

”KETÄÄN TOISTA MINUNLAISTANI
LASTA EI OLE OLEMASSA”

Perhehoitolaisten koulukokemuksia
Päivi Kuhalampi

Kasvatustieteen pro gradu-
tutkielma
Luokanopettajien aikuis-
koulutus
Chydenius-instituutti
Kokkolan yliopistokeskus
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2005

Tiivistelmä

Kuhlampi, P. 2005. "Ketään toista minunlaistani lasta ei ole olemassa". Perhehoitolasten koulukokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. 82 sivua, 1 liite.

Laadultaan kvalitatiivinen tutkimukseni lähtee päätehtävänänsä selvittämään millainen on hyvä opettaja perhehoitolapsen mielestä. Selvitin perhehoitolasten omasta näkökulmasta, mitä mahdollisuuksia opettajalla on oppilaan terveen ja vahvan itsetunnon rakentumisen tukemiseen.

Kirjoitelma-aineisto koostuu viiden eri-ikäisen perhehoitolapsen, tyttöjen ja pojan, kirjoitelmista. Tutkimus palvelee perhehoidon ajankohtaisia, laadullisia kehittämistavoitteita tuomalla kuuluville perhehoidossa olevien lasten ja nuorten ääntä kokemuksistaan koulumaailmassa. Tavoitteena on edistää alkanutta kehittämistyötä koulun, opetuksen, opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen sekä lastensuojelun, erityisesti sijaishuollon välillä.

Tutkimuksen teoriaosassa määrittelen perhehoitoon liittyvät keskeiset käsitteet sekä perhehoidon kehittymisen nykyiseen muotoonsa. Tarkastelen itsetuntoon, sosiaalisen pääoman rakentumiseen ja pedagogiseen rakkauteen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksessa pohditaan opettajan mahdollisuuksia toimia oppilaan suojaavana ja voimavaroja vahvistavana tekijänä. Opettajan oman arvofilosofian tiedostaminen nousee tässä tarkastelussa keskeiseksi tekijäksi. Tuloksissa pohdin erityisesti hyvän opettajuuden emotionaalista ulottuvuutta, teoriaosuus mahdollistaa tämän tarkastelun.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että perhehoitolapset pitävät merkittävänä opettajan aitoa läsnäoloa ja pedagogiseen dialogiin tähtäävää lasta arvostavaa ja kunnioittavaa vuorovaikutusta. Pelkoa, turvattomuutta ja hylkäämisen kokemuksia koulukontekstissa luo opettajan avoin ja hallitsematon negatiivisten tunteiden näyttäminen kuten: suuttuminen, huonotuulisuus, alentava ja ymmärtämätön käyttäytyminen.

E erityisen merkittäväksi nousee opettajan emotionaalinen käyttäytyminen ja tämän aiheen koulutustarpeen huomioiminen opettajankoulutuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa. Onnistumisen ja hyväksymisen kokemuksia tarjoamalla koulu ottaa suojaavan tekijän roolin perhehoitolapsen elämässä riski-, ja haavoittuvuustekijöitä kompensoimalla.

Avainsanat: Perhehoitolapsi, opettaja, itsetunto, vuorovaikutus, sosiaalinen pääoma

Sisällys

1. PAREMMAN ELÄMÄN EVÄÄT	4
2. SUOMALAISEN PERHEHOIDON KEHITTYMINEN	7
2.1 Perhehoidon käsite.....	7
2.2 Perhehoidon historiaa.....	10
2.2.1 Köyhäinhoito.....	10
2.2.2 Kotikartoitus ja toimeksiantosopimus.....	11
2.3 Perhehoito 2000-luvulla.....	12
2.4 Perhehoidon sisällöllisiä kehittämishaasteita.....	14
3. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	16
3.1 Koulu ja itsetunto.....	16
3.2 Tunneäly ja kaurapuurorakkaus - opettajan valtiikat....	19
3.3 Sosiaalinen pääoma.....	21
3.4 Mukava-hanke.....	26
3.5 Häirityn lapsen myönteinen minäkuva.....	27
3.6 Haastava alisuoriutuja.....	31
3.6.1 Opettaja tulevaisuuden kartanpiirtäjänä...32	
3.6.2 Vuorovaikutustaidot avainasemassa.....34	
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	36
4.1 Perhehoitolaisten koulukokemuksia.....	36
4.2 Hyvä vuorovaikutus.....	36
5. AINEISTO JA SEN HANKKIMINEN	38

5.1 Tutkimusaineiston hankkiminen.....	38
5.2 Kirjoitelma-aineisto.....	40
6. METODOLOGISET VALINNAT.....	42
6.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	42
6.2 Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat.....	44
6.2.1 Ihminen tutkimuksen kohteena ja tutkijana.....	45
6.2.2 Hermeneutiikka.....	48
6.2.3 Yleistettävyyys omassa tutkimuksessani.....	51
6.2.4 Fenomenologinen menetelmä.....	53
6.2.5 Menetelmän luominen.....	55
7. TUTKIMUKSEN KULKU.....	57
7.1 Aineiston käsittely ja analysointi.....	57
7.1.1 Yksilökohtainen merkitysverkosto.....	58
7.1.2 Yleinen merkitysverkosto.....	58
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	60
8. TUTKIMUSTULOKSET.....	63
8.1 Opettaja hyväksyy ja välittää.....	64
8.2 Koulun tarjoamat oppimiskokemukset.....	66
8.3 Hyvä vuorovaikutus- pyrkimys pedagogiseen dialogiin.....	67
9. DISKUSSIO.....	70
LÄHTEET.....	76
LIITTEET: Kirjoitelmapyyntö.....	81

1 PAREMMAN ELÄMÄN EVÄÄT

Tutkimuksessani tarkastelen perhehoitoon sijoitettujen lasten koulukokemuksia. Tutkimusaiheeni muodostui monien eri tahojen yhteisvaikutuksesta. Opiskeluni yhteydessä törmäsin useita kertoja tutkimustuloksiin, joissa kerrottiin syrjäytymisvaarassa olevien lasten erityisen tuen tarpeesta ja tukitoimenpiteiden ennaltaehkäisevistä mahdollisuuksista. Toisaalta myös opettajilta on kantautunut viesti, että he kaipaisivat luokan-/aineenopettaja- ja täydennyskoulutukseen enemmän vuorovaikutuskoulutusta etenkin erityislasten kohtaamistilanteisiin. Perusopetuslain tavoitteissa todetaan, että perusopetuksen tulee pyrkiä ehjän ihmisen kasvattamiseen. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 40-41.) Opettajat kokivat tarvitsevansa lisätietoa ja -valmiuksia, jotka auttavat huomaamaan syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan ja hankkimaan hänelle jo varhain tarvittavia tukitoimia (Kontoniemi 2003).

Aihepiirissä liikkuvat tutkimukset käsittelevät pääosin aikuisten, sekä opettajien, että sijaisvanhempien kokemuksia. Siksi halusin tarkastella tässä tutkimuksessa perhehoitolapsen koulukokemuksia nimenomaan lapsen näkö-

kulmasta, lapselta kysyen. Laajentavan näkökulman aiheeseen tuo myös se, että toinen perheemme lapsista on perhehoitolapsi, vielä tosin alle kouluikäinen. Olen myös perehtynyt sijaisvanhemmille suunnattujen koulutusten kautta perhehoitolasten erityisvaikeuksiin mm. terveen, vahvan itsetunnon saavuttamisessa.

Suomalaisia tutkimustuloksia aiheesta on melko vähän. Perhehoitolasten kokemus eri yhteyksissä kiinnostaa. Kati Hämäläinen on tutkinut 2005, perhehoitolapsen kokemuksia sijoitusvaiheesta ja perhehoidossa elämisestä, mutta koulukontekstissa ei ole kotimaista tutkimusta tehty. Tutkimus kulminoitui nykyiseen muotoonsa pohjautuen englantilaiseen tutkimukseen. Ruotsin sosiaalihallituksen tutkimusjohtaja Bo Vinnerljungin luennoi Jyväskylän yliopistossa lokakuussa 2002. (Matilainen 2005, 8-9.) Hänen mukaan koulutukseen panostamalla saadaan paremmat eväät sijoitetun lapsen elämään. Sosiaalisen alkupääoman rakentumisesta on viime aikoina tuotu julkisuuteen tutkimustuloksia Lea Pulkkinen johtaman Mukava-projektin myötä. Hankkeen pyrkimyksenä on arvioida koulun mahdollisuuksia toimia kaikkien oppilaiden perusvoimavaroja vahvistavana ja riskeiltä suojaavana tekijänä niiden osalta, joiden kasvuympäristöön sisältyy kehitystä vaarantavia piirteitä. (Pulkkinen, 2002, 242.) Koululla nähdään olevan oma tärkeä osuus lapsen kehityksen suuntaajana varsinkin silloin, kun lapsen sosiaalinen pääoma on vähäistä. Silloin koulu voi auttaa lasta rakentamaan omaa sosiaalista pääomaansa niiden ihmissuhteiden varassa, jotka koulun välityksellä tarjoutuvat.

Tutkimukseni teoreettinen tausta nojaa oleellisesti sosiaalisen pääoman rakentumisesta tutkittuun tietoon, jossa myös itsetuntokysymykset nousevat keskeisesti esille. Työni otsikko: ”Ketään toista minunlaistani lasta ei ole olemassa”, on lainaus eräästä perhehoitolapsen kirjoitelmasta. Haastan lukijaa pohtimaan tutkimuksen kuluessa, millaisen merkityssisällön hän otsikolle luo. Se voi viestiä, kuten Keltikangas-Järvinen hyvästä itsetunnosta määrittelee (1994, 18), oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena. Ajoittain se voi myös olla erilaisuuden ja toiseuden kokemista. Tätä näkökulmaa tukee Vinnerljung (1996, 86) todetessaan, että sijaislasten erityistar-

peita ei aina kyetä riittävän hyvin näkemään koulumaailmassa, eikä syrjäytymisvaaraa siten torjua riittävin tukitoimenpitein.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä mahdollisuuksia perhehoitolaisten mielestä opettajalla on tukea oppilasta rakentamaan tervettä ja vahvaa itsetuntoa. Tutkimuksessa etsitään myös mahdollisia vastauksia kysymyseen: millaista vuorovaikutusta tutkittavat pitävät tärkeänä perhehoitolapsen ja opettajan välillä? Perhehoitolaisten koulukokemuksia tarkasteleva tutkimukseni on mukana Jyväskylän yliopiston sosiaalityön yksikön sijaishuollon ja perhehoidon tutkimusverkostossa. Ajanmukaista asiantietoa perhehoitoon ja sijoitukseen koskevissa kysymyksissäni olen saanut tutkimukseni kuluessa Perhehoitoliiton tiedottaja Mari Hakkaraiselta. Erityisen arvokasta tietoa perhehoidon historiasta ja nykytilanteesta sekä perhehoidon sisällöllisistä kehittämishaasteista sain tapaamisessa Jyväskylässä perhehoitoliiton toimistolla 18.4.2005. Sain tuolloin tilaisuuden keskustella tiedottaja Mari Hakkaraisen, kehittämisspäällikkö Juha Luoman ja toiminnanjohtaja Jari Ketolan kanssa.

