. Työtahdin kiristymisen myötä opettajien työpaineet ovat lisääntyneet ja työssä jaksaminen ja stressinsietoky-ky ovat joutuneet aiempaa kovemmalle koetukselle. (Kiviniemi 2000, 179.) Luukkaisen (2004, 199) mukaan tulevaisuuden opettajalta vaaditaankin val-miuksia ja taitoja käsitellä asioita, jotka ovat lapsen ja nuoren turvallisuuteen ja kokonaiskasvuun liittyviä, sen sijaan, että olisivat didaktisia.

Vaikka opettajan työhön kohdistetaan uudenlaisia vaatimuksia, opettajat ja kou-lut eivät koe aina valmiutta kohdata erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Ikonen ja Virtasen (2007) mukaan syynä pidetään usein taloudellisia resursseja, puutteellisia tiloja sekä koulutuksen puutetta. Erilaisuuteen kielteisesti suhtautu-via opettajia on paljon. (Ikonen & Virtanen 2007, 15.) Opettajien suhtautumista on tärkeä tutkia, sillä tutkimusten mukaan se, miten opettajat asennoituvat oppi-laaseen, heijastuu opetuksen järjestämiseen (Avramidis & Kalyva 2007, 374).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että opettajat suhtautuvat yleisesti myönteisesti inklusioon. Kuitenkin opettajat ovat olleet huolissaan inklusion vaikutuksesta luokan päivittäiseen toimintaan ja käytännön vaikeuksiin. (Avra-midis, Bayliss & Burden 2000, 199; Avramidis & Kalyva 2007, 367; 380.) Erityi-sesti käyttäytymis- ja tunne-elämähäiriöitä omaavat oppilaat aiheuttavat opetta-jien mielestä eniten huolta ja vaikeuksia luokassa ja ovat jopa ei-toivottuja oppi-laita (Altshuler 2003, 56 -57; Avramidis ym. 2000, 206; Avramidis & Kalyva 2007, 381; Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford & Quinn 2004, 406;), sillä heidät koetaan kaikista vaikeimmiksi oppilaiksi opettaa (Medina & Luna 1999, 449). Yhtenä syynä inklusiovastaisuuteen on pelko siitä, että riittävät tukitoimet kar-sitaan ajan kuluessa pois ja opettajat jäävät yksin (Lopes ym. 2004, 410). Altshulerin (2003, 56) tutkimuksen mukaan koulu ei halua myöskään lastensuo-

jeluun sijoitettuja lapsia oppilaiskseen. Myös suomalaistutkimuksissa opettajien suhtautuminen inklusioon vaihtelee. Mobergin (2001) mukaan opettajien suhtautuminen integraatioon oli yleisesti ottaen aika kriittistä. Erityisesti sopeutumattomien oppilaiden opetukseen yleisopetuksessa suhtaudutaan kriittisesti. Kielteisimminkin kaikille yhteisiin opetusryhmiin suhtaudutaan silloin, kun opettajalla ei ole tarvittavaa erityispedagogista ammattitaitoa. (Moberg 2001, 87–89; 92.)

Avramidis ym. (2000) totesivat tutkimuksessaan, että kouluttamalla opettajia on suuri merkitys siihen, miten opettajat asennoituvat inklusion toteuttamiseen. Lisäkoulutuksen avulla opettajat olivat luottavaisempia lasten kohtaamiseen. (Avramidis ym. 2000, 191.) Hastingsin ja Bhamin (2003) mukaan opettajat hyötyvät tuesta, joka mahdollistaa heidän selviämisensä käyttäytymishäiriöisten lasten opettajana. Siksi opettajien työssä jaksamiseen ja täydennyskouluttamiseen olisi tärkeää kiinnittää huomiota. (Hastings & Bham 2003, 125.) Lopesin ym. (2004, 401) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että kaikkein haasteellisimpien oppilaiden koulutukselliset tarpeet eivät tule kohdattua tavallisessa luokassa ilman erityisopetuksen tukea.

Opettajien asennoitumisen ja roolin lisäksi on kiinnitetty huomiota siihen, miten opettaja kykenee tukemaan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta luokassaan. Amerikkalaisissa ja englantilaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu erilaisia vaikeuksia omaavien oppilaiden kokemuksia heidän opettajalta saamastaan tuesta. Tutkimusten mukaan opettajalla on suuri merkitys käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöitä omaavien oppilaiden, koulusta syrjäytyneiden sekä itsetuhoisesti käyttäytyvien nuorten tukijana ja huolenpitäjänä luotsaten oppilaiden turhautuneisuuden, avuttomuuden ja vihan tunteita. (Medina & Luna 1999, 458; Pomeroy 1999, 471; Simm, Roen & Daiches 2008, 264.)

Hastings ja Bham (2003, 124) totesivat tutkimuksessaan, että luokan sosiaalisella ilmapiirillä ja opettajan vuorovaikutuksellisella suhteella oppilaisiin on vaikutusta opettajan työssä onnistumisen ja jaksamisen kokemuksiin, kun oppilaina on käyttäytymishäiriöisiä lapsia. Medina ja Luna (1999) totesivat, että erityi-

set opetuksen järjestelyt olivat merkittäviä ja terapeuttisia tukea tarvitseville lapsille. Oppilaat kokivat tulevansa arvostetuiksi ja hyväksytyiksi opettajien taholta ja kokivat positiivisesti siirtymisen yleisopetuksesta erityisopetukseen. Tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä omaavat oppilaat saattoivat kohdata ensimmäistä kertaa elämässään välittämistä ja huolenpitoa opettajien ansiosta. (Medina & Luna 1999, 462 -463.) Myös koulusta syrjäytyneet oppilaat kokivat Pomeroy'n (1999, 471) mukaan merkittäväksi tueksi opettajan, joka osasi opettaa, osoitti halukkuutta auttaa ja huomioi nuorta.

Aina oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea. Simmin ym. (2008) mukaan kaikki opettajat eivät huomaa haastavien oppilaiden oirehdintaa. Myöskään kaikkia oireita ei kyetä tunnistamaan. (Simm ym. 2008, 264 -267.) Pomeroy'n (1999, 472) mukaan oppilaat myös toivoivat toisaalta, että opettaja olisi ollut heitä kohtaan tiukempi. Jos oppilas ei saa tukea koulusta, Medinan ja Lunan (1999, 450) tutkimuksen mukaan hänet luokitellaan helposti tapaukseksi. Pomeroy (1999) totesi, että koulusta syrjäytyneet oppilaat kokivat, etteivät opettajat arvosta heitä oppilaina eivätkä pidä heitä yksilöinä. Oppilaat kohtasivat muun muassa epäoikeudenmukaista kohtelua ja huomiotta jättämistä. (Pomeroy 1999, 469.)

Lastensuojeluun sijoitettu lapsi tarvitsee tukea koulunkäynnilleen. Erityisesti lastensuojelulapsiin kohdistuvissa amerikkalaistutkimuksissa opettajan tukeen ja tuen puuttumiseen on myös kiinnitetty huomiota. Altshulerin (2003) mukaan oppilaat kokivat, että opettajat selittelevät heidän pienintäkin tekemistään oppilaan perhe-elämän vaikeuksilla. Toisaalta oppilaat kokivat, että jotkut opettajat jakoivat erityishuomiota ja suosivat heitä aiheettomasti vain, koska he ovat lastensuojelulapsia. (Altshuler 2003, 55.) Lastensuojelun näkökulmasta kaliforniaistutkimuksessa todettiin, että opettajat eivät auta lapsia koulussa tarpeeksi, koska opettajat eivät usko, että lastensuojelulapsilla on mahdollisuus oppia, menestyä koulussa ja päästä eteenpäin tunne-elämän vaikeuksista huolimatta. Koulu ei odotakaan parempaa koulusuoritusta eivätkä tee mitään auttaakseen suoriutumaan paremmin. (Altshuler 2003, 57; Martin & Jackson 2002, 121; Zetlin ym. 2006b, 170.) Stonen ym. (2007) tutkimuksen mukaan sekä koulussa että

lastensuojelussa koetaan huolta siitä, että lastensuojeluun sijoitettuja oppilaita ei leimattaisi. Koulupuoli saattaa nähdä vain häiriköivän lapsen, kun taas lastensuojelupuoli tuntee kaltoin kohtelun historian. (Stone ym. 2007, 62; 68.)

Martinin ja Jacksonin (2002) tutkimuksessa entiset lastensuojelulapset pitivät tärkeinä opettajien, lastensuojelulaitoksen työntekijöiden ja sosiaalityöntekijöiden tukea ja kannustusta koulunkäyntiin. Suurin osa nuorista olisi kaivannut enemmän tukea opettajilta. Heistä myös koulun, lastensuojeluyksikön ja sosiaalityöntekijöiden olisi pitänyt tehdä enemmän yhteistyötä. Tärkeänä asiana, joka auttoi lapsia pärjäämään koulussa, oli mahdollisuus olla kuten muut sekä saada tukea muilta. Osalla lapsista ympäristön negatiiviset asenteet vaikuttivat lapsen itsetuntoon. (Martin & Jackson 2002, 121; 124 -128.) Lastensuojelulasten kohdalla opiskelun ohjaamisen jatkuminen onkin tärkeää (Stone ym. 2007, 67).

Samantapaisia havaintoja on tehty harvoissa suomalaistutkimuksissa. Koulut eivät ole halukkaita ottamaan lastensuojeluun sijoitettuja haastavasti käyttäytyviä lapsia oppilaikseen, koska lapset aiheuttavat koulussa vaaratilanteita sekä heidän huonon kielenkäytön vuoksi (Sinkkonen H-M, 2004, 119 -120; 135). Myös kuntatasolla pelätään lastensuojeluun sijoitettujen ongelmaoppilaiden tuloa kunnan kouluihin ja se on Tanttisen (2008, 74) tutkimuksen mukaan johtanut siihen, että perhekotien toimilupiin suhtaudutaan paikoin torjuvasti. Lakkalan (2008) mukaan huomiota tulisi kiinnittää myös opettajien saamaan tukeen, sillä koulu on inklusiivinen vasta periaatteellisella tasolla. Jos kaikilla olisi mahdollisuus päästä lähikouluunsa, se vaatisi yksiköitä, jotka on varustettu yhtä monipuolisella henkilökunnalla kuin kuntoutuskeskukset ja hoitolaitokset. (Lakkala 2008, 31; 39.) Inklusion toteuttamiseksi tarvitaankin erilaisia lähestymistapoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen. Pedagoginen interventio kuvaa käsitteenä hyvin opettajien mahdollisuutta tukea koulussa lasta, jonka taustalla on erilaisia sosiaalisia ongelmia.

4.3 Pedagoginen interventio lapsen tukemisessa

Kiviniemen (2000, 151) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa tulisi huomioida paremmin opettajien valmiudet kohdata sosiaalisia ongelmia ja erityisongelmia. Tehdessäni tutkimusaineiston merkitysrakenteiden analyysia havaitsin pedagogisen intervention käsitteen jäsentävän opettajien kokemuksia. Pedagogisen intervention käsite tarjoaa mahdollisuuden tarkastella lapsen kasvun ja kehityksen murtumakohtien tukemista koulun näkökulmasta. Pedagogisen intervention käsitteellä voidaan hahmottaa sosiaalipedagogisen ajattelutavan mukaista väliintuloa koulussa pedagogisin keinoin opettajan työn näkökulmasta. Lastensuojeluun sijoitettujen lasten elämässä on ilmennyt monenlaisia murtumakohtia, joihin on haettu yhteiskunnallisella väliintulolla ratkaisuja. Aikaisemmat tutkimukset ovat viitanneet siihen, että osalla lastensuojeluun sijoitetuista lapsista on suuria vaikeuksia koulussa, minkä vuoksi lapsen auttamisessa ja kuntoutuksessa myös koulunkäynnin tukemiseen tarvitaan työkaluja.

Pedagoginen interventio pohjautuu sosiaalipedagogiikkaan, joka Hämäläisen ja Kurjen (1997) mukaan tieteenalana yhdistää sosiaalisen ja pedagogisen. Sosiaalipedagogiikka syntyi 1800-luvun lopulla ehkäisemään ja lievittämään sosiaalisia ongelmia, erityisesti perheen kasvatuskyvyn heikkenemisestä aiheutunutta lasten ja nuorten laiminlyödyksi joutumisen ongelmaa. Sosiaalipedagogiikka mielletään kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden välimaastoon sijoittuvaksi oppialaksi, joka soveltaa kasvatus- ja yhteiskuntatieteellistä tutkimustietoa. Siinä suuntaudutaan hermeneuttiseen ymmärtämiseen sekä kriittiseen vapauttamiseen. Tukea haetaan muun muassa fenomenologiasta, hermeneutiikasta ja erilaisista kriittisistä näkemyksistä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 11; 15; 29; 42.) Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden välimaastossa toimiessaan sosiaalipedagogiikka soveltuu siten hyvin tarkastelunäkökulmaksi lastensuojelun ja koulun saumakohtaan.

Sosiaalipedagogiikan erityistehtävä on tukea ihmisiä eri tavoin kokonaisvaltaisesti niin, että he kasvavat ottamaan vastuuta itsestään ja kykenevät löytämään

keinoja kehittää elämänsä inhimillisemmäksi ja monin tavoin laadullisesti paremmaksi (Kurki, Nivala & Sipilä -Lähteenkorpi ym. 2006, 9). Hämäläinen ja Kurki (1997) näkevät, että pedagogisiin toimintamuotoihin kuuluvat akuutteihin ongelmatilanteisiin soveltuvat pedagogiset toimintamuodot, mutta myös pitkän aikavälin toiminta. Tavoitteena on sosiaalisten ongelmien synnyn, ilmenemismuotojen ja vaikutusten osatekijöiden tunnistaminen ja pedagogisten strategioiden hahmottaminen. Siihen liittyy myös erilaiset tulkinnat hyvästä elämästä. Sosiaalipedagogiikan keskeisimpiä alueita on pyrkimys tukea, täydentää ja korvata kotien kasvatuskyvyn heikkenemisestä aiheutuneita ongelmia. Kun sosiaalipedagogisella viitekehyksellä tarkoitetaan laajasti kaikessa ihmistyössä mahdollista ajattelutapaa, se koskee esimerkiksi opettajan, sosiaalityöntekijän tai terveydenhoitajan työtä. Sosiaalipedagogisen työn ydinalueita ovat kasvatuksellisen suuntautumisen vuoksi muun muassa lastenkodit ja lasten ja nuorten avoimuuden instituutiot. (Hämäläinen & Kurki 1999, 14 -19; 31.) Se edellyttääkin korkealaatuista ammatillista osaamista (Aarnos 2003, 84).

Hämäläisen ja Kurjen (1997, 35) mukaan sosiaalipedagogiikassa kasvatusta nähdään laadukkaina, tiettyjen voimavarojen avulla suoritettuina väliintuloina eli interventioina. Aarnoksen (2003, 81) mukaan interventiolla tarkoitetaan jonkin kielteisen vaikutuksen vähentämistä tai kielteisen prosessin katkaisemista. Raja ehkäisevän ja korjaavan työn välillä on kuitenkin liukuva (Hämäläinen & Kurki 1997, 20). Aarnos (2003) tarkoittaa pedagogisella interventiolla lapseen kohdistuvaa pedagogisesti tarkoituksenmukaista interventiota lapsen kehitystason huomioiden. Sen avulla opettaja voi kehittää ammatillista osaamistaan nimenomaan kiperien tilanteiden käsittelyssä. (Aarnos 2003, 80.)

Aarnos (2003) nimittää interventiotyötavaksi opettajan tapaa toimia siten, että opettaja kohdentaa ammattitaitonsa niihin tilanteisiin ja kysymyksiin, joihin hänen puuttumisestaan ja kasvatuksellista otetta todella tarvitaan. Interventio voi lopulta olla yksinkertainen oivallus, mutta se vaatii ilmiön syvällistä tuntemusta ja rohkeutta tarttua käytännön toimiin. Interventio tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Aarnos 2003, 80; 82.) Hämäläinen ja Kurki (1997) esittä-

vät sosiaalipedagogisen työn tekemiseksi kehitetyn sosiaalipedagogisen intervention mallin, jota voidaan soveltaa luovasti eri tilanteissa. Sen viisi vaihetta ovat sosiaalisen todellisuuden tunteminen, diagnoosin tekeminen, intervention suunnittelu, intervention toteutus sekä arviointi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 50). Aarnoksen (2003, 84) mukaan olennaista on havainnoida ja tutkia lapsen ja nuoren sosiaalista ympäristöä ja ympäröivää kulttuuria, sillä vaikuttaminen perustuu Hämäläisen ja Kurjen (1997, 36) mukaan diagnoosin tekemiseen, jolloin tavoitteena on muutoksen aikaansaaminen.

Aarnoksen (2003) mukaan hyvä interventio koostuu siten kohdeongelman syvällisestä ymmärtämisestä, positiivisten mallien löytymisestä, arkipäivän kokemuksiin ankkuroimisesta sekä sosiaalisen tuen vahvistamisesta erilaisten ratkaisumallien ja – prosessien tuntemisesta. Välittävä opettaja huolehtii turvallisuudesta ilmapiiristä luokassa ja järjestää pienenpieniä interventioita, joita oppilaat eivät välttämättä edes huomaa. (Aarnos 2003, 86; 89.) Hämäläisen ja Kurjen (1997, 37) mukaan sosiaalipedagogisen työn tekemiseksi yhteistyön kehittäminen on tärkeää. Tarkastelenkin seuraavaksi moniammatillisen yhteistyön käsitettä sekä koulun ja lastensuojelun moniammatillista yhteistyötä.

4.4 Koulun ja lastensuojelun moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisesta yhteistyöstä puhutaan enenevässä määrin opettajan työn yhtenä ulottuvuutena. Kuitenkaan Kykyrin (2007, 113) ja Mahkosen (2003, 19) mukaan moniammatillisen yhteistyön käsitettä ei ole selkeästi määritelty. Isoherranen (2005, 14) määrittelee moniammatillisen yhteistyön käsitteenä merkittävänä sitä, että ihmisillä on yhteinen työ suoritettavanaan, ongelma ratkaistavanaan tai päätös tehtävänänsä. Mahkosen (2003, 109) mukaan sille on ominaista,

että se on monen ammatin edustajien keskenään tekemää työtä eikä sen tarvitse tapahtua samaan aikaan. Isoherrasen (2005, 141) mukaan moniammatillinen yhteistyö on tärkeää muun muassa lasten ja nuorten kuntoutuksen ja ennaltaehkäisevän työn parissa.

Moniammatillinen yhteistyö on tietojen ja taitojen siirtämisen prosessi. Tiedot ja taidot, jotka yksi hallitsee, siirretään yhteistyöryhmän muille jäsenille (Ikonen, Rönty & Linnilä 2001, 288). Kykyrin (2007, 115) mukaan moniammatillinen yhteistyö voi vaihdella jatkumolla, jossa toisessa päässä on tietojen vaihtoa ja toisessa todellista yhteistä työskentelyä, joka pohjautuu yhteiseen suunnitteluun ja jaettuihin tavoitteisiin. Lähtökohtana on asiakas, joka pyritään huomioimaan kokonaisvaltaisesti (Isoherranen 2005, 15). Moniammatillisuudessa olennaista on, että oppilas on tarkastelun keskiössä ja omassa asiassaan subjekti. Oppilaan asioita tulee myös tarkastella kokonaisvaltaisesti. (Ikonen ym. 2003, 278 - 279.) Yhteistyön esteenä pidetään kiirettä, kun yhteistä aikaa ja paikkaa keskustelulle ei välttämättä ole (Isoherranen 2005, 149; Kykyri 2007, 106).

Isoherranen (2005) nostaa esiin moniammatillisessa yhteistyössä esiintyviä ristiriitoja. Ne voivat avoimesti käsiteltynä auttaa kehittymään parempaan suuntaan. Kognitiivisissa ristiriidoissa on kyse tiedon väärinymmärtämisestä tai tietokatkoksista ja menettelytapakonfliktit ovat tyypillisiä kun toimintatapoja ollaan muuttamassa tai niitä on juuri muutettu. (Isoherranen 2005, 49.) Siihen liittyy se, että näkökulmaamme ei välttämättä ymmärretä tai joudutaan vastaanottamaan kritiikkiä (Kykyri 2007, 110). Isoherrasen (2005) mukaan interpersoonalliset konfliktit ovat henkilöiden välisiä ja normatiivisessa konfliktissa joku ryhmän jäsen odottaa toisen käyttäytyvän asiantuntijan roolissa tietyllä tavalla. Näiden välttämiseksi olisi hyvä, jos työryhmällä olisi yhteinen, keskusteltu arvopohja ja yhteiset selkeät tavoitteet. Kun ristiriitoihin löydetään rakentavia ratkaisuja, huomataan keskinäisen tuen merkitys. (Isoherranen 2005, 49 -53.) Toteutuakseen moniammatillinen yhteistyö vaatii siten monen eri tekijän yhtäaikaista toteutumista (Kykyri 2007, 115).

Koska oppilaan tuen tarve ja kuntoutus eivät ole koulun keinoin aina toteutettavissa, tarvitaan koulussa myös moniammatillista yhteistyötä (Ikonen ym. 2003, 278; Kykyri 2007, 110; Luukkainen 2000, 88). Sántin (2007) tutkimuksen mukaan moniammatillisesta yhteistyöstä on kuitenkin helpompi puhua kuin toteuttaa sitä. Opettajat arvioivat työnsä olevan keskimäärin eristäytynyttä ja pikemminkin yksilö- kuin yhteisötasoista toimintaa. Opettajan työssä luokkahuoneen sisällä koetaan jonkinlaista varmuutta ja osaamista, mutta luokkahuoneen ulkopuoli voi vaikuttaa kaoottiselta ja vaikeasti hallittavalta. Opettajan työn kehittämisen keskeiset alueet liittyvätkin kollegiaalisuuden ja yhteistyökulttuurin lisääntymiseen. (Sántti 2007, 442 -445.) Metson (2004) mukaan yhteistyön tekemisen kulttuuri rakentuu koulusta koteihin päin Suomessa helposti ongelmien ympärille. Koulut ottavat yhteyttä, kun ilmenee ongelmia. Myös kouluun otetaan yhteyttä lähinnä silloin, jos koulussa on tapahtunut jotain tai ollaan huolissaan lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. (Metso 2004, 121; 126 -127.)

Luukkaisen (2004, 16) mukaan valmius toimia yhteistyössä muiden instituutioiden kanssa ei ole suomalaisen koulun vahvimpia puolia. Toisaalta Kiviniemi (2000) näkee, että opettajien työtä voi luonnehtia verkostotyöksi, sillä yhä enemmän opettajat tekevät yhteistyötä eri tahojen, kuten sosiaalityöntekijöiden, psykologien ja perheneuvolan, kanssa. Yhteistyön tarve on siten kasvanut. (Kiviniemi 2000, 77.) Myös Kykyri (2007, 131) näkee, että hyvä, antoisa ja tulokselinen moniammatillinen yhteistyö peruskoulussa on mahdollista. Esimerkiksi pitkäjänteinen käytöshäiriöiden hoito edellyttää moniammatillista yhteistyötä lastensuojelun ja koulutoimen ammattilaisten kesken (Marttunen ym. 2004, 43). Tanttisen (2008, 71) mukaan perhekodin ja koulun välinen yhteistyö on kodin ja koulun yhteistyön tutkimuksessa vieraampi ja vähemmän tutkittu alue.

Mahkosen (2008) mukaan lastensuojelun ja koulun yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä ovat salassapitovelvollisuus ja kahteen erilaiseen järjestelmään liittyvät seikat. Salassapitovelvollisuutta ja moniammatillista yhteistyötä koskevat määräykset sisältyvät sosiaalihuollon asiakaslakiin, joka on kuvattu liitteessä 2. Opettajia velvoittavia määräyksiä ovat lähinnä ilmoitusvelvollisuus sekä velvolli-

suus tietojen antamiseen sosiaalihuollon viranomaisille. (Mahkonen 2008, 34; 172.) Lastensuojelulain 9 § määrittelee tukea koulunkäyntiin. Sen mukaan lastensuojelusta on mahdollista luovuttaa vain opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömiä salassa pidettäviä tietoja koululle. (Räty 2007, 37.)

Lakitekstit sisältävät Oravakankaan (2005, 96) mukaan piiloajatuksen siitä, että opettajan tehtävä on opettaa ja kodin tehtävä on kasvattaa. Mahkonen (2008) tulkitsee, että opetustoimen tehtävänä nähdään koululaisten opetuksen järjestäminen ja sosiaalihuollon tehtävänä on tuottaa säädettyjä palveluja. Toisaalta mikäli tietoa pyytävän ja sen, jolta tietoa pyydetään, perustehtävät ovat samansuuntaisia, yhteistyöhön on perusteltua asennoitua myönteisesti. (Mahkonen 2008, 183; 195.) Opetusministeriöstä (2009) todetaan, että sosiaalihuollon asiakaslain mukaan tietoa voidaan luovuttaa opetustoimelle lähinnä opetuksessa tarvittavien tukitoimien, erityisopetuksen tai muun vastaavan tarpeen selvittämiseksi tai niihin liittyvien toimenpiteiden toteuttamiseksi. Sen sijaan koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus antaa tietoja sosiaalihuollon viranomaisille salassapitosäännösten estämättä. Perusopetuslakiin esitetään kuitenkin muutosta, jossa sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaiset velvoitettaisiin toimittamaan tietyn oppilaan opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömät tiedot salassapitoa koskevien säännösten estämättä. (Opetusministeriö 2009, 9; 14.)

Kalifornialaistutkimuksissa vaitiolovelvollisuuden on todettu aiheuttavan monenlaisia ongelmia. Lastensuojelun ja koulupuolen yhteistyön ongelmat koskevat oppilaaseen sitoutumisen puutetta, ymmärryksen puutetta vaitiolovelvollisuudesta sekä luottamuspulaa. Lastensuojelussa koetaan, että koulu ei sitoudu työskentelemään oppilaiden parissa, koska oppilas saattaa kotiutumisen vuoksi olla koulun oppilaana vain vähän aikaa. (Altshuler 2003, 55 - 56; 61; Stone ym. 2007, 62) Koulupuolella ei ymmärretä, miksi lastensuojelu ei informoi heitä lasten asioissa. Koululla on myös epäselvyyttä siitä kenellä on oikeus tehdä päätöksiä ja allekirjoittaa sijaishuoltoon sijoitetun lapsen asiakirjoja. (Zetlin 2006, 163; Zetlin ym. 2006b, 170 -171.) Lastensuojelun työntekijät eivät koe tarpeelliseksi jakaa luottamuksellista tietoa koulupuolelle vain tietämisen vuoksi. Koulun

ja lastensuojelun yhteistyötä vaivaa toisinaan epäluottamus toiseen osapuoleen. Esimerkiksi lastensuojelu ei saa tarpeellista tietoa oppilaan oppimisesta. (Altshuler 2003, 52; 56; 59; Stone ym. 2007, 53; Zetlin 2006, 163.)

Kahdella eri järjestelmällä on erilaiset päämäärät. Lastensuojelu omistautuu turvallisuuteen eikä koulu ole siinä olennaisella sijalla. Koululla ja lastensuojelulla voi olla erilaiset näkemykset lapsen tarpeista koulussa sekä erilaiset motiivit ja roolit kohdata ja tunnistaa ongelmia. (Stone ym. 2007, 62.) Tutkimusten mukaan sosiaalityöntekijät voivat kokea koulujärjestelmän liian monimutkaiseksi, joten se on helpompi jättää huomioimatta kokonaan sijoittaessa lasta sijaishuoltoon. (Stone ym. 2007, 53; Zetlin ym. 2006b, 171.) Stonen ym. (2007, 66) tutkimuksen mukaan lastensuojelun tulisi lisätä koulupuolen tuntemustaan.

Zetlinin ym. (2006b, 167 -169) mukaan useat sijoituspaikan vaihdokset aiheuttavat sen, että opettajat eivät tiedä, missä lapsi käy koulua ja mitkä ovat oppilaan koulunkäynnin vahvuudet ja heikkoudet. Sijoitusten lyhytaikaisuus lastensuojelussa nähdään myös yhteistyön esteenä (Stone 2007, 53). Tutkimuksissa on havaittu, että sijoituspaikan vaihtuminen ja koulunkäyntiä koskevien paperien katoaminen johtaa siihen, että oppilaalla keskeytyy meneillä oleva jakso, oppilas ei pääse haluamilleen kursseille tai jopa valmistumisen lykkääntymiseen tai kurssien uudelleenkäymiseen. (Stone ym. 2007, 61; Zetlin ym. 2006b, 167 - 169.) Zetlinin ym. (2006a, 269) tutkimuksen mukaan oppilaan siirtämisessä erityisopetuksen tai kouluun oppilaaksi ottamisessa on myös ilmennyt ongelmia. Koulunvaihdokset vaikeuttavat myös pitkäkestoisten ystävyysuhteiden muodostumista ja kouluaktiviteetteihin osallistumista (Zetlin ym. 2006b, 168; 170.) Pahimmillaan lapsi ei saa kunnollista palvelua lastensuojelusta eikä koulusta, kun kukaan ei säännöllisesti seuraa ja ohjaa opiskeluissa sijaishuoltoon sijoitettuja lapsia (Altshuler 2003, 52; Zetlin ym. 2006b, 170).