Tutkimukseni palvelee perhehoidon ajankohtaisia, laadullisia kehittämistavoitteita tuomalla kuuluville perhehoidossa olevien lasten ja nuorten ääntä kokemuksistaan koulumaailmassa. Tavoitteena on edistää alkanutta kehittämistyötä koulun, opetuksen, opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen sekä lastensuojelun, erityisesti sijaishuollon välillä. Perhehoitoliiton pyynnöstä perhehoitolaisten koulukokemuksia käsittelevästä tutkimuksestani julkaistaan artikkeli-kirjoitus Perhehoito-lehdessä tutkimuksen valmistuttua.

2 SUOMALAISEN PERHEHOIDON KEHITTYMINEN

Perhehoidolla tarkoitetaan henkilön hoidon, kasvatuksen ja muun ympärivuorokautisen huolenpidon järjestämistä hänen oman kotinsa ulkopuolella yksityiskodissa. Sosiaalihuoltolain 26.1 §:n mukaan perhekoti on kunnan tai kuntainliiton hyväksymä yksityiskoti, jossa perheen vanhemmat toimivat perhehoitajina heille sijoitettujen lasten, nuorten, vammaisten ja/tai vanhus-ten hoitajina. Perhehoidon tavoitteena on antaa perhehoidossa olevalle henkilölle mahdollisuus perheenomaiseen hoitoon ja läheisiin ihmissuhteisiin. Hoidolla pyritään edistämään hänen perusturvallisuuttaan ja sosiaalista kehitystään. ([Http://www.stakes.info/2/2/2,2,1asp](http://www.stakes.info/2/2/2,2,1asp).)

2.1 Perhehoidon käsite

Lastensuojelulain sijoituksissa perhekodista voidaan käyttää nimitystä sijaiskoti. Vanhempien nimike on sijaisvanhemmat ja lapsesta, joka on sijoitettu perhehoitoon, käytetään nimitystä perhehoitolapsi, sijaiskotilapsi tai sijoitettu lapsi. Käytännössä kuitenkin nimikkeitä käytetään kirjavasti. Usein sijaislapset nimittävät sijaisvanhempiaan äidiksi ja isäksi. Kun on tarve eritellä onko kysymys biologisesta vai sijaisvanhemmasta, lapset usein luontevasti liittävät etunimen äiti- ja isä- nimen liitteeksi. Vanhemmat usein puhuvat yleistäen perheensä lapsista. Saatetaan puhua myös taimilapsista tai lainalapsista. Vanhemman ikäpolven ihmiset ymmärtävät perhesuhteiden sisällön kun rinnastetaan suhde kasvattivanhempi- ja lapsi suhteeseen, vaikka se tarkkaan ottaen rinnastuu nykypäivänä yksityiseen sijoitukseen. Yksityisestä sijoituksesta puhuttaessa tarkoitetaan ilman huostaanottoa, sopimukseen perustuen lapsen kasvattamista muualla kuin biologisten vanhempiensa luona. Tällöinkin kunnan sosiaaliviranomaisella on velvollisuus selvittää lapsen elinolosuhteiden sopivuus ja kasvatuksen sekä huolenpidon toteutuminen kasvatusperheessä. Sijaislapsi-nimitys koetaan usein melko huonona vaihtoehtona, sillä lapsi ei ole, eikä lapsen tulisi kokea olevansa perheessä kenenkään sijainen vaan oma persoona. ([Http:// www.perhehoitoliitto.fi](http://www.perhehoitoliitto.fi).)

Perhehoitajien suhde sijoittajaan on toimeksiantosuhde. Perhehoitaja saa perhehoitajalain ja siihen liittyvän asetuksen mukaisen palkkion ja kulukorvauksen, jotka ovat verotettavaa työkorvausta. Perhehoidon laatua valvoo sijoittavan kunnan sosiaalitoimi, joka on myös velvollinen järjestämään perhehoitajalle ammatillista täydennyskoulutusta sekä työnohjausta.

Ammatilliset perhekodit ovat yleensä rekisteröityjä yrityksiä, joilta kunnat ostavat perhehoitopalveluja. Näissä vanhemmat työskentelevät ammatikseen päätoimisina perhekotivanhempina. Ammatillisen perhekodin vanhemmilla tulee olla tehtävään soveltuva koulutus ja riittävä kokemus hoito- tai kasvatustehtävistä. Asuinpaikkojen määrästä riippuen perhekodissa työskentelee myös ulkopuolisia perhetyöntekijöitä, joilla tulee olla kasvatus-, sosiaali- tai terveydenhuoltoalan koulutus.

Lääninhallitukset valvovat ammatillisten perhekotien toimintaa yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta annetun lain mukaan. Sijoitettavat lapset ja nuoret ovat yhä useammin kokeneet monia haavoittavia tekijöitä elämänsä historiassaan. Kasautuneista erityistarpeista ja moniongelmaisuudesta johtuen he vaativat usein ammatillista, ympärivuorokautista hoitoa. Ammatillisten perhekotien määrä onkin lisääntynyt viime vuosina ja lastensuojelun suorittamat sijoitukset suuntautuvat pääosin näihin pienehköihin laitoksiin, joissa kuitenkin pyritään säilyttämään kodinomaisuus.

Sosiaalilautakunnan huostaanottamat lapset ja nuoret ovat laajin perhehoitoon sijoitettu ryhmä. Huostaanotetuista lapsista noin puolet on perhehoidossa, toinen puoli laitoksissa ja muissa hoitomuodoissa. (<http://www.perhehoitoliitto.fi>) Huostaanottotilanteessa lapsen huoltajuus siirtyy biologisilta vanhemmilta yleensä lapsen kotipaikkakunnan sosiaalilautakunnalle, joissakin tilanteissa sijaisvanhemmille. Sosiaalilautakunnan toimissa lapsen huoltajana perhehoitajalla on laaja ammatillinen yhteistyöverkosto tukena. Lapsen hoidon laadun turvaamiseksi, etenkin erityishoidon ja -toimenpiteiden tarpeen, on järkevää, että sijoittava sosiaalilautakunta toimii lapsen huoltajana. Kun lapsen virallinen sijoitussuhde sijaisperheeseen päättyy 18 vuoden iässä, on sosiaalilautakunta huoltajan roolissa vel-

vollinen järjestämään nuorelle jälkihuollon mukaiset tukitoimenpiteet koulutukseen ja asumiseen liittyen aina 21 ikävuoteen saakka. Arkipäivän asioissa sijaisvanhemmat hoitavat huoltajan tehtävää esimerkiksi vuorovaikutuksessa kouluun ja terveydenhuoltoon. (Keskustelu 18.4.2005 Perhehoitoliiton toiminnanjohtaja Jari Ketolan kanssa.)

Sijoitetulla lapsella on mahdollisuus käyttää joko omaa sukunimeään tai epävirallisesti tai virallisesti sijaisperheen sukunimeä. Yleisintä on, että perhehoitolapset käyttävät omaa sukunimeään. Monimuotoistuneessa yhteiskunnassa on jo melko tavallista, että samassa perheessä on erilaisia sukunimiä. Erilaisia käytäntöjä kuitenkin on, ja jokaisen lapsen kohdalla tulee ammatillisessa yhteistyössä miettiä ratkaisut esiin nouseviin kysymyksiin. Lapsen identiteetin muodostukseen myös sukunimen valinnalla on merkitystä; vahvistaako biologisilta vanhemmilta peritty sukunimi omaa ainutlaatuisuuden, hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisen kokemusta. Joskus lapsi haluaa liittyä vahvemmin sijaisperheeseen, jolloin sukunimen epävirallinen tai virallinen käyttö on perusteltua. Silloin muutoksella tulee olla myös biologisten vanhempien hyväksyntä. Sijoitetun lapsen puolesta ei pitäisi tehdä hätiköityjä ratkaisuja sukunimiasiassa, vaan odottaa siihen saakka kunnes lapsi itse esittää toiveensa.

Jo pienikin lapsi on asiantuntija itseään koskevissa asioissa. Sukunimen valinnan pitäisi olla perhehoitolapsen oma päätös, jota aikuisten tulisi kunnioittaa. Sijoitetun lapsen vanhemmuus on jaettava vanhemmuutta sijaisvanhempien ja sosiaalitoimen sekä mahdollisuuksien mukaan myös biologisten vanhempien ja muun biologisen suvun välillä. Lapselle tulisi välittyä tunne, että hänestä välittävät ja huolta pitävät aikuiset kunnioittavat toisiaan. Rakkaus ei vähene jaettaessa, huostaanotettu lapsi tarvitsee kaiken mahdollisen tuen ja rakkauden jota hänen läheisensä ja kasvattajansa ovat kykeneviä hänelle antamaan.

2.2. Perhehoidon historiaa

Keisarin julistettua 1800-luvun alkupuolella kerjäyksen kielletyksi, syntyi tilalle elätehoito, ruotuhoido sekä vaivaistalot. Sitä ennen sukulaiset ja kyläläiset olivat pitäneet huolen toisistaan niin kuin kykenivät. Kunta pyrki selviämään velvollisuudestaan mahdollisimman pienin kustannuksin ja kauppasi lapset, vaivaiset ja köyhät niille, jotka suostuivat ottamaan heidät elätehoitoon pienimmällä korvauksella. Nämä köyhäinhuutokaupat saivat sittemmin niin ikävän maineen, että se on vaikuttanut vielä pitkään perhehoidon kehittämis-työssä (Markkanen 2003, 9).

Ruotuhoidossa hoidettavat huonokuntoiset vanhuksset ja sairaat sijoitettiin eri taloihin ja heidän sijoituspaikkansa vaihtuivat pitäjän isäntien keskinäisestä sopimuksesta. Ruotuhoido lakkautettiin 1916, joka lisäsi elätehoitoon eli sijoitushoitoon annettujen määrää. Talolliset halusivat mieluiten hoitoonsa lapsia, joista sai työapua. Torpparit ja mäkitupalaiset ottivat yleisimmin vanhuksia, sairaita ja vammaisia, sillä heistä sai paremman korvauksen (Markkanen 2003, 9).