Suomalaistutkimuksen mukaan koulupuolella ihmetellään lastensuojelulaitoksen henkilökunnassa ilmenevää suurta vaihtelevuutta kiinnostuksessa lasten koulunkäyntiin (Sinkkonen H-M 2004, 144). Kitinoja (2005) havaitsi myös puutteita

koulukotien ja viranomaisyhteistyön puutteesta. Koulukodit eivät aina saaneet pyytämäänsä papereita kouluilta, mikä häytti lasten koulunkäynnin järjestämistä. Kitinojasta on huolestuttavaa, jos koulunkäyntiä koskevaa tietoa ei rutiininomaisesti kerry osaksi sitä tietopohjaa, jonka pohjalta lasten kanssa lastensuojelussa työskennellään. (Kitinoja 2005, 280.)

Onnistuneitakin kokemuksia lastensuojelun ja koulupuolen yhteistyöstä tutkimuksissa on todettu. Altshulerin (2003) mukaan osa kouluista ottaa lastensuojelun avoimesti vastaan. Selkeät roolit yhteistyössä auttavat yhteistyön käynnistymisessä. Myös lapsen on hyvä olla mukana häntä koskevissa suunnitelmissa. Yhteistyön kehittämisessä yllättävä tulos oli, että kaikki osapuolet kokivat, että yhteistyön kehittämiseksi kouluissa tulee tehdä muutoksia eikä niinkään lastensuojelussa. (Altshuler 2003, 57; 61.) Suomalaistutkimuksessa perhekodit olivat tyytyväisempiä erityisopetuksen parissa tehtävään yhteistyöhön kuin luokanopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja siihen syynä arveltiin olevan luokanopettajien liiallinen varovaisuus yhteydenottoihin (Tanttinen 2008, 71; 74).

Altshulerin (2003) tutkimuksen mukaan sekä koulupuoli että lastensuojelu kokivat tarpeelliseksi selkiyttää, mitä luottamuksellista tietoa voidaan koulupuolelle jakaa. Sijaishuoltoon sijoitetut lapset kokivat helpommaksi sen, että lastensuojelun työntekijät kertovat lapsen taustoista koulupuolelle, eikä lapsen itsensä tarvitse kertoa tarinaansa yhä uudelleen. (Altshuler 2003, 58; 61.) Koulun ja lastensuojelun yhteistyö on tärkeää, sillä lastensuojeluun sijoitetuilla lapsilla vanhemmat eivät usein pidä lastensa puolia koulunkäynnin onnistumiseksi (Zetlin ym. 2006a, 271). Ongelmana on kenelle yhteistyön aloittamisvastuu kuuluu (Altshuler 2003, 56). Tanttisen (2008, 74) suomalaistutkimuksen mukaan perhekodit olivat aktiivisemmassa roolissa yhteydenpidossa ja kantoivat vastuuta oman toimintansa tiedottamisesta kouluille.

Zetlinin ym. (2006a) projektissa tarkoituksena oli auttaa sosiaalityöntekijöitä lasten monimutkaisten kouluongelmien selvittämisessä opetuspuolen edustajien avustuksella. Kun kouluongelmat sijoituslasten osalta kartoitettiin, yhteistyöllä

voitiin selvittää sopivat ja tehokkaat kouluohjelmat ja palvelut. Kouluongelmien selvittelyt sujuivat sosiaalityöntekijän konsultoidessa opettajia ja lakitoimistoa useammin yhdellä tai kahdella yhteydenotolla. Kouluongelmia ratkottiin erityisopetuksen lisäämisellä, mielenterveys- ja terveystalvelujen tarpeisiin vastaamalla, etsimällä sopivia luokkamuotoja oppilaille yksilöllisesti ja lisäämällä tuikiopetusta. Huomattava havainto oli, että yhteistyössä mukana olleiden lasten matematiikan ja äidinkielen testien tulokset olivat huomattavasti korkeammat kuin verrokkiryhmällä, joka ei ollut yhteistyön tehostamisessa mukana. Koulun ja lastensuojelun yhteistyö koettiin tehokkaaksi menetelmäksi erilaisia koulutarpeita tarvitsevien sijaishuoltoon sijoitettujen lasten tukemiseksi. (Zetlin ym. 2006a, 268 -271.) Koska lastensuojelulapset ovat hyvin haavoittumisaalttiita koulutuksessa, on erittäin tärkeää, että heidän koulunkäynnin ongelmien ratkaisemiseksi tehdään yhteistyötä, jotta voidaan kehittää oppimista tukevia ratkaisuja (Stone ym. 2007, 65; Zetlin ym. 2006a, 271).

Sekä lastensuojelun että koulun on laajennettava näkökulmaansa ja kiinnitettävä huomiota lasten koulutustarpeisiin (Zetlin 2006, 164). Jo silloin kun lasta ollaan sijoittamassa lastensuojelun sijaishuoltoon, pitää lapsen koulunkäynnin tilanteeseen ja eri ratkaisuvaihtoehtojen löytämiseen kiinnittää erityistä huomiota (Zetlin ym. 2006a, 272). Altshulerin (2003, 59) tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat koulutusta lastensuojelulasten erityistarpeista ja lastensuojelussa tarvitaan koulupuolen tuntemista. Lastensuojelun ja koulun yhteistyön tutkiminen on siten hyvin tärkeää.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli perehtyä luokanopettajien kokemuksiin ammatillisiin perhekoteihin sijoitetuista lapsista oppilaina. Aihe tutkimukselle nousi työstäni, jossa toimin perhekodilla opettajana ja kouluysteistyövastaavana. Kohtaan työssäni opettajia, joilla on perhekoteihin sijoitettuja lapsia oppilaina. Kohtaamillani opettajilla on herännyt monenlaisia ajatuksia, tunteita ja kysymyksiä lastensuojelulapsista ja se on vahvistanut ajatustani siitä, että aihetta olisi syytä tutkia. Vaikka lapsia lastensuojelussa on tutkittu runsaasti, lasten koulunkäynnin tutkimus sekä opettajien ja koulun näkökulma ovat jääneet huomiotta. Samoin tutkimuskatveessa ovat olleet perhekotien ja koulun yhteistyö, joskin Tanttisen (2008) kartoitus raottaa tätä aihetta hieman.

Vain opettajien kokemuksia tutkimalla kautta voidaan selvittää opettajien asenteita ja tarpeita sekä miten näihin tarpeisiin voitaisiin vastata. Tämän tutkimuksen avulla haluttiin antaa luokanopettajille mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Lisäksi halusin selvittää moniammatillisen yhteistyön merkitystä opettajan työn tukemisessa sekä luokanopettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitettujen lasten tukemisesta koulussa. Näiden pohjalta tutkimustehtäviksi muodostui:

Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on perhekoteihin sijoitetuista lapsista oppilaina?

Millaista yhteistyötä luokanopettajat tekevät perhekotien kanssa?

Millaisia tukitarpeita perhekoteihin sijoitetulla lapsella on koulussa?

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS JA EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta. Koska tutkimukseni lähtökohta oli selvittää opettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitettuja lapsista oppilaina sekä moniammatillisesta yhteistyöstä lapsen tukemisessa, tutkimukseni paikantuu osaksi kokemuksen tutkimusta. Pyrin kuitenkin tekemään myös tulkintoja ja ymmärtämään aihetta syvällisemmin, joten tutkimuksen metodologiseksi viitekehikseksi rakentui fenomenologian lisäksi hermeneutiikka.

Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni metodologista viitekehystä sekä aineiston keräämiseen ja analysointiin liittyneitä vaiheita. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinnan kannalta on tärkeää, että tutkija avaa koko tutkimusprosessin nähtäväksi. Tämä korostuu erityisesti laadullisessa tutkimuksessa.

6.1 Fenomenologia ja hermeneutiikka metodisena lähtökohtana

Opettajien kokemusten tutkiminen kytkee tutkimukseni metodisesti fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Laineen (2007, 29) ja Perttulan (1995, 7) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Fenomenologian käyttö Judén-Tupakan (2007, 63 -65) mukaan sopii myös vähän tutkittujen ilmiöiden tutkimiseen. Sijaishuoltoon sijoitettu lapsi luokassa on osa sitä konkreettista todellisuutta, jossa opettaja ja oppilaat elävät arkipäivää lähes päivittäin. Se, millaisia kokemuksia ja millainen todellisuus opettajien kokemuksissa siitä muodostuu, on tutkimuksessani erityisen tarkastelun kohteena.

Laineen (2007, 29) mukaan kokemus muotoutuu merkitysten mukaan, jotka ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Latomaan (2006, 27) mukaan merkityksenanto tapahtuu ja merkityssuhde syntyy, kun jokin alkaa merkitä jollekin jotakin. Näitä merkityksiä olen lähtenyt etsimään tutkijan otteella. Vaikka jokaisen opettajan kokemukset ovat yksilöllisiä ja ainutkertaisia, Pert-

tulan (1995, 29) mukaan kuitenkin ihmisen kokemuksen perustana on tietty, kaikille yhteinen tapa olla suhteessa maailmaan, mikä mahdollistaa sen, että tutkija pystyy tavoittamaan tutkittavan ainutlaatuisuutta. Näin yksittäisten opettajien kokemukset tarjoavat näköalapaikan opettajan työn monimuotoisuuteen.

Tutkijana toimimiseen liittyy vahvasti fenomenologiassa sulkeistaminen. Lato-maa (2006, 50) määrittelee sulkeistamisen esiymmärryksen tiedostamiseksi sekä sen syrjään siirtämiseksi empiirisen tutkimusaineiston analysoinnin alusta loppuun saakka. Perttulan (2006) mukaan sulkeistaminen antaa tutkimuskoh-teelle mahdollisuuden yllättää. Ilman sulkeistamista tutkija ymmärtää toisen ko-kemuksesta vain sen, mitä hän siitä jo aiemman perusteella ymmärtää. (Perttu-la 2006, 143.) Omassa tutkimuksessani sulkeistaminen on ollut keskeisessä asemassa ja luonut haasteen koko tutkimuksen tekemiselle. Kuvailen sulkeis-tamisen prosessiani aineiston analysoinnin yhteydessä.

Aineiston analyysi on ohjannut voimakkaasti etsiessäni aikaisempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja ilmiötä jäsentäviä käsitteitä. Fenomenologisessa tutki-muksessa korostetaankin empiriaa ja pyritään välttämään teoretisointia (Perttu-la 1995, 9; 2006, 135). Moilasan ja Rähän (2007) mukaan teoria voi avata mahdollisuuksia nähdä uusia asioita, mutta se toisaalta rajaa joitakin näkökul-mia pois. Tärkeää on, että merkitysten kuvaaminen nojautuu aineistoon. (Moila-nen & Rähä 2007, 53.) Laineen (2007, 35 -36) mukaan tutkimuskohdetta kos-keviin aikaisemmat tutkimustulokset toimivat kriittisinä näkökulmina tutkijan tul-kintoihin. Tutkimuksessani tulevat esiin aikaisemmat tutkimukset ja käsitteet ehkä perinteistä fenomenologista tutkimusta selvemmin, sillä tutkimuskohteessa yhdistyy monen eri tieteenalan tieto ja käsitteistö. Erityisesti lastensuojelu ilmiö-nä Suomessa luo kontekstin opettajien kokemuksille.

Tutkimukseni lähtökohtana on halu ymmärtää luokanopettajien kokemuksia ja saada niistä enemmän tietoa. En pyri vain kuvailemaan opettajien kokemuksia, vaan myös tekemään jonkinlaista tulkintaa. Laineen (2007, 31) mukaan her-meneuttinen ulottuvuus tuleekin fenomenologiseen tutkimukseen mukaan tul-

kinnan tarpeen myötä. Toisaalta myös fenomenologinen tutkimus on aina osittain tulkinnallista, sillä tutkija ei periaatteessa voi päästä oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle. (Perttula 1995, 9; 56.)

Tontin (2005, 55) mukaan hermeneutiikassa myönnetään esikäsitteiden olemassaolo ja sen vaikutus tulkintaan. Judén-Tupakka (2007, 64) näkee, että esiymmärrys etenee kehässä tai spiraalissa, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tutkimukseni tekeminen onkin edennyt jonkinlaisessa hermeneuttisessa pyörteessä, jossa kokemusten ja merkitysten etsiminen on ollut eteenpäin menemistä, taaksepäin palaamista sekä joidenkin tulkintojen hylkäämistä ja toisten vahvistumista. Myös tutkimustulosteni käsitteellistäminen on tapahtunut hermeneuttisessa kehässä, jossa monen kokeilun ja hapuilun jälkeen olen joutunut hylkäämään eri näkökulmia ja sitä kautta onnistunut löytämään jotain uutta ja syvällisemmin ilmiötä hahmottavaa. Tutkimuksen tekemisessä tällaiset etsintä- ja hakuvaiheet ovat tärkeä osa tutkimusprosessia.

Nikanderin (2005, 243 -245) mukaan hermeneutiikka edellyttää tulkitsijalta hyvää tahtoa ymmärtää keskustelukumppania, vaikka tekstin välityksellä. Kuitenkin Gadamerin (2005, 225) mukaan kokemusta ei voida koskaan käsittää täysin. Lähestyin luokanopettajien kokemuksia avoimesti pyrkien ennakkoluulottomuuteen. Hermeneuttinen hyvä tahto on ollut koko aineiston analysoinnin ja tutkimukseni lähtökohtana. Siten haastattelujen perusteella syntynyt teksti on tarjonnut minulle mahdollisuuden keskustella luokanopettajien kanssa tekstin välityksellä, koetella omia ennakkokäsityksiäni, etsiä ja löytää. Ricoeur (2005, 155) näkeekin, että pyrkimyksenä on omaksua hermeneuttisen toisen ymmärtämisen merkitys, ottaa se haltuun ja soveltaa itseensä. Tutkimukseni kautta pyrin lisäämään omaa ymmärrystäni luokanopettajan kokemuksista lastensuojelulapsen kohtaamisesta.

6.2 Aineiston hankinta

Pattonin (2002, 230) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyy harkinnanvarainen näyte, johon liittyy informaatorikkaiden tapauksien tutkiminen syvällisemmin. Kun tutkitaan opettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista lapsista, on olennaista selvittää missä kouluissa on perhekoteihin sijoitettuja lapsia oppilaina. Koska tunnen lastensuojelun kenttää Suomessa, minun oli helppo löytää keskenään samaa kokoluokkaa olevia ja samantyyppisiä perhekoteja. Pohdin useampia eri vaihtoehtoja, jotka soveltuisivat tutkimukseeni. Lopulta löysin neljä ammatillista perhekotia, jotka toimivat kolmella eri paikkakunnalla ja joihin minulla ei ole henkilökohtaisesti minkäänlaisia suhteita eikä mitään yhteyksiä.

Näihin perhekoteihin on sijoitettu 7-16 lasta. Henkilökuntaa niissä on 8- 15 ja se koostuu sosiaali-, terveys- ja opetusalan koulutuksen saaneista henkilöistä. Perhekodit ovat keskittyneet vastaanottamaan oppimisvaikeuksista sekä psyykkisistä ongelmista kärsiviä lapsia ja nuoria. Nämä perhekodit ovat siten erikoistuneet ottamaan vastaan ammattimaista kasvatusta, kuntoutusta ja huolenpitoa vaativia lapsia. Yhdessä perhekodissa toimii oma opetusryhmä, jossa lapsi voi käydä koulua tarvittaessa. Perhekodeille on siten yhteistä, että ne ovat saman kokoluokan perhekoteja sijoitusten lukumäärän perusteella, niissä on perhekodin vanhempien lisäksi ulkopuolista ammattitaitoista henkilökuntaa sekä monipuolista toimintaa ammattimaisen kasvatustyön tukena.

Selvitettyäni minkä koulujen oppilaina kyseisten perhekotien oppilaat ovat, otin yhteyttä koulutoimistoihin tutkimusluvan saamiseksi. Tutkimusluvut hain ja ne myönnettiin marraskuussa 2008. Lehtomaan (2008) mukaan haastateltavaksi valitaan ihmisiä, joilla on eläviä ja omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä. Tutkimusluvan selvitettyäni koulujen rehtorien avulla selvitin ketä opettajista voisin haastatella. Esihaastattelun tein joulukuussa 2008 ja loput haastattelut tammikuussa 2009.

Perhekoteihin sijoitetut lapset ovat oppilaina neljällä eri koululla, joista yksi on keskustan alakoulu ja kolme maaseudun kyläkouluja. Monet perhekodit toimivat maalla, joten niihin sijoitetut lapset ovat läheisen kyläkoulun oppilaita lähikouluperiaatteen mukaisesti. Oppilaiden määrä vaihteli eri kouluilla. Keskustassa toimiva alakoulu oli kaikista suurin oppilasmäärältään, mutta myös kyläkouluisa oppilaita oli vähimmilläänkin yli 40. Kahdella koululla oli jonkin verran yhdysluokkia, mutta kahdella koululla kaikki luokka-asteet toimivat omina ryhminään.

Tutkimustani varten haastattelin neljää luokanopettajaa, jotka työskentelevät eri kouluilla. Heidän ikänsä vaihtelee 32 ja 56 vuoden välillä ja he ovat toimineet opettajana 7- 33 vuotta. Yksi haastateltavista oli mies ja kaksi haastateltavaa toimi myös koulunsa johtajina. Perhekoteihin sijoitettuja oppilaita opettajilla oli ollut oppilaana 1-7 vuotta. Opettajat edustivat haastatteluhetkellä lähes kaikkien luokka-asteiden opettajia alkuopetuksesta kuudenteen luokkaan, sillä yhdellä haastateltavista oli opetettavanaan yhdysluokka. Perhekoteihin sijoitettujen oppilaiden määrä koulussa ja luokassa vaihteli suuresti, mutta etenkin kyläkouluilla luokan oppilaista saattoi ajoittain jopa kolmasosa olla perhekoteihin sijoitettuja lapsia. Tarkempia kuvauksia perhekodeista, kouluista tai haastateltavien yksilöllisistä taustoista ei tässä kuvailla haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Samasta syystä tulososiossa ei opettajien haastattelujen lainauksia personoida yksittäisten opettajien vastauksiksi. Haastateltavien samankaltaisten kokemusten vuoksi en myöskään nähnyt sitä tarpeelliseksi.

Laine (2007, 37) pitää fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. Hirsjärven ja Hurmeen (2008,11) mukaan keskustelunomaisissa haastatteluissa mahdollistuu vaikeidenkin tutkittavien asioiden lähestyminen. Haastattelu sisältää myös joitakin ongelmakohtia. Haastattelijalla tulisi olla taitoa ja kokemusta ja tehtävään pitäisi kouluttautua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Perehdyinkin kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla haastattelun tekemiseen, sillä minulla ei ole aikaisempaa kokemusta haastattelijana toimimi-

sesta. Haastattelijana toimimista auttoi aihepiirin tuntemus, mikä on Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 68) mukaan eduksi haastattelijalle.

Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan teemahaastattelu varmistaa olennaisimpien teemojen läpikäymisen, mutta antaa mahdollisuuden tehdä spontaaneja kysymyksiä tai keskittyä tiettyyn teemaan tarkemmin. Näin ollen teemahaastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Eskola & Vastamäki 2001, 27.) Avoimet kysymykset mahdollistavat Pattonin (2002, 348) mukaan omin sanoin vastaamisen ja omien henkilökohtaisten näkökulmien ilmaisemisen. Koin, että teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli hyvä, sillä se mahdollisti vastausten perusteella haastattelun luotsaamista uusille urille ja tarkentavien lisäkysymysten teon.

Teemahaastattelua varten laadin teemahaastattelurungon. Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mukaan teemat voi etsiä kirjallisuudesta, katsoen mitä muissa tutkimuksissa on tutkittu ja yhdistellä tästä materiaalista käytettävät teemat. Muokkasin teemahaastattelurungon Miettisen (2001) tutkimuksen tuloksista ja hänen käyttämästä teemahaastattelurungosta. Miettisen tutkimus käsittelee pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta. Tutustuin myös Leducqin (2006) pro gradu – tutkielmaan. Leducq oli jäsenellyt Miettisen teemoista teemahaastattelurungon omaan pro gradu – tutkielmaansa. Katsoin Miettisen ja Leducqin tekemien teemojen ja jäsentelyn soveltuvan erityisen hyvin myös opettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista lapsista käsittelevään tutkimukseen. Teemahaastattelurunkoni on liitteessä 1.

Eskola ja Vastamäki (2001) pitävät tärkeinä muutaman esihaastattelun tekemisen ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja. Jos esihaastattelut sujuvat hyvin, voi niitä käyttää myös analyysissa. (Eskola & Vastamäki 2001, 39.) Koska esihaastattelun jälkeen en tehnyt merkittäviä muutoksia teemarunkoon, lisäsin esihaastatteluaineiston varsinaiseen tutkimusaineistoon. Esihaastattelun jälkeen lisäsin yhden teeman liittyen koulun muiden oppilaiden, henkilökunnan sekä

oppilaiden vanhempien suhtautumiseen perhekoteihin sijoitettuihin oppilaisiin, sillä se nousi esiin seuraavasta haastattelusta.

Haastattelujen sopivaa määrää voidaan Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan arvioida saturaatiolla eli kylläntymisellä. Kun haastattelut alkavat toistaa itseään eikä niissä enää ilmene mitään uutta, on haastatteluja tutkimuksen kannalta todennäköisesti riittävästi. (Eskola & Vastamäki 2001, 40.) Lehtomaan (2008) mukaan haastateltavien määrä on usein myös kompromissi, jossa ovat vastakkain omat intressit ja resurssit. Saturaatio voidaan ymmärtää tietyn kokemussällön nousemiseen yhä uudelleen esiin yhden tutkittavan kokemuksissa tai eri ihmisten tutkittavaan ilmiöön liittyvissä kokemuksissa (Perttula 1995, 61). Omassa tutkimuksessani saturaatio, aineiston kylläntyminen, lienee tullut vastaan, sillä opettajien kokemukset vaikuttivat hyvin samankaltaisille huolimatta siitä, että kaikki haastattelut toteutettiin eri kouluilla.

Haastattelupaikan valinta on tärkeä tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Eskolan ja Vastamäen (2001, 27 -28) mukaan haastateltavien kotikentällä on suurempi mahdollisuus onnistua, sillä tila on haastateltavalle tuttu ja turvallinen. Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien kouluilla joko heti koulupäivän jälkeen tai koulupäivän aikana. Haastattelu tehtiin useimmiten tyhjässä luokahuoneessa, opettajainhuoneessa tai muussa rauhallisessa tilassa. Pattonin (2002, 365) mukaan neutraalien kysymysten avulla haastateltava pystyy kertomaan käsityksiään vapaasti riippumatta haastattelijan mielipiteistä. Lukiessani litteroituja haastatteluja huomasin käyttäneeni neutraaleja ilmaisuja ja rohkaisseeni kertomaan lisää johdattelematta haastateltavaa mihinkään tiettyyn suuntaan. Tarkentavia kysymyksiä olisin kuitenkin toisinaan voinut tehdä enemmän. Haastateltavat olivat kertoneet omista kokemuksistaan niitä kaunistelematta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 92) mukaan haastattelu sujuu nopeammin ja ilman katkoja, kun se nauhoitetaan. Kerroin haastateltaville nauhoituksen syyt sekä sen, että kukaan muu ei tule nauhoja kuulemaan. Osa haastateltavista vähän jännitti aluksi nauhurin käyttöä, mutta vapautuivat kertomaan kokemuk-

sistaan. Tunnelma haastatteluissa oli melko rentoutunut, minkä osaltaan ajattelun johtuvan siitä, että edustin samaan aikaan jonkinlaista jaettua kollegiaalisuutta, opiskelijaa sekä opettajaa.

6.3 Aineiston analysointi

Eskolan ja Vastamäen (2001, 40) mukaan ensimmäinen vaihe haastattelun tekemisen jälkeen on niiden puhtaaksi kirjoittaminen eli litterointi. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 185) toteavat, että haastattelun laatua parantaa haastattelun litterointi niin nopeasti kuin mahdollista. Litteroin kaikki tekemäni haastattelut muutamana päivänä kuluessa haastattelun tekemisestä. Tein litteroinnin erittäin huolellisesti. Innostus litterointiin oli haastattelujen jälkeen korkeimmillaan ja kiinnostus tutkimusaineistoa kohtaan oli suuri. Litterointia helpotti myös aineiston tuoreus. Kuuntelin nauhaa niin monesti uudestaan kuin oli tarpeellista saadakseni litteroidun tekstin ja haastatteluaineiston vastaamaan toisiaan.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 139) mukaan tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta riippuu, kuinka tarkkaan litterointiin on syytä ryhtyä. Litteroin aineiston sanasta sanaan ja merkitsin myös pidempiä taukoja pisteillä. Naurahdukset merkitsin sulkuihin. Muita painotuksia en merkinnyt. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 143) mukaan litteroinnin jälkeen on tärkeää lukea aineistoa useamman kerran ennen analysointia huolella läpi ja sen teinkin mielenkiinnolla, sillä koko kokonaisuuden lukeminen toimi porttina analysoinnin syvenemiseen.

Tutkimusaineistoni analyysiin sovelsin Perttulan (1995, 90) syventämää menetelmää, joka pohjautuu Giorgin metodisiin vaiheisiin ja sopii teemahaastattelulla kerätyn tutkimusaineiston analysointiin. Perttulan (1995) mukaan Giorgin menetelmän ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan avoimesti ja huolellisesti pyrkien kokonaisnäkemykseen. Tähän vaiheeseen liittyy selkeästi sulkeistaminen. Perttula on laajentanut tätä ensimmäistä vaihetta muodostamalla tut-

kimusaineistoista sisältöalueita, jotka pyritään pitämään mahdollisimman laajoina. (Perttula 1995; 69; 91.) Siinä luin useaan kertaan läpi litteroimani haastattelut. Koetin päästä kiinni haastattelemieni opettajien kokemuksiin. Pysin sulkeistamaan esiyymmärrykseni aiheesta. Oman esiyymmärrykseni mukaan perhekoiteihin sijoitetut lapset ovat koulussa haastavampia oppilaita ja heillä on erilaisia vaikeuksia koulussa. Sulkeistamista hieman hankaloitti lukiessa se, että opettajat kuvasivat haastatteluissa juuri tällaisia kokemuksia. Sen vuoksi tarkastelin lukiessani myös sitä, kuinka paljon tai kuinka usein tällaisia viittauksia opettajien puheessa esiintyi sekä nousiko esiin myös päinvastaisia kokemuksia.

Perttula (1995) erottaa Giorgin menetelmän toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta merkityksen sisältäviä yksiköitä, jotka ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Merkitysten erottamista ohjaa tutkijan intuitio. Tutkimusaineisto jaetaan kokonaisuudessaan merkityksen sisältäviksi yksiköiksi. (Perttula 1995, 72.) Tällaisia merkityksiä olivat esimerkiksi viittaukset oppilaiden vaikeuksiin sekä vaitiolovelvollisuuden ja perhekodin kanssa tehtävän yhteistyön ympärille kietoutuvat merkitykset.

Giorgin menetelmän kolmannessa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään Perttulan (1995) mukaan tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Kun merkityksen sisältämät yksiköt on muunnettu tutkijan kielelle, ne sijoitetaan johonkin ensimmäisen vaiheen jälkeen muodostettuun sisältöalueeseen. (Perttula 1995, 74; 92.) Vaikka aluksi pidin haastattelujen kääntämistä tutkijan tieteenalan yleiskielelle vähän turhana välivaiheena, jouduin huomaamaan, että se jäsensi osaltaan erittäin paljon aineistoa.

Analysoinnin neljännessä vaiheessa käännetyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan Perttulan (1995) mukaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Siinä aikaisemmat merkityksen sisältävät yksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Kuitenkin säilytetään koko ajan yksittäisten kokemusten suhde kontekstiinsa. Tutkija pyrkii tavoittamaan kunkin tutkittavan kokemuksesta ne merkitystihentymät, jotka näyttäytyvät riippumatta tietystä sisältöalueesta.

Sisältöalueiden tehtävä on jäsentää laajaa tutkimusaineistoa ja mahdollistaa systemaattinen analyysi. (Perttula 1995, 77 -78; 93.) Eskola ja Vastamäki (2001) käyttävät merkityksistä nimitystä teemat. Aineiston teemoittamisessa aineisto jaennetaan ja pelkistetään teemojen mukaisesti. (Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Analyysivaiheessa tarkastellaan usealle haastateltavalle yhteisiä piirteitä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173). Laadin ensin haastattelukohtaiset alustavat käsitekartat merkitysverkostoista. Hahmoteltuani ilmiötä käsitekarttojen avulla otin avuksi laadullisen aineiston analysointiohjelma NVivon. Analysoin haastatteluaineiston merkitystihentymien mukaan. Osa merkityksistä säilyi teemahaastattelurungosta, mutta myös uusia merkitystihentymiä nousi esiin.

Viidennessä vaiheessa siirrytään Perttulan (1995) mukaan kaikkien tutkittavien kertomuksen muodossa olevista yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. Yleinen merkitysverkosto sisältää tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Yleisessä merkitysverkostossa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. Perttula korostaa menetelmässään, että tässä vaiheessa tutkimusaineistoksi mielletään yksilökohtaiset merkitysverkostot eikä enää haastatteluaineisto. Tutkija pyrkii näkemään yksilökohtaiset merkitysverkostot ilmentämässä yleiseksi käsitteistettyä kokemusta (Perttula 1995, 84- 85; 93.) NVivon avulla jaenneltyä aineistoani pohtiessani esiin nousi monenlaisia kysymyksiä ja ajatuksia. Seurailin niitä pohtien kuinka hyvin ne vastaavat tutkimusaineistoa. Lopulta päädyin pedagogisen intervention sekä moniammatillisen yhteistyön käsitteisiin, jotka kattoivat opettajien kokemukset. Pedagoginen interventio jäseni opettajien kokemuksia eräänlaisena prosessina, uuden oppilaan saamisesta ja vaikeuksien tunnistamisesta arjen tasaantumiseen, jonka vuoksi käytin sitä väljästi tutkimustulososion jäsentelyssä.