2.2.1 Köyhäinhoito

Köyhäinhuutokauppoja ryhdyttiin arvostelemaan ihmisarvoa loukkaavana, joka johti siihen, että vaivais- ja köyhäinhoitotalojen määrä kasvoi. Hoidoiksi otettiin turvattomia lapsia, aviottomia äitejä, vaivaisia, heikkomielisiä ja sairaita sekä myös laiskoja, joille laitos järjesti työtehtäviä (Markkanen 2003, 9).

Suomen itsenäistyttyä 1917, aktiivisen uudistuspolitiikan myötävaikutuksella, vaivaishoidon käsite muuttui köyhäinhoidoksi. Ensimmäisenä, 1900-luvun vaihteessa, avohuollon toiminnan mukaiseen perhehoitoon siirtyivät mielen-terveysasiakkaat. Toimintamalli-idea rantautui Suomeen Belgiasta. Vuonna 1923 voimaantullut köyhäinhuutolaki määritteli kunnan velvollisuudeksi antaa elatusta ja hoitoa jokaiselle hädänalaiselle, tätä varten kunnalla tuli olla kunnalliskoti tai osuus sellaiseen. Samalla myös kiellettiin ruotuhoido ja vaivaishuutokaupat lopullisesti. Hoidettavia pyrittiin ensisijaisesti avustamaan omiin

koteihinsa tai sijoittamaan yksityiskoteihin, heitä myös sijoitettiin kunnalliskoteihin (Markkanen 2003, 9).

2.2.2 Kotikartoitus ja toimeksiantosopimus

Nykyisin tehtävien kotikartoitusten ja toimeksiantosopimuksen varhaisena muotona voidaan pitää jo vuonna 1923 voimaantulleessa köyhäinhoitolaissa olleita useita säädöksiä huollossa olevien lasten perhehoidosta. Ennen sijaishoitoon sijoittamista oli tämän lain mukaan suoritettava tutkimus kodin sopivuudesta, ja selvitettävä, oliko koti terveydellisesti tyydyttävä ja olivatko sijaisvanhemmat kykeneviä pitämään huolta lapsesta. Vuodelta 1931 säilyneessä toimeksiantosopimuksessa mainitaan muun muassa kohdassa 1. *”kasvatusisän, kasvatusäidin tulee antaa lapsen asua ja syödä yhdessä perheenjäsenten kanssa, antaa sille terveellistä ja riittävää ravintoa sekä vuodenajanmukaiset vaatteet ja jalkineet, antaa lapsen käydä kansakoulua, sekä sen ohessa hankkia sille tarpeelliset kirjat ja koulutarpeet, neuvoa ja totuttaa lasta työhön, kuitenkin sitä liiaksi rasittamatta, sekä rokotuttaa se, ellei sitä ennen ole rokotettu”*. Kohta 4. *”Jos lapsi osoittaa tottelemattomuutta ja huonotapaisuutta, on kasvattajan sitä vakavasti varoitettava, mutta elleivät varoitukset auta, antakoon hän isällistä kuria, kuitenkin kiivastumatta tai sopimattomia sanoja käyttämättä”*. Sijoitussopimuksessa myös muistutetaan kasvattajaa olemaan itse hyvä, kristillinen esimerkki ja pitämään huolta lapsen terveydestä, hyvistä tavoista ja sopivasta seurasta (Markkanen 2003, 11).

Nykyinen lastensuojelulain 4. luku toteaa avohoidon tukitoimista 12§:ssä, että sosiaalilautakunnalla on velvollisuus ryhtyä toimenpiteisiin, mikäli lapsen tai nuoren sosiaalinen kasvu vaarantuu. Toimenpiteisiin on ryhdyttävä jos 1.) lapsen tai nuoren kasvuolosuhteet vaarantuvat tai eivät turvaa lapsen tai nuoren terveyttä tai kehitystä, 2.) jos lapsi taikka nuori käyttäytymisellään vaarantaa terveyttään tai kehitystään.

Lastensuojelulain 5 kohdan 16 §:ssä käsitellään huostaanottoa. Sosiaalilautakunta on velvollinen huostaanottoon ja sijaishuollon järjestämiseen silloin: jos puutteet lapsen huolenpidossa tai muuten kodin olosuhteet uhkaavat va-

kavasti vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä. Jos lapsi vaarantaa vakavasti terveyttä tai kehitystä. Jos lapsi vaarantaa terveyttään tai kehitystään käyttämällä päihteitä, tekemällä muun kuin vähäisenä pidettävän rikollisen teon. Muulla niihin rinnastettavalla käyttäytymisellään, jos luvussa 4 tarkoitettu toimet eivät ole tarkoituksenmukaisia tai mahdollisia tai en osoittautuvat riittämättömiksi. (Laki lastensuojelusta.)

2.3 Perhehoito 2000-luvulla

Vuonna 2003 jo 12 prosenttia suomalaislapsista eli yhteensä 132 000 lasta kasvoi pienituloisissa perheissä. Lastensuojelun piirissä olevien lasten määrä enemmän kuin kaksinkertaistui kymmenen vuoden aikana vuodesta 1992 vuoteen 2002. Vuonna 2002 lastensuojelutoimet koskivat 54 000 lasta. Suurin osa heistä oli tuettuna omissa kodeissaan, mutta myös huostaanotot ovat lisääntyneet. (Kylätasku 2005, 6.)

Stakes kerää jokaisesta kunnasta lastensuojelun tilastot, jotka julkaistaan vuosittain kesäkuussa. Vuoden 2003 tilastot kertovat seuraavaa.

Vuonna 2003 Suomessa oli:

perhehoidossa	laitoshoidossa	muussa (ei biologiset vanhemmat)
5 751	6335	2 306

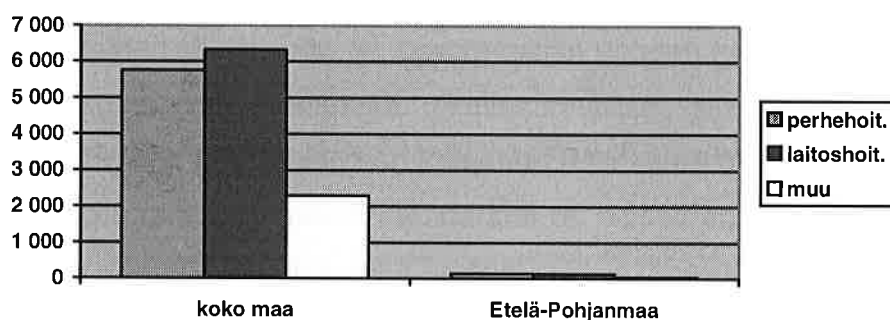
yhteensä asui muualla kuin biologisten vanhempien luona **14 392**.

Luku on 1 % suomalaisista 0 – 17 vuotiaista lapsista.

Tutkimus suoritettiin Etelä-Pohjanmaalla, jossa vastaavat luvut olivat:

perhehoidossa	laitoshoidossa	muussa
150	133	49
yhteensä perhehoidossa Etelä-Pohjanmaalla:		332

Luku on 0,6 % 0-17- vuotiaista etelä-pohjalaisista.



Tilastokeskuksen raportista käy ilmi, että kaupunkimaisessa kunnassa sijoitukset ovat yleisimpiä, 1,3 % kun maaseutumaisissa kunnissa keskiarvo jää 0,6 %:iin.

Lastensuojelun keskusliitto on osallistunut suomalaiseen lapsipolitiikkaan ja lasten suojelupolitiikkaan julkaisemalla 2004 Lapsen hyvä elämä 2015 toimintalinjauksen. Toimintalinjauksessa asetetaan tavoitteeksi, että vuonna 2015 jokaisella Suomessa asuvalla lapsella on hyvä ja turvallinen lapsuus, joka takaa hänen tasapainoisen kasvunsa ja kehityksensä hänen omien edellytystensä mukaisesti. Lapsi tulee kuulluksi, ja hän voi osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Lapsen ihmisoikeuksia kunnioitetaan, ja hänen osuutensa yhteiskunnan voimavaroista on turvattu. Lapsen etu on keskeinen periaate kaikissa yhteiskunnallisissa päätöksissä. (Lapsen hyvä elämä 2015, 2004, 5.) Toimintalinjauksessa tuodaan esille tavoitteet lasten suojelulle ja perheen tukemiselle perheyhteyttä vaalien.

Perhekeskeisyys ei kuitenkaan merkitse lapsen huostaanoton ja kodin ulkopuolelle sijoittamisen välttelemistä silloin, kun se on lapsen edun mukaista eikä lapsen palauttamista perheeseen silloin, kun palauttaminen vaarantaa hänen turvallisuutensa, hyvinvointinsa ja kehityksensä sekä hoidon jatkuvuuden. (Lapsen hyvä elämä 2015, 2004, 10.) Toimintalinjauksessa muistutetaan pitämään lapsen etua ensisijaisen kirkkana tavoitteena jokaisessa ratkaisussa.

2.4 Perhehoidon sisällöllisiä kehittämishaasteita

Suomalainen sijaishuolto on saanut neljän vuoden työn tuloksena omat valtakunnalliset laatukriteerinsä. (Valtakunnalliset sijaishuollon laatukriteerit 2004.) Hoidon ja kasvatuksen kriteerien lähtökohta on tarkastella sijaishuoltoa lapsen näkökulmasta. Päämääränä on lapsen edun mukainen hyvä hoito, kasvatusta ja kuntoutusta sekä myönteisten ja läheisten ihmissuhteiden vaaliminen.

Perhehoidon kehittämisessä suunnataan eri sektoreiden yhteistyöhön, voimavarojen yhdistämiseen ja siten asiakkaiden eli perhehoitolasten tasapuoliseen kohtelemiseen, riippumatta maantieteellisistä, sijoittajien taloudellisista tai muista vastaavista seikoista.

Kriteerit ohjaavat, mihin sijaishuoltopaikan toiminnassa pitäisi kiinnittää huomiota sijaishuollon laatua arvioitaessa. Myös sijoituksia tekevien työntekijöiden on helpompaa kriteerien avulla varmistaa, että lapsi sijoitetaan heti ensimmäisellä kerralla hänelle parhaiten sopivaan paikkaan. Lapsen näkökulman huomioon ottaminen ja lapsen edun tavoittelemineen on kehittämishaasteena keskeisellä sijalla.