6.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Edellä olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen kulkuun ja haastattelujen tekemiseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen kulun kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Latomaan (2006, 78 -79) mukaan olennaista on tavoittaako ja ymmärtääkö tutkija, mitä tutkittava tarkoittaa ilmaistessaan kokemustaan. Opettajat haastateltavina ovat helppoja haastateltavia aloitavallekin tutkijalle. Opettajat kykenevät ilmaisemaan itseään selkeästi ja ovat tottuneet jäsentämään ajatuksiaan. Lisäksi minulla opettajaksi opiskelevana ja lastensuojelussa työskentelevänä tutkijana oli yhteinen kieli ja ilmiön tuntemistausta haastateltavien kanssa. Se toisaalta helpottaa haastattelua, mutta aiheutti sen, että olin jonkinlaisessa kolmoisroolissa haastattelussa: opettajana, tutkijana sekä lastensuojelun työntekijänä. Pohdin tätä kolmoisrooliani jo valitesani tutkimusaihetta. Kerroin haastateltavilleni avoimesti näistä lähtökohdistani ja kerroin suhtautuvani avoimesti ja mielenkiinnolla heidän kokemuksiinsa. Luokanopettajien haastattelussa kuvailemat negatiivisetkin kokemukset kuvastavat sitä, että kolmoisroolini haastattelussa ei estänyt luokanopettajia kertomasta kokemuksistaan avoimesti.

Tutkijan rooliin liittyy myös omana osanaan sulkeistaminen. Perttulan (1995, 105) mukaan luotettavuuteen kuuluu, että tutkija kykenee refleктоimaan ja sulkeistamaan ennakkokäsityksiä sekä mielikuvatasolla muuntelemaan merkityksen sisältäviä yksiköitä. Fenomenologia haastaa sulkeistamaan, mutta se myös tarjoaa mahdollisuuden siihen. Korostaessaan kokemuksen puhtautta fenomenologia samalla tarjoaa sulkeistamiseen välineitä. Suhtauduin aineistoon uteliaana avoimin mielin ja kyseenalaistin jatkuvasti omat ennakkokäsitykseni.

Latomaan (2006, 81 -82) mukaan luotettavuus ymmärtävässä tutkimuksessa tarkoittaa tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja uskottavuus tutkimuksessa esitettyjen väitteiden uskottavuutta. Aineiston hankintaa ja analysointia olen kuvailut aikaisemmin. Aineiston hankinnan luotettavuutta lisännee se, että haastatte-

lut tehtiin eri kouluilla, jolloin tutkimus ei rajautunut yhden perhekodin tapaustutkimukseksi. Olen arvioinut aikaisemmin myös haastattelun käyttöä kokemuksen tutkimiseen soveltuvana tutkimusmenetelmänä. Aineiston luotettavuuteen liittyy haastateltavien määrä. Tästä aineistosta nousi esiin hyvin samankaltaisia kokemuksia, jonka vuoksi aineiston kylläntymisestä oli nähtävissä merkkejä.

Uskottavuus puolestaan pohjautuu Latomaan (2006, 84) mukaan siihen, että tulkinnat on tehty yhtenäisesti, ne kattavat koko tutkimusaineiston, lisäävät tutkittavan ja tutkijan itseymmärrystä ja tulkinnasta vallitsee tutkijan ja tutkittavien välinen yhteisymmärrys. Siihen kuuluu tutkimusaineiston huolellinen työstäminen, jonka vuoksi aina aineiston analysoinnin eri vaiheiden jälkeen palasin alkuperäiseen aineistoon kysyen itseltäni vastaako tulkinta alkuperäistä aineistoa.

Laadullisen aineiston yleistettävyys perustuu ajatukseen, että yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä piirteitä ja merkityksiä. Jos lukija löytää tuloksista jotain selkeää, joka koskettaa häntä itseään, lähestytään yleistettävyyttä. (Laine 2007, 30; Moilanen & Rähä 2007, 65.) Vaikka haastateltavani olivat kaikki eri kouluilta, heidän kokemuksensa olivat samankaltaiset. Tämän tutkimuksen tulokset saavat tukea myös aiemmista lastensuojeluun sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvistä tutkimuksista. Tämän tutkimuksen rajauksena toimivat luokanopettajat sekä perhekoteihin sijoitetut alakouluikäiset oppilaat. Tulosten yleistämistä kaikkiin sijaishuoltoon sijoitettuihin lapsiin tai yläkouluikäisiin ja toisen asteen oppilaisiin sekä heidän opettajiinsa tulee välttää.

Tämän tutkimuksen rajoituksena on, että moniammatillista yhteistyötä koskeva aineisto on saatu haastatteleamalla ainoastaan opettajia. Perhekoteja ja muita yhteistyökumppaneita haastatteleamalla olisi voitu monipuolistaa kuvaa moniammatillisesta yhteistyöstä sekä sen ongelmakohdista. Toisaalta Tanttisen (2008) kartoitus antaa jonkinlaisia viitteitä siitä, millaisia kokemuksia perhekodeilla on koulun ja perhekotien välisestä yhteistyöstä.

Lisätäkseeni haastattelun luotettavuutta pyysin lopuksi haastateltavia kertomaan, jos heillä on jäänyt jotain olennaista haastattelussa mainitsematta. Kaikkien

mielestä olennaisimmat asiat tuli käytyä läpi eikä kenelläkään ollut lisättävää. Muutama opettaja korosti huolta lastan pahoinvoinnista yhteiskunnassamme ja halusi korostaa asioihin puuttumista.

Toisaalta on varmasti ollut vaikeitakin asioita (haastattelussa), mutta hirveään tarpeellista näistä on niin kuin puhua ääneen.

6.5 Tutkimuksen eettisyyden pohdintaa

Haastatteluun liittyy monitahoisia eettisiä ongelmia. Haastattelun tulee pohjautua informointiin perustuvaan suostumukseen ja haastateltaville tulee selvittää henkilöiden antamisen tietojen luottamuksellisuus. Haastateltavalle tulee kertoa rehellisesti, mistä haastattelussa on kysymys. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19 -20; Lehtomaa 2006, 167 -169.) Sopiessani haastatteluja selitin haastateltaville mitä olen tutkimassa ja korostin haastattelun luottamuksellisuutta. Kaikki haastatteluun pyytämäni henkilöt suostuivat mielellään haastateltaviksi.

Tutkimuksen eettiset kysymykset nousevat Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 20) mukaan esiin myös tutkimustuloksia litteroidessa luottamuksellisuuden sekä haastateltavien suullisten lausumien uskollisten kirjaamisten muodossa. Kerroin haastateltavilleni miten tulen suojaamaan heidän anonymiteettiaan, jotta heitä, eikä heidän koulujaan, voida tutkimuksen perusteella tunnistaa. Tutkimustuloksia litteroidessa poistin perhekotien ja niiden työntekijöiden, paikkakuntien, lasten nimet ja niin edelleen. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan litteroinnissa voidaan muuntaa suoria lainauksia, mikäli vastausten merkitystä ei muunneta. Muun muassa murre voidaan muuntaa kirjakieleksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 194 -195.) Haastateltavien anonymiteetin vaalimiseksi muunsin heidän vasta-

uksensa litterointivaiheessa joko yleispuhekielelle tai kirjakielelle poistaakseni murteet, mutta muuten en erisnimien ja murreilmauksien lisäksi koskenut haastatteluaineistoon. Näitäkin muutoksia aineistoon tuli hyvin vähän.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan analyysissä eettiset kysymykset koskevat sitä, miten syvällisesti ja kriittisesti haastattelut voidaan analysoida ja voivatko kohdehenkilöt sanoa, miten heidän lauseitaan on tulkittu. Tutkijan eettinen velvollisuus on esittää tietoa, joka on niin varmaa ja todennettua kuin mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.) Olen liittänyt tutkimustuloksiin suoria lainauksia haastatteluista, jotta lukijatkin pystyvät arvioimaan onko haastatteluaineistoa tulkittu oikein. Tekstilainaukset antavat myös haastateltaville suoran väylän kuvata kokemuksiaan ilman tutkijan tulkintaa. Aineiston analysoinnissa olen pyrkinyt eettisesti ja luotettavuuden kannalta kestävään analyysiin.

Tutkimuksen raportoinnissa on Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 20) mukaan otettava huomioon ne seuraukset, joita julkaistulla raportilla on niin haastateltaville kuin myös heitä koskeville ryhmille tai instituutioille. Tässä tutkimuksessa seuraukset koskevat sekä haastateltavia että haastattelun kohteena välillisesti olevia perhekoteihin sijoitettuja lapsia. Koska haastattelun aihe voi olla raskas, kysyin haastateltavilta, miten he olivat kokeneet haastattelun. Opettajat kertoivat, että haastattelussa on käyty läpi vaikeitakin asioita, mutta niiden esiin nostaminen koettiin tärkeäksi. Tällainen lopputarkastelu voi auttaa haastateltavaa etääntymään käsitelystä vaikeasta aiheesta.

Ei minusta ole ollut hankalaa mikään. Semmoinen tässäkin semmoinen riittämättömyyden tunne, että osaanko minä.

Koska lastensuojelulasten koulunkäyntiin ei ole juurikaan kiinnitetty suomalais-tutkimuksissa huomiota, koko ilmiön esiin tuominen on eettinen kysymys. Eettisesti olisi myös kyseenalaista olla tuomatta ilmiötä näkyviin ja keskusteluun. Tutkimukseni eettisenä kysymyksenä pohdin myös sitä, millainen kuva perhekoteihin sijoitetuista lapsista voi tutkimuksen kautta välittyä. Tutkimuksen kautta nousi esiin perhekoteihin sijoitettujen lasten erityisen tuen tarpeet niin koulussa kuin laajemminkin, mutta tarpeiden esiintuomisen seurauksena voi olla kaikkien

perhekoteihin sijoitettujen lasten leimautuminen, mikä on eettisesti kyseenalaista. Sen vuoksi on tärkeää huomioida, että lastensuojeluun sijoitettavien lasten taustat vaihtelevat runsaasti, mikä tuli ilmi myös haastatteluissa.

7 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA PERHEKOTEIHIN SIJOITETTUJEN LASTEN KOHTAAMISESTA

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni päätuloksia, jotka rakentuvat aineiston analyysissä löytämistäni merkityksistä. Suurimmat haasteet opettajan työhön tulevat uuden oppilaan kohtaamisesta, oppilaaseen tutustumisesta sekä hänen vaikeuksien tunnistamisesta. Ne kaikki liittyvät oppilaan tuntemiseen, mikä Sántin (2007, 429) mukaan koetaan luokanopettajan työssä työn yhdeksi lähtökohdaksi. Vaitiolovelvollisuus lastensuojelussa, yleensäkin tuntemattomaksi jäänyt lastensuojelu sekä erityispedagogisen asiantuntemuksen puute luovat varjoja perhekotiin sijoitetun oppilaan kohtaamiseen. Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen lisäksi nousi esiin yhteisössä tehtävä asenteisiin vaikuttava työ.

Peilaan opettajien kokemuksia pedagogisen intervention käsitteen kautta. Pedagoginen interventiomalli (Aarnos 2003) jäsentää tutkimustuloksiani, sillä opettajien kokemukset tiivistyvät muutoksen aikaansaamiseen pienten näkymättömien ratkaisujen tekemisen kautta, joiden taustalta löytyy tilanteeseen perehty-

minen, vaikeuksien kartoittaminen sekä väliintulon suunnittelu, toteutus ja arviointi. Malli kuvaa kronologisessa järjestyksessä oppilaan kohtaamiseen ja tukemiseen tarvittavia askelia, joita luokanopettajat työssään ottavat. Opettajat kokivat myönteisenä lapsen edistymisen koulussa ja toivoivat parempaa tulevaisuutta lapselle. Opettajan työssä perhekotiin sijoitetun lapsen tukemisessa korostui perhekotien kanssa tehtävän moniammatillisen yhteistyön merkitys.

7.1 Edellytyksiä ja esteitä oppilaan tukemiselle

Yksi merkittävimmistä haastattelussa esiinnousseista opettajien kokemuksista oli perhekotiin sijoitetun lapsen tuleminen kouluun, mikä herätti opettajissa voimakkaitakin tunteita. Oppilaaseen tutustuminen on tärkeä vaihe pedagogisen intervention käynnistymisessä. Perhekotiin sijoitetun lapsen tuntemiseen ja oppilaan vaikeuksien tunnistamiseen vaikeuttajana opettajien mielestä on lastensuojelun vaitiolovelvollisuus. Hämäläisen ja Kurjen (1997, 50) mukaan interventio ei voi onnistuakaan ilman sosiaalisen todellisuuden tuntemista. Opettajien kokemuksista nousi esiin myös yleisesti lastensuojelun tuntemus sekä opettajuus ja opettajan rooli. Luokanopettajien kokemuksissa nousi siten esiin hyvin monentasoisia edellytyksiä ja esteitä perhekotiin sijoitetun lapsen kasvun ja oppimisen tukemiseksi.

7.1.1 ”Hyvä tietää, mitä siellä taustalla on ollut”

Luokanopettajat kokivat, että oppilaan tunteminen on lähtökohta sille, että oppilasta voidaan tukea. Perhekotiin sijoitettuun lapseen tutustuminen alkaa, kun oppilas tulee uuteen kouluunsa. Opettajat kertoivat suhtautuvansa mielenkiinnolla uuteen oppilaaseen. Oppilaaseen tutustuminen on haastavaa, kun oppilas tulee perhekodista, sillä tulovaiheessa tietoa oppilaasta on vähän. Opettajat haluavat tutustua alkuvaiheessa siihen, millaiset lapsen taustat ovat, vaikkakin lapsi halutaan kohdata omana itsenään. Toisaalta opettajat kokivat, että on hyväkin, että tietoa uudesta oppilaasta ei alkuvaiheessa ole, jotta opettajalle ei synny liian vahvoja ennakkoluuloja lasta kohtaan.

No, kyllä aina kun uus lapsi tulee, niin totta kai niin kuin mielenkiinnolla tutustuu niihin taustoihin mitä ne ovat. Kyllähän loppupeleissä lasten kanssa toimitaan ihan lapsena itsenään, ei ne sitten enää hirveen paljon merkkää, mutta siinä vaiheessa kun tutustutaan uuteen lapseen, niin on hyvä tietää mitä siellä on taustalla ollut.

Toki toisaalta kaipaa enemmänkin (ennakkoon tietoa oppilaasta), mutta toisaalta ei halua tietää liikaa, että ei tuu liikaa ennakkokäsityksiä

Opettajat vertasivat perhekotiin sijoitettua lasta tavalliseen lapseen, erityisesti lapsen taustan suhteen. Opettajat kuvasivat perhekotiin sijoitettua lasta rikki olevana lapsena. Lapsen rikkinäinen tausta pyrittiin huomioimaan ja opettajat pyrkivät muuttamaan käytöstään ja toimintatapojaan lapsen tarpeita vastaaviksi. Opettajat pyrkivät kuitenkin välttämään lokerointia ja näkivät, että myös tavallisilla taustoilla varustettu lapsi saattaa olla monella tapaa ongelmallisempi kuin perhekotiin sijoitettu lapsi. Opettajat mainitsivat, että kouluissa on nykyään paljon erityislapsia, joten jokainen lapsi on aina omanlaisensa. Lasten välillä nähtiin siten suuria yksilöllisiä eroja. Varautuminen suurempaan työmäärään kätkeytyy kuitenkin uuden, perhekodista tulevan, oppilaan kohtaamiseen.

sitten meillä on kyllä näitä muitakin häsläreitä ihan näillä että ei niiden tarvi olla (perhekodin nimi). Et en mä tiedä eroako ne siis sinänsä muista. Toki ehkä pitää olla tarkempi, kun tietää vähän taustoja

No, en tiiä, kyllä mä työnä ottaisin, mutta tietäisin, että mä skarppaisin itseäni, että ehkä on enemmän urakkaa mahdollisesti siinä perhekotilapsessa tai niin kuin mut en ilman muuta näin ajattelis, koska kuka vaan lapsi voi olla semmoinen haasteellinen, mutta kyllä mä tota varautuisin enempään työntekoon.

Osa opettajista näki, että lastensuojelusijoituksen alkamiseen ei ole ollut yhtä ainoaa syytä, vaan vanhempien elämässä ovat monet ongelmat kasautuneet. Lasten sijoituksen taustalla nähtiin vanhempien alkoholinkäyttö, työttömyys, perheväkivalta, hyväksikäyttö ja mielenterveysongelmat. Myös vanhempien vakavat sairaudet tai kuolema sekä vanhempien kyvyttömyys kasvattaa olivat lapsen sijoituksen syitä. Taustalla saattoi olla myös erityisesti murrosikää lähestyvien lasten kohdalla lapsen oma häiriökäyttäytyminen, johon on puututtu. Opettajat kuvasivat lasten taustoja rankoiksi ja vaikeiksi. Opettajat kokivat, että heille tulevien lasten sijoittamisen syyt ovat hyvin painavat ja lasten asioihin olisi pitänyt puuttua jo huomattavasti aikaisemmin. Altshuler (2003, 58) näkee, että oppilaiden taustojen ymmärtäminen auttaa opettajaa ymmärtämään lapsen käytöstä. Perhekotiin tulevan oppilaan elämän vaikeuksista opettajat eivät aina saaneet tietoa muuten kuin tekemällä itse tulkintoja.

Niin, aika usein taitaa olla alkoholi kuvassa mukana, että tuota mitä minä olen kokenut ja kuullut... Alkoholin käytössä ja sitten tuota muita mitä aiheutuu, väkivaltaa tai sitten tuota mielenterveysongelmat, mitä minä näkisin, että estää vanhempia huolehtimasta lapsista.

..Hyvin vaikeita tapauksia, hyvin vaikeita taustoja että todennäköisesti sijaisperheisiin ei voiskaan sijoittaa näin vaikeita.. tapauksia. Että niillä on rankat taustat ja kenties ehkä aikaisemminkin oisivat voineet ottaa pois perheestä..., että lapsella on hyvin vaikeita, vaikeita ongelmia, että useimmat on sairaalakoulun kautta käyneitä ja useimmilla on mielialälääkitys ja, ja.. kovia kokemuksia.

Uuden oppilaan tuleminen perhekodista kouluun oli ajatuksia ja tunteita herättävää. Opettajien kokemuksissa perhekotiin sijoitus ja uuden koulun aloitus saattoivat tapahtua lyhyessä ajassa, joka koettiin oppilaan kannalta raskaaksi. Oppilaan tuntemista vaikeuttaa se, että koulut saavat vähän ennakkoon tietoa uudesta oppilaasta. Perhekodeista kerrotaan etukäteen uudesta oppilaasta lähinnä nimi, luokka ja sijoituksen arvioitu alkamisajankohta. Lisäksi uusi oppilas

perhekodilta saattaa tulla hyvinkin yllättäen luokkaan. Osa opettajista ajatteli, että perhekodit eivät itsekään aina pysty aikaisemmin ilmoittamaan uusien oppilaiden tulemisesta perhekodille sekä lähikoulun oppilaaksi.

Yleensä niin monta kertaa olen miettinyt, että perhekodeissa joissa ei ole tämmöistä kotikoulujärjestelmää niin olen miettinyt monta kertaa, että se on lapselle hyvin rankka kokemus tietysti sijoittua tähän uuteen ympäristöön ja sitten se että aina se omasta vinkkelistä se oppilas ei aina ole valmis kouluun. Hän on muutenkin hämillään siitä omasta elämäntilanteestaan ja siitä uudesta ympäristöstään ja sitten tulee vielä uusi koulu, uudet kaverit ja vielä uusi opettaja ja kaikki on niin uutta niin niin tavallaan... Niin saattaa olla tosiaan, että edellisenä iltana on muuttokuorman kanssa tultu (perhekodille) ja aamulla ollaan koulussa.. uudessa koulussa. Niin minusta se joskus vähän tuntuu, että siinä on... monta muuttujaa heti kerralla.

Joo esimerkiksi nyt tiedän vain etunimen ja.. mille luokalle tulee, mutta en juuri hirveästi enempää enkä siis konkreettisesti, että milloin tulee koska se käy ensin sairaalakoulujakson että.. asiat aina vähän leijuu ja sitte saattaa tupsahtaa aika äkkiäkin. Suunnilleen vain ilmoitetaan, että nyt tulee...mutta sitten jos on (sairaalan nimi) joku pikainen siirto tuolla niin ei ne välttämättä itekkään tiedä. Nopeampaa ei aina oikeastaan pysty. Et ei sille voi mitään.

Toisaalta myös nähtiin, että perhekodit pystyisivät joissakin tapauksissa informoimaan uudesta oppilaasta nopeamminkin. Opettajien kokemuksista välittyä ajatus siitä, että tieto uudesta oppilaasta haluttaisiin kuitenkin saada paljon aikaisemmin ennen oppilaan konkreettista tulemistä kouluun, jotta oppilaan tulemiseen voisi valmistautua. Erityisesti tiedonkulun ongelmat oppilaan tulovaiheessa vaikeuttivat uuden oppilaan vastaanottamista. Yksi opettaja kuvasi kokemuksiaan, jossa oppilaan vastaanottamiseen kouluun ei ollut pystytty valmistautumaan, sillä oppilaan tulosta ei tiedetty ollenkaan.

.. kävi sillein, että lapsi tuli tänne aamulla ja meillä ei ollut kuin pieni aavistus, että sinne (perhekodille) on ehkä uusi lapsi tullut ja se odotti minua tuolla... hattu kourassa, että saako hän tulla ilman kirjoja ja kyniä ja kumia. Että tämmöisiä tapauksia on käynyt useamminkin.

Oppilaaseen haluttiin saada heti alkuvaiheessa parempi kontakti. Haastateltavista kaksi opettajaa koki, että tukiopetus voisi olla yksi ratkaisu paremman kontaktin luomiseen uuteen oppilaaseen alkuvaiheessa. Keskustelujen kautta saisi

luotua yhteyden oppilaaseen. Toisaalta opettajien mukaan etenkin pienet lapset saattavat itsekin kertoa avoimesti luokassa elämästään biologisessa perheessä sekä perhekodissa. Uuden oppilaan kohtaamiseen liittyi opettajien mukaan paljon myös käytännön järjestelyjä, kuten oppilaaseen liittyvistä papereista huolehtimista ja asianmukaisten välineiden hankkimista oppilaalle.

Ja perhekotien lapset kertovat itsekin aika avoimesti, että minun oikeassa kodissa ja sitten täällä minun uudessa kodissa ja näin. Ei se ole niille, kenellekään minun oppilaista vaikea asia, sitten kun siitä ollaan siitä alkuhämmennyksestä päästy yli.

Opettajien kuvaamiin perhekotiin sijoitettuun lapseen liitettyyn symboliseen rikinäisyyteen ja repaleisuuteen kätkeytyy korjaamisen tarve, eheäksi saattaminen. Opettajien kokemuksista välittyy ajatus, että oppilaaseen tutustuminen on merkittävä vaihe oppilaan parhaaksi tehtävän työn käynnistymistä. Siksi ennakkotiedot oppilaasta sekä valmistautuminen uuden oppilaan vastaanottamiseen kouluun ovat opettajan työn tärkeitä lähtökohtia. Toisaalta oppilaan taustojen tuntemista olennaisempaa on opettajien mukaan oppilaan omien, koulunkäyntiin liittyvien, vaikeuksien tunnistaminen.

7.1.2 ”Enemmän keskitytty näihin oppilaan omiin vaikeuksiin”

Opettajat kaipasivat tietoa oppilaastaan ja hänen vaikeuksistaan. Tietoa ja oppilaan tuntemusta sai muun muassa seuraamalla oppilaan vaikeuksia luokassa sekä selvittämällä oppilaan aikaisempia vaikeuksia. Kiviniemen (2000, 181) mukaan opettajat painottavat oppilaiden henkilökohtaista tuntemusta opetus-työn järjestämisen pohjana.

Oikeastaan.. yleensä olen enemmänkin... näitä ongelmia selvittänyt, että minkälaisia ongelmia on siinä koulunkäynnissä ollut ja mihin pitäisi kiinnittää huomiota ja onko esim. oppimisvaikeuksia vai onko sitten vain keskit-

tymishäiriöitä vai. Enemmän keskitytty... palavereissa näihin oppilaan henk.kohtaisiin ongelmiin.

Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden vaikeudet koulussa tulivat esiin selkeästi. Oppilaiden vaikeuksista kaikki haastateltavat mainitsivat perhekoteihin sijoitettujen lasten oppimisvaikeuksista ja käytöshäiriöistä. Pasasen (2001, 102) mukaan lastensuojeluun sijoitettujen lasten voimakas ulospäin suuntautuva oirehdinta näkyy heidän kouluvaikeuksien kasautumisena. Kitinojan (2005, 52) mukaan käytöshäiriöillä ja lastensuojeluasiakkuudella on selkeä yhteys.

No, kyllä se riippuu niin paljon siitä lapsesta, niillä on niin erilaisia taustoja, että osalla on oppimisvaikeuksia, osalla taas ei ole, että tavallaan ne yrittää kuitenkin mennä siinä muitten mukana, mut sitten osalla tarvii mennä enemmän siihen viereen ja niin kuin ohjata enemmän että on ihan selkeesti... niin kuin joutuu eriyttämään sitä opetusta sen tason mukaan... eniten on varmaan sosiaalisia ongelmia ja toki on sitten on näitä mukautettuja ja pidennettyjä ja muita mutta eniten se kyllä on siellä käytöspuolella.

Myös lasten tunne-elämän häiriöt sekä keskittymiskyvyn ja motivaation puutteet nostettiin usein esiin. Toisinaan opettajat kuvasivat oppilaan vaikeuksia erittelemättä tarkemmin millaisista vaikeuksista on kyse. Oppilaan vaikeudet kietoutuivat toisiinsa ja ne vaikeuttavat oppimista. Muun muassa keskittymiskyvyn ja motivaation puutteen nähtiin heikentävän merkittävästi oppilaan suoriutumista koulussa.

.. että tunne-elämän ongelmat jotka sitten voi heijastua siihen, miten lapsi ryhtyy tekemään töitä ja sitten miten pystyy sopeutumaan kaveriporukkaan ja mitenkä pystyy työrauhan luokassa omalta osaltaan takaamaan että, ne niin kuin mulla tässä tulee mieleen...

.. jos hän ei osannut, niin hän sai raivokohtauksia ja sitten hän tuota heti alussa.. halusi sanoa, että hän on tullut perhekotiin ja että minkälainen perhe hänellä oli ja hän kertoi yksityiskohtaisesti ihan ennen kuin minä.. päätin, että älä nyt kerro enempää, niin joistakin väkivaltilanteista mitä heidän isä oli tehnyt äidille ja hyvin rankkoja juttuja ja tuntui, että...saattoi se olla semmoista purkautumistakin, että niin kuin hän halusi kertoa minkälainen hän on, mutta toisaalta tuntui, että hän olisi nauttinut siitä, että ja kun myöhemmin on seurannut, että kun hän nauttii niin kuin semmoisista, jos jossakin käy ilmi joku vähän semmoinen rajumpi juttu... Että häntä kiinnostaa semmoiset, varmaan siihen taustasta liittyen.

Osalla lapsista esiintyy runsasta mielialan vaihtelua. Haastatellut opettajat nostivatkin esiin, että mielialavaihtelujen takana vaikutti kotitilanne lapsen biologisessa perheessä ja opettajat pyrkivät suhtautumaan lapsen vaikeuksiin ymmärtävästi. Kotona lomalla käynnit ja lapsen huoli biologisista vanhemmistaan ja kotona olevista sisaruksistaan heijastuivat opettajien mukaan lapsen käyttäytymiseen. Tainion (2001, 207) mukaan oppilaan perheeseen liittyvä huoli, esimerkiksi mitä vanhemmille tapahtuu, voi olla kouluongelmien taustalla. Myös lapsen lääkityksen vaikutusta lapsen mielialaan pohdittiin. Aina kuitenkin oppilaan vaikeuksista ei tiedetty tarkalleen. Opettajien kokemusten mukaan lasten mielialan vaihtelu heijastuu koulutyöhön erityisesti levottomuutena. Kiviniemen (2000, 127) tutkimuksen mukaan opettajat kykenevät näkemään häiriökäyttäytymisen taustalla oppilaiden erilaisia henkilökohtaisia ongelmia, joista erityisesti psyykkiset ongelmat ovat lisääntyneet.

Välillä ilmenee, levottomuutta, kotitilanteen mukaan, varsinkin jos niin kun tiietään että jollakin lapsella on kotona jokin juttu menossa, niin kyllä se näkyy täälläkin. Tai saatetaan kysyä onko joku erityisjuttu menossa, kun täällä on ollut levottomampaa tai... semmoista omiin ajatuksiin vaipumista

Me ei välttämättä tarkalleen tiedetä. Me tiedetään, että joillakin lapsilla on lääkityksiä... Mä väittäisin, että tällä hetkellä esimerkiksi mun luokan lapsilla ei oo lääkitystä, mutta en mä voi siitä sataprosenttisen varma olla.

Mielialavaihtelujen lisäksi laajemmin lapsen mielenterveyden ongelmat heijastuivat myös koulussa. Kouluissa mielenterveyden ongelmat näkyivät lapsen taustalla olleissa sairaalakoulujaksoissa, mielialalääkityksen käytössä, terapiakäynneissä sekä oppilaiden käyttäytymisessä luokassa. Mielenterveyden ongelmien taustalla heijastuivat opettajien mukaan lapsen kovat kokemukset. Pasasen (2001, 136) mukaan runsaalla puolella lastensuojeluun sijoitetuista lapsista esiintyy jokapäiväistä elämää haittaavaa psykiatrista oirehdintaa.

tokihan se vähän tuntui, että minkähänlaista sieltä tulee, mutta ei ne silloin olleet näin hankalia kuin nyt. Että nyt tapaukset on koko ajan tulleet vaikeemmiksi. Yhä sairaampia lapsia... kaikilla taitaa nyt olla mielialalääkitys ja mielenterveysongelmia ja käyvät.. terapiassa suurin osa ja, ja.. Sit no ehkä siinä niin kuin näkyy se, että ne on vaikeemmin käsiteltäviä, että se

ei oo pelkästään oppimisvaikeudet vaan enempi niitä käytösongelmia ja sosiaalisia ongelmia

Opettajat olivat joutuneet omassa arvioinnissaan myös muuttamaan ennakkokäsityksiä erityisesti käytöshäiriöiden osalta. Opettajat kokivat, että ennakkotiedot lapsen käytöshäiriöistä eivät aina pitäneet paikkansa tai tulleet esiin voimakkaasti koulussa. Lapsesta oli annettu kuva tai hänen taustoistaan opettajat olivat tehneet tulkinnan, että koulussa olisi odotettavissa vaikeuksia oppilaan käyttäytymisen suhteen. Jonkin verran ongelmia oli esiintynyt. Opettajat mainitsivat joidenkin oppilaiden raivokohtauksista ja pulpettien lentämisestä, mutta tilanteet oli kuitenkin saatu hallintaan. Yksi opettaja kuvasi päinvastaista tapausta, jossa lapsen uskottiin vaikeista taustoistaan huolimatta sopeutuvan helposti kouluun, mutta toisin oli käynyt.

Meillä ei täällä varsinaista semmoista väkivaltaisuutta ole.. missään vaiheessa ollut. Joskus on ollut lapsilla henkilökohtainen avustaja sen takia, että on vaara, että lapsi käyttäytyy väkivaltaisesti, mutta meillä ei ole koskaan käynyt mittään, ei ole tarvinnut siihen puuttua. Semmoisia ehkä.

...hän (rehtori) ilmoitti.. että on perhekodista tulossa ja on vaikea tausta, mutta lapsi ei ole semmoinen hankala tai luokkatilanteessa hankala, joka ei sitten ihan kyllä totta ollut, mutta hän ei sitä silloin tiennyt...

Lapsen aggressiivisuus kuului niihin asioihin, joista opettajat kaipasivat ennakkoon tietoa. Lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen näyttää verhoutuvan jonkinlaista pelkoa ja epävarmuutta opettajan selviytymisestä ja jopa fyysisen väkivallan uhkaa. Kuitenkaan kukaan opettajista ei maininnut, että koulussa olisi sattunut mitään vakavampaa lasten aggressiivisuuden vuoksi. Vaikka harvoin mitään hyvin vaikeita tilanteita oli kouluissa esiintynyt, opettajat eivät kuitenkaan pohtineet mistä ero ennakkotietojen ja todellisuuden välillä johtui. Yksi opettaja viittasi siihen, että lapset purkavat pahaa oloaan illalla perhekodilla, sen sijaan koulussa pyritään käyttäytymään hyvin. Jonkin verran opettajat viittasivat muissa yhteyksissä lapsen elämäntilanteen rauhoittumiseen perhekodilla, mikä osaltaan johti oppilaan rauhoittumiseen vähitellen. Opettajien haastatteluista voi myös tulkita, että opettajan oma ammattitaito ja kyky keskustelemalla ohjata tilanteita voi ehkäistä vakavimpien aggressiivisten konfliktien syntyä koulussa.

mutta se niin kuin ihan omakohtaisena kokemuksena, että jos sanotaan, että tulee uus, uus poikaoppilas, isokokoinen vielä, että joka ei naisihmisiä kunnioita yhtään ja laittakaa sakset ja muut pois, mutta.. hiemanhan se vähän niin kuin hermostuttaa etukäteen, että mikähän sieltä nyt on tulossa. Mutta ei oo ollu mitään sellaista tilannetta senkään oppilaan kanssa, jota ei ois puhumalla saanu hoidettua.

...niin kuin yleensä kun lapset kotona enempi purkaa niitä ikäviä asioitansa kuin mitä tuota koulussa, kun ne haluaa olla niin kuin muutkin ja niin kuin koulussa neuvotaan että ollaan että ois työrauha..

Opettajat saivat tiedot oppilaan aikaisemmasta koulunkäynnistä oppilaan papeista tai perhekodin kautta kyselemällä. Tietoa aikaisemmasta koulusta piti opettajien mukaan toisinaan etsiä. Ainoastaan yksi opettaja mainitsi, että aikaisemmasta koulusta oli otettu häneen yhteyttä ja muutama opettaja oli joskus ottanut itse yhteyttä oppilaan aikaisempaan kouluun.

...Kyllähän niistä lausunnoista aika pitkälle näkyy ja tarvittaessa voi yrittää ottaa yhteyttä sinne aikaisempaan kouluun. Se tieto tietysti, että mistä koulusta tulee, kenelle voi niin kuin soittaa, se on sellainen, mitä joutuu itse etsimään ja kyselemään ja soittamaan tuonne perhekotiin, että mistäs päin tämä lapsi oli ja missä koulussa on käynyt ja.

Opettajien mukaan perhekoteihin sijoitetuilla lapsilla oli ollut lähes poikkeuksetta vaikeuksia aikaisemmassa koulussa. Kaikkien opettajien kokemuksista heijastui osalla perhekoteihin sijoitetuista lapsista olevat aikaisemmat psykiatriset hoitajaksot sekä sairaalakoulujaksot. Tyypillisiä aikaisempia vaikeuksia olivat häiriökäyttäytyminen, luvattomat poissaolot, välineiden puuttuminen, motivaation puute, ongelmat oppimisessa sekä aggressiivisuus. Lisäksi oppilailla on ollut sosiaalisia ongelmia: heillä on ollut vaikeuksia opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Käytöshäiriöiden vuoksi oppilaat oli aikaisemmassa koulussa siirretty pienryhmiin. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa lastensuojeluun sijoitetuilla lapsilla on todettu olleen runsaasti vaikeuksia koulussa jo ennen lastensuojelusijoitusta (Kitinoja 2005, Lehto-Salo ym. 2002, Zetlin ym. 2006a, 267).

jos jotain niitten taustasta, niin useimmiten siinä koulussa on ensin mennyt sukset ristiin ja sitte vyyhti on lähtenyt purkautumaan mikä on sitte johtanut huostaan ottoon tai muuten että... Se vähän mitä nyt kouluhistoriasta tietää, niin useimmiten on ollut koulussa ongelmia.

On ollut sellaisia lapsia, jotka on laittaneet edellisessä koulussa ihan rantaliksi ja joutuneet pienryhmään ja olleet sairaalakoulussa pitkiä jaksoja ja sitten tulleet niin kuin sijoituksen kautta meille ja tota osalla lapsilla on ollut henkilökohtainen avustaja sen takia, että ei oo se touhu onnistunut niin kuin ilman. Että on tarvinnut sen oman aikuisen siihen.

Myös lapsen tulevaisuudesta perhekodein jälkeen oltiin huolissaan. Huoli lapsen tulevaisuudesta kuvastaa sitä, että lapsella on opettajien käsitysten mukaan suurempi riski syrjäytyä myöhemmin elämässä. Syrjäytymisriskiin myös halutaan puuttua.

No, huolta.. Siitä, että mitenkä, miten se vaikka nyt aateltais, että siellä perhekodeissa tässä vaiheessa on seesteisempää se elämä, niin mitä se vaikuttaa se sitten lapsen murrosiässä ja myöhemmin elämään sijoittumisessa niin ja omilleen pääsemisessä se, että jos se varhaisempi lapsuus on ollut hyvinkin vaikeata, niin se huoli tuntuu ainakin.

Opettajien kokemuksissa oppilaan aikaisemmat vaikeudet koulussa, oppilaan omien vaikeuksien tunnistaminen ja oppilaan sijoituksen syiden hahmottaminen jäsentää kokonaisuutena vallitsevaa tilannetta ja sitä miten siihen on tultu. Sen jälkeen opettajat pyrkivät hahmottamaan ja arvioimaan oppilaan vahvuuksia sekä tuen tarvetta. Siten opettajien kokemuksia voidaan jäsentellä pedagogisen intervention diagnoosin tekemisen käsitteellä. Hämäläisen ja Kurjen (1997) mukaan arvion tekeminen interventiota varten on monimuotoinen prosessi, jossa joudutaan pohtimaan miten vallitsevaan tilanteeseen on tultu. Toiseksi joudutaan pohtimaan sitä, mille tulevaisuus näyttää ilman puuttumista. Diagnoosin tekemiseksi on tärkeää myös selvittää tilanteen eri osatekijöiden tärkeysjärjestys. Mihin puututaan ensin? Lopuksi etsitään ne olennaiset tekijät, jotka vaikuttavat keskeisesti tilanteeseen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 51.)

7.1.3 ”Oisin kaivannut jotain lisää” – vaitiolovelvollisuus esteenä

Tässä tutkimuksessa kaikista eniten opettajia puhuttivat kysymykset vaitiolovelvollisuudesta. Haastatteluissa opettajat palasivat vaitiolovelvollisuuden aiheuttamiin kysymyksiin useaan kertaan. Opettajat kokivat vaitiolovelvollisuuden suurimmaksi esteeksi oppilaan tuntemiselle ja tukemiselle.

Kaikki opettajat kuvasivat sitä, kuinka he kaipaisivat hieman enemmän tietoa lapsesta perhekodilta. Ajatuksiin informaation saannista liittyi ristiriitaisuutta. Toisaalta opettajat ymmärsivät sen, että perhekodilla on vaitiolovelvollisuus, minkä vuoksi perhekodilta kerrotaan vain se, minkä he voivat kertoa. Yksi opettaja mainitsi myös, ettei perhekodilla itsekään aina tiedetä kaikkea lapsesta. Toinen opettaja vertasi, että koululla ei myöskään tiedetä tavallisista perheistä tulevista lapsista tai heidän taustoista.

kun peruskoulu on avoin, niin loppujen lopuksi niin sanotuista tavallisista perheistäkään tulevien lasten taustoja minähän en juurikaan tiedä

Toki toisaalta kaipaa enemmänkin, mutta toisaalta ei halua tietää liikaa, että ei tuu liikaa ennakkokäsityksiä..

Tiedonsaanti koettiin merkitykselliseksi, jotta lasta pystyttäisiin oikealla tavalla ymmärtämään ja tukemaan, mutta myös että opettaja pystyisi ennakoimaan ja varautumaan. Parhaimmaksi opettajat kokivat, että pian uuden oppilaan tulemisen jälkeen perhekodilta saisi jonkinlaisen alkuinformaation lapsesta ja vasta myöhemmin käytäisiin perhekodein kanssa läpi tarkemmin lapsen vaikeuksia, jolloin opettajalle ei syntyisi liikaa ennakkokäsityksiä lapsesta. Yksi opettaja korosti, että alkuvaiheessa tieto on tärkeä, mutta jatkossa lapsen kanssa toimitaan lapsena itsenään.

Toisaalta ehkä sitten kun joku semmoinen sopiva alkupaketti mut sit semmoista hienosäätämistä vois olla sitten kun tulee vähän tutummaksi niin sit ehkä hakee. Ehkä sitä vois olla enemmän niin kuin keskustelua sitte.

Opettajien saama tieto oppilaista vaihteli. Sijoitukseen johtaneista syistä taustalla olevat perheväkivaltakokemukset sekä hyväksikäyttö olivat asioita, jotka esimerkiksi nähtiin tarpeelliseksi opettajan tietää. Lääkitykset ja niiden vaikutus oli

asia, joista opettajat eivät tienneet tarpeeksi ja josta he toivoivat enemmän tietoa perhekodilta.

sitten minä vähän kyselin, kun tiesin, että hän on ollut psykiatrisella jaksolla ollut ja hänellä on ilmeisesti lääkitykset ja onkin, että he sanoivat että lääkitykset voi vaikuttaa siihen jäähmyteen ja tämmöiseen niin tuota minä siinä mainitsin jossain vaiheessa, että ois ihan hyvä saada... Oisin kaivannut niistä diagnooseista ja epikriisiä ja lääkityksistä ja muista, että mitä ne lääkkeet oikeesti niin kuin vaikuttaa... hän on (sairaalan nimi) paljon ollut ja käy siellä ja käy aina tuota kontrolloissa ja näin, niin tuota en koskaan oo saanut niistä tietoa. Joku kerta tosiaan mainitsin niistä, niin joo pitääpä ottaa mukaan, niin sitten ei ne esitellyt niitä... ja minä en oo sitten viittinyt hirveesti kinuta niitä, että jos heillä on se ajatus, että he ei niin kuin halua niistä puhua tai sitten ei oo tullut mieleen, että ne ois mulle tärkeitä. Että siitä puolesta olisin kaivannut enemmän tietoa perhekodilta.

Aah, no, väkivaltatapauksista on tullut tietoa, että jos perheessä on ollut väkivaltaa, että lapsi saattaa kavahtaa niin kuin kosketusta taikka joku on tällei arempi. Sitten joskus aiemmin on ollut hyväksikäyttötapaus ja siitä me saatiin kanssa tieto.. Sitten laidasta laitaan he kertoo mitä he kokee, että me tarvitaan, mutta ei välttämättä, jos he aattelevat, että se ei koulutyöhön vaikuta, niin ei ne sitten välttämättä kaikkea kerro.

Koulunkäyntiin liittyvät asiat olivat keskeisin osa-alue, josta opettajat haluavat ja saivatkin tietoa. Opettajat haluavat tietää minkälainen oppilaan kouluhistoria on ollut, onko koulunvaihtoja, minkälaisia ongelmia koulunkäynnissä on ollut ja onko lapsella oppimisvaikeuksia, keskittymishäiriöitä tai aggressiivisuutta. Opettajat olivat saaneet tietoa oppilaasta myös oppilaan mukana seuraavien papereiden kautta. Opettajat olivat saaneet nähtäviksi muun muassa oppilaskortin mukana tulevat Hojks – paperit, sairaalakoulu- sekä sairaalalausunnot, lääkäreiden lausunnot sekä psykologien lausuntojakin.

no juuri tästä että onko oppilaan kouluhistoria, koko kouluhistoria ollut tällaista ja ja onko siellä ollut paljon esim. koulunvaihtoja ja ja ..onko.. onko ollut avustajia ja kaikki nämä diagnosoinnit mitä hänellä mahdollisesti onko puhe-lukivaikeuksia ja onko terveydentilassa jotain sellaista mitä ehdottomasti pitäisi tietää ja onko sosiaalisissa taidoissa, onko ne minkälaiset että onko pärjännyt ja erityisesti tämmöinen väkivaltaisuustausta pitäisi tietää

Me saadaan oppilaskortin mukana hojksit ja.. joskus on jotain sairaalakoulupapereita tai sairaalalausuntoja, lääkärin lausuntoja, mahdollisesti psy-

kologin lausuntoja, jos on jotakin tällaisia juttuja tehty, mutta eipä varsin muuta.

Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että koulu kokee tiedonsaannin lastensuojelusta ongelmalliseksi. Koulupuoli kokee, että lastensuojelu pimittää tärkeää tietoa, josta olisi hyötyä menestyksellisessä koulutuksen suunnittelussa. Lastensuojelun vaihtoehtoisuuden vuoksi opettaja kokee, että ei tiedä kuka hänen oppilaansa on. (Altshuler 2003, 55 -56.) Luukkaisen (2004,148) mukaan oppimisen esteet kuuluvat usein oppilaan sosiaaliseen kenttään, minkä vuoksi ongelmatilanteissa muutoksen saavuttaminen on vaikeaa, jos ei tunneta sitä todellisuutta, jossa oppilas elää. Sosiaalisen todellisuuden tuntemiseksi saatavan kuvan ei tarvitse Hämäläisen ja Kurjen (1997) mukaan olla täysin kattava ennen interventioon ryhtymistä. Sen tulee kuitenkin olla riittävän monipuolinen, jotta tarvittavat toimenpiteet kyettäisiin järjestämään riittävän tehokkaasti. (Hämäläinen & Kurki 1997, 50.)

Vaihtoehtoisuuden ja tiedon jakamisen ongelmat olivat monitahoisia. Opettajat saivat tietoa lapsesta perhekotien kautta. Opettajien oma kokemus oli, että oli kuitenkin olemassa jotain olennaista tietoa, jota heille ei kerrottu. Opettajat eivät aina osanneet kertoa, millaista tietoa he kaipasivat lisää tai mihin puuttuva informaatio liittyi. Opettajat työskentelivät omien ennakkoluulojensa kanssa ja pyrkivät kohtaamaan lapsen omana itsenään.

Vaihtoehtoisuus nousi esiin myös opettajien kokemuksissa lastensuojelusta yleensä. Lasten tilanteesta kaksi opettajaa mainitsi yleisesti pahoinvoinnin lisääntymisestä yhteiskunnassa. Pahoinvoinnin katsottiin lisääntyneen yhteiskunnassa ja siksi opettajat kokivat, että olisi entistä tärkeämpää puuttua lasten asioihin nopeasti.

..tarve on koko ajan lisinyt ja, ja tuota, lähinnä siinä on mun mielestä olennaista, että puututtais ajoissa ja se varmaan kertoo se, että nyt niitä on enemmän. Koko ajan määrä lisääntyy, että puututaankin, että toisaalta se, että lasten olot ovat aika kurjat. Sitten jos ne on kurjat, niin ne voi olla tosi, tosi kauheet, että.

Opettajien käsitykset yleensä lastensuojelusta olivat muovautuneet osittain las-

tensuojeluilmoituksen tekemisen kautta. Kolme opettajaa oli itse sen tehnyt tai koululta oli lastensuojeluilmoitus tehty. Kaksi opettajaa koki, että ilmoituksen tekemisen jälkeen prosessi ei edennyt eikä asioissa ollut tapahtunut muutosta. Yksi opettaja koki, että kunnassa lastensuojeluilmoituksiin puututaan nopeasti ja asiat etenevät.

Ja kyllähän se aika lailla loppujen lopuksi iso kynnyks on itsekkin tehdä se ilmoitus... Mutta lasten parasta silloin kun näkee selvästi..., että epäilee, ja on saanut vahvistusta...että kaikki ei ole koulun jälkeen niin kunnossa, vaikka on saanut ymmärtää.. niin se on tehtävä.

Aika hidas prosessi. Esim... tein yhden lastensuojeluilmoituksen pariinkin kertaan ja... asiassa ei oikein tapahtunut kovin hirveästi. Palaverieja oli kylä mutta... ja aika, aika usein on tapahtunut tämmöistä just että vaikka.. vaikka on tehty ilmoituksia niin ne ei välttämättä johda mihinkään.

Opettajat kokivat, että lasten sijoitus kodin ulkopuolelle on hidas prosessi, joka tehdään vasta kun muita vaihtoehtoja ei enää ole. Kolme opettajaa nosti esiin sen, että huoli lapsen tilanteesta herää ensin koulussa, jonka vuoksi koulu joutuu kohtaamaan aggressiiviset vanhemmat. Hurtigin (2003, 729) tutkimuksen mukaan lastensuojelua pyydetään avuksi, kun koulu ajautuu umpikujaan lapsen kanssa, jonka auttamiseksi koulun resurssit eivät riitä. Opettajat kokivat, että lastensuojeluprosessi oli ollut yhtä hidas myös heidän omien perhekotiin sijoitettujen oppilaidensa taustalla. Siten opettajien yleiset kokemukset lastensuojelun toiminnasta jäsensivät myös heidän omien oppilaiden kohtaamista.

...koska se on aina, se on sille perheelle kuitenkin aika vaikea asiaa(lastensuojeluilmoitus) ja semmoinen tuota, että sieltä sitten tulee, saattaa semmoista aggressioita ja semmoista tulla vastaan että tuota, sitä mieltii, että onko sitä aivan vakuuttunut, mutta meillä on kyllä hyvä koulu-kuraattori, jonka kanssa niin kuin voi heti olla yhteistyössä ja yleensä tällaisissa tapauksissa on varmasti paljon aikaisemmin oltu yhteistyössä ja koulun sisäisesti rehtorin ja kuraattorin kanssa neuvoteltu sitten, jos on tämmöisiä tapauksia ennen kuin niin pitkälle tarvi mennä, että eihän ne yleensä tule, mutta tota, niin kuin salama kirkkaalta taivaalta...

Lastensuojelujärjestelmän sekä koulun erilaiset lähtökohdat näkyivät opettajien kokemuksissa. Opettajat kokivat, että koulua ei aina kuultu tarpeeksi lastensuojelutarpeen arvioinnissa eikä koulussa herännyttä huolta otettu huomioon. Toi-

saalta vaitiolovelvollisuuden vuoksi opettajille ei tule tietoa lastensuojeluprosessin käynnistymisestä, joten opettajat joutuvat vain luottamaan siihen, että lapset saavat apua.

Minusta tuntuu, että järjestelmä on hyvin pitkälle mietitty ja hyvä... Sitten tuntuu että... ei aina kohtaa käytännössä heidän(lastensuojelun) näkemys ja koulun näkemys, siinä kun me siinä koulun kanssa tehdään ihan joka päivä sen lapsen kanssa työtä ja... jos perheen kanssa tulee oltua yhteydessä... semmoinen tunne on että niin kuin heillä ei ole se huoli herännyt niin varhain kuin se meillä herää, että ei ole niin iso se huoli, mutta se ehkä on kiinni, että ne on tosi kalliita ratkaisuja rahallisesti, että varmasti siinä on se raha kyseessä, että mukana heillä voi tietysti olla ihan erilaiset lähtökohdat ja näkemykset siitä..mistä tuota, vaikkapa huostaanoton tarpeesta tai muista tukitoimista.. että niin kuin heillä on taas toisenlainen ammatillinen näkemys siitä mikä merkitys sillä omassa perheessä lapsen kasvamisella on ja, ja, se omien vanhempien oikeudet ja nämä, sitä niin kuin minä en taas ole ammattilainen niitä pohtimaan, että ne semmoiset varmaan vaikuttaa heillä sitten. Ehkä aina toisensuuntaisiinkin näkemyksiin ja ratkaisuihin, kuin mitä täällä koulu näkisi, että minä en ole se alan ammattilainen... jotenkin tuntuu, että eivät lähde niin aktiivisesti liikkeelle kuin joskus toivois. Mutta heillä ehkä on omat keinonsa, muut pehmeämmät keinot ja tukitoimet joita ensin ja joista minä en tiä ja joista minun ei tarvitsekaan tietää, koska.. heillä on vaitiolovelvollisuus asioistansa..

Koulun ja lastensuojelun, kahden erillisen järjestelmän, yhteistyössä nousee keskeiseksi kysymykseksi luottamus toiseen osapuoleen erityisesti koulun osalta, sillä vaitiolovelvollisuus lastensuojelussa estää tiedon siirtämisen kouluun. Lastensuojelun vaitiolovelvollisuuden vuoksi opettajat kokivat hämmennystä erityisesti lastensuojeluilmoituksen tekemisessä. Opettaja joutuu vain luottamaan järjestelmän toimivuuteen. Pieni epävarmuus siitä, saivatko lapset tarvitsemaansa tukea, oli opettajille jäänyt mieleen, etenkin kun ulkoisesti tilanteessa ei vaikuttanut tapahtuvan mitään. Varmuutta asian etenemisestä ja yleisesti lastensuojelupuolen tuntemusta kaivattiin lisää.

Vaitiolovelvollisuus saattaa johtaa oppilaan asioista keskusteltaessa yksisuuntaiseen viestintään. Opettajat kokivat, että he eivät aina voi avoimesti keskustella tai tehdä tarkentavia kysymyksiä heitä mietityttämään jääneistä asioista. Vaikka opettajat kokivat, että he tarvitsisivat jotain tietoa koulun arjessa, osa heistä koki, että lastensuojelun vaitiolovelvollisuuden takia he eivät pysty näitä

tietoja pyytämään avoimesti. Joitain asioita olisi hyvä tietää, sillä ennakolta varautuminen voisi auttaa opettajaa reagoimaan myöhemmin mahdollisesti esiin tulevissa yllättävissä tilanteissa nopeammin. Tiedon tarve kuvastaa myös opettajan työn muutosta, jossa opettaja joutuu kohtaamaan oppilaiden yhä enemmän vaihtelevia ongelmia ja jossa opettaja kaipaa lisää ymmärrystä ja tietoa joihinkin ilmiöihin. Vaikka koulun ei tarvitsekaan tietää Stonen ym. (2007, 66) mukaan lapsen henkilökohtaista kaltoin kohtelun historiaa, koulun pitäisi lisätä yleistä tietämystään kuinka lapsen kaltoin kohtelu vaikuttaa lapseen, jotta koulussa voidaan kiinnittää näihin huomiota ja tukea lasta.

7.1.4 ” Ei niin vähästä enää säikähdä” – opettajan ammatillinen kasvu

Lastensuojeluun sijoitetun lapsen kohtaaminen vaatii opettajien kokemusten mukaan sekä ammatillisen tietämyksen lisäämistä että opettajan yksilöllistä kasvu. Yhteiskunnallista tietämystä voi hankkia koulutuksen kautta. Kukaan opettajista ei kokenut, että opettajainkoulutuksesta olisi ollut hyötyä perhekoteihin sijoitettujen lasten kohtaamisessa. Vanhempien opettajien opettajainkoulutuksesta oli sen verran aikaa, että tuolloin perhekoteja ei vielä ollut. Kaksi nuorempaa opettajaakin totesivat, että näihin asioihin ei opettajankoulutuksessa kiinnitetty huomiota. Toinen heistä mainitsi, että hänen aikaisemmasta koulutuksesta ennen opettajankoulutusta oli ollut hyötyä. Sántin (2007, 458) mukaan nykypäivän muuttuva maailma ennustamattomine elementteineen on johtanut siihen, että opettajankoulutus pystyy vain osittain valmentamaan tulevia opettajia kohtaamaan oman työnsä haasteita. Luukkaisen (2004, 199 -201) mukaan

opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteita on tarjota tuleville opettajille valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä.

No tässä voisin sanoa varmaan, että (koulutuksen nimi) koulutuksesta, aikaisemmasta on hyötyä mitä silloin kävin harjoitteluja. Ehottomasti on ollu hyötyä. Mun mielestä opettajankoulutuksessa, ainakaan (koulutuspaikan nimi) niin ei hirveesti tullut tämän puolen asioita, että kyllä se on enempi käytäntö opettanut sitte.

Siitä opettajankoulutuksesta on niin kamalan kauan, että en minä koe ainakaan, että meidän koulutuksessa olis ollut mitään... semmoista, joka olisi niin kuin siihen aikaan, 35 vuotta sitten, että ois tämmöisiin ongelmiin puututtu että.. on toisella tavalla suhtauduttu näihin lapsiin....että kun ajattelee, että aikaisemmin on ollut erityisopettajat huolehtinut enempi näistä ja sitten ne on ihan järkevästi aateltu, että sijoitetaan, mut sit ne vain hoidetaan siinä ohessa että meillä kun sitä koulutusta ei ole siihen.

Yleensä opettajat olivat saaneet tietoa lastensuojelusta erilaisten lyhyiden koulutusten sekä perhekodin kautta. Enemmänkin tietoa lastensuojelusta kaivattiin. Tiedonsaanti jäi myös monesti oman aktiivisuuden varaan. Osa opettajista oli ollut erilaisissa koulutuksissa. Jonkin verran lisäkoulutusta kaivattiin sekä lastensuojelupuolen yleiseen tuntemiseen että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (Kiviniemi 2000,151; Zetlin ym. 200b, 171) on esitetty, että opettajat tarvitsisivat enemmän erityiskasvatuksen, erityispedagogiikkaan ja oppilashuoltoon liittyviä valmiuksia sekä koulutusta, haastatellut opettajat itse eivät kuitenkaan kokeneet suurta tarvetta lisäkoulutukselle. Siihen saattaa osittain vaikuttaa se, että haastatelluilla opettajilla oli jo runsaasti sekä kokemusta opettajan työstä että, yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta, vuosien kokemus perhekoteihin sijoitettujen lasten opettamisesta. Lisäksi opettajat kokivat saavansa enemmän hyödyllistä tietoa perhekotien kautta kuin erillisistä koulutuksista.

No jonkin verran on erilaisissa koulutuksissa ollut.. ollut näitä esillä mutta.. aika paljon tietoa on pitänyt ite hankkia.

Varmaan sitä pitäis saada enemmän. Meillä jotakin koulutustakin joskus ollut jossain luentomuodossa, mutta sille olis ihan selkeästi tarvetta kun nassa, ja ilmeisesti on suunnitteilla nyt ihan tämä uusi lastensuojelulaki että tulis tämmöistä yhteistä koulutusta..tästä uudesta laista.