Laatukriteeristön toivotaan tekevän sijaishuoltoa läpinäkyväksi lapsille ja nuorille sekä heidän perheilleen, päättäjille ja suurelle yleisölle. (Valtakunnalliset sijaishuollon laatukriteerit 2004, 5.) Suureen yleisöön kuuluu nähdäkseni myös perhehoitolapsen opettaja. Tämän pienen marginaaliryhmän, 1 % lapsista, tarpeiden tunnistamiseen pystyy opettajankoulutus antamaan

yleisiä perusvalmiuksia lapsen kasvun ja kehityksen erityiskysymyksiä käsittelevillä kursseilla. Jos perhehoidon toimijat onnistuvat kehittämishaasteissaan ja tekevät sijaishuoltoa läpinäkyväksi myös opettajille, edesauttaa se lapsen hoidon ja kasvatuksen eri osa-alueiden yksilöllisten tarpeiden toteutumista ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntymistä. (Valtakunnalliset sijaishuollon laatukriteerit 2004, 22-23.) Useassa laatukriteerikohdassa tulevat esille lapsen koulunkäyntiin liittyvät asiat. Jo sijoitusvaiheessa selvitetään mahdolliset viranomaislausunnot, myös opettajan ja koulun antamat. Vähintään puolenvuoden välein tarkistettavassa huoltosuunnitelmassa paneudutaan myös lapsen koulunkäyntitilanteeseen, tällöin mietitään koulupalveluiden riittävyys.

Ajankohtaisten kehittämishaasteiden kentässä on siten aiheellista tutkia perhehoitolapsen edun toteutumista ja tarpeiden huomioimista koulussa. Valitsemani lähtökohta on perhehoidon kehittämissinjan mukaisesti lapsilähtöinen. Tämä toteutuu antamalla perhehoitolaisten itse kertoa koulukokemuksistaan.

3. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Bruner (1996) käsittelee laajasti minän (self) muodostumista ja koulun mahdollisuuksia auttaa hyvän itsetunnon rakentumisessa. Hän näkee kulttuurin ja kansanpsykologian vahvan merkityksen minän rakentumisessa. Yksilö ei ole erillinen kulttuuristaan, puhuttu kieli on väylänä tulkita ja antaa merkityksiä asioille – minä on sosiaalinen konstruktio, joka on rakentunut monista osatekijöistä. Brunerin tulkinta tukee myös omaa humanistista ihmiskäsitystäni, jonka mukaan ihminen nähdään yhteisön jäsenenä. Sosiaalisen ja kulttuurisen näkökulman mukaan ymmärretään, että ihminen on aina sosiaalisen ympäristönsä vaikutuksen alaisena.

Tutkimuksessani pyrin etsimään yhteisiä merkityksiä lasten ja nuorten puhutulle kielelle, kokemukselle, jonka he tässä tapauksessa ovat kirjoittamalla tuottaneet. Tässä tapauksessa koulu toimii kirjoittajien sosiaalisena konstruoijana, minän rakentajana. Skinnari kertoo (2004, 52), että jokaisessa oppilaassa on jotakin ennalta arvaamatonta, jota rakastaen saatetaan esiin. Educare/education on Skinnarin mukaan ”esiin vetämistä”. Olen kiinnostunut siitä, kuinka koulu on kirjoittajien mielestä onnistunut tukemaan minän kehittymistä ja itsetunnon rakentumista, auttanut lasta ja nuorta matkalla siksi josta hän syvimmiltään on.

3.1 Koulu ja itsetunto

Ei liene salaisuus, että koulu on usein ankara lapsen itsetunnolle, koulu joko varustaa lapset hyvällä itsetunnolla ja taidoilla tai sitten ei. Koulun pitäisi olla sisällä kulttuurissa eikä vain valmistaa siihen. Näin vahvasti toteaa Bruner (1996) käsitellessään koulun vaikutusta minän muodostumiseen. Myös Keltikangas-Järvinen on kriittinen nykykoulun käytänteistä (1994, 180), sillä hänen käsityksensä mukaan monen lapsen koulunkäyntiä sävyttää pysyvä tunne epäonnistumisesta. Onnistumisen elämykset jäävät perin vähäisiksi ja palaute on pääasiassa sellaista, että parantamisen varaa kaikessa jää. Keltikangas-Järvinen näkee koulukäytänteet vielä Bruneriakin pelottavammin

todetessaan, että ne lapset joiden tilanne ei ole antanut paljoakaan edellytyksiä itsetunnon tukemiseen, jotka ovat jo kouluun tullessaan itsetunto-ongelmaisia ja joiden kohdalla haaste ja tehtävä on ollut suuri, eivät saa tarvitsemaansa huomiota ja tukea. Niille lapsille, joilla jo kouluun tullessaan on riittävä pohja itseluottamukselle, joilla on hyvät sosiaaliset valmiudet, hyvä joustamiskyky ja koulumotivaatio koulu tarjoilee pääsääntöisesti onnistumisenelämyksiä. Voidaan sanoa, että heillä on hyvä itsetunto koulun ansios- ta ja koulusta riippumatta. Hyviä tuloksia koulun vaikutuksesta heidän itse- tuntoonsa on vaikea osoittaa sillä koulun antamat onnistumisentunteet ovat vain yksi tekijä monien muiden joukossa. Hyvä kasaantuu onnistujille. Koulu lisää niiden oppilaiden psyykkistä hyvinvointia joilla muutenkin menisi hyvin. Silloin kun koulu on vaikuttanut radikaalisti lapsen itseluottamukseen, on vaikutus ollut tavallisesti negatiivinen. Koulu on ollut lapselle sarja pettymyk- siä, oppimiskokemukseksi on jäänyt käsitys, että parhaimmillaankin on kor- keintaan keskinkertainen, mieluummin aina huonompi kuin muut. (Keltikan- gas-Järvinen 1994.)

Minä on vuorovaikutuksellinen käsite, kulttuurisen ja historiallisen kontekstin ilmentymä ja siten ihminen on aina aikansa kansalainen. (Bruner 1996.) Hän esittää, että minä rakentuu monista vuorovaikutuksellisista kokemuksista, joissa koulu on merkittävässä roolissa ja Keltikangas-Järvinen (1994) vielä vakuuttaa, että koululle asetetut lapsen persoonallisuuden kehittämisveloit- teet ovat niin suuret, että ne eivät enää suju läpäisyperiaatteen varassa muiden oppiaineiden opetuksen yhteydessä. Opetuksen lähtökohta, kaikეს- ta ihmis- ja lapsilähtöisyyspuheesta huolimatta, on ehkä sittenkin ollut ope- tussuunnitelmissa hahmoteltujen tietojen ja taitojen oppiminen. (Skinnari 204, 22.) Voidaankin aiheellisesti kysyä Skinnarin kanssa, onko opettajan- koulutuksessa tarpeeksi painotettu opettajan vuorovaikutussuhteiden tiedos- tamista ja kehittämistä? Tähän kysymyksen vastaus saattaa löytyä kirjoitel- mista. Perhehoitolapsille annetaan nyt mahdollisuus kertoa, kuinka oppilaat kokevat ja ovat kokeneet vuorovaikutustilanteet opettajan kanssa.

Pyrkiessään ymmärtämään kulttuuripsykologian vaikutusta oppimisympäris- tön merkitysten rakentumiseen opettaja ikään kuin pyrkii ymmärtämään eri-

laisuutta ja hyväksymään sekä sietämään erilaisia näkemyksiä, erilaisia tapoja oppia ja rakentaa todellisuutta. Oppilaan ymmärtäminen on edellytys hyväksytyksi tulemisen tunteelle ja sitä kautta itsetunnon vahvistumiselle. Bruner (1996) tuo esille, että tunteita ei voi erottaa kongnitiivisen tiedon rakentumisen prosessista. Pieni oppilas sisäistää kokemukset itsestään oppijana jo alkuopetuksen aikana ja lähtee tästä tilanteesta rakentamaan omaa narratiivista tarinaansa muistikuviansa mukaisesti. Kun halutaan sekä kehittää perhehoitolasten kouluolosuhteita, että lisätä opettajankoulutus ja täydennyskoulutustietoisuutta, on mielestäni tärkeää kysyä juuri lapsilta ja nuorilta itseltään, kuinka he ovat kokeneet itsensä oppijana ja mitkä tekijät tähän käsitykseen ovat heidän mielestään vaikuttaneet.

Vaikka muistikuvat tallentuvat hermoratoihin, ne kuitenkin muotoutuvat ja uusiutuvat uusien kokemusten myötä, narratiivinen ajattelumme elää koko elämämme ajan. (Bruner 1996.) Koulu kuitenkin vaikuttaa siihen minkälaisen tarinan itsestämme kerromme, onko koulu tietoinen tästä narratiivisesta vastuustaan? Koulujen keskittyessä vain epäonnistumisten mittaamiseen lapsen itsekunnioitus muodostuu liian ankaraksi. (Bruner 1996, 13, 15.) Koulutuksella on aina merkitystä ihmisen myöhempään elämään, tämän kaikki tietävät, mutta sitä ei välttämättä ääneen hyväksytä (Bruner 1996, 25). Tuleva sosiaalinen status määräytyy koulutuksen aikana, josta saadaan tiedot ja taidot yhteiskunnassa toimimiseen. Koulutuksella on siten myös poliittinen asema. Miten valtio varustaa jäsenensä käyttämään työkaluja, joilla rakentaa tarkoituksia, merkityksiä ja todellisuuden rakentamista niin, että he voisivat paremmin sopeutua maailmaan, josta itsensä löytävät.

Tutkimukseni perustuu ajatukseen, että ihminen toteutuu ihmisenä aina sosiaalisen kentän kautta. Ihmisen sisäinen sosiaalisuus, sosiaalinen alkupääoma (Pulkkinen 2002) tarvitsee kehittyäkseen sosiaalisen kentän. Opettaja on merkittävä vaikuttaja tarjotessaan sosiaalista kontekstia lapsen sosiaalisen pääoman rakennuskenttänä.