Opettajat korostivatkin kokemuksen tuomaa hyötyä perhekoteihin sijoitettujen lasten kohtaamisessa. Luukkaisen (2000) mukaan opettajan työ sisältää hiljais- ta tietoa, taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä ja toiminnallisena tietona, mutta jotka eivät välttämättä ole tiedostettuja. Tätä hiljaista tietoa syntyy kokemuksen kautta ja se sisäistyy tiukasti osaksi henkilökohtaista tietoa. Hiljaisen tiedon avulla muutetaan osaamista todelliseksi toiminnaksi ja koulussa juuri taito käsitellä ja kohdata oppilaita ja saada heidät kiinnostumaan oppimisesta on opettajan hiljaista tietoa (Luukkainen 2004, 76; 81.) Opettajien hiljainen tieto muodostuu koulutuksesta ja kokemuksesta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

.. itseä on hyvin vaikea arvioida, mutta ehkä se.. että on opettanut niin pienissä ja hyvin isoissakin yksiköissä ja isommissakin kaupungeissa.. ja sitä on nähnyt niin monenlaisia lapsia.. on niin monenlaisia tilanteita, että ehkä se tuo kokemus tuo sitä syvyyttä ja näkemystä tähän hommaan, että sitä ei.. hätkähdä siihen eritaustaisten lasten näkemiseen... ja ehkä osaa vähän suhteuttaa nuo lasten ongelmat aina siihen taustaan että..ei niin kuin ihan pikkuasioista riemastu eikä sitä ruukkaa turhaan.. lapsi jolla on.. taustat, niin ei turhaan rupea nipottamaan pikkuasioista sitten vaan kattoo niitä.. kokonaisia linjoja.

Opettajat kertoivat, että heillä ei juuri ollut ennakko-odotuksia, kun he saivat ensimmäistä kertaa oppilaakseen perhekoteihin sijoitettuja oppilaita. Perhekotien aloittellessa toimintaa lapsia oli sijoitettuna aluksi ollut vähemmän ja opettajien kokemusten mukaan lasten ongelmat olivat silloin olleet vähäisempiä. Jos perhekoti oli ollut jo toiminnassa opettajan saadessa ensimmäisen sijaishuoltoon sijoitetun lapsen oppilaakseen, opettajalla oli enemmän ennakko-odotuksia tilannetta kohtaan. Varsinaisesti lapsen kohtaamista ei koettu ongelmaksi, vaan pikemminkin aikaisemmin tuntemattomaksi jääneen ilmiön, lastensuojelun, kohtaaminen koettiin haastavaksi ja jollain tavalla pelottavaksi.

sanotaanko, että nämä sattui vielä sen ensimmäisen vuoden lapset niin... Vaikka, vaikka mulla oli aika semmoisia, että tuota saatteena semmoisia epikriisejä, jotka olivat aika rankkojakin juttuja niin, lapset olivat hyvin kilttejä että.. Mutta kokemuksia on sen jälkeen ollut hyvin monenlaisia.

No niitä alun perin kun niitä tuli vähemmän kuin mitä niitä nyt on.. Että niitä tuli vähitellen.. kun se perustettiin

Olihan se uusi asia. Vähän semmoinen, ehkä vähän jännittäväkin asia. Ehkä eniten jännitti sitä yhteistyötä perhekodin kanssa, mutta sitten kun ensimmäisen kerran tapasi sen perhekodin väen, niin sitten en kyllä.. tuli tavallaan semmoinen huojentava kokemus, että eihän tämä tämän kummempaa ollutkaan ja eihän nämä tämän kummempia. Lapset ei sinänsä pelottaneet, vaan se itse asia. Sellainen pimeä mörkö, jota ei ollut sillei ennen tavallaan käsitelty.

Opettajat olivat jo tottuneet perhekodeista tuleviin oppilaisiin. Myös kouluissa, joissa perhekoteihin sijoitettuja lapsia on oppilaina, ilmiö on arkipäiväistynyt. Opettajat kuvaavat, että koulussa on totuttu lastensuojelulasten kouluun tuloon. Tottumisen taustalla on ajatus siitä, että lastensuojelulasten kouluun tulo ei ole ollut koulun valinta, vaan koulu on joutunut siihen sopeutumaan. Koulut kuitenkin olivat sopeutuneet, sillä kukaan opettajista ei enää pitänyt ongelmana sitä, että oppilaita tulee luokkaan kesken kouluvuoden. Koulun henkilökunta suhtautuu opettajien mukaan perhekoteihin sijoitettuihin oppilaisiin myönteisesti, joskin oppilaiden erilaiset vaikeudet saattavat aiheuttaa ristiriitaisia tunteita. Erityisen myönteinen suhtautuminen inklusioon onkin niillä, joilla on kokemusta inklusiosta. (Avramidis ym. 2000, 200- 201; Avramidis & Kalyva 2007, 367.)

Kyl se, tässä on niin tottunut, että näitä oppilaita tulee ja menee

Meidän koulussa tämä on niin jokapäiväistä, että näitä lapsia tulee kesken lukuvuoden ja että ne tulee tuonne perhekotiin

Opettajat kokivat oman roolinsa perhekoteihin sijoitettujen lasten opettajana monitasoisena. Opettajat kokivat olevansa opettajia ja kasvattajia. Opettajat pohtivat onko heidän roolissaan eroa verrattuna tavallisen lapsen opettamiseen. Toisaalta opettajat kokivat olevansa samanlaisessa roolissa kuin muidenkin oppilaiden kanssa, mutta opettajat kokivat myös vastaavansa enemmän aikuisuuden tarpeeseen lapsen elämässä.

En mä tiiä oonko mä mitenkään erilainen aikuinen kuin muillekaan lapsille. Mutta tietysti opettaja on päivittäin monta tuntia lasten kanssa töissä niin kyllä sitä varmaan sillein ainakin toivon jättäväni jonkunlaisen jäljen.

Moni opettaja koki vastaavansa lapsen vanhemmuuden kaipuuseen. Opettajat kokivat tärkeäksi, että he osoittavat kiinnostusta, kuuntelevat ja ovat turvallisen

aikuisen malleja lapsille, jotka ovat kokeneet paljon. Sántin (2007, 427) mukaan osa opettajista näkee, että opettajan on herkistytävä kuuntelemaan nykynuorten mietteitä. Herkistyminen on tarpeen, sillä Luukkaisen (2004, 149) mukaan syrjäytymisvaarassa olevilla lapsilla on puutetta aikuiskontakteista. Turvallisen aikuisen malleina toimimiseen liittyy ajatus toimimisesta suojaavana tekijänä lapsen elämässä.

Musta tuntuu, että... hmm.. en tiedä sitte, että eroaako se sitte muustakaan opettajuudesta sinänsä, koska lapsehan on yksilöitä kuitenkin. Mutta varmaankin sitten siinä, että jos niiden sosiaalinen tarve tai muuten biologisen äidin kaipuu tai muu sitten ihan eri tavalla, jos ei sitä perhettä oo. Ehkä semmoisen huomioiminen, että niille antaa sitä huomiota ja niitä ehkä jaksaa niin kuin laittaa itsensä jaksamaan, että kuuntelee niitten juttuja sitten ihan kun niillä on ihan hirveesti yleensä asiaa, niin tota, koettaa jaksaa kuunnella niitä. Kun tietää, että ei oo välttämättä kovin montaa muuta, jotka niitä kuuntelee.

Opettajan ja kasvattajan rooli ja joskus sitä vähän tuntee, että vähän isänä ja joskus äitinäkin oo siinä että. Sitten näkee, että.. on lapsi joka pyrkii lähelle ja on ehkä, joskus pitää .. miten sitä sanoisi... olla turvallisen aikuisen malli

Perhekoteihin sijoitetut lapset vaikuttivat omaan opettajuuden kehittymiseen. Opettajien mukaan he ovat saaneet lisää ymmärrystä ja kykyä empatiaan ja käytännön kokemus on kasvattanut heitä opettajina. Tilanteisiin tottuu, eikä enää säikähdä vähästä. Yksi opettaja oli ollut työnohjauksessa, mutta ei kokenut hyötynensä siitä.

Kyllä minusta tuntuu, että minä olen kasvanut opettajana.

On varmaan karaistunut. (naurua) Käytännön työ opettaa, että ei niin vähästä enää säikähdä. Että asioilla on tapana järjestyä.

Haastateltavat kokivatkin oman opettajuuden kehittymiseen vielä tarvetta. Yksi opettaja koki, että perhekoteihin sijoitettujen lasten opettajana tarvitaan erityisesti yhteistyökykyä. Sántin (2007, 16) mukaan opettajuus rakentuu reflektiiviseen ammattilaisuuteen, jossa opettajuuden rakentuminen on koko elämän kestävä henkilökohtainen ja ammatillinen projekti. Opettajat kokivat myös olevansa liian kärsimättömiä sekä tunsivat riittämättömyyden tunteita työssään perheko-

teihin sijoitettujen lasten parissa. Kiviniemen (2000) mukaan opettajan työn katsotaan edellyttävän kärsivällisyyttä ja pitkää pinnaa ongelmallisten tilanteiden hoidossa. Opettajan työhön liittyy myös riittämättömyyden tunteita. Opettaja ei voi koskaan tehdä tarpeeksi, sillä aina voisi tehdä enemmän ja asioita kehittää paremmiksi. Työn luonne laittaa opettajan jaksamisen koetukselle. (Kiviniemi 2000, 88 -90; 147.)

Mmm.. varmaan joustava, sopeutuvainen muuttuviin tilanteisiin, yhteistyökykyinen tuon perhekodin kanssa se kuitenkin vaatii vähän enemmän sitä vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä.

Kärsimättömyys (naurua). On niin kuin tilanteita, että niin kuin sitten vasta jälkeinpäin tietää, että niin kuin ois voinu sanoa toisinkin jonkun asian...

ja aina kai se on semmoinen riittämättömyyden tunne, että teenkö minä tarpeeksi ja valmistelenko minä tarpeeksi asioita ja että pitäiskö eriyttää enempi, mutta toisaalta... on uraa jo niin paljon takana niin sitä lepoakin tarvitsee pitää aatella, että pitää aatella että tekee sen minkä osaa ja kerkeää ja jaksaa.

Opettajien mielestä pitkä työkokemus tuo vahvuutta kohdata perhekoteihin sijoitettuja lapsia. Lisäksi opettajat pitivät vahvuuksinaan joustavuutta, organisointitaitoja ja elämäkokemusta. Yleisiin valmiuksiin kohdata perhekoteihin sijoitettu lapsi oppilaana opettajat nimesivät muun muassa avoimuuden ja ennakkoluulottomuuden, pitkäpinnaisuuden, kannustamisen taidon, joustavuuden ja sopeutumiskyvyn, yhteistyökyvyn ja tunneällyn sekä kyvyn hakea tarvittaessa apua.

Pitkäpinnaisuutta tietysti kuten kaikkien kanssa koska siihen saattaa tulla ajanjaksoja, että elämä on sekaisin ja opiskelu ei oikein maita eikä kiinnostaa.. hyviä motivointitaitoja.. samalla että jos ei oikein koulu ole aiemmin maistunut niin, että osaa perustella että miksi tarviit matikkaa ja miksi pitää osata kauniisti kirjoittaa ja miksi pitää osata lukea.

No, yhteistyökyky ja kyky niin kuin hakea tuota apua ja semmoista tukea sitten niihin asioihin missä tarvii ja osaa käyttää toisten ammattitaitoa ja sitten tietysti tällaiset lapsen käsittelyn hyvät taidot tarviis olla..

Perhekoteihin sijoitetut lapset vaikeine taustoineen herättävät opettajissa monenlaisia tunteita: sääliä, vihaa, myötätuntoa ja surullisuutta lapsen puolesta. Törrösen (1999, 12) mukaan erityisesti huonosti kohdellut lapset herättävät

myötätuntoa. Opettajienkouluttajien mukaan opettajat tarvitsevatkin valmiuksia erilaisten tunteiden käsittelyyn (Kiviniemi 2000, 149). Lastensuojeluun sijoitettujen lasten kohtaaminen on vaativaa, sillä Pösön (2001, 398) mukaan huostaanotto herättää ristiriitaisia tunteita, sillä se merkitsee puuttumista henkilökohtaisiksi ja yksityisiksi koettuihin asioihin. Opettaja ei kuitenkaan voi Aarnoksen (2003) mukaan yhteiskunnassa vallitseville sosiaalisille ongelmille mitään. Sen sijaan hän voi auttaa lasta löytämään kasvuympäristöään paremmat eväät elämänsä. (Aarnos 2003, 83.) Näitä eväitä opettajat halusivat osaltaan olla lapsen apuna löytämässä.

Tietysti semmoista myötätuntoa myöskin, että ne tuntuu niin kuin semmoiselta, yleensä semmoinen lapsi, jolla on ongelmia, tuntuu vielä läheisemmältä tietysti riippuu vähän lapsesta.... Et jotenkin se on niin kuin vaikka kaikkien oppilaitten pitäis olla samanarvoisia ja on, sillein on, mutta tunnetasolla on niin kuin enemmän, enemmän merkitsee se haasteellisempi lapsi, olipa se sitten tämmöinen perhekotilapsi tai mikä tahansa.

Kyllähän ne välillä herättää semmoista sääliä ja jopa vihaakin välillä kun jos on jotakin tosi rankkoja taustoja. Semmoista surullisuutta niiden lasten puolesta. Ja tietysti semmoista toivoakin siitä, että pystyttäis parempaan ja että niin kuin nyt sillä lapsella alkaisi parempi aika, jos se on se alku ollut hankalaa.

Perhekoteihin sijoitettujen lasten opettaminen vaatii opettajien mukaan koulutusta ja kokemusta. Vaikka kaikkia vaadittavia taitoja opettajat eivät aina kokee omaavansa, opettajat kokivat ammatillista kasvua perhekoteihin sijoitettujen lasten kohtaamisen kautta. Perhekotiin sijoitettu lapsi herätti opettajissa myötätuntoa ja halua suojella. Opettajat pyrkivätkin olemaan turvallisen aikuisen malleja ja antamaan perhekoteihin sijoitetuille lapsille enemmän aikaa, sillä opettajat toivoivat sitä kautta löytyvän lapselle paremman tulevaisuuden.

7.2 Osaksi koulu- ja luokkayhteisöä

Opettajien kokemuksissa kaksi keskeisintä tavoitetta olivat oppilaan sijoittumisen tukeminen kouluyhteisön jäseneksi sekä varsinaiseen opetukseen liittyvät tavoitteet. Nämä voidaan nähdä osana pedagogisen intervention suunnittelua ja toteuttamista. Perhekotiin sijoitetun lapsen kouluun sopeutumiseen liittyivät oppilaan tukeminen kaverisuhteissa sekä taustalla tehtävä työ muiden lasten vanhempien ennakkoluulojen parissa. Opetuksen järjestämisen osalta keskeistä ei ollut niinkään opetusmenetelmät, vaan tietyt teemat sekä opetuksen järjestämiseksi saatavilla olevat tuen muodot.

7.2.1 ”Joskus tulee jotain kränää” – kouluyhteisön jäseneksi

Opettajien kokemukset siitä, kuinka muut lapset ottavat vastaan perhekoteihin sijoitettuja lapsia, vaihtelivat. Yleensä ottaen opettajat kokivat, että perhekoteihin sijoitetut lapset otetaan avoimesti vastaan. Pienemmät oppilaat etenkin suhtautuvat uuteen oppilaaseen avoimesti. Perhekotiin sijoitettujen lasten etuna koulussa on se, että uusilla sijoitetuilla lapsilla on jo valmiiksi kavereita samaan perhekotiin sijoitetuista lapsista ja he viettävätkin paljon aikaa keskenään. Sen sijaan muiden kaverisuhteiden syntyminen vie aikaa. Pitkään koulussa olleet saavat helpommin kavereita muista lapsista.

..toiset lapset eivät ole moksiskaan. Että ihan samalla tavalla tuonne otetaan vastaan semmoinen lapsi, joka muuttaa perheensä kanssa tähän meidän alueelle, kuin se joka sijoittuu tuonne. Ja sitten ehkä sijoitetuille lapsille on sillei helpompi tulla tänne, kun heillä on tavallaan sisaruksia tuolta perhekodista heti kaverina että niinko se musta tuntuu, että se kynys niillä lapsilla, jotka ei oo tullut perhekotiin, on vielä suurempi ...Ainakin tuossa pienten ryhmässä aika lailla avosylin ottavat vastaan uudet kaverit.

Perhekotiin sijoitetulle lapselle uusi koulu ja uudet kaverit voivat olla hämmentävä kokemus. Yhden opettajan mukaan muut lapset toisinaan nimittelevät perhekoteihin sijoitettuja lapsia, mutta sellaista tapahtuu opettajien mukaan vähän.

Vaihtelevasti. Mutta useimmiten ihan ok. Mut tokihan niitä on nyt niin paljon meillä, että me siinä mielessä puhutaan (perhekodin nimi) lapsista. Ja joskus niille tulee jotain kränää siitä, jos ruvetaan nimittelemään näitä. Mutta aika vähän. Yllättävän vähän... se on oikeastaan ihan oppilaskoh- taista, että ainakin nyt kun ne on olleet pitempään, niin nää saa (kaverei- ta).. ihan hyvin.

Haastatteluissa kaksi opettajaa kuvasi, kuinka lapsen oma käytös oli niin erilais- ta, että se aiheutti varautuneisuutta muissa oppilaissa. Muut oppilaat saattoivat jopa pelätä raivokohtauksia saavaa lasta. Opettajat kuvasivat myös kuinka häi- riökäyttäytymistä omaava lapsi sai helposti mukaan muita lapsia ja aiheutti ryh- mässä levottomuutta. Kiviniemen (2000, 103) tutkimuksen mukaan enemmän elämää nähneet lapset voivat viedä lapsuuden iloa myös muilta oppilailta ja si- ten vaikuttaa oppilastovereihinsa.

se, että hän on perhekodista se ei tee siinä niinkään vaan... se että hänen käytös oli silloin kun hän tuli, oli niin erilaista, että se aiheutti semmoista varautuneisuutta. Mutta sitten kyllä.. Ja sitten hänellä ei ollut aikaisem- massa koulussa ... yhtään kaveria, mutta nyt kyllä jo on ruvennut ole- maan. .. Hänellä ehkä ne ongelmat on tasaantuneet, mutta niin kuin minä siihen hyvin paljon panostin, että niin kuin hänet otettaisiin hyvin vastaan.

Opettajat kohtasivat työssään myös muiden lasten vanhempien ennakkoluuloja perhekoteihin sijoitettuja lapsia kohtaan. Osa vanhemmista ei halua, että heidän lapsensa ystävystyvät perhekotiin sijoitetun lapsen kanssa. Yksi opettaja mai- nitsi, että osa vanhemmista ei haluaisi lapsiaan kouluun, jossa on perhekoteihin sijoitettuja lapsia oppilaina, sillä vanhemmat pelkäävät, että perhekoteihin sijoi- tetuilla lapsilla esiintyy häiriökäyttäytymistä ja aggressiivisuutta.

Muiden vanhempien kanssa on välillä ollut semmoista ennakkoluuloa, että pelätään sitä kaverisuhdetta, niin kuin oman lapsen ja perhekotilapsen vä- lillä tai sitten pelätään, että kuinka paljon häiriökäyttäytymistä aiheutuu koulussa siitä, kun on sijoitettuja perhekotilapsia. Että sen kanssa ollaan tehty töitä useamman kerran.

osaltaan ihan jostakin kuullu viestiä, että ei välttämättä halua meidän kouluun lasta, koska meillä on näin paljon näitä, näitä lapsia. Se on ihan niin kuin kylmä totuus toisaalta, kyllähän ne vaikuttaa siihen työskentelyilmapiiriin, jos siellä on hyvin aggressiivisia lapsia.

Ennakkoluuloja pyrittiin hälventämään eri tavoin. Perhekodit tekivät itsekin työtä ennakkoluulojen poistamiseksi vieraillemalla vanhempainilloissa sekä järjestämällä myös vanhemmille avoimia tapahtumapäiviä perhekodilla. Opettajien mukaan vuosien työ vanhempien ennakkoluulojen poistamiseksi on tuottanut tulosta ja yksi opettaja mainitsikin, että perhekoti ei enää ole vanhemmille iso asia. Lisäksi muiden lasten vierailut perhekodissa kylässä sekä muu yhteistyö on vähentänyt ennakkoluuloisuutta.

Osa suhtautuu ihan ok, toki on ennakkoluuloja. Yhden kerran järjestettiin vanhempainilta, missä oli sitten (perhekodin johtajan nimi) kertomassa omista toimintaperiaatteista.

He ovat kutsuneet meidät... pikkujoulun viettoon sinne perhekotiin ja sinne ovat olleet vanhemmatkin tervetulleita, että sillä lailla ollaan päästy ihan oikeasti näkemään se paikka ja ne tilat missä ne toimii... Se on varmasti pienentänyt hirveän paljon sitä kynnystä, että ei enää jännitetä sitä perhekotikäsitettä eikä niitä lapsia. Ja sitten kun ollaan useamman vuoden jo niin kuin saatu näitä oppilaita, niin ei se enää oo niin iso asia kuin silloin kun... nämä perhekodit olivat aloittamassa toimintaa.

Opettajat joutuvat kiinnittämään huomiota oppilaan sopeutumiseen kouluun ja luokkaan. Kouluun sopeutumisesta opettajat eivät juuri kantaneet huolta, sillä perhekotiin sijoitetulla lapsella on tukena muita samaan perhekotiin sijoitettuja lapsia. Sen sijaan kavereiden saamisessa oli vaihtelua. Pienten lasten kohdalla ystävyysuhteet kehittyivät mutkattomammin, mutta isompien kohdalla oli vaikeuksia kaverisuhteiden syntyemisessä. Lisäksi ympäröivän yhteisön, erityisesti muiden lasten vanhempien, parissa opettajat joutuivat tekemään työtä ennakkoluulojen hälventämiseksi. Mitä tutummaksi perhekoti ja sen lapset tulivat, sitä vähemmän ennakkoluuloja enää koululla kohdattiin.

7.2.2 ”Joutuu kuitenkin lapsen mukaan miettimään” – opetuksessa huomioitavia asioita

Mikäli oppilaalla ei ole oppimisvaikeuksia, opettajat kokivat, että opetusmenetelmiä ei tarvitse muuttaa perhekoteihin sijoitettujen lasten opetuksen järjestämisessä. Haastatellut opettajat kokivat, että oppilaiden taustat otetaan huomioon opetuksessa, jos taustoja tiedetään. Samoin opetukseen vaikuttaa se, että uusia oppilaita tulee perhekotien kautta kouluun paljonkin kesken lukuvuotta. Kiviniemen (2000, 180) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että opetustyö vaatii yhä enemmän eriyttämistä ja oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimista. Intervention toteuttamisessa sisältöjä onkin muokattava osallistujien mukaan (Hämäläinen & Kurki 1997, 51).

No, opetusmenetelmissä mä en koe, että perhekotilapsi tarttis mitään erityistä, että joutuu kuitenkin lapsen mukaan miettimään niitä.

Lapsen käyttäytyminen koulussa saattaa olla haastavaa. Opettajat kokivat lapsen käytösongelmien vaikeuttavan opettajan työtä. Lapsen käyttäytyminen vaikuttaa myös koko luokan toimintaan. Kaksi opettajaa toi esiin sen, että muut oppilaat saattavat pelätä lasta, jonka käytös on hyvin arvaamatonta. Oppilaiden erityisen tuen tarve lisäsi opettajien mielestä opetuksen järjestämiseen liittyviä haasteita. Työ voi olla uuvuttavaa, jos lapsella on paljon ongelmia ja muut lapset ovat vaarassa jäädä vähemmälle huomiolle. Kiviniemen (2000) tutkimuksen mukaan häiriköivästi käyttäytyvät oppilaat aiheuttavat luokassa levottomuutta ja heidän toimintaansa puuttuminen vie aikaa opetuksesta ja muiden oppilaiden ohjaamisesta. Tilanteesta kärsivät erityisesti luokan tavalliset oppilaat. (Kiviniemi 2000, 146.) Mobergin (2001, 94) mukaan opettajat vastustavatkin inklusiivista opetusta erityisesti siksi, että heillä on huoli kaikkien oppilaiden oppimisen turvaamisesta.

Tai sitten jotkin.. jos ajatellaan toista luokkaa, niin siellä on sellaisia poikia, jotka voi saada hirveän raivarin, että kaikki lentää sitten yhtäkkiä, niin jot-

kuthan pelkää, (paikan nimi) lapset pelkää sitä ja sitten soittavat, että eivät uskalla tulla kouluun, jos siellä jotakin.. jos se saa raivarin.

.. on liian paljon hyvin erityisiä lapsia jossakin isossa yhdysluokassa.. ne tavallisen hiljaiset lapset kärsii, se on ihan selvää. Niille ei riitä aikaa.

Kaikki opettajat mainitsivat ottavansa perhekoteihin sijoitetut lapset huomioon oppilaille vaikeiden teemojen käsittelyn yhteydessä. Isäin- ja äitienpäivän vieton nostivat kaikki opettajat esiin, sillä niissä teemoissa opettaja joutuu ottamaan huomioon perhekoteihin sijoitetut lapset opetusta järjestäessä. Lisäksi muut perheisiin liittyvät teemat olivat huomioitavia asioita. Yksi opettaja mainitsi lomista puhumisen perhekoteihin sijoitetuille lapsille arkana aiheena. Oppilaan huomioonottamisella eri teemojen käsittelyn yhteydessä opettajat halusivat suojella lasta, ettei lapsi joudu kohtaamaan liian vaikeita aiheita, jotka saattaisivat palauttaa lapsen mieleen ikäviä muistoja tai nostaa pintaan kipeitä tunteita. Simmin ym. (2008, 258 -259) mukaan oppilaan kamppaillessa omien vaikeuksiensa keskellä oppilaalle on tärkeää, miten opettaja puhuu vaikeista asioista.

me on joskus kyselykin tuolta perhekodista, että mitä he on siellä mieltä, että onko liian vaikea asia, jos tehdään isän- tai äitienpäivälahjoja, varsinkin silloin kun on vasta sijoitettu lapsi, että on niin kuin justiin tullu. Tuota eikä oo ennättänyt käsitellä niitä omiakaan tunteita, niin on jopa käynyt kerran niin, että lapsi ei niinä päivinä sitten tullut kouluun ollenkaan, kun me muut tehtiin täällä.

Ja monta kertaa sitten tämmöisissä huomaa, että.. että jos on esim. lomat tulossa esim. niin.. lapset rupeavat puhumaan, että me mennään sinne ja mennään tänne ja tehdään sitä ja tätä. Niin pitää vähän toppuutella ja koettaa kääntää vaikka niistä ois kuinka mukava puhua... Niin, että joku rupeaakin sitten miettimään, että ei vanhempien kanssa pääse, vaikka perhekodista tehdään mukavia retkiä... Ja voimakkaat elämykselliset opetus-tuokiot tällaisissa tilanteissa, niin kyllä niitä minun mielestä pitää vähän välttää että... Että ei tuu sitten hirveästi.. tämmöiset tunteet pintaan.

Opettajat miettivät myös yleisesti omaa kielenkäyttöään ja käyttäytymistään etenkin lasten kohdalla, joilla oli kokemusta fyysisestä väkivallasta tai hyväksikäytöstä. Muutenkin lasten taustat pyrittiin huomioimaan. Opettajat eivät kokee, että perhekodin oppilaista olisi koulussa mitään hyötyä tai etua. Opettajat pystyivät omalla puhutavallaan myös nostamaan samalla esiin yleisesti erilaiset

perheet osoittaakseen perhekotiin sijoitetulle lapselle, etteivät kaikki muutkaan oppilaat luokassa asu ydinperheessä.

.. että näkee että jos lapsi on esimerkiksi kovin aggressioiden kohteeksi joutunut ja saattaa olla, että esimerkiksi joku pelkää miespuolista vaikka tästä syystä ja eikä sillä lailla ikään kuin päästäisi lähelle, että pelkää että... että näyttää että ei kaikki ihmiset ole semmoisia että väkivallalla asioita ratkaisee ja. Näyttää sen.. myös tilanteessa että jos tekee mieli korottaa ääntä niin puhua sitten kuitenkin vähän rauhallisemmin, että osaa tällöisen tilanteen tällöisen lapsen kohdalla... hallita oikein.

Aika on koulussa aina rajallinen ja perhekoteihin sijoitettujen lasten kohdalla se voi olla entistäkin rajallisempi. Oppilaiden poissaolot heijastuvat opetukseen ja joidenkin lasten kohdalla niitä saattoi olla hyvinkin runsaasti. Perhekoteihin sijoitetuilla lapsilla on tavallisuudesta poikkeavia poissaoloja kuten palavereita sekä terapia- ja lääkäriissä käyntejä. Samoin oppilaiden psyykkisestä tilasta johtuvat poissaolot voivat olla runsaita. Poissaolojen vuoksi opetuksen yksilöllistämistä on koulussa keskusteltu. Joissain paikoissa lapsi saattoi joksikin aikaa jäädä pois koulusta, jos hänellä oli hyvin raskas kausi menossa. Myös yksittäiset terapiakäynnit olivat opettajien kokemuksen mukaan lapsille raskaita. Opettajien kokemuksen mukaan lapsen psyykinen vointi vaikutti siten sekä poissaolojen että jaksamisen kautta lapsen oppimiseen. Turusen (2004, 200) mukaan lapsen oman terapian avulla voidaan auttaa häntä saavuttamaan sisäistä eheyttä ja korjata kaltoin kohtelun vääristämiä vuorovaikutusmalleja. Hämäläisen ja Kurjen (1997, 52) mukaan interventiossa joudutaankin tarkastelemaan niin voimavaroja kuin ajankäyttöäkin.