3.2 Tunneäly ja kaurapuorakkaus – opettajan valtiat

Opetushallituksen pääjohtaja Kirsi Lindroos korostaa tunnekasvatuksen merkityksen huomioimista opettajankoulutuksessa. Tulevat opettajat tarvitsevat tunneälyä, kykyä tunnistaa ja ymmärtää oppilaiden tunteita. Opettajan ja oppilaan aitoa kohtaamista on korostettava, jotta oppilas ei unohtuisi yksin kovan faktan ja tietotulvan alle. Opettajaksi opiskelevien olisi hänen mielestään hyvä saada jo opiskeluaikana läpileikkaus suomalaisesta yhteiskunnasta ja kohdata erilaisia oppilaita. (Hautojärvi 2004.) Empatiaa peräänkuuluttava tunneäly-käsite (Goleman 1997) liikkuu hyvin lähellä Skinnarin (2004) pedagogisen rakkauden käsitelmäitä. Skinnari (2004, 25, 96) toteaa, että opettajan tulisi pyrkiä uhrautuvaan ja välittävään rakkauteen. Se on käsien ja jalkojen rakkautta, sydämen sivistystä. Silloin rakkaus ilmentyy arkipäivän agape - rakkautena, ilman omien pyyteiden ja hyödyn tavoittelua, ”kaurapuorakkautena”, kuten Skinnari (1996) kertoo. Tällaiset hengen hedelmät näkyvät omassa ja toisen persoonassa ilmenevää henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavana sekä rakastavana läsnäolona ja toimintana.

Goleman (1997, 160-161) nostaa varsinaiseksi tunneälyn lahjakkuudeksi tunnenerouden. Tämän taidon hallitsevalla on kyky käsitellä ihmisten tunteita sosiaalisissa tilanteissa siten, että he voivat kääntää toisen negatiivisen ja jopa aggressiivisen tunteen myönteiseksi johdattamalla suuttuneen ihmisen ajatukset muualle. Tunnenero ymmärtää oppilasta, mutta pystyy vaihtamaan näkökulman myönteiseksi ja saamaan aikaan positiivista toimintaa. Tunnenerous on suuri lahja opettajan työssä ja kuten Goleman korostaa (1997, 53-144) empatiaa ja itsehillintää kehittämällä meidän on mahdollista jalostaa tunneälyn taitoa itsessämme sekä kasvatettavissamme.

Skinnari löytää uusista peruskoulun valtakunnallisista opetussuunnitelmista ison ongelman. Ihmisiltä, niin oppilailta kuin opettajiltakaan ei odoteta mitään uutta (2004, 54), maailma näyttäytyy liian valmiina. Tarkkaan määritellyt opettajankoulutusudistuksetkin koskevat opetuksen toteuttamista, arvostelua ja yleensäkin toimintaa, suorittamista ja tiedon siirtämistä. Mittauksen ulkopuolelle, ja siten epätodellisiksi, jäävät ajattelun todellisuus, tunne-elämän

empaattisuus sekä tahdon ja toiminnan eettisyys. Kuitenkin kaikki opetus on kohtaamista ja opetuksen ydin on kohtaamisien laadullisuus. (Skinnari 2004, 57.) Opettajan tulisi pyrkiä positiiviseen vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Tunneälytutkimuksen viesti on, että henkilön menestymiseen vaikuttavat tekijät ovat vain vähän yhteydessä perinteisesti hyväksytyihin lahjakkuustekijöihin. (Kempainen 2000, 102.)

Ihmisen älykkyys, lahjakkuus ja menestyminen on huomattavasti laajempi ja vaikeammin ymmärrettävissä oleva asia. Älykkyyttä on pyritty määrittelemään jo 1900-luvun alusta saakka josta lähtien on tutkijoilla esittänyt erilaisia, toisiaan tukevia tai poissulkevia malleja (Uusikylä 1994, 36 -39). Monia vuosia älykkyysosamäärä oli ainoa keino todeta lapsi älykkääksi. Sen merkitys on nykyäänkin keskeinen silloin, kun lapsia valitaan lahjakkaiden opetusohjelmiin. Perinteiset testit mittaavat kuitenkin vain joitain älykyyden puolia, eivätkä edes niitä läheskään täydellisesti. Lahjakkuus ymmärretäänkin nykyäänkin monimuotoiseksi siten, että puhutaan lahjakkuuden eri lajeista joita on kymmeniä jopa satoja. Hyvä itseluottamus auttaa lasta asettamaan tavoitteet riittävän korkealle, ja uskolla omaan osaamiseen on tärkeämpi osuus kuin esimerkiksi lahjakkuudella. (Keltikangas-Järvinen 1994, 180)

Älykkyystestein mitattu älykkyys osoittaa luotettavasti yksilön järkeilykyvyn tai kielellisen lahjakkuuden tason suhteessa muihin yksilöihin. Mitä sitten lahjakkuuteen sisällytetään, on kysymys johon vastataan eri tavoin eri aikoina ja eri kulttuurissakin. Juuri nyt tutkijoita kiinnostaa lahjakkaiden yksilöiden ajatteluprosessit, metakognitiot eli kyky yhdistellä ja muokata aiempaa tietoa tulevaan tietoon sekä kaiken uuden tutkimisessa. Lahjakkuustutkija Kari Uusikylä (1994) viittaa tunneäly -käsitteellä myös ihmisen kykyyn käyttäytyä tilannesidonnaisesti. Kykyyn toimia mielekkäästi sosiaalisissa tilanteissa ja ratkaista emotionaalisia ja älykkyyttä vaativia kysymyksiä joustavasti ja mielekkäällä tavalla. Tämä lahjakkuuden laji on hänen mukaansa hyvin merkittävä nyky-yhteiskunnassa jossa tieto- ja teknologiakeskeisyys on ollut vallalla pitkään. Skinnari (2004, 163) vaatii opettajankoulutukseen empatiataitojen sekä huumorin viljelemisen harjoittelua vaikkapa ihmisten kohtaamis- ja ryhmäkeskusteluharjoitteita lisäämällä.

3.3. Sosiaalinen pääoma

Lapset tuovat kouluun tullessaan mukanaan sosioekonomisen taustansa (taloudellinen pääoma), vanhempien koulutustausta vaikutukset (kulttuurinen pääoma) ja sen hetkisen sosiaalisen pääomansa joka on muodostunut muun muassa sosiaalisesta verkostoitumisesta, rakkauden, arvostuksen ja huolenpidon kokemuksista. (Pulkkinen 2002, 41.) Edellä esitetyn, lähinnä Putnamin (Pulkkinen 2002, 38) sosiaalisen pääoman näkemystä mukailevan ruotsalaisen tutkimuksen lisäksi on käsitettä määritellyt ranskalainen Pierre Bourdieu jo 1970-luvulla. Hän erottaa sosiaalisesta pääomasta ryhmään kuulumisen ja sosiaalisen verkoston sekä keskinäisen tunnistamisen ja tunnistamisen symbolit. Bourdieun näkemystä pidetään kyynisenä ja kriittisenä sillä hän kyseenalaistaa pyyteettömyyden niin kulttuurielämässä kuin hyvän- tekeväisyydessäkin.

Suomalaisissa tutkimuksissa (Pulkkinen 2002, 43) onkin päädytty toteamiseen, että Putnamin näkemys painottaa sosiaalisen pääoman yhteiskunnan jäseniä sitovaa luonnetta ja Bourdieu sosiaalisesti jakavaa, konfliktista luonnetta. Sosiaalisen pääoman käsite elää (Ruuskanen 2002, 9) ja sillä on kilpailevia määritelmiä. Ruuskanen määrittelee, että sosiaalisen pääoman käsitteessä on kysymys yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin juurtuneiden normien ja sosiaalisten suhteiden välisestä juurtumisesta yksilön omaksi toiminnaksi tavoitteisiin pyrkimisen välineenä. (Ruuskanen 2002, 8.)

Pulkkinen näkee sosiaalisen alkupääoman lahjana tai perintönä, jonka lapsi saa ympäröivältä kasvatusyhteisöltään. Se koostuu arvoista ja normeista, yhteisön tuesta, erityisesti sosiaalisista verkoista ja luottamuksesta. Sosiaalisen alkupääoman suureksi Pulkkinen esittää syli-määreen. Sosiaalinen alkupääoma on sitä suurempi kuinka moni aikuinen on valmis käyttämään aikaansa ja energiaansa osallistuakseen lapsen hoivaamiseen ja kasvatukseen. Sosiaalisen alkupääoman suotuisan kehityksen riskit ovat erittäin suuret huostaanotettujen lasten kohdalla. Aikuisten pettämiä lapsia löytyy runsain määrin lastensuojelun piiristä. (Pulkkinen 2002, 46.) Näiden pettymys-

ten myötä lapsi voi kyynistyä, mikä murentaa lapsen sosiaalisen pääoman kasvun mahdollisuuksia. Lapsi kyllä tottuu torjumiseen sekä siihen, että kun jaksaa tarpeeksi kauan odottaa voi saada rakkautta ja positiivista palautetta. Odottaminen ja positiivisten palautteiden niukkuus tekee lapsesta pelokkaan, epävarman ja itseensä käpertyvän. Lastensuojelulapset ovat usein tunne-elämältään turvattomia, pelokkaita ja epävarmoja. (Kemppinen 2000, 3.)

Koululla on suuret mahdollisuudet tukea lapsen itsetuntoa, lisätä hänen uskoaan omiin kykyihin ja korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita. Teoriassa koulu voisi olla lapsen itsetunnon varsinainen tuki, vahvistaa hyvin alkanutta kehitystä ja muuttaa huonosti alkaneen kehityksen suuntaa. Käytännössä ei tilanne kuitenkaan ole näin hyvä. Vaikka myönnetäänkin, että koulu on lasta varten ja puhutaan paljon vuorovaikutuksen merkityksestä, käytännössä kuitenkin koulu toimii omien byrokraattisten periaatteidensa varassa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 180.)

Suomalaisen tutkimustuloksen mukaan (Keltikangas-Järvinen 1994, 180-189) lapsi pelkää erityisesti sitä, että joutuu koulussa nolatuksi tulemisen tilanteeseen. Lasten kokemus on, että osaamattomuudesta on seurauksena suuri todennäköisyys joutua opettajan ja tovereiden nolaamaksi. Tiedämme, kuinka voimakas kasvatusperinne lapsen nolaaminen kulttuurissamme on ja nykyisin myös ymmärrämme nolaamisen vaikutuksen itsetuntoon. On helppo yhtyä Keltikangas-Järvisen pohdintaan, että yksikään opettaja ei uskoaksemme enää nykyään hyväksy nolaamista eikä tahallaan nolaa oppilasta luokassa. Mistä sitten johtuvat lasten pelot nolatuksi tulemisesta, ne eivät voi olla pelkästään kuvitteellisia?

Onko nolaaminen jäänyt kasvatuskulttuuriimme kyselee Keltikangas-Järvinen (1994). Eikö sitä ole saatu karsituksi pois tai ainakaan sitä ei ole onnistuttu kääntämään lapsen arvostamiseksi. Skinnari esittää vastauksen kultaisen säännön käänteisen viestin välityksellä (2004, 136), "jos et rakasta itseäsi, et voi rakastaa ketään muutakaan". Opettaja voi harjoitella itsensä terveeksi rakastamista siten, että kohtaa "loukkaantuneen" lapsen itsessään.

Parantumattomat haavat vievät meidät tietämättämme liikaa menneisyyteen tai sitten ne kurottavat liikaa tulevaisuuteen.

Kohtaamalla itsessämme pelokkaan lapsen pääsemme vähitellen omien lapsuuskokemustemme äärelle. Voimme ehkä vähitellen antaa anteeksi meitä kasvattaneille heidän virheensä, kun olemme itse kasvattajina oppineet ymmärtämään vanhemman ja opettajan tehtävän vaativuuden. He, samoin kuin nyt mekin, tekivät parhaansa niillä kyvyillä ja taidoilla jotka heillä oli. Voisimmeko armahtaa menneet sukupolvet heidän virheistään ja anteeksiannon kautta puhdistautua meitä taakoittavasta katkeruudesta, joka tiedostamattamme välittyy kasvatuksessamme. Olenkin edellä mainittujen tutkimustietojen valossa kiinnostunut siitä, antavatko perhehoitolapset itse erityisiä merkityksiä odottamiselle ja positiivisen palautteen määrälle, toisaalta tuleeko heiltä itseltään tutkimustietoa vahvistavaa tai kumoavaa tietoa turvallisuuden, häpeä, pelokkuuden ja epävarmuuden kokemuksesta ja myönteisten tai kielteisten koulukokemusten merkityksistä.

Oman persoonallisuutensa tueksi lapsi tarvitsee hyvää sosiaalista alkupääomaa tehdäkseen aloitteita sosiaalisten suhteiden solmimisessa. Kun tiedetään, että kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma karttavat vastavuoroisesti ja että suotuisissa oloissa kasvun suunta on yksilön ja yhteisön hyvä, on hyvä olla perillä sosiaalisen alkupääoman merkityksestä koulutulokkaalle hänen kulttuurisen pääoman kartuttamispyrkimyksissään. Kuinka opettaja voi olla luomassa näitä suotuisia olosuhteita? Opettajalla tulisi olla niin hyvä oppilaantuntemus jokaisesta oppilaastaan, että hän olisi tietoinen heidän meneillään olevasta lähikehityksen vyöhykkeestään. Tällä tarkoitetaan sitä herkkyyttä, joka lapsella ja nuorella on omaksua ja oppia uusia asioita. Jo Vygotski (1979, 83) on todennut, että ihminen voi päästä lähikehityksen vyöhykkeensä eli edellytystensä ylärajoille vain hyvän sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla.

Tutkimukseni on runsaasti yhtymäkohtia myös kulttuurihistoriallisen ihmiskäsityksen (Aaltola 2004) kanssa, sillä tämä näkemys lähtee siitä, että lapsi on kasvatuksen huomion kohteena. Hän on sosiaalisissa yhteyksissä elävä ja

toimiva, kulttuurin tuloksia omaksuva ja niitä kehittävä, ympäristöään tutkiva ja muuttava sekä keskusteleva, väittelevä ja kriittinen yhteisön täysivaltainen jäsen. Kulttuurihistoriallisen ihmiskäsityksen mukaan ymmärrämme, että ihminen, tässä tapauksessa oppilas voi toteutua ihmisenä, eli rakentaa sosiaalista pääomaansa, minuuttaan, vain kulttuurin kautta joka on tässä tapauksessa koulukonteksti. Kasvaakseen tasapainoiseksi ihmiseksi ihmiselle on välttämätöntä kanssaoleminen, vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa.

Kulttuurisen pääoman kartuttamisen lisäksi koulun päävaikutusareena on oppilaan oman sosiaalisen pääoman kartuttaminen. Koulun mahdollisuudet ovat mittavat. Se voi olla tukemassa lapsen omien perusvoimavarojen tukemista ja sillä on merkittävä rooli niiden lasten kohdalla joiden sosiaalinen pääoma on niukka ja uhka sen vähentymisestä oleellinen. Tässä yhteydessä Pulkkinen määrittelemiä käsitteitä: *suojaava tekijä*, *voimavaratekijä*, *riskitekijä ja haavoittuvuustekijä* lienee syytä tarkastella lähemmin. (Pulkkinen 2002.)

Suojaava tekijä tukee lapsen myönteistä kehitystä riskiolosuhteissa, riskitekijöistä huolimatta. Sellainen voi olla vaikkapa ymmärtäväinen opettaja. Voimavaratekijä vaikuttaa lapsen kehitykseen myönteisesti muista tekijöistä riippumatta. Voimavaratekijä voi olla jokin erikoisharrastuksen vaatima taito tai se voi olla lapsen oma erikoislahjakkuus, kuten musikaalisuus tai taiteellisuus. Riskitekijöitä ovat ne tekijät jotka suuntaavat lapsen kehitystä kielteiseen suuntaan. Näitä riskitekijöitä voivat olla lapsen ympäristössä tai lapsessa itsessään olevat ominaisuudet. Haavoittuvuustekijällä ymmärretään alttiutta kielteisille vaikutuksille olosuhteissa, joissa riskit ovat muutoinkin suuret. Vaikeissa oloissa elävä lapsi on siten haavoittuvaisempi kuin muut. Vahva sosiaalinen pääoma on todennäköinen turva silloin kun lapsi lähtee etsimään sosiaalisia verkostoja kodin ulkopuolelta. (Pulkkinen 2002.)

Opettajan on myös päästävä jossain määrin selville siitä, mitä kustakin oppilasyksilöllisyydestä voisi suotuisassa tapauksessa kehkeytyä ja osattava ohjata sitä tuon ihannekuvan toteutumista kohti. Dupont nimittäin jo kyseli (1975, 2) olemmeko asettaneet realistiset eettiset kasvatustavoitteet opetus-

käytännöille? Lapsilla on oikeus tulla normaaleiksi, tasapainoisiksi, itseään toteuttaviksi, jaloiksi ihmisiksi. Mitä tahansa heidän potentiaalinsa voikaan sisältää. (Dupont 1975, 2.) Opetus on kohtaamista, opettaja ei ainoastaan siirrä tietoa, vaan hän herättelee. Hänen on ikään kuin projisioitava lapsi tulevaisuuteen ja nähtävä, mitä elämänkelpoista hänestä voisi oikealla ohjauksella kehittyä, myös lapsi tai aikuinen tulee tietoiseksi siitä, mitä hän voisi olla. (Pulkkinen 2002, 228; Skinnari 2004, 179).

Hyvän koulun opettajuuden olemuksessa opettajalla on usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen ja optimistinen elämänasenne. Koulu on nykyisellään liian tieteistynyt ja ihmisyyden perusolemuksen kysymykset on syrjäytetty tiedon mahdin tieltä. Kyetäksemme edelleenkin olemaan ihmisinä, itsemme tuntien, toistamme kunnioittaen ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa tulisi kouluilmapiirille ja toimintatavoille tehdä jotakin pikaisesti. (Pulkkinen 2002.)

On vaivatonta yhtyä Pulkkisen (2002) ajatuksiin, että opettajat tarvitsevat työssään sekä kasvatustieteellistä että psykologista otetta, samoin he tarvitsevat tietoa oppilaiden erityisvaikeuksista oppimisessa ja niiden kohtaamisessa. Skinnari vaatii lisättäväksi jo edellä mainittuun luetteloon anatomian, yhteiskuntatieteet, teologian ja metafyyysisen filosofian (2004, 177) nimenomaan siten, että nämä osa-alueet tulisi laajennetussa kasvatustieteessä ymmärtää myös sisäisesti, esoteerisesti eli omaan sisäiseen tutkimiseen liittyvänä. Skinnarin perusteluille on pohjaa, sillä opettajan ja kasvattajan tehtävänä on kehittyä itse yhä kokonaisemmaksi ihmiseksi ja auttaa muita kasvavia samaan. Miten nämä koulutuksen sisällön laajenevat vaatimukset toteutetaan opettajankoulutuksessa, kun toisaalta tiedetään, että valtion taholta on paine koulutusaikojen lyhentämiseen. Pulkkisen johtaman Mukava – hankkeen painopiste on kouluikäisissä lapsissa ja niissä mahdollisuuksissa, joita koulutusjärjestelmällä koko ikäluokan tavoittavana instituutiona on lasten sosiaalisen pääoman kartuttamiseksi ja sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi.

3.4 Mukava -hanke

Mukava on lyhenne sanoista - muistuttaa kasvatusvastuusta. Hankkeen pyrkimyksenä on arvioida ja kehittää koulun mahdollisuuksia toimia kaikkien oppilaiden perusvoimavarojen vahvistavana tekijänä ja riskeiltä suojaavana tekijänä niiden osalta, joiden kasvuympäristöön sisältyy kehitystä vaarantavia piirteitä (Pulkkinen 2002, 242). Koululla nähdään olevan oma tärkeä osuus lapsen kehityksen suuntaajana varsinkin silloin kun lapsen sosiaalinen pääoma on vähäistä. Koulu voi tällöin auttaa lasta rakentamaan omaa sosiaalista pääomaansa niiden ihmissuhteiden varassa, jotka koulun välityksellä tarjoutuvat. Mukava -hankkeen tavoitteet ovat samassa linjassa jo kapaleessa 2.4 mainittujen perhehoitoliiton sisällöllisten kehityshankkeiden ja lastensuojelun keskusliiton, Lapsen hyvä elämä 2015 toimintalinjauksen kanssa.

Mukava -hanke toimii yhdessä vanhempien kanssa tukien vanhempia ja opettajia kasvatustyössään. Hanke pyrkii tukemaan kouluympäristön yhteisöllisyyttä eli koulun piirissä toimivien lasten ja aikuisten verkottumista, vahvistamaan lapsissa sellaisten sosiaalisten taitojen kehittymistä, jotka synnyttävät heissä luotettavuutta mikä puolestaan tukee lapsen verkottumista yhteiskuntaan ja lisää sosiaalisen pääoman muodostumista. Kolmantena tavoitteena on tukea luottavaisuuden kehittymistä koulun ulkopuoliseen ympäristöön, minkä pyrkimyksenä on edistää oppilaan verkottumista muiden oppilaiden vanhempiin, seutukunnan yrityksiin ja kolmanteen sektoriin ja siten tukea oppilaan yhteisöllisyyden kokemusta. (Pulkkinen 2002).