Lapset on paljon poissa ilman syytä ja jäävät jälkeen ... aika paljonhan on niitä lääkärikäyntejä ja terapiakäyntejä lapsilla ja sitten.. pidetään lepopäiviä, kun lapsi näyttää väsyneeltä tai on muuten mieliala semmoinen, että ei koulutyö onnistu niin he sitten pitää mieluummin tuolla kotonaan ja tekevät siellä niitä tehtäviä ja sillä lailla tulee paljon niitä poissaoloja. No se on musta raskasta opettajan kannalta, että jos ne ei muista ilmoittaa, että jos lapsi on poissa, niin jos niitä poissaoloja on paljon ja jäädään jälkeen paljon ja.. ja joitakin asioita menee vähän vinhaan.

Ne (terapiakäynnit) syö koulupäivää ja kun tilanne on se, että se on (toinen paikkakunta) asti, niin sitten yleensä se syö sen koko koulupäivän tai sitten kun se keikka on ollut aika raskas käydä siellä asti niin ei sitten enää

tunnin tai kahen takia oo välttämättä viisasta tulla jos alkaa olla jo ihan loppu sen terapian takia. ..ja sit se on yleensä säännöllisesti vaikka se perjantai niin se on sitten joka viikko se perjantai. Se saattaa pahimmassa tapauksessa viedä sen yhden ainoan viikkotunnin jotakin ainetta, sitten ollaan tehty niin, että ollaan vaihdettu lukujärjestyksessä paikkoja...

Opettajien mukaan opetuksen järjestäminen perhekotiin sijoitetulle lapselle ei poikkea muustakaan opetuksen järjestämisestä. Kuitenkin kaikki lapset ovat yksilöitä, joten perhekoteihin sijoitetunkin lapsen kohdalla opetuksen järjestämisessä on kiinnitettävä tarvittaessa erilaisiin asioihin huomiota. Erityisesti perheeseen liittyvät teemat, kuten isäin- ja äitienpäivät ovat teemoja, joiden käsitelyssä joutuu ottamaan perhekoteihin sijoitettujen lasten taustat huomioon. Myös opettaja omalla käytöksellään pyrkii viestimään perhekotiin sijoitetulle lapselle turvallisen aikuisen mallia. Opetuksen järjestämisen ongelmakohtina ovat erityisesti osalla perhekotiin sijoitetuilla lapsilla olevat runsaat poissaolot koulusta.

7.2.3 ”Pitäisi antaa resursseja lisää”

Opetuksen tukeminen ja riittävät resurssit olivat myös haastatteluissa keskeisiä opettajia puhuttaneita asioita. Hämäläisen ja Kurjen (1997, 51) mukaan pedagogisessa interventiossa joudutaankin pohtimaan tarkoin, mitkä ovat interventiossa tarvittavat ja toisaalta käytettävissä olevat aineelliset ja henkiset voimavarat. Haastatteluissa ilmeni, että perhekoteihin sijoitettujen lasten oppimisen tukemiseksi on tehty erilaisia tukiratkaisuja. Kaikki opettajat mainitsivat perhekoteihin sijoitetuilla lapsilla olevan henkilökohtaisia avustajia. Lisäksi lähes kaikki mainitsivat Hojksin tekemiset, mukauttamiset sekä muita oppimisen tukemiseksi tehtyjä ratkaisuja.

Taitaa olla liki kaikilla Hojksit. Ihan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, ei oo. Osalla on oppimisvaikeuksia, käyttäytymishäiriöitä.. ja sitten on

keskusteltu siitä, että pitäskö tehdä Hojks tai hops näitten poissaolojen vuoksi... Minä olisin sitä mieltä, että tehdään hops sen takia, että lapsi ei käy viittä päivää viikossa koulussa, mutta yleensä sen jälkeen kun asia on otettu puheeksi sitten ne lapset jaksaaikin käydä paremmin, että eivät niin kuin halua jostain syystä sitä hopsia sen takia. Mutta äidinkieli ja matikka-han ne on yleensä ne eriytettävät aineet ja muuten käyttäytymispuoli, että jos on henkilökohtainen avustaja niin ne on olleet niitä käytösjuuttuja.

Perhekoteihin sijoitetuilla lapsilla oli paljonkin henkilökohtaisia avustajia. Avustajat olivat yksi keskeisimmistä koulun arkipäivässä läsnä olevista resursseista. Mikäli opettajalla ei ollut koulunkäyntiavustajaa käytössä, oppilaan koulunkäynnin tukeminen koettiin hyvin raskaaksi. Kunnan omien avustajien määrä ollessa vähäinen toiveet avustajien saannista kääntyivät perhekodin puoleen. Monet lasten avustajista olivatkin perhekotien palkkaamia. Eniten tarvetta henkilökohtaisille avustajille aiheuttivat lapsen käyttäytymiseen liittyvät syyt.

..nehän (perhekoti) on palkannu ne avustajat... sehän on tosi hyvä. Silloinhan ne on varmasti. Jos aattelee, että kunnan rahoitusta.. ei varmaan ois noin paljon avustajia, jos kunta maksais sen niin tota. Parempi näin. .. ei meiltä kyllä hirveesti oo kysytty, että ne kattoo sieltä lapsen taustan ja muuten..., että ei ne niin kuin meiltä. Ja toki on vähän sitä, että niin kuin missä on se akuutein tarve. Oon mäkin sanonu, että mä en tarvii luokkaan välttämättä avustajaa. Että laittaa sinne (yhdysluokka) että siellä tarvii useammankin... niin ois tarvetta... Ovat koko ajan kiinni siinä.

Nyt on semmoinen tilanne, että me on yhdelle lapselle saatu ihan lausunnon pohjalta avustaja, jonka kunta on palkannut... Ennen kuin tämä avustaja siirtyi meille, niin lapsen mukana kulki tuolta perhekodista avustaja. Että kyllä he pyrkii järjestämään sellaisia, jos tarvetta on ja he on pyrkinyt myös saamaan tuolta tarvittaessa lausuntoja, kun he käyttää terapiassa ja psykologilla, niin psykologilta sellaisen lausunnon, että jos se tarve näyttää sille, niin lapselle saadaan avustaja. Sillä perusteella ollaan joku vuosi saatu koulupuolen palkkaama avustaja. Ja..perhekodin kanssa he on ihan palkanneet työntekijöitä, jotka käy koulussa ihan oma-aloitteisesti ja itse toivat sen asian oma-aloitteisesti esiin että käykö, että lapsella kulkee mukana heidän oma avustaja.

Opetusta yksilöllistetään oppilaan tarpeita vastaavaksi. Eriyttämistä käytetään apuna ja tarvittaessa tehdään Hojks tai mukautetaan. Osalla perhekoteihin sijoitetuista oppilaista on mukautus tehty jo ennen sijoitusta. Opettajilla oli myös paljon kokemuksia siitä, että mukautuksen tai Hojksin tarve leijui ilmassa, mutta siihen ei ollut vielä kuitenkaan päädytty eri syistä. Yksi opettaja kertoi tapauk-

sen, jossa mukautus oli voitu purkaa pedagogisen intervention onnistumisen ja oppilaan edistymisen vuoksi.

jos on kerta kaikkiaan niin että.. se ei enää mene tai on sen verran vanhempi lapsi ja esimerkiksi englannissa tippunut jo lähtiessä täydellisesti kärryiltä niin ja tulee meille jollekin kuudennelle luokalle ja perusteet on hukassa niin eipä sitä tässä enää yhtäkkiä kiritä kiinni.

.. hankaloittaa sitten.. matematiikan opiskelua, niin tuota.. silloin mietittiin jopa mukauttamista matematiikan kohdalla ja tuota mut nyt on... Kuitenkaan vielä ei ole siihen tarvinnut mennä ja sitä mietitään sitten. Aika sitten näyttää...

Opettajilla oli käytössään myös muita opetusta ja oppilasta tukevia ratkaisuja. Yksi yleisimmistä käytettävissä olevista keinoista oli oppilaan huomioiminen eri tavalla vuorovaikutustilanteissa. Erityisesti uuteen kouluun tulemisen vaiheessa oppilaan huomioiminen koettiin tärkeäksi.

Tietysti kaikille uusille oppilaille, jotka tulevat uutena uuteen kouluun täytyy antaa pehmeä lasku, mutta näille jotka tulevat superpehmeämpi että

Myös koulun ulkopuolisia tukiratkaisuja käytettiin. Opettajat ottivat tarvittaessa yhteyttä perhekoteihin. Yhteydenottojen avulla oli saatu aikaiseksi muutamien päivien rauhoittumisjaksoja lapselle tai perhekodilta oli tullut lapsen oma ohjaaja tai avustaja lapsen tueksi koulupäivien ajaksi. Aina kuitenkin opettajat eivät kokeneet saavansa tukea työlleen.

Sillä lailla justinsa, että on saatu tällaisia muutaman päivän rauhoittumisjaksoja saatu aikaiseksi ja sitten on joskus ollut tämä omahoitaja läsnä koulupäivän.. ja ja.. tällaisia keinoja..

Muista resursseista lastensuojelulapsen koulunkäynnin tukemiseksi opettajat kaipasivat tukiovetustunteja sekä jakotunteja. Ryhmäkoot koettiin liian suuriksi oppilaan huomioimiseksi yksilöllisesti. Resurssit koettiin vähäisiksi, jolloin lapset hoidetaan koulun sisällä miten parhaaksi nähdään. Opettajat painottivat, että sama resurssipula koskettaa kaikkia oppilaita, ei pelkästään perhekoteihin sijoitettuja oppilaita. Lopesin ym. (2004, 413) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että heillä ei ollut riittävästi resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden

opettamiseksi. Myös Avramidisin ja Kalyvan (2007, 383) tutkimuksessa todettiin, että suurimmaksi esteeksi inklusiolle opettajat pitivät riittämätöntä tukea koululta, aikapulaa, rajoittuneita tietoja erityispedagogiikan kentältä sekä kokemuksen puutetta.

Et jos miettii koulua, niin koululle pitäis antaa resursseja, että jos on paljon näitä lapsia, jotka on tullu perhekodista tai muusta huostaan, sijaisperheistä tai näin, niin koululla pitäisi olla resursseja sitten, että luokat ois pieniä

... kun ei ollut koulunkäyntiavustajaa eikä muuta.. se on sitten normaaliopetuksen oloissa sitten työstä... kyllä siinä ihan viime kädessä aivan yksin ite on.

Opettajat kohtasivat myös oppilaalle sopivan opetusryhmän löytymiseen liittyviä vaikeuksia. Vastaavanlaisia ongelmia on todettu myös kansainvälisissä lastensuojeluun sijoitettujen lasten koulunkäyntiä koskevissa tutkimuksissa, joiden mukaan koulu ei aina pysty tuottamaan niin intensiivisiä palveluja kuin lastensuojeluun sijoitettu lapsi tarvitsisi. Esteenä voi olla, että koululla ei ole sopivaa ryhmää oppilaalle. (Stone ym, 2007, 61; Zetlin 2006, 163) Sántin (2007, 461) mukaan opettajat kohtaavatkin ristiriitaisuuksia työtodellisuudessa ja kokevat turhautumista, syyllisyyttä ja riittämättömyyttä.

kerrankin oli tässä tapaus että.. oppilas sitten diagnosoitiin, että ei pysty olemaan normaalikoulussa ja hänet laitettiin sairaalakoulujaksolle, suht pitkäkin semmoinen ja sieltä hän tuli sitten lapun kanssa, että että. lääkärinlausunto oli, että ei voi käydä normaalikoulua, opetus järjestettävä pienryhmässä. Sitten, sitten.. näytin tätä lappua asianomaiselle henkilölle ja esimiehellekin ja muuta ja tuloksena oli sitten, että hän jatkoi normaaliluokassa...

Opetuksen erilaiset tukiratkaisut, henkilökohtaisten avustajien käyttö, uuteen kouluun tulemisen nivelvaihe, eriyttäminen ja Hojksit sekä perhekodin järjestämä tuki olivat perhekoteihin sijoitettujen lasten opetuksessa käytettyjä tukirakenteita. Riittämättömät tukirakenteet sen sijaan aiheuttivat opettajissa väsymistä sekä riittämättömyyden tunteita. Ne myös johtivat siihen, että oppilaalta jäi saamatta se tuki, mitä hän tarvitsisi koulun käynnille.

7.3 Pieniä edistysaskeleita ja huikeaa etenemistä

Kaikki haastattelemani opettajat nostivat esiin oppilaan edistymisen. Vaikean taustan ja uudessa koulussa olleen vaikean alun jälkeen oppilaat edistyivät huimasti. Edistysaskeleet saattoivat olla toisinaan pieniä, mutta taustat ja vaikeudet huomioon ottaen opettajat osasivat iloita niistä. Hämäläisen ja Kurjen (1997) mukaan kaikkia tavoitteita ei voikaan saavuttaa yhtä aikaa eikä ne ole yhtä tärkeitä, joten tavoitteiden saavuttamiseksi on pohdittava niiden tärkeysjärjestystä. Pedagogisten interventioiden arvioinnin tulisi olla luonteeltaan kuvailevaa, tulkitsevaa ja kokonaisvaltaista. Koska kyseessä on muutosten arviointi, arvioinnin tulee olla kriittistä ja tulkitsevaa. Arvioinnin avulla voidaan parantaa interventiota myös prosessin kuluessa. Arvioinnissa pitää ottaa huomioon lyhyen tähtäimen tulosten lisäksi pitkän tähtäyksen vaikutukset. Arviointi vaatiikin pienten muutosten herkkää havaitsemista. (Hämäläinen & Kurki 1997, 52 -54.)

Ehkä, ehkä semmoista ymmärtämystä on tullut lisää, että se empaattinen puoli tulee siinä enemmän näkyviin, että tuota osaa nimenomaan ajatella, että tuota näitten perhekohtilasten kohdalla, jolle sattuu olemaan rikkinäinen tausta, pitää iloita paljon pienemmistä onnistumisista kuin ehkä tällaisen tavallisen perheen lapsen kohdalla. Joskus se pienikin askel voi olla hyvin iso.

Edistymisen syyksi opettajat kokivat oppilaan ympäristön rauhoittumisen sekä sen, että perhekodeissa tuetaan lapsen koulunkäyntiä toisin kuin biologisessa perheessä oli tehty. Perhekodin rauhallinen ympäristö, jäsentynyt arki sekä tuki koulunkäynnille nousivat opettajien kokemuksissa merkittävimiksi selittäjiksi oppilaan edistymisessä. Oman työn merkitystä opettajat eivät halunneet korostaa, mutta opettajan omalla panostamisella on kuitenkin vaikutusta. Sántin (2007) tutkimuksen mukaan opettajat saavat psyykkistä palkkiota oppilaiden kanssa tehdystä työstä nähdessään kasvua ja oppimista. Oppilaista välittäminen näyttää siis pitävän sitkeästi pintansa opettajan pohtiessa oman työnsä luonnetta. (Sántti 2007, 466 -467.)

mutta kyllä se yleensä sitten on jos voi sanoa, että noita ongelmia on tullut ja oikein laajassa mittakaavassa ja mitä pikemmin lapsi pääsee kunnon ympäristöön niin sen nopeammin sitten tulee nämä asiatkin kuntoonkin.

Kyllä. Musta tuntuu, että niin kuin kaikkien niiden lasten kohdalla, jotka on tänne tulleet niin, kun se alkutilanne, jos on ollut kovinkin vaikea ja jopa ihan semmoinen lohduton, niin että sitten kun se elämä tasoittuu täällä ja tulee semmoiset tietyt perherutiinit, koulunkäyntikuviot, niin se eteneminen on aivan niin kuin huikeata kun se lähtee vauhtiin. Niin semmoisia kokemuksia minulla ehkä on näistä lapsista.

Opettajien kokemuksissa perhekoteihin sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnin ja kasvun tukeminen tuottaa tuloksia. Toisinaan eteneminen voi olla huikeaa, toisinaan iloitaan pienistä edistysaskelista. Jotta näihin edistysaskeliin on päästy, on pitkä prosessi pedagogista interventiota takana, johon on kuulunut oppilaan kouluun tuleminen kysymykset, häneen tutustuminen, vaikeuksien diagnosointia sekä opetuksen järjestämiseen liittyviä ratkaisuja ja koulun eri tukimuotoja. Pedagogisen intervention onnistumiseksi painottui myös koulun ulkopuolinen yhteistyö erityisesti perhekodin kanssa.

7.4 Moniammatillinen yhteistyö perhekotiin sijoitetun lapsen tukemisessa

Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan perhekotiin sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessa yhteistyö perhekodin kanssa oli hyvin keskeisessä asemassa. Tanttisen (2008) tutkimuksen mukaan perhekodit kokivat koulun ja perhekodin yhteistyön hyvin tarpeelliseksi. Tärkeänä pidettiin, että

perhekodilla ja koululla on yhteinen näkemys auttaa lasta. (Tanttinen 2008, 73.) Yhteistyön toteuttamisen pohjalla olivat opettajien käsitykset perhekodista ja siellä tehtävästä työstä. Kuvaan tässä miten vaihtelevia yhteistyön muodot olivat sekä myös millaisia ongelmia yhteistyössä ilmeni. Lopuksi esittelen muita esille nousseita moniammatillisen yhteistyön tahoja.

7.4.1 Yhteistä keskustelupohjaa luomassa

Onnistunut moniammatillinen yhteistyö vaatii, että yhteistyökumppaneiden työtä tunnetaan ja osataan arvioida yhteistyökumppaneiden osaamista. Opettajien kokemuksissa tärkeimmäksi ja merkittävimmäksi yhteistyökumppaniksi nousi perhekoti. Opettajien kokemuksissa perhekoti ymmärrettiin turvallisena kasvuympäristönä silloin, kun lapsen biologiset vanhemmat eivät pysty sellaista lapselle jostain syystä tarjoamaan. Opettajien kokemusten mukaan perhekotiin päädytään, jos sijaisvanhemmuutta ei ole riittävästi tarjolla tai sijaisvanhemmuus ei riitä vastaamaan lasten tarpeisiin. Kaksi opettajaa mainitsi perhekodin vastaavan vaativien lasten tarpeisiin.

Perhekoti on... turvallinen kasvuyhteisö sellaisille lapsille, jotka eivät jostakin syystä tai toisesta pysty siinä omien biologisten vanhempien kanssa kasvamaan ja kehittymään ja silloin se on ehdottomasti jos ei sitä sijaisvanhemmuutta ole löytynyt niin silloin se on turvallinen ja hyvä vaihtoehto.

tää on semmoinen, no näitisti sanottuna loppusijoituspaikka että... Ne on varmaan niin monet mutkat käynyt, että tuo on sitte se.

Lähes kaikki opettajat mainitsivat vierailleensa perhekodilla. Vierailu koettiin tärkeäksi, sillä sitä kautta opittiin tuntemaan yhteistyökumppania ja samalla tutustuttiin lapsen asuinympäristöön ja luotiin kuvaa suomalaisesta lastensuojelusta.

lusta yleisemminkin. Vierailulla opettajat olivat vahvistaneet käsitystä siitä, mistä perhekodissa on kysymys ja mitä siellä tehdään. Myös muiden tutkimusten valossa vierailut näyttäytyvät erittäin merkittävinä. Zetlinin ym. (2006b, 171) tutkimuksen mukaan koulun ja lastensuojelun yhteistyö toimii helpommin, kun osapuolet tuntevat toisensa. Myös Tanttisen (2008, 72) tutkimuksessa perhekodit kutsuivat opettajia vierailulle, sillä siten perhekodit pystyivät samalla esittelemään toimintaansa, toimintatapojansa ja arvojansa. Hurtigin (2003) mukaan kotona käyminen antaa monipuolista, usein puuduttaviin asiatietoihin verrattuna elävää ja aistimuksellista tietoa perheen arjesta, jota muulla tavoin olisi vaikea, jopa mahdoton saada. Kodin katsominen ja kuunteleminen tarjoaa työntekijälle myös lähtökohtia keskustelulle. (Hurtig 2003, 72.)

.. varsinkin nämä vierailut mitä on tehnyt, niin niistä on ollut paljon apuja että..tuota keskustelut, kun näkee henkilökuntaa laajemmasti ja näkee, että oikeastaan voi rehellisesti sanoa sen, että vasta sitten oikeasti tietää mikä se perhekoti on mitä siellä..miten siellä toimitaan, kun käy kattomassa ja on niinkuin .. näkee että minkälaisissa paikoissa lapset asuu ja elää ja ketä siellä työskentelee, mitä siellä tehdään vapaa-aikana ja koulun ulkopuolella, minkälaisia sääntöjä siellä on ja muuta.. Kyllä sen niin kuin tuommoinen toiminta on mun mielestä hyvin tärkeää.

Perhekoti miellettiin perheeksi tai sitä verrattiin perheeseen ja sen nähtiin eroavan laitoksesta muun muassa siten, että perhekodissa on vanhemmat. Laitosmaisena piirteenä pidettiin sijoitettujen lasten suurta määrää perhekodilla. Perhepainotteisuus oli vahva, ja eroksi nähtiin tavalliseen perheeseen lähinnä se, että perhekodissa sisarukset voivat olla samanikäisiä, siellä on muutakin henkilökuntaa, eivätkä vanhemmat ole lasten biologisia vanhempia.

Tuommoinen perheyhteisö, johon tulee sijoitettuja lapsia, jossa on vanhemmat ja on tietysti on ulkopuolisiakin työntekijöitä, mutta vanhemmat on siellä niin kuin olemassa. Erotan sen sillä tavallaan lasten laitoksesta.

Myös perhekodin toimintaa tulkittiin perhekäsityksestä lähtien. Puheissa perheenomaisuus näkyi yhtenevyyksien etsimisenä tavallisiin vanhempiin. Perhekodin perheenomaisuus näkyi opettajan puheissa eräänlaisena ihanteellisena perhe-elämänä, jossa lapselle tarjotaan lämmintä ruokaa, turvaa sekä huolehditaan hänen tarpeistaan. Perhekodilla myös tehdään mukavia retkiä, juhlitaan

syntymäpäiviä, vietetään vapaa-aikaa, tehdään asioita yhdessä ja lapset käyvät toistensa luona kylässä. Perhekodin nähtiin rauhoittavan lapsen elämän ja palauttavan turvallisuudentunteen. Yksi opettaja nosti esiin, että lapsi on hyvin tyytyväinen elämäänsä perhekodilla. Bardyn ym. (2000, 123) mukaan lapsi kohtaa sijaishuollon uudessa ympäristössä kipeitäkin asioita, mutta elämä muuttuu parempaan suuntaan, kun pelot väistyvät, elämä tasapainottuu ja pääsee harrastamaan ja toimimaan ikäkavereiden tavoin.

Että ehkä se elämä on nyt rauhoittunut siellä kotona niin tuota, tuossa perhekodissa. Siinä se on ollut rauhallista koko ajan mutta. Että on sellaiset turvalliset olosuhteet nytten.

Kyllä se noin yleensä.. Ja se on sitten toi.. kun lapsi pääsee ympäristöön, jossa hänestä huolehditaan, että hänellä on tällaiset perusvälineet kuten esim. kynät ja kirjat ja vihkot mukana ja sitten pikku hiljaa alkaa koulu onnistua ja muuta niin, ne (lapsen biologiset vanhemmat) aattelee, että jaaha, nyt siellä on parempi koulu ja muuta, mutta se johtuu vain kun ruvetaan huolehtimaan näistä perusasioista ja lapsi pääsee.. niinkö tällaiset perusasiat kuntoon, että saa illallakin lämmintä ruokaa ja ja.. huolenpitoa ja muuta. Alkaa olemaan sitten olosuhteet opiskelulle kunnossa niin.

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vaikeutena on ollut se, että vanhemmat ja opettajat elävät hyvin erilaisissa maailmoissa (Luukkainen 2004, 121). Kiviniemen (2000, 153) mukaan vanhemmat eivät aina kykene vastaanottamaan koululta tulevia kielteisiä viestejä lapsesta. Perhekodin kanssa tehtävässä yhteistyössä näitä kodin ja koulun välisen yhteistyön ongelmia ei esiinny. Perhekodin vanhemmat olivat opettajien puheissa tärkeässä roolissa. Perhekodin työntekijöiden ammattilaisuus koettiin positiiviseksi asiaksi. Perhekodin ammattilaisille on helppo puhua asioista oikeilla nimillä, toisin kuin tavallisen perheen vanhemmille, sillä perhekodin vanhemmilla ei ole samanlaista tunnesuhdetta perhekodille sijoitettuun lapseen, vaan he kykenevät toimimaan ammatillisesti. Lisäksi perhekodin henkilökunta pystyy puhumaan asioista ammattilaisten kielellä. Opettajat kokivat saavansa tukea työhönsä perhekodin ammattilaisilta.

kyllä musta on vahvuus se, että on ne perhekodin ammattilaiset tukemassa sitä työtä. Minusta niin kuin kun he on ammattilaisia niin on.. tuntuu, että jos ois vastaava lapsi, jolla on, ois niin kuin vastaavat ongelmat ois lapsella niin kuin koulunkäyntiin liittyen tai suurin piirtein saman verran ois

ongelmia ja se ois niin kuin normaali-isä ja –äiti ois siinä mukana eikä tuota perhekodin ammattilaiset niin tuota, niin musta on helpompi niin kuin ammattilaisten kanssa puhua, että heillä jotenkin se puuttuu se tunne, se on hyvä, että on se tunnekin mukana joskus se tämmöisen ongelmaisen lapsen kohdalla niin vanhempien se tunne siihen omaan lapseen, se saattaa olla vähän haittakin että voidaan puhua niin kuin asioista oikeilla nimillä ja että ymmärretään että mistä on kyse ja kun he on ammattilaisia niin tuota, niin musta on ollut vielä helpompi tehdä, reilummin puhua, helpompi ja he ovat itsekin ottaneet samoja ongelmia esille.. siihen ammattilaisen kielellä, mitä minäkin, se tuntuu, että niin kuin työkavereitten kanssa puhuis eikä vanhempien kanssa joille se lapsi on tietenkin maailman tärkein olento niin kuin jokaiselle äitille on oma lapsi, tai isälle.

Isoherrasen (2005, 43) mukaan myönteiset ihmissuhteet lisäävät moniammatillisen ryhmän koheesiota eli keskinäistä yhteenkuuluvuutta, joka taas auttaa tavoitteeseen pääsyä. Opettajien kokemuksissa perhekodilla vierailut ja perhekodin toimintaan tutustuminen auttoivat ymmärtämään perhekodissa tehtävää työtä ja vahvistivat yhteistä keskustelupohjaa moniammatilliseen yhteistyöhön. Perhekoti sijoittui opettajien ajatuksissa kodin ja laitoksen välimaastoon ja perhekodin työntekijät vanhempien ja ulkopuolisten ammattilaisten jatkumolle. Perhekodin toiminta nähtiin käytännön arjen elämän näkökulmasta, sen sijaan sielullä tehtävää korjaavaa kasvatustyötä opettajat eivät tuoneet esiin. Opettajien mukaan keskinäistä yhteenkuuluvuutta perhekotien kanssa lisää perhekodin henkilökunnan ammattilaisuus. Perhekodin ammattilaisten kanssa voidaan keskustella lapsen asioista ammattilaisten kielellä, jolloin lapsen tukeminen ja opettajan työ on huomattavasti helpompaa.

7.4.2 Perhekodin ja koulun moniammatillinen yhteistyö

Opettajat tekivät paljon yhteistyötä perhekotien kanssa. Yhteydenpidon muotoja oli monenlaisia. Tyypillisimmin yhteydenpito tapahtui puhelimitse tai viestittämällä joko perhekodin palkkaamien avustajien tai erityyppisten reissuvihkojen tms. kautta. Vierailut perhekodilla olivat myös hyvin tärkeitä. Opettajat kokivat,

että on heistä itsestään kiinni, kuinka paljon yhteistyötä perhekodin kanssa tehdään. Opettajien mukaan he voivat olla aina tarvittaessa yhteydessä perhekoteihin. Tanttinen (2008, 73) toteaa, että perhekodin ja koulun yhteistyö on parhaimmillaan reaaliaikaista ja kouluun ollaan yhteydessä jopa viikoittain.

Teen, en nyt ihan päivittäistä, mutta viikottaista. Puhelimitse tai kun he haakee lapsia tästä niin sitten nähdään kasvotustenkin.

No, minusta meillä on yhteistyötä ihan niin paljon. Se on musta itsestä kiinni, että jos minä tarviisin, niin voin milloin vain ottaa ja soittaa ja ottaa yhteyttä ja sähköpostiyhteyttä ja voi aina ovat valmiita yhteistyöhön.

Opettajat pitivät yhteyttä perhekoteihin tarpeen mukaan. Jos lapsella ei ollut suuria vaikeuksia koulussa, yhteistyötä tehtiin lähinnä saman verran ja samantyyppisissä tilanteissa kuin normaalistikin vanhempien kanssa. Jos lapsi tarvitsi enemmän tukea koulunkäynnilleen, yhteydenpito saattoi olla jopa päivittäistä. Säntin (2007, 458) mukaan varsinaisen opetustyön ulkopuoliset tehtävät näyttävät liittyvän oppilaiden pahoinvointiin. Pomeroy (1999, 474) mukaan opettajan yhteydenpito koteihin on tärkeä vaikeuksia ennaltaehkäisevä keino. Koulun ja lastensuojelulaitoksen päivittäinen yhteydenpito mahdollistaa ongelmatilanteisiin tarttumisen heti ongelmien ilmetessä sekä myös niiden ennalta ehkäisyn (Sinkkonen H-M 2004, 142). Opettajien mielestä kasvatustehtävä helpottuisikin Kiviniemen (2000, 143) tutkimuksen mukaan, jos vanhemmat, kodit ja koulut yleensä kokisivat yhteisöllisempää kasvatusvastuuta lapsista ja nuorista.

Riippuu aina niin oppilaasta... Jos on sellainen oppilas... jolla on vaikka tällainen huonompi jakso meneillään ja muuta niin saattaa olla, että se on päivittäistäkin. Joillakin on joskus ollut esimerkiksi tällainen viikkosysteemi, että kirjoitetaan puolin ja toisin että miten on mennyt päivä siellä ja päivä täällä ja tiedetään vähän mitä odotettavissa on. Jos on oppilas jolla ei ole mitään kummempaa niin silloin se rajoittuu niihin yhteydenpitoihin, missä normaalienkin perheiden lasten kanssa että ei sen kummempaa.

Isoherrasen (2005) mukaan käytävä- ja kahvituntikeskustelut eivät toteuta moniammatillisen yhteistyön mallia, sillä ne eivät tapahdu systemaattisesti ja sovitusti tiettyjen tapausten yhteydessä (Isoherranen 2005, 150). Opettajat kuitenkin käyttivät satunnaisia tilanteita, kuten koulusta hakemisia ja tuomisia, hyväksi

keskusteluita varten ja opettajat pitivät tällaisiakin hetkittäisiä ja satunnaisia tapaamisia tärkeinä keskusteluhetkinä perhekodin henkilökunnan kanssa.

yhden lapsen kohdalla jonkun verran olin kun opetin.. niin se saattoi olla, että se perhekodin äiti tuli hakemaan sitten tuota.. sitä lasta ja siinä juteltiin kun hän oli hyvin käytöshäiriöinen lapsi niin tuota, joskus keskusteltiin, satunnaisesti, mutta ei varta vasten sillei.

Perhekodin kanssa pidettävät palaverit olivat usein joko seurantapalavereita, joissa seurattiin oppilaan edistymistä koulussa tai sitten nivelvaiheeseen, kuten oppilaan kouluun tulemiseen, liittyviä tutuksi tekemisen palavereita. Ikosen ym. (2003, 297) mukaan moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen vaatiikin erilaisia tapaamisia, joista osa voidaan sopia säännöllisesti kokoontuviksi. Altshulerin (2003, 57) tutkimuksen mukaan koulun ja lastensuojelun yhteistyön aloittaminen heti lapsen siirryttyä uuteen kouluun koettiin tärkeäksi. Tanttisen (2008, 73) tutkimuksessa osa perhekodeista kaipasi enemmän yhteisiä palavereita lapsen asioissa. Ikosen ym. (2003, 297) mukaan moniammatillinen yhteistyö vaatii aikaa, mutta se toisaalta myös säästää sitä.

Esimerkiksi on ihan.. viimeks semmoinen että tulivat sieltä ja juteltiin niin kuin kaikista heidän oppilaistaan et sit oli kaikki opettajat et vähän kuultiin missä nyt mennään ja mihinkä pitää kiinnittää huomiota ja niin poispäin että semmoista ja sit jos tulee uus, niin sitte aina uuden oppilaan tiimoilta.

Tuota ei oo muuten pidetty kuin on pidetty kolme kertaa semmoinen palaveri tämän perhekodin toisen vanhemman ja sitten tuota sen oman hoitajan kanssa on pidetty silloin kun hän tuli kohta sen jälkeen ja sitten viime keväänä joskus toukokuussa ja nyt sitten syksyllä samoin kun koulutyö oli alkanut ja katottiin miten lähti menemään, niin, ne niin kuin on pidetty.

Osassa perhekoteja oli oma kouluyhteistyöhenkilö, jonka puoleen käännyttiin lasten kouluasioissa, toisissa perhekodeissa yhteyshenkilönä toimi lapsen omahoitaja. Lisäksi jos perhekodilla toimi oma opetusryhmä, yhteyttä pidettiin perhekodin opettajan kanssa. Yleensä ottaen perhekodin työntekijöiden tavoitettavuutta pidettiin ongelmana. Työvuorojen vaihtuessa ja vapaiden alkaessa viestit eivät aina siirry seuraavaksi vuoroon tuleville ja omahoitajia ei saa kiinni kuin useiden päivien jälkeen. Opettajien kokemuksissa painottui perhekodin vanhempien keskeinen merkitys, sillä perhekotivanhempien kiinnisaamista ja

heidän osallistumisesta tai osallistumisen puuttumisesta palavereihin pidettiin ongelmallisena. Tanttisen (2008, 72) tutkimuksessa nousi esiin, että perhekotien ja koulun yhteistyöhön ei ollut nimetty ketään vastuuhenkilöä, jonka vuoksi yhteistyötä kouluun hoiti se, joka sattui reissuvihkoa selaamaan.

... vanhempia ei tahdo sieltä tavoittaa, että kaikki asiat käydään työntekijöiden kanssa läpi ja välillä kun toivoisi, että varsinkin kun uusi lapsi tulee niin kuin semmoisia lapseen liittyviä semmoisia henkilökohtaisia juttuja, niin ois kiva, että ois ne vanhemmat joitten kanssa se alku laitetaan liikkeelle ja.. Se on minusta ollut semmoinen puute, että.. Ja hojks-palaveriin niin kuin olettais, että vanhemmat tulee, mutta aina ei vanhemmat pääse, sitten sieltä on työntekijä.

Ehkä haittapuolena jonkin verran se, että monissa perhekodeissa saattaa olla niin paljon työntekijöitä että.. että se on kun pitää saada joku kiinni akuutisti, niin tämmöistä normaalivanhemman kanssa saa vanhemman varmasti kiinni, mutta sitten sitä, tällaista henkilökohtaista ohjaajaahan sitä ei välttämättä saa kiinni muuten kuin aikojen päästä ja sitten saattaa olla-kin, että on jo unohtanut sen asian mistäs mulla olikaan oikeasti asiaa.

Tanttisen (2008) tutkimuksen mukaan perhekoteja kiinnosti kuulla läksyistä, viihtyvyydestä, ystävistä ja yleisestikin kuulumisista. Lisäksi perhekoteja kiinnosti yhteistyö tasotesteissä sekä tuki- ja erityisopetukseen liittyvissä asioissa. Erityisesti erityisopetuksen parissa tehtävä yhteistyö oli perhekotien mukaan aktiivista ja antoisaa. (Tanttinen 2008, 73.) Tässä tutkimuksessa opettajat puolestaan kaipasivat perhekodilta neuvoja tai mielipidettä joihinkin tilanteisiin lapsen kanssa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi mitä nimitystä perhekodin vanhemmista tulisi koulussa käyttää ja onko lapsella valmiuksia kohdata joitain tunnepitoisia asioita koulussa.

.. vaikka tämä lapsikin.. niin kuin on ruvennut äitistä ja isästä puhumaan... sillä tavalla käyttää, toisinaan käyttää, oikeestaan käyttää nimeä. Alussa oli vähän epävarmaa, että kun minäkin keskustelin tämän perheen kanssa, että tuota kumpaako he käyttää, että mäkin voisin käyttää sitä samaa. Niin se ei ollut vakiintunut, mutta sitten mä kuullostelin, että nyt hän käyttää etunimiä niin tuota.. niin minäkin käytän hänen kanssaan sitten etunimiä, jos tarvii sanoa jotakin.

Perhekoteihin oltiin yhteydessä erityisesti ongelmatilanteissa ja silloin haettiin erilaisia ratkaisuja ongelmien voittamiseksi. Opettajat kokivat, että yhteydenotto

perhekodille auttoi vaikeuksien selvittämisessä. Kun lapsella oli vaikea kausi menossa, hänet haettiin koulusta kesken päivän tai hän sai jäädä perhekodille rauhoittumaan muutamaksi päiväksi, jona aikana opetus järjestettiin perhekodilla. Luukkaisen (2004, 121) mukaan kodin ja koulun yhteistyön onnistumisen edellytys on, että opettaja näkee perheet kumppaneina. Tanttisen (2008, 73) tutkimuksen mukaan perhekoteihin otetaan yhteyttä koulutyöskentelyyn liittyvissä asioissa, kuten tuki- ja erityisopetuksessa sekä kotitehtävissä, mutta myös yleisissä tiedotusasioissa sekä lapsen käyttäytymisen muutoksissa.

Ja voidaan soittaa kesken päivän, jos ei onnistu. Tulevat kyllä hakemaan.

Perhekoti tuki oppilaiden koulunkäyntiä laajemminkin. Perhekodit palkkasivat kouluun lapsilleen avustajia tai perhekodilta saattoi lapsen vaikeina kausina olla mukana omahoitaja tai – ohjaaja koulussa lapsen tukena. Opettajat olivat hyvin tyytyväisiä avustajien saantiin, sillä opettajat kokivat, että kunnan puolesta näin paljon avustajia ja näin nopeasti heidän olisi mahdotonta saada. Opettajat luottivat myös siihen, että avustajien myötä moni ongelma ratkeaa koulussa.

... Mutta sit taas jos etuja aatellaan niin tarvittaessa taas on saanu perhekodista apua, et jos nyt ei oo avustajaa luokassa, mutta jos tilanne kärjistyis niin varmaankin jotakin järjestyis, että...

Kolme opettajaa nosti esiin perhekodeissa toimivat pienopetusryhmät koulunkäynnin tuen muotona oppilaille, jotka vaikeuksiensa vuoksi tarvitsisivat enemmän hoitoa ja kuntoutusta. Pienryhmän puute koettiin haitalliseksi.

Eli silloin ei välttämättä tarviis koulun puolella olla niin paljon avustajia, kun ois jo siellä perhekodissa jo tällöinen pienryhmä, missä vois sen alun taapertaa, ja kokeilla sitä koulunkäyntiä ja tulis vähitellen vasta sitten tällöiseen isompaan ryhmään, että se ois vois olla hyväkin, että olisi tällöinenkin mahdollisuus.

... perhekodissa on oma opettaja, joka pystyy siellä opettamaan osan... siellä opettaja opettaa yhteistyössä meidän kanssa. Että käydään niitä asioita sillei suurin piirtein samaan tahtiin ja..

Kolme opettajaa koki perhekodin ja koulun välisessä yhteistyössä jonkinlaisia ongelmia. Opettajat kuitenkin nostivat esiin, että perhekodin ja koulun on hyvä

selkiyttää omia toimintatapojaan toisille, sillä erilaiset tavat tehdä interventiota heijastuivat yhteistyön vaikeuksina. Erilaisten toimintatapojen vuoksi yhden opettajan mukaan perhekodin ja koulun välillä on jouduttu selventämään, miten asioita hoidetaan perhekodilla ja mitkä ovat koulun mahdollisuudet toimia vastaavissa tilanteissa. Stonen ym. (2007) tutkimuksen mukaan erityisesti keskinäinen luottamus on koulun ja lastensuojelun yhteistyön esteenä. Epäluottamusta toimijoiden välillä on poistettava, jotta voidaan tehokkaasti työskennellä lapsen koulun sujumiseksi. (Stone ym. 2007, 67 -68.)

Opettajat kokivat, että joistain ongelmista huolimatta perhekodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä oli erittäin paljon hyötyä. Koulun ja lastensuojeluyksikön päivittäinen yhteistyö voi mahdollistaa yhtenäisten linjojen luomisen ja rajojen asettamiseen muun muassa nuoren käyttäytymisen suhteen (Sinkkonen H-M 2004, 145). Myös Tanttisen (2008, 73) tutkimuksessa perhekodeit kokivat tärkeänä sen, että perhekodissa ja koulussa on samat säännöt lapsille.

Ainahan sitä varmaan olisi tarvetta lisätäkin, että se on aina vain että mistä se aika ja paikka sitten otetaan. Ja, ja.. Ehkä se varmaan on ollut semmoista tää niin kuin pelisääntöjen kirkastamista, että millä tyylillä et me ei voida täällä tehdä ihan yhtä tiukasti ja samalla tyylillä kun ne voi tuolla (perhekodin nimi) tehdä, koska meidän konstit on ne koulun konstit et me ei voida, voida, toisella tavalla sitten tavallaan niin kuin rajoittaa tai rangaista että se on sitten heillä erilaista, että löytää niin kuin semmoinen so-piva kultainen keskitie sitten.

Moniammatillinen yhteistyö vaatii, että tieto kulkee molempaan suuntaan. Perhekodissa tehtävän työn toteuttamiseksi koulusta tarvitaan palautetta oppilaan edistymisestä. Tanttisen (2008) mukaan perhekodeit esittivät kritiikkiä opettajien liian korkeasta yhteydenottokynnyksestä. Opettajilta kaivattiin suoraa ja rehellistä yhteydenottoa. (Tanttinen 2008, 73.) Yksi opettaja koki, että perhekoti ei informoi lapsen asioista kouluun, mutta odottaa, että koulusta ilmoitetaan pienimmätkin tapahtumat. Opettajien ja perhekodin näkemykset tilanteiden ratkaisemisista eivät aina kohdanneet.

Ja sitten herkästi käy niin, että jos minä joudun täältä ilmoittamaan jonkun ikävemmän asian vaikka on ollut joku riita täällä päivällä niin sitten reaktio siitä on se, että huilataan se seuraava päivä... se on musta raskasta opettajan kannalta

Haastatteluissa opettajat kokivat, että perhekoti ympäristönä tarjoaa lapselle huolenpitoa ja tukea, mitä kautta perhekodilla on suuri merkitys lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Koulunkäynnin tukemisen kautta nähtiin lapsen koulunkäynnin parantuvan huomattavasti. Haastattelujen mukaan opettajat saattoivat luottaa siihen, että perhekodilta tuetaan lasta, toisin kuin tavallisten perheiden vanhempien suhtautuminen koulunkäynnin tukemiseen saattoi olla vaihtelevaa. Kiviniemen (2000, 135) mukaan opettajat kokevat, että kotien kasvatusvastuu on siirtynyt osittain koululle jopa lapsen perushoitoon liittyvissä asioissa. Koulun ja perhekodin näkemykset omatoimisuuteen kannustamisen tavoista erosivat yhden opettajan mukaan toisistaan. Martinin ja Jacksonin (2002) tutkimuksen mukaan sijaishuolto tarjoaa lapsille paremmat mahdollisuudet opiskella kuten oman huoneen, työpöydän, kirjat, vapaa-ajan harrastukset jne. Myös työntekijöiden tuki on lapselle tärkeää. (Martin & Jackson 2002, 121.).

... hän myös käy täällä näin koulun tilaisuuksissa ja.. kyselevät ja soittelevat jatkuvasti... Etuina ehkä, ehkä voisi mainita sen, että tuota nyky maailman menoon verrattuna niin niissä perhekodeissa seurataan aika kiinteästi tätä edistymistä, esim. läksyjen tekemistä.. ja, ja..välineitten mukana pitämistä.. ja, ja.sitten tämmöistä omatoimisuutta.. Se on semmoinen, se on tietysti...

Välillä on sitä, että on tehnyt kaikki läksyt, mutta kirjat jäi kotia, tai mulla ei oo liikuntavaatteita tai aika paljon antavat vastuuta siitä lapselle, että lapsen täytyy oppia huolehtimaan ja sitten kun meillä on useampia tavallaan sisaruksia samalla luokalla niin ollaan sitten lapsille sanottu, että muistutanko vaikka sitä... että ottaa huomenna verkkarit, niin sitten on tullut palautetta, että kenenkään lapsen tehtävä ei oo muistuttaa toista, että jokainen huolehtii omista tavaroistaan. Se on ollut semmoinen pieni ongelma. Tietysti yrittävät hyvää ja omaehtoisuuteen ja kasvattaa niitä lapsia, mutta täällä koulussa se näkyy, että tavaroita ei löydy tai jotakin on hävinnyt...

Perhekodeilta osallistuttiin aktiivisesti myös tavalliseen koulun ja kodin yhteiseen toimintaan, kuten vanhempainiltoihin, myyjäisiin ja retkirahojen keräämisiin sekä käytiin vanhempainilloissa ja -varteissa. Perhekoti moniammatillisena yh-

teistyökumppanina oli siten sekoitus tavallista kodin ja koulun yhteistyötä sekä aitoa moniammatillista, ammattilaisten keskenään tekemää, yhteistyötä.

Sitten on niin kuin mitä on tavallisesti niin kuin vanhempien.. meillä on tuota retkirahaa kerätään ja on niin kuin myyjäisissä oltu mukana ja tääkin perhe osallistui siihen tai tämä lapsi oli siellä mukana ja on ollut (varainkeruun muoto) että aktiivisesti ovat olleet mukana ja tämmöistä, tämmöisessä tavallisessa.

Tanttisen (2008) tutkimuksen mukaan kaikki hyvän koulun ja kodin välisen yhteistyön väliset toimintatavat pätevät myös perhekodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteistyön tulisi kuitenkin olla aktiivisempaa, koska kyseessä on erityistä tukea tarvitsevat lapset. (Tanttinen 2008, 74.) Perhekoti olikin opettajien kokemuksissa tärkein yhteistyökumppani. Yhteistyön tekeminen vaihteli suuresti sen mukaan tarvitsiko oppilas erityistä tukea koulussa vai ei sekä perhekodin ja koulun välille muodostuneiden toimintatapojen mukaan. Tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla yhteistyötä tehtiin tarvittaessa jopa päivittäin. Perhekodit tukivat monipuolisesti oppilaiden koulunkäyntiä. Joissakin tapauksissa keskinäinen luottamus säröili ja perhekodin ja koulun erilaiset toimintatavat koettiin haasteeksi. Perhekodin henkilökunnan tavoitettavuus oli tyypillisimpiä haasteita.

7.4.3 Muut yhteistyökumppanit

Haastateltavat olivat tyytyväisiä koulun sisällä tehtävään yhteistyöhön, vaikkakin puhuivat siitä huomattavasti vähemmän kuin perhekodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Yksi opettaja mainitsi oppilashuoltotyöryhmän ja kaksi opettajaa ilmoitti keskustelewansa lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista omassa työyhteisössä tuen saamiseksi. Myös erityisopettajan, rehtorin ja koulukuraattorin tuki mainittiin. Yleensä ottaen opettajat kokivat, että ongelmat olivat suurimmaksi

osaksi sellaisia, että niistä selvisi myös itse. Vaikeissa ongelmissa yhteyttä otettiin perhekotiin, jolloin koulun sisäinen yhteistyö oli vähäisempää.

No useimmiten työyhteisö on ihan hyvä, että täällä voi niin kuin keskustella ja pähkäillä, että mitä tekis ja... useimminhan luokassa on, on saanu niin kuin ite ratkottua niitä, että sitten on voitu jäädä välitunniksi tekemään tai muuta..

Kyllähän sitä tietysti konsultoimalla sinne.. sinne tuota.. perhekodin puolelle, mutta sitten myös oppilashuoltotyöryhmässä näitä on käsitelty ja koetettu sitten löytää semmoisia yhteisratkaisuja että.. millä keinoin tämmöistä oppilasta tuettaisiin.

Yksi opettaja nosti esiin huolen koulupsykologin palveluista. Stonen ym. (2007, 63) mukaan yksi este lastensuojelun ja koulun yhteistyölle onkin koulun riittävien resurssien puute, joka näkyy mm. koulupsykologien sekä opinto-ohjaajien puutteena.

Niin, niin ja sitten koulupsykologipalvelut, mikä meillä puuttuu tai sitten jos joku on, niin sitten ne vaihtuu ja tällä tavalla, että, tämän puolen palvelut.

Opettajien kokemuksissa yhteistyön tekemistä rajoitti eniten aikapula sekä koulun sisällä että perhekodin kanssa. Perhekodin kanssa tehtävä yhteistyö oli huomattavasti suuremmassa merkityksessä opettajille kuin koulun sisällä tehtävä yhteistyö. Syynä siihen saattaa olla, että opettajat uskovat perhekodilla olevan tarkempaa tietoa lapsen vaikeuksista, erityisestä tuen tarpeesta sekä keinoista ohjata juuri kyseistä lasta. Perhekodilla työskennellään saman lapsen kanssa, jolloin työskentelykenttä koetaan yhteiseksi. Lisäksi perhekodin työntekijöiden ammattilaisuus mahdollistaa yhteisen kielen ja ymmärryksen kokemusten jakamisessa.

8 POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tehtävinä oli tarkastella luokanopettajien kokemuksia ammatillisiin perhekoteihin sijoitettujen lapsien kohtaamisesta, riittävästä resursseista ja moniammatillisen yhteistyön tekemisestä. Opettajien kokemukset olivat samankaltaisia, vaikka kaikki opettajat toimivat eri kouluilla ja heidän oppilaansa olivat eri perhekodeista. Koska tutkimus rajoittui luokanopettajien näkökulmaan, jatkotutkimukset perhekotien ja perhekoteihin sijoitettujen lasten näkökulmasta ovat paikallaan. Tämän tutkimuksen tulokset herättävät myös monenlaisia kysymyksiä luokanopettajan roolin muuttumisesta, riittävästä resursseista sekä psyykkisesti oireilevien lasten koulunkäynnin tukemisesta, joihin tällä tutkimuksella ei pystytä täysin vastaamaan.

Perhekoteihin sijoitetut lapset olivat opettajien kokemusten mukaan hyvin erilaisia. Osa selviää koulusta ilman suurempaa tukea, toisilla tuen tarve on huomattava. Lastensuojelulapsen kohtaaminen saattaa opettajan ristiriitaisuuksien aallokkoon: samalla kun opettajalta vaaditaan pedagogista rakkautta kaikkia oppilaitaan kohtaan, lastensuojeluun sijoitetun lapsen oireileva käytös ja monet ongelmat haastavat opettajan pedagogisen rakkauden. Myös koululle lastensuojeluun sijoitettu lapsi oppilaana on hyvin monitahoinen ja osittain ristiriitainenkin ilmiö. Toisaalta koulun tulisi olla avoin ja vastaanottaa kaikki oppilaat, mutta koulun resurssien puitteissa psyykkisesti oireilevan lapsen tarpeisiin vastaaminen voi olla vaikeaa. Etenkin pienelle kyläkoululle perhekoteihin sijoitetut lapset voivat toimia kyläkoulun pelastajina, mutta samalla jotain idyllisestä kyläkoulukäsityksestä murenee, kun opettajat joutuvat työskentelemään perhekoteihin sijoitettujen lasten kouluun sopeutumisen puolesta ja tottumaan siihen, että uusia oppilaita tulee ja menee yllättäen. Opettajat pyrkivät vaikuttamaan koko yhteisön asenteisiin samalla kun kamppailevat omien ennakkoluulojensa parissa. Yllättävää oli, että opettajat kokivat perhekoteihin sijoitettujen lasten tuottavan koulun arkeen negatiivisia asioita tai kokivat, että ne eivät vaikuta koulun arkeen

ollenkaan. Sen sijaan myönteisiä vaikutuksia koulun arkeen lastensuojelulapsilla ei sinänsä nähty olevan.

Ristiriitaa aiheuttaa myös se, että luokanopettajia ohjaa opettajankoulutus ja ammatillinen identiteetti korostetusti toimimaan kasvattajina opetustyön ohella. Lastensuojelun vaitiolovelvollisuus ja voimassa oleva lastensuojelun ja koulun yhteistyön lainsäädäntö kuitenkin työntävät luokanopettajaa puhtaasti opetustyön pariin, sillä opettajille välitettävä tieto oppilaasta rajataan opetuksen järjestämistä koskevaksi tiedoksi. Kuitenkin luokan arjessa törmätään kasvatuksellisiin kysymyksiin, jolloin luokanopettajan olisi hyvä tietää jotain lapsesta voidakseen reagoida yllättäviin tilanteisiin. Tällaisina taustatietoina opettajat kokivat tärkeiksi esimerkiksi lapsen kokemukset fyysisestä väkivallasta.

Kasvattajana toimimisen rooli on opettajilla vahva. Opettajan roolissa oppilaan kohtaamisessa on nähtävissä halu toimia suojaavana tekijänä lapsen elämässä. Kun kaltoin kohdellulla lapsella on ollut puutetta riittävästä vanhemmuudesta ja turvasta elämässään, opettajat pyrkivät toimimaan korostetusti turvallisen aikuisen malleina lapselle, olemaan enemmän läsnä oppilaalle sekä tukemaan oppilasta vaikeuksissa. Opettajat kokivat roolissaan siten toimivansa ulkoisena suojaavana tekijänä lapselle.

Oppilaan tukemisen voidaan nähdä rakentuvan pedagogisen intervention vaiheisiin. Pedagoginen interventio kuvastaa, mitä ovat ne asiat, jotka pitää tehdä oikeaan aikaan, jotta lasta voidaan tukea hänen vaikeuksissaan. Sen ensimmäiset vaiheet, oppilaan tunteminen ja oppilaan vaikeuksien tunnistaminen, olivat opettajien kokemusten mukaan jo ongelmallisia, sillä kouluun tulovaiheessa oppilaasta saadaan hyvin rajallisesti tietoa lastensuojelun vaitiolovelvollisuuden vuoksi. Erityisesti tulovaiheeseen luokanopettajat kaipasivat selkeästi oppilaan tuntemuksen lisäämiseksi yhteistä alkupalaveria perhekodin kanssa, jossa voitaisiin käydä läpi koulun arkeen vaikuttavia ja huomioitavia asioita. Myös myöhemmin pidettäviä seurantalavereita toivottiin.

Jotta tukea voitaisiin kohdentaa, on määriteltävä tuen tarve. Sitä varten lapsesta tarvitaan tietoa. Opettajia hämmentävät lapsen sellaiset vaikeudet kuten lasten psyykkiset ongelmat sekä vaikeat käytöshäiriöt, joihin tarvittaisiin erityispedagogista tai muuta erikoisosaamista ja joita ei voida koulun menetelmillä korjata. Kaikkea ei kuitenkaan tarvitse tietää, jotta voidaan suunnitella ja toteuttaa pedagogista interventiota. Opettajien kokemuksissa lasten tukemisessa pyrittiin käyttämään pieniä oivalluksia ja opettajan lähes näkymätöntä tukea vuorovaikutustilanteissa luokan ja koulun arjessa.

Opettajat pyrkivät myös arvioimaan oppilaan etenemistä ja iloitsivat pienistäkin etenemisistä. Perhekotiin sijoitetun oppilaan kohtaaminen nostaakin esiin opettajissa myös erilaisia tunteita surullisuudesta toiveikkuuteen. Toisaalta haasteellinen lapsi oppilaana mahdollistaa opettajan oman ammatillisen kasvun ja auttaa opettajaa kehittymään omassa työssään. Olennaista onkin selvittää mihin tukea eniten tarvitaan ja mihin asioihin puututaan.

Tämän tutkimuksen mukaan lastensuojelulasten tukitarpeet vaihtelivat suuresti koulussa. Osa perhekoteihin sijoitetuista lapsista selviää koulussa ilman minäänlaista erityistä tukea, osalla on oppimisvaikeuksia ja joillakin monitahoisten ongelmien päällekkäisyys aiheuttaa huomattavaa tuen tarvetta. Lapsen tuen tarpeeseen vastattiin koulun mahdollistamin keinoin, mutta lisäksi perhekoti osallistui tarvittavan tuen tarjoamiseen hankkimalla henkilökohtaisia avustajia sekä käyttämällä monia muita eri tapoja. Opettajat ratkoivat tuen tarvetta oppisisältöjä muokkaamalla, käyttämällä hyväksi eriyttämistä ja tarvittaessa oppimäärän tavoitteiden yksilöllistämistä Hojksin tai mukauttamisen keinoin. Myös opettaja omalla toiminnallaan vuorovaikutuksessa pyrki tarjoamaan tukea lapselle.

Lasten monitahoisten ongelmien parissa jouduttiin tekemään rajanvetoa lapsen kuntoutuksen ja oppimisen välillä. Terapiakäynnit vievät koulusta aikaa ja toisinaan lapsen kuntoutuksen tarve nousi muista syistä niin suureksi, että lapsi jäi koulusta pois viettämään lepopäivää perhekodille. Perhekoteihin sijoitettujen

lasten psyykkinen jaksaminen sekä kuntoutuksen ja oppimisen välillä tasapainoilu vaikuttaa olevan myös yksi olennaisimmista kysymyksistä lastensuojelulasten koulunkäynnissä. Koulussa joudutaankin pohtimaan, miten lapsen koulunkäynnin kysymykset ratkaistaan, jos lapsella on paljon poissaoloja esimerkiksi psyykkisten vaikeuksiensa ja kuntoutumisen tarpeensa vuoksi. Koska perhekodit vastaavat lapsen kokonaiskuntoutuksesta, myös tässä kohtaa moniammatillisen yhteistyön ja asiantuntemuksen merkitys korostuu.