Mukava -hankkeen toiminnan kehittämisalueiksi on asetettu: 1. Teoreettisen tiedon lisääminen koulun sosiaalisesta pääomasta ja oppilaiden sosiaalisesta kehityksestä. 2. Jaetun kasvattajuuden, eli opettajien kyvyt yhteistyöhön perheiden kanssa. 3. Sosioemotionaalisen kehityksen ja kasvun tavoitteiden määrittelemine opetussuunnitelman osana. 4. Oppilaan ja perheen tukeminen vaikeuksissa. Kyky ymmärtää lasten erilaisuuttaja heidän ongelmiansa erilaisia taustoja ja opettajan mahdollisuutta toimia lapsen kehitystä suojaavana tekijänä silloin, kun lapset kasvuolot ovat vaikeat. Erityisopetuksen

tunnistamiskyky ja oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön järjestäminen tarvittaessa. 5. Jatkuvuus varhaiskasvatuksesta koulukasvatukseen. 6. Lapsen sosiaalisen toimintaympäristön mahdollisuuksien tiedostaminen. 7. Opettajan oman persoonallisuuden kehittäminen perus- ja täydennyskoulutuksen aikana. Erityispedagogisia opintoja tulisi sisällyttää opettajan koulutukseen nykyistä enemmän. (Pulkkinen 2002, 253).

Hanke toteutetaan Jyväskylän yliopiston Ihmisen kehitys ja sen riskitekijät – huippututkimusyksikössä. Hankkeen ensimmäistä toteuttamisvaihetta varten on luotu muutaman koulun ja kunnan verkosto, jossa kokeillaan joko kaikkien tai osaprojektien toteuttamista. Tietoa kokeilun tuloksista voimme odottaa lähitulevaisuudessa.

3.5 Häirityn lapsen myönteinen minäkuva

Ruotsin sosiaalihuollon tutkimusjohtaja Bo Vinnerljung vieraili lokakuussa 2002 Jyväskylän yliopistolla luennoimassa kansainvälisistä sijaishuollon tutkimuksista. Vaikka huostaan otetut lapset ovat hyvin erilaisista lähtökohdista sijaisperheisiinsä tulleita ja yksilöllisiltä ominaisuuksiltaan heterogeenisiä, on kuitenkin todettu, että useille sijoituksessa olleille nuorille on ominaista korkea koulunkäynnin keskeyttämisen taso huonojen tulosten vuoksi, negatiivinen suhtautuminen omaan tilanteeseen ja sen myötä viranomaisiin sekä ennenaikaiset itsenäistymisyritykset. (Matilainen 2003, 9.) Vinnerljung korostaa, että ensisijaisen tärkeää on lasten terveydestä – niin psyykkisestä kuin fyysisestä – huolehtiminen ja heti toisena riittävän vankan koulupohjan takaaminen sijoitetuille lapsille ja nuorille. Parhaassa tapauksessa perhehoitolapsi menestyy yhtä hyvin tai yhtä huonosti koulussa kuin kotona asuva lapsi. Sijoitus ei sinänsä vaikuta koulusuoritusta parantavasti, mutta sillä ei myöskään ole vaikeuksia kompensoivaa vaikutusta. (Vinnerljung 1996, 86-87.)

Vinnerljung kertoo (Matilainen 2003, 9) englantilaisesta tutkimuksesta, jonka mukaan koulutukseen panostamalla saadaan paremmat eväät sijoitetun

nuoren elämään. Koulussa alisuoriutuvalle lapselle on ominaista, että sijoituksen kuluessa heidän elämäntilanteensa ei suuresti parane. Hän kertoo myös, että kansainvälisten tutkimusten mukaan sijoituksen päätyttyä näillä lapsilla on keskimääräistä huonompi koulumenestys, joka ei kuitenkaan ole riippuvainen lasten älykkyydestä. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävää on, että Vinnerljungin esittämien tutkimustulosten mukaan aikuisiässä ilmeneviin mielenterveysongelmiin on usein vaikuttanut lapsen tai nuoren huono koulumenestys.

Näin ollen myös sijaisvanhemmille tulisi korostaa myönteistä, kannustavaa ja aktiivista suhtautumista koulunkäyntiin. Lapsen kouluvalmiuden arviointi ennen sijoitusta ja koulua valittaessa olisi oltava systemaattinen. (Matilainen 2003, 9.) Koulun resurssoinnissa olisi otettava huomioon sijoitettujen lasten normaalia suurempi tarve tukeen ja ohjaukseen, jonka vuoksi esimerkiksi henkilökohtaisen avustajan saamisesta tulisi tehdä helpompaa. Myös silloin, kun erityisiä vaikeuksia ei ilmene, olisi koulumenestystä arvioitava säännöllisin väliajoin. Koulutuksen tueksi olisi luotava aukoton tukiverkko.

Vinnerljungin esittämiä ajatuksia tukee myös psykologi Anja Laurilan toteamus, että sijaisvanhempien kannattaa olla aktiivisia suhteessa kouluun. Näin ongelmat tulevat perheen tietoon mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Koululla on erityisen tärkeä tehtävänsä sijoitetun lapsen maailmassa. Koulu voi iskeä lisää haavoja itsetuntoon tai parantaa niitä. Sijoitettu lapsi tarvitsee paljon onnistumisen kokemuksia, koulun haasteena on löytää ne keinot, joiden avulla lapsi tuntee itsensä onnistujaksi. Erittäin haasteellisen näkökulman opettajuudelle ja ajatuksia avaavan näkökulman koko toimintakentässä Laurila esittää toteamalla, että se, mitä lapsi oppii koulussa itsestään oppijana, on hänen edistymiselleen pitemmällä aikavälillä tärkeämpää kuin se, mitä hän oppii oppikirjoista. (Laurila 1993, 192).

Kun Laurila esittää (1993, 192), että opettajan on hyvä tietää koulutulokkaan tausta osatakseen suhtautua ekaluokkalaiseensa ja mahdollisesti esiin tuleviin vaikeuksiin ymmärtäväisesti, jäin itse pohtimaan taustatietojen rajausta. Mikä on sitten riittävä taustatieto? Näitä ovat olemassa olevat diagnoosit ja

erityistä tukea tarvittavat ja huomioon otettavat asiat. Missä määrin lapsen kokemushistoriaa on tarpeen valottaa opettajalle riittävän ymmärryksen turvaamiseksi? On selvää, että koulussa lapsi kohtaa laajemman kaveripiirin eikä se aina kohtele lasta hyvin. Minulla on ennakkokäsitys, että kysyessäni perhehoitolapsilta koulukokemuksia, tavalla tai toisella myös kaveruus ja kiusaamisteema nousee esille. Sijoitettu lapsi voi joutua kiusaamisen kohteeksi taustansa vuoksi. Kasvattajien keskusteluyhteyttä tulee vaalia niin, että lapsen itsetuntoa pyritään kaikin keinoin vahvistamaan. (Laurila 1993.)

Laurila tuo esille (1993, 207-208) käsitteen häiriintynyt eli häiritty lapsi, jonka perusideana nähdään lapsen historian kulku hänen käyttäytymisessään. Hän valaa toivon näkökulmaa lukuisten esimerkkitapausten kera ympäristön korjaavasta vaikutuksesta vaikeissakin häiriötapauksissa, jopa kuntoutuksen ja terapian huimasta avusta lapsen elämässä. Kuitenkin realistista on nähdä geneettinen merkitys ja persoonallisuustekijät perintötekijöiden mukana. Häiriintynyt lapsi tarvitsee myönteisen minäkuvan, mutta samalla se on erittäin vaikeaa jos hän imee jatkuvasti ympäristöstä kielteistä palautetta. Lapselle ei pitäisikään jatkuvasti viestittää, että hänen pitäisi olla toisenlainen. Tärkeämpää hänen on tietää, että maailmassa on tilaa ja rakkautta myös erilaisia ihmisiä kohtaan. (Laurila 1993.)

Kodista lapsi saa käsityksen siitä mitä hänellä on. ”Minulla on” –kokemuksen tulisi sisältää ajatuksen siitä, että lähellä on turvallisia ihmisiä ja elämä on aineellisesti hyvin. Koulu tarjoaa lapselle kokemuksen ”minä osaan”. On suuri haaste opettajalle, että tästäkin kokemuksesta saisi muodostua lapsen itsetunnolle hyvä kokemus. ”Minä olen” –kokemus syntyy yksityisessä elämänpiirissä, toverisuhteissa ja vapaa-ajantoiminnoissa. Keskeisenä tämän tutkimuksen tutkimustehtävää vasten näen sen, että yksi lapsen sopeutumisen kannalta merkittävä riskitekijä, jota harvoin tutkitaan ja korostetaan, on opettajan kasvatuksellinen tyyli. Valtaosa perhehoitolapsista kokee olevansa erilaisia lapsia ja nuoria. Erilaisia he ovat usein ilman omaa syytään. Kasvattajien tulisi luoda heille kaikille tasavertaiset mahdollisuudet toimia muiden oppilaiden joukossa. (Pulkkinen 2002, 14 -27). Onnistumisen kokemusten

tietoinen järjestäminen palkitsee itsetunnon heikon lapsen ja nuoren edistymistä. (Kempainen 2000,79.)

Pulkinen kertoo amerikkalaisten tutkijoiden havainneen, että jo ensimmäisellä luokalla aggressiivisiksi leimatuilla lapsilla on taipumus sisäistää minäkuvaansa aggressiivinen käyttäytyminen. Kun mielikuvaa vielä vahvistettiin sijoittamalla aggressiivisesti käyttäytyvät lapset samaan luokkaan se vahvisti kielteistä käyttäytymismallia. Tutkimustulos vahvistaakin jo vallalla olevaa tietämystä siitä, että mikäli opettajalla on taidot ja halu käsitellä lasten käyttäytymistä lapsi voi oppia koulussa myönteistä käyttäytymistä. Jos taas opettajan taidot ovat vähäiset, lapsen aggressiivisuus kärjistyy. Opettajat voisivat saada työskentelylleen lasten kanssa tukea ja opastusta lasten käyttäytymisen hallinnan taidoissa. Persoonansa voi kehittää, jos on halua, aikaa ja voimavaroja, vaikka olemme syvimmäältä olemukseltamme erilaisia. Pulkinen (2002, 225) myös mainitsee, että opettajan työ on niin vaativaa, että siinä onnistuminen vaatii työskentelyä koko persoonalla. Hän toivookin, että uuden sukupolven kasvattaminen nähtäisiin meillä edelleen arvokkaana tehtävänä, vaikka opettajapersoonallisuudesta meillä ei varsinaisesti puhutaan. (Pulkinen 2002).