Resurssipulan johdosta opettajat kokivat, etteivät pystyneet vastaamaan täysin lastensuojelulapsen tarpeisiin koulussa. Tukiopetusta ja jakotunteja kaivattiin lisää, samoin pula avustajista yhdistyi opettajan riittämättömyyden tunteisiin. Myös muiden, erityisesti hiljaisten, oppilaiden nähtiin kärsivän luokassa, jos luokkaan oli sijoitettu paljon perhekoteihin sijoitettuja vaikeasti oireilevia lapsia.

Kuulan (2000, 175) mukaan koulu tuottaa nuorten syrjäytymistä yhteiskunnassa puutteellisten tukitoimien vuoksi. Opettajat haluavat olla tukena lastensuojelulapselle, mutta samalla riittämättömät resurssit voivat toimia lapsen syrjäytymistä lisäävänä tekijänä. Kouluissa tulisikin kiinnittää huomiota resurssien riittävyyteen. Siten lastensuojeluun sijoitettujen, psyykkisesti oireilevien lasten vaikeudet nostavat esiin yleensäkin psyykkisesti oireilevien lasten inklusion kysymykset. Opettajien tukeminen työssään, yhteistyö perhekodin kanssa ja resurssien riittävyys voivat olla ratkaisevan tärkeitä siinä, muodostuuko koulusta lastensuojelulapsen kehitykselle suojaava vai riskitekijä. Lasten sijaishuollolla pyritään lasten kuntouttamiseen, mutta kuntouttaminen on vaarassa jäädä puolitiehen, mikäli lasten koulunkäynnin vaikeuksien lieventämiseen ja poistamiseen ei riittävästi satsata. Lastensuojelun sijaishuolto on yhteiskunnassa taloudellisesti kallis ratkaisu, joten myös sijaishuoltoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen pitää kiinnittää huomiota. Ennen kaikkea se on myös eettinen kysymys. Se on kysymys lapsen oikeudesta saada riittävää tukea vaikeuksiinsa.

Perhekotiin sijoitetun lapsen mukana koulu kohtaa lastensuojelun ja erilaisia taustalla ilmeneviä sosiaalisia ongelmia. Näiden ongelmien kohtaamiseksi ja

oppilaan tukemiseksi erityispedagogiikan osaamista kouluissa tulisi lisätä. Pedagogisen intervention malli sopii jäsentämään opettajien kokemuksia sekä yleiseksi toimintamalliksi erilaisten haasteellisten tilanteiden ratkaisemiseksi koulussa, sillä luokanopettajan työn lähtökohdista on oppilaan tuntemus ja tavoitteena oppilaan tukeminen oppilaan omista lähtökohdista. Pedagogisen intervention mallia voi soveltaa siten opettajan työkaluksi monenlaisiin tilanteisiin, joihin koulussa haetaan ratkaisuja.

Opettajien kokemusten mukaan perhekodin kanssa tehtävä moniammatillinen yhteistyö nähtiin merkittäväksi tueksi opettajan työlle, mutta sen nähtiin vievän myös aikaa. Perhekotien nähtiin ensinnäkin tuottavan turvallisen kasvuympäristön, säännöllisen päivärytmin sekä huolenpidon lapselle ja siten lapsen elämäntilanteen nähtiin rauhoittuvan ja olosuhteiden koulunkäynnille muodostuvan paremmiksi. Perhekodin kanssa tehtävä yhteistyö rakentui kahdella eri tasolla; toisaalta normaaliin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vanhempainvartteineen, mutta myös moniammatillisen yhteistyöhön, jossa eri alan ammattilaiset pyrkivät löytämään erilaisia tuen muotoja ja ratkaisuja lapsen koulunkäynnin tukemiseksi.

Myös erilaisia ristiriitatilanteita koulun ja perhekodin välisessä yhteistyössä ilmeni. Isoherrasen (2005) tekemän ristiriitojen jaottelun mukaisista kognitiivisista ristiriidoista ilmeni erityisesti tiedonkulkuun liittyviä ristiriitoja kuten uuden oppilaan kouluun tulemisesta ilmoittamisesta ilmeneviä puutteita sekä perhekodin henkilökunnan tavoitettavuuteen liittyviä ongelmia. Vaitiolovelvollisuuden nähtiin haittaavan osaltaan tiedonkulkua.

Interpersoonallisia ristiriitoja ehkäisivät yhteistyökumppaniin tutustuminen muun muassa vierailujen ja muun yhteistyön kautta. Interpersoonalliseksi ristiriidaksi voidaan luokitella opettajien negatiiviset kokemukset perhekodin vanhempien läsnäolon puutteesta eri tilanteissa. Opettajat odottivat perhekodin vanhemmilta tavallisen vanhemman roolia ja olivat pettyneitä, jos perhekodilta tulikin joku työntekijä asioita hoitamaan vanhempien sijaan, vaikka perhekodilla työtehtävät

jaettaisiin ongelmitta näin. Myös perhekodin ja koulun erilaiset toimintatavat herättivät opettajissa jonkin verran ajatuksia. Vaikka perhekodin ja koulun yhteistyö nähtiin tärkeäksi, siinä esiintyi suurta vaihtelua. Mikäli oppilaalla ei ollut erityisen tuen tarvetta, yhteydenpito rajoittui normaaliin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Lapsella olevien vaikeiden kausien aikana yhteistyöhön tuli mukaan moniammatillisen yhteistyön piirteitä. Perhekoteihin sijoitettujen lasten kohdalla hyvä moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää. Hyvään moniammatilliseen yhteistyöhön tulisi kuulua tietojen ja taitojen siirtämistä eri ammattilaisten kesken. Hyvä moniammatillinen yhteistyö vaatii opettajalta yhteistyötaitoja, mutta se myös mahdollistaa perhekoteihin sijoitettujen lasten ollessa oppilaina opettajille mahdollisuuden saada tukea ja jaksaa työssään. Jotta moniammatillisessa yhteistyössä esiin nousevia ristiriitoja voitaisiin avoimesti käsitellä, osa opettajista koki moniammatillisten yhteistyötaitojen kehittämiseksi tarvetta. Samoin moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää hyväksyä eri osapuolten erilaiset lähestymistavat ja oppia tuntemaan toisen osapuolen osaamisalueita.

Pinnallista tiedonvaihtoa syvällisemmässä moniammatillisessa yhteistyössä luokanopettaja voisi tuottaa perhekodille koulun kulttuuria, toimintatapoja ja opetuksen tukemista koskevaa tietoa, joilla voitaisiin ratkoa esimerkiksi oppilaan runsaista poissaoloista johtuvia ongelmia sekä aikaisempien koulussa esiintyneiden vaikeuksien lievittämisen keinoja. Perhekodit voisivat osaltaan tuottaa koululle lastensuojelua koskevaa yleistä tietoa sekä yleisellä tasolla käydä keskustelua esimerkiksi opettajia askarruttaneista asioista kuten lasten mielialalääkityksistä, kaltoin kohtelun vaikutuksista sekä lasten erityistarpeista. Tämä yleinen tieto voi palvella opettajia lastensuojeluun sijoitetun lapsen kohtaamisessa ilman, että yksittäisen lapsen salassa pidettäviä tietoja jaettaisiin.

Tiedon tuottamisen lisäksi huomion keskipisteenä yhteistyössä tulisi olla lastensuojeluun sijoitetun yksittäisen lapsen koulunkäynnin tukeminen ja sen seuranta säännöllisesti. Yksikään opettaja ei maininnut, että perhekodin ja koulun väli-

sessä yhteistyössä lasta kuultaisiin hänen omissa asioissaan lapsen oma kehitys huomioon ottaen. Perhekodin ja koulun yhteistyössä olisikin kiinnitettävä huomio myös lapsen osallisuuteen omassa asiassa omien valmiuksiensa mukaan.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2003. Opettaja intervention taitajana – näkökulmana kiusaamiseen puuttuminen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Chydenius -instituutin tutkimuksia 1, 80 -92.

Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 14 -23.

Altshuler, S. J. 2003. From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work* 48, 1, 52-63.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*. 20, 2, 191 – 211.

Avramidis, E. & Kalyva E. 2007. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22, 4, 367-389.

Bardy, M., Barkman, J. & Janhunen, T. 2000. Lapsen arvokkuus ja osallisuus. Ilmaisutaitojen viljelyyn lastensuojelussa. Teoksessa M. Bardy, J. Barkman & T. Janhunen (toim.) Elämäni tarina. Lukemisto lapsuuden kokemuksista lastenkodissa ja perhehoidossa. Helsinki: Stakes, 123 -125.

- Berdan, L., Keane, S.P. & Calkins, S.D. 2008. Temperament and externalizing Behavior: Social preference and perceived acceptance as protective factors. *Developmental Psychology* 44,4, 957 -968.
- Burns, B.J., Phillips, S.D., Wagner, H.R., Barth, R.P, Kolko, D.J., Campbell Y. & Landsverk, J. 2004. Mental health need and access to mental health services by youths involved with child welfare: A national survey. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43, 8, 960 -970.
- Efrati-Virtzer, M. & Margalit, M. 2009. Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*. 24,1, 59 -73.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin julkaisuja 2, 24 -42.
- Finlex. Valtion säädöstietopankki. <http://www.finlex.fi/fi/> Luettu 21.05.2009.
- Forsberg, H. & Linnas, H. 2004. Lapsi ja lastensuojelu. Teoksessa A. Söderholm, R. Halila, S. Kivitië–Kallio, J. Mertsola & S. Niemi (toim.) *Lapsen kaltoinkohtelu*. Helsinki: Duodecim, 218 -238.
- Gadamer, H-G. 2005. Vastauksia kritiikkeihin. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulokinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 211 - 238.
- Gottberg, E. 2004. Lapsen juridiset oikeudet. Teoksessa A. Söderholm, R. Halila, S. Kivitië–Kallio, J. Mertsola & S. Niemi (toim.) *Lapsen kaltoinkohtelu*. Helsinki: Duodecim, 40 -56.
- Granfelt, R. 2000. Kertomuksia kodittomuudesta ja marginaalista. Teoksessa S. Karvinen, T. Pösö & M. Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia*. Jyväskylän yliopisto SoPhi 48.

Hastings, R.P. & Bham, M.S. 2003. The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 1, 115 -127.

Heino, T. 2007. Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana. *Stakes. Työpapereita 30.* www.stakes.fi/verkkajulkaisut/tyopaperit/T30-2007-VERKKO.pdf. Luettu 10.10.2008.

Hiilamo, H. 2008. What could explain the dramatic rise in out-of-home placement in Finland in the 1990s and early 2000s? *Children and Youth Services Review*, 1-8. doi:10.1016/j.childyouth.2008.07.022

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää: varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hukkanen, R. 2002. Psychosocial problems of children placed in childrens' homes. *Annales unicersitatis Turkuensis. Medica Odontologica D 524.*

Hurtig, J. 2003. Lasta suojelemassa. Etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. *Acta Universitatis Lapponiensis 60.* Lapin yliopisto.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Hojks II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus.* Jyväskylä: PS- Kustannus, 277 -302.

Ikonen, O. & Virtanen P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Eriäinen oppija. Yhteiseen kouluun.* Jyväskylä: PS-kustannus, 13 -24.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Porvoo: WSOY.

Jahnukainen, M. 2004. Koulukodin jälkeen. Vuosina 1996 ja 2000 kotiutettujen nuorten yhteiskuntaan jäsentyminen ja riskikäyttäytymisen kasaantuminen. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim.) Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 43, 293-330.

Judén –Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62 -90.

Järventie, I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: Wsoy. 83-124.

Kajava, M. 1997. Lapsen etu huostaanotto-prosessissa. Tutkimus pakkohuostaanotoista. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialium E26. Oulun yliopisto.

Kalland, M., Pensola, T.H., Meriläinen, J. & Sinkkonen, J. 2001. Mortality in children registered in the Finnish child welfare registry: population based study. British Medical Journal, 323, 7306, 207-208.

Kauppinen, S. & Niskanen, T. 2005. Yksityinen palvelutuotanto sosiaali- ja terveydenhuollossa. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 288.

Kekoni, T. 2004. Koulukoti kertomuksena. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim.) Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 43, 331 -352.

Kitinoja, M. 2001. Koulukodit sijaishuollon osana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 11. täydennetty painos, 154 – 164.

Kitinoja, M. 2005. Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta. Stakes. Tutkimuksia 150.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

Komonen, K. 2004. Peruskoulu lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa. Teoksessa P. Puurunen & A-M. Röpelininen (toim.) Arvot, aatteet ja auttamisen arki. Juhlakirja professori Juha Hämäläisen täyttäessä 50 vuotta 10.2.2004. Kuopio. Kuopion yliopisto. 95 -105.

Kumpulainen, K. & Kemppinen, K. 2000. Lasten psyykkisten häiriöiden tunnistaminen perusterveydenhuollossa. Suomalainen Lääkärilehti 55,11, 1233-1236.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Puura, K., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T. & Almqvist, F. 1999. Psychiatric disorders, performance level at school and special education at early elementary school age. *European Child & Adolescent Psychiatry* 8, 4, 48 -54.

Kurki, L, Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. *Universitas Ostiensis* 61.

Kuuri, A. & Ulvinen, A. 2002. Oppimisvaikeudet koulukotinuorten ongelmana. *Stakes. Aiheita* 17.

Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105 -141.

Känkänen, P. 2004. Hämärän peitto. Ilmaisutaidot ja tarinat aikatilan tekijöinä nuorten kanssa tehtävässä työssä. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T.

Pösö (toim.) Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 43, 214- 235.

Laiho, K. 2007. Asiakasryhmäkohtainen sosiaalityö. Lastensuojelu. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen, P. Marjamäki, K. Laiho, P. Sarvimäki, P. Karjalainen & M. Seppänen (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 132 -161.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Jyväskylä: PS – kustannus, 28 -45.

Lakkala, S.2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta universitatis Lapponiensis 151.

Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: psykologisena rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17 -88.

Laurila, A. 1999. Toinen mahdollisuus. Pitkäaikainen sijaiskotihoito ja aikuistuneen tytön identiteetti, minäkäsitys ja sijaisäitirepresentaatio. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 701.

Leducq, R. 2006. Kuuden opettajan ja kuuden opettajaksi opiskelevan kokemukset ja käsitykset ”eri kulttuuritaustaisen” oppilaan opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.

Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163 -194.

Lehtomaa, M. 2008. Tutkimusmenetelmäopinnot/ haastattelu. Kokkolan yliopistokeskus. Luento 28.10.2008.

Lehto-Salo, P., Kuuri, A., Marttunen, M., Mahlanen, A., Toivonen, V-M., Toivola, P., Närhi, V., Ahonen, T. & Koponen, H. 2002. POLKU -tutkimus. Tutkimus nuorista kolmessa koulukodissa. Psykiatrinen ja neuropsykologinen näkökulma. Stakes. Aiheita 16.

Lopes, J.A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R.B. & Quinn, M.M. 2004. Teachers' perceptions about teaching students in regular classrooms. *Education and treatment of children*. 27,4, 394 – 419.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta universitatis Tamperensis* 986. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Mahkonen, S. 2003. Lastensuojeluilmoitus. Jyväskylä: Gummerus.

Mahkonen, S. 2008. Lastensuojelu ja laki. Helsinki: Edita.

Marjamäki, P. 2007. Sosiaalihuollon yksityiset palveluntuottajat. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen, P. Marjamäki, K. Laiho, P. Sarvimäki, P. Karjalainen & M. Seppänen (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 286 -290.

Martin, P.Y. & Jackson, S. 2002. Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*. 7, 2, 121 -130.

Marttunen, M., Kataja, H., Henttonen, A., Hokkanen, T., Tuominen, T. & Ebeling, H. 2004. Hyötyykö käytöshäiriöinen nuori osastohoidosta? *Duodecim* 2004; 120, 1, 43-49.

Medina, C. & Luna, G. 1999. Teacher as caregiver: making meaning with students with emotional/ behavioral disabilities. *Teacher Development* 3, 3, 449-465.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.

Miettinen, M. 2001. ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”. Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67.

Mikkola, M. 2005a. Lastensuojelu ja eurooppalaiset ihmisoikeudet. Teoksessa A-M Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Tammi, 61- 76.

Mikkola, M. 2005b. Lastensuojelulain taustaa. Teoksessa A-M Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Tammi, 77- 84.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto,, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 82 -95.

Moilanen, P. & Rähä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Jyväskylä: PS – kustannus, 46 -69.

Nikander, I. 2005. Dialogin mahdollisuus ja mahdottomuus –Gadamerin ja Derridan epätodennäköinen kiistely. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 241 -265.

Opetusministeriö 2009. Luonnos 21.1.2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetukseen_kehittaminen/erityisopetus_liitteet/HE_erityisopetus.pdf

- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.
- Pasanen, T. 2001. Lastenkodin asiakaskunta. Psykiatrinen tutkimus lastenkotilasten kehityksellisistä riski- ja suojaavista tekijöistä, oirehdinnasta sekä hoidontarpeesta. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis C 170.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115 -162.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peuraniemi, A. & Huotari, R. 2002. Sairaalaopetus. Teoksessa M. Jahnuainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 149-153.
- Pomeroy, E. 1999. The Teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. British Journal of Sociology of Education 20, 4, 465 -482.
- Pölkki, P. 2005. Lastensuojelutyön tutkimus- ja kehittämistoiminta. Teoksessa A-M Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Tammi, 270-319.
- Pösö, T. 2001. Lasten suojeleminen on pysyvästi ajankohtaista. Teoksessa M. Jahnuainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 397 -405.

Pösö, T. 2004. Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. *Stakes. Tutkimuksia* 133.

Pösö, T. 2005. Kasvatustyö sijaishuollossa. Teoksessa A-M Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) *Lastensuojelu tänään*. Helsinki: Tammi, 202 -213.

Pösö, T., Jahnukainen, M. & Kekoni, T. 2004. Koulukoti tutkimuspuheenvuorojen aiheena. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim.) *Nuoruus ja koulukoti*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseuran julkaisu ja 43. 5-18.

Ricoeur, P. 2005. Eksistenssi ja hermeneutiikka. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 140 -163.

Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11.täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249 -265.

Räty, T. 2007. *Uusi lastensuojelulaki*. Helsinki: Edita.

Simm, R, Roen, K. & Daiches, A. 2008. Educational professionals' experiences of self-harm in primary school children: "You don't really believe, unless you see it". *Oxford Review of Education*. 34,2, 253 -269.

Sinkkonen, H-M. 2004. Koulukodin vaihtoehtona kotikoulu. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T.Pösö (toim.) *Nuoruus ja koulukoti*. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseuran julkaisu ja 43, 119 -147.

Sinkkonen, J. 2004. Lapsen emotionaalinen kaltoinkohtelu. Teoksessa A. Söderholm, R. Halila, S. Kivitiie-Kallio, J. Mertsola & S. Niemi (toim.) *Lapsen kaltoinkohtelu*. Helsinki: Duodecim, 75 -86.

Stone, S., D'Andrade, A. & Austin, M. 2007. Educational services for children in foster care: Common and contrasting perspectives of child welfare and education stakeholders. *Journal of public child welfare* 1,2, 53 -70.

Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Kasvatusalan tutkimuksia31. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Söderholm, A. 2004. Lapsen laiminlyönti. Teoksessa A. Söderholm, R. Halila, S. Kivitiö–Kallio, J. Mertsola & S. Niemi (toim.) Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim, 57 -74.

Tainio, V-M. 2001. Lasten ja nuorten mielenterveys. Teoksessa M. Jahnuainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 200 -214.

Tanttinen, E. 2008. Perhekotien ja koulujen yhteistyön kartoitusta. Teoksessa T. Koironen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher 2.

Taskinen, S. 2001. Miten yhteiskunta voisi vähentää syrjäytymisen uhkia? Teoksessa S. Taskinen (toim.) ”Huono ennuste” Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen? Stakes. Aiheita 10, 52 -56.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2007. Lapsuus ja perhe. Lastensuojelu. <http://www.stakes.fi/FI/tilastot/aiheittain/Lapsuusjaperhe/lastensuojeluteksti.htm>. Luettu 20.05.2009.

Tontti, J. 2005. Olemisen haaste -1900 -luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50 -81.

Turunen, M-M. 2004. Lapsen kaltoinkohtelun psyykkisistä seurauksista. Teoksessa A. Söderholm, R. Halila, S. Kivitiö–Kallio, J. Mertsola & S. Niemi (toim.) Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim, 187 – 201.

Törrönen, M. 1999. Lasten arki laitoksessa. Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Helsinki university press.

Vinnerljung, B., Franzén E. & Danielsson, M. 2007. Teenage parenthood among child welfare clients. *Journal of Adolescence* 30, 1, 97 -116.

Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson T. 2005. Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International journal of social welfare*. 14,4, 265 -276.

Zetlin, A. 2006. The experiences of foster children and youth in special education. *Journal on Intellectual & Developmental Disability* 31, 3, 161 -165.

Zetlin, A.G, Weinberg, L.A, & Shea, N.M. 2006a. Improving educational prospects for youth in foster care. The Education Liaison Model. *Intervention in School and Clinic* 41, 5, 267 -272.

Zetlin, A.G, Weinberg, L.A & Shea, N.M. 2006b. Seeing the whole picture: Views from diverse participants on barriers to educating foster youths. *Children & Schools* 28, 3, 165 -173.

LIITTEET

LIITE 1

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- ikä ja opetuskokemuksen määrä
- kokemuksen määrä perhekoteihin sijoitettujen oppilaiden opettajana
- perustiedot koulusta; luokkien määrä ja oppilaiden määrä
- oma luokka-aste tällä hetkellä ja oppilasmäärä luokassa
- perustiedot perhekodista; onko omaa opetusryhmää

Perhekoteihin sijoitetut oppilaat luokassa:

KÄSITYKSET LASTENSUOJELUSTA YLEENSÄ

- Onko perhekoti käsitteenä sinulle tuttu?
- Mitä oppilaiden lastensuojelutaustat sinulle merkitsevät?
- Mitä kokemuksia sinulla on lastensuojelusta?
- Mitä ajattelet lasten sijoittamisen syistä perhekoteihin?
- Oletko saanut yleensä tietoa lastensuojelusta? Jos, mistä?

TÄMÄN HETKEN TILANNE LUOKASSA SEKÄ AIEMMAT TILANTEET

- Kuinka monta perhekoteihin sijoitettua lasta sinulla on tällä hetkellä luokassasi? Kuinka kauan ovat olleet luokassasi?
- Kuinka monta sinulla on ollut aiemmin? Kuinka kauan?
- Minkälainen on ollut heidän perhekotiin tulemiseen syy?

REAKTIOT LAPSEN LUOKALLE TULOON

- Mikä oli ensimmäinen reaktiosi, kun kuudit, että opetettavaksi tulee lapsi perhekodista? Miksi?
- Olisiko reaktiosi ollut toisenlainen, jos sinulle olisi tullut uusi oppilas, joka ei ole perhekotiin sijoitettu?
- Miten muut oppilaat suhtautuvat perhekotiin sijoitettuun lapseen koulussa?
- Oletko kohdannut muiden lasten vanhempien tai koulun muun henkilökunnan osalta ennakkoluuloja perhekoteihin sijoitettuja lapsia kohtaan?

Opettaminen luokassa, jossa on perhekotiin sijoitettu lapsi/ lapsia oppilaana

OPETUKSESSA ERITYISESTI HUOMIOITAVAT ASIAT

- Miten opetat luokkaa, jossa on perhekotiin sijoitettu lapsi oppilaana? Onko jotain, mitä on mielestäsi otettava huomioon opetuksessa tai esimerkiksi opetusmenetelmissä?
- Käsitteletkö luokassa jotain asiaa eri tavalla, jos luokassasi on perhekotiin sijoitettu lapsi oppilaana?

EDUT JA HAASTEET/ ONGELMAT JA RATKAISUKEINOT

- Koetko, että perhekoteihin sijoitetut lapset ovat erilaisia oppilaita? Jos koet, miten ovat erilaisia? Onko erilaisuudesta ollut sinulle luokassa käytännön etuja/haasteita?
- Oletko kohdannut ongelmia perhekoteihin sijoitettujen lasten opettamisessa? Minkälaisia?
- Jos olet kohdannut ongelmia, mistä katsot näiden ongelmien johtuvan?
- Jos olet kohdannut ongelmia, miten olet ratkaissut ongelmat? Oletko saanut apua? Mistä?
- Onko perhekoteihin sijoitetuilla oppilaillasi ollut vaikeuksia koulussa aikaisemmin? Millaisia?
- Teetkö yhteistyötä perhekodin kanssa? Millaista?
- Miten sinua on informoitu, kun olet saanut uuden oppilaan perhekodista? Oletko saanut mielestäsi tarpeeksi informaatiota? Kaipaako jotain enemmän? Mitä?

OPPIMISEN SAMANLAISUUS JA ERILAISUUS

- Koetko tavoitteena olevien oppimistulosten toteutuneen perhekoteihin sijoitettujen lasten kohdalla? Jos et, mikä saattaisi olla syy oppimistulosten saavuttamattomuuteen?

LUOKAN OPETTAMINEN VERRATTUNA TAVALLISEEN LUOKKAAN

- Eroaako luokkasi opetus sellaisen luokan opettamisesta, jossa ei ole perhekoteihin sijoitettuja lapsia oppilaina?

”HYVÄ LASTENSUOJELULAPSEN OPETTAJA”: VALMIUDET JA VAATIMUKSET

- Millainen on mielestäsi opettaja, joka on hyvä opettamaan luokkaa, missä on perhekotiin sijoitettuja lapsia?
- Miten hahmotat oman roolisi opettajana perhekotiin sijoitetulle oppilaalle?
- Mitä vaatimuksia opettajalla mielestäsi tulee olla, kun hän opettaa lastensuojeluun sijoitettua lasta? Mistä/miten näitä valmiuksia voisi mielestäsi saada/ hankkia?

OMAT VALMIUDET

- Mitkä ovat/ ovat olleet omia valmiuksiasi ja vahvuuksiasi perhekoteihin sijoitettujen oppilaiden opettamisessa? Mistä olet saanut näitä valmiuksia? Onko opettajankoulutus tarjonnut niitä?
- Mitkä ovat/ ovat olleet mielestäsi heikkouksiasi?
- Tarvitsetko mielestäsi tukea/koulutusta/lisätietoa perhekodista tulevan oppilaan opettamisessa?
- Mitä voitaisiin tehdä, että opettajilla olisi enemmän resursseja opettaa perhekoteihin sijoitettuja lapsia?

OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN

- Onko opettajuudessasi mielestäsi tapahtunut muutosta näiden kokemuksiesi kautta?

Onko vielä jotain, jota haluaisi tuoda esiin?

Lopuksi: Miten haastateltava on kokenut haastattelun?

LIITE 2

Laki huostaanoton perusteista

Lastensuojelulain 40§ mukaan *lapsi on otettava sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen huostaan ja järjestettävä hänelle sijaishuolto, jos 1) puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kasvuolosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä; tai 2) lapsi vaarantaa vakavasti terveyttään tai kehitystään käyttämällä päihkeitä, tekemällä muun kuin vähäisenä pidettävän rikollisen teon tai muulla niihin rinnastettavalla käyttäytymisellään.* (Räty 2007, 227.)

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista

Sosiaalihuollon järjestäjä tai tuottaja taikka niiden palveluksessa oleva samoin kuin sosiaalihuollon luottamustehtävää hoitava ei saa paljastaa asiakirjan salassa pidettävää sisältöä tai tietoa, joka asiakirjaan merkittynä olisi salassa pidettävä, eikä muutakaan sosiaalihuollon tehtävissä toimiessaan tietoonsa saamaansa seikkaa, josta lailla on säädetty vaitiolovelvollisuus. Vaitiolovelvollisuuden piiriin kuuluvaa tietoa ei saa paljastaa senkään jälkeen, kun toiminta sosiaalihuollon järjestäjän tai tuottajan palveluksessa tai tehtävän hoitaminen niiden lukuun on päättynyt.

Jos 16 §:ssä tarkoitettua suostumusta ei voida saada taikka jos asiakas tai hänen laillinen edustajansa nimenomaisesti kieltää tiedon luovuttamisen, sosiaalihuollon järjestäjä tai toteuttaja saa antaa asiakirjasta salassapitovelvollisuuden estämättä tietoja, jotka ovat välttämättömiä asiakkaan hoidon, huollon tai koulutuksen tarpeen selvittämiseksi, hoidon, huollon tai koulutuksen järjestämiseksi tai toteuttamiseksi taikka toimeentulon edellytysten turvaamiseksi. (Finlex, valtion säädöstietopankki 2009)

Laki lastensuojelun ilmoitusvelvollisuudesta

Lastensuojelulain 5 luvussa 25 pykälässä todetaan seuraavaa: ”Sosiaali- ja terveydenhuollon, opetustoimen, nuorisotoimen, poliisitoimen ja seurakunnan tai muun uskonnollisen yhdyskunnan palveluksessa tai luottamustoimessa olevat henkilöt sekä muun sosiaalipalvelujen tai terveydenhuollon palvelujen tuottajan, opetuksen tai koulutuksen järjestäjän tai turvapaikan hakijoiden vastaanotto toimintaa tai hätäkeskustoimintaa taikka koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa harjoittavan yksikön palveluksessa olevat henkilöt ja terveydenhuollon ammattihenkilöt ovat velvollisia viipymättä ilmoittamaan salassapitosäännösten estämättä kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle, jos he tehtävässään ovat saaneet tietää lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää lastensuojelutarpeen selvittämistä.” (Mahkonen 2008, 297)