Pulkinen viittaa amerikkalaiseen tutkimustulokseen (2002, 22 -23), jossa tarkasteltiin tehokkaan koulun tunnusmerkkejä. Tehottoman koulun opettajat suhtautuivat erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin siten, että opettajat kokivat olevansa kasvattajia, jotka työskentelevät kovasti ottaakseen oppilaiden tarpeet huomioon. He pyrkivät ottamaan oppilaiden kokonaisuolosuhteiden huomioon, eivätkä siten odotakaan heiltä enempää kuin mitä he voivat tehdä. Tehokkaampi opettajakunta näki tilanteen sillä tavoin, että vaikea elämäntilanne ei ollut syy mataloittaa saavutusten kynnystä. He kokivat kylläkin ottavansa oppilaiden tarpeet huomioon opetuksessa, mikä merkitsi sitä, että opettajat saivat oppilaat työskentelemään kovasti ja tekemään parhaansa. Uskon, että monestakin syystä, ei vähiten aikapulan takia opettaja syyllistyy ensiksi mainittuun passiiviseen rooliin, jossa ymmärretään liikaakin oppilaan esim. vaikeita taustoja, joilla selitetään kouluongelmia ja siten vahvistetaan tietämättä oppilaan alisuoriutumista.

3.6 Haastava alisuoriutuja

Useimmilla meistä luultavasti on omakohtainen kokemus alisuoriutumisesta. Se voi olla kouluajalta jostakin tietyistä aineista tai joltakin vuodelta tai vaikkapa aikuisiältä liittyen työ- tai vapaa-ajantoimintoihin. Alisuoriutuminen voi olla ajoittaista tai satunnaista ja siten ohi menevää. Huolestuttavaa alisuoriutuminen on silloin jos selkeästi on nähtävissä toiminnan muuttuminen pysyväksi käyttäytymistavaksi. Alisuoriutumisessa on kyse oppilaan kykyihin nähden odotettua heikommasta koulumenestyksestä. (Kontoniemi 2003, 15.) Opettajilla onkin vaikeuksia tunnistaa alisuoriutujat. Alisuoriutujan kanssa opettaja joutuu usein yksin miettimään tukitoimia. Diagnostisoituja erityisoppilaita varten on olemassa erityisopettajien ammattikunnan ammatillinen tuki, alisuoriutujan opetuksen haastatellut kokivat olevan pääosin yksin luokan- tai aineenopettajan vastuulla (Kontoniemi 2003.)

Varsin huolestuttavaa on, että nuoruusiän ja aikuisuuden suoriutuminen pohjautuu ensimmäisinä kouluvuosina muokkautuneisiin asenteisiin, tapoihin, motivaatioon ja kiinnostuksen kohteisiin. Vaikka ei-toivotut asenteet, tavat ja käyttäytyminen ovat muovautuneet jo ennen kouluikää, kehittyä minä - käsitys sosiaalisissa suhteissa ja kouluaineissa nopeasti alkuopetusvuosina ja jää pysyväksi 9 - 10 -vuotiaana. Alisuoriutuva oppilas käyttää selviytymiskeinoaan oppimistilanteesta toiseen, eivätkä hänen orastavat kykynsä pääse kehittymään. (Kontoniemi 2003.) Kuinka siis tämän ikäisen lapsen alisuoriutuminen voitaisiin huomata?

Lapsen asenne koulua kohtaan on kuusi ensimmäistä kouluvuotta yleensä positiivinen. (Varma 1993.) Tuolloin vanhempien ja opettajien tulisi rohkaista ja tukea lasta estääkseen epäonnistumisen riskejä. Jos alisuoriutuminen on alkanut jo esiopetusikäisenä miten opettajan voisi paremmin, ymmärtää mitkä olisivat oppilaan todelliset kyvyt ja mahdollisuudet?

Kontoniemi mainitseekin (1994, 36-74; Uusikylä 1994), että pelkistä koulu-saavutuksista ei pitäisi päätellä yksilön alisuoriutumista. Joitakin alisuoriutuja opettaja saattaisi huomata kartoittamalla oppilaiden oppimistyyliä. Alisuoriutujien oppimistyyliä ovat usein koulun opetusmenetelmiin sopimattomia. Alisuoriutuja on ikään kuin jollakin tavalla nykyiseen vallitsevaan koulukulttuuriin sopeutumaton. Hän ei suostu mukautumaan sopeuttamisen piilo-opetussuunnitelmaan. Tällöin alisuoriutujan koulutaipaleen ratkaisevaksi tekijäksi muodostuu opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet. Jos opettajalla on selkeästi käsitys omaa opetustaan ja elämäänsä ohjaavista arvoista, hän on varmemmalla pohjalla kohdatessaan oppilaan joka erilaisena kapinoi vallitsevassa toimintakulttuurissa. Psykologisen tulkinnan valossa opettajalla saattaa olla ikään kuin varjo. Opettaessaan hän mukautuu opetussuunnitelman ja viime kädessä yhteiskunnan osoittamiin arvoihin ja päämääriin. Hän saattaa kuitenkin olla henkilökohtaisesti eri mieltä opettamisesta asioista tai tavoitteista, mutta periaatteella; sen lauluja laulat jonka leipää syöt, hänen on toimittava ohjeellisella tavalla.

On tärkeää, että opettajalla on hyvä itsetuntemus. (Skinnari 2004.) Silloin opettaja uskaltaa ja voi nähdä omien toimintojensa vaikuttimien taakse. Työnohjaus on ensiarvoisen tärkeää. Koulutuksen saanut työnohjaaja voi nostaa esille sellaisiakin näkökulmia arjen hankaliin tilanteisiin, joiden yhteyttä voi itse olla vaikea nähdä. Opettaja on vakaa ammattilainen silloin, kun hänellä on rohkeutta toteuttaa näkemyksensä opetusmenetelmien ja opetuksen suhteen parhaaksi katsomallaan tavalla riippumatta siitä millaisia reaktioita se aiheuttaa opettajakollegoissa. Yhteisönä opettajakunta on myös sopeuttava; on toimittava niin kuin tässä yhteisössä on totuttu toimimaan, jolloin opettajalla ei useinkaan tieteen tahtoon ole halukkuutta joutua kollegoiden arvosteltavaksi. (Kontoniemi 2003.)

3.6.1 Opettaja tulevaisuuden kartanpiirtäjänä

Opettajat voidaan jakaa merkityssuhteiden mukaisesti viiteen tyyppiin sen perusteella kuinka he näyttivät suhtautuvan alisuoriutuvaan oppilaaseensa (Kontoniemi 2003, 83). Ensimmäisen tyyppin opettajien käsityksenä alisuoriu-

tuva oppilas on laiskimus, jolle koulu ja opettaja eivät voi mitään, sillä koululla ei ole keinoja vaikuttaa heihin. Tämän näkemyksen omaavat opettajat näkivät, että vain ja ainoastaan oppilas itse on avainasemassa muutoksen suhteen. Opettajat näkevät oppilaan myös kasvatuksettomuuden tuloksena, vanhemmat ovat olleet välinpitämättömiä ja vastuuttomia. Koti nähdään kasvatusvastuunsa laiminlyöjänä eikä silloin koulullakaan ole vastuuta sen enempää kuin keinojakaan oppilaan tilanteen kohentamiseksi. Alisuoriutuja olisi viisainta siirtää jonnekin samankaltaisten ryhmään, pois häiritsemästä opettajan opetusta ja viemästä kallisarvoista aikaa niiltä jotka haluavat oppia. Muuta apua opettaja ei näe tarvitsevansa. Opettajankoulutus nähdään opettamiseen valmistavana, erityisopetus on alisuoriutujaa varten. (Kontoniemi 2003.)

Opettaja voi myös ajatella, että alisuoriutuja häiritsee opettajan opetusta käytöksellään. Jos opettaja itse on sääntillinen ja tunnollinen, hän ei voi ymmärtää oppilaan motivoitumattomuutta ja velttoutta. Alisuoriutumisen syynä nähdään lähinnä oppilaan kotiolot ja luonne. Opettaja on neuvoton sillä hän toisaalta haluaisi auttaa, mutta hänellä ei ole keinoja; hän saattaa huutaa ja suuttua oppilaalle. Opettaja on toisaalta empaattinen, toisaalta luovuttava ja antautuva. Opettajan ymmärrys kääntyy sympatiaksi, eihän hän voi odottaa oppilaalta suurempia saavutuksia ottaen huomioon vaikean taustan, kotiolot, sisarukset, vanhemmat ja geenit suvussa laajemminkin. Opettaja saattaa siten tietämättään tukea oppilaan alisuoriutumista. Kun opettaja keskustelee kollegoiden ja kurssikavereiden kanssa, hän saa siitä tukea jaksamiseensa, mutta kuitenkin he kokivat olevansa avuttomia alisuoriutujan kanssa. Haastatellut opettajat tuntuivat olevan katkeria siitä, että opettajankoulutus ei ollut riittävästi valmistanut heitä kohtaamaan ihmisiä ja ongelmatilanteita koulussa. (Kontoniemi 2003, 83.)

Kolmannen tyypin opettajat pohtivat, että alisuoriutujia on monenlaisia ja syyt heidän käyttökseenä ovat yksilölliset ja hyvin monimutkaiset. Opettajilla on pyrkimys selvittää näitä syitä ymmärtääkseen oppilasta paremmin. Opettajalla on voimakas auttamishalu ja hän keskustelee paljon oppilaan kanssa kahden kesken. Opettaja kuitenkin elää ristiriidassa omien kykyjensä, pyrki-

mystensä ja epäonnistumisten suhteen. Hän saattaa ärtyä ja suuttua kun onnistumisenkokemuksia ei tule. Oppilaaseen hän yrittää kuitenkin luoda toivoa ja kannustaa häntä itsenäisyyteen. Opettaja kokee neuvottomuutta ja arvioinnin hankaluutta. Hän lukee ammattikirjallisuutta ja keskustelee muiden oppilaan kanssa tekemisissä olevien kanssa. (Kontoniemi 2003, 83).

3.6.2 Vuorovaikutustaidot avainasemassa

Osa opettajista ajattelee, että alisuoriutujat ovat varsin lahjakkaita, mutta koulussa he eivät jostain syystä käytä lahjojaan. He näkevät hyvän opettaja - oppilas -suhteen tärkeänä ja pitävät oppilaantuntemusta lähtökohtana alisuoriutujan auttamisessa. Vanhempien rooli ja hyvä yhteistyö kotien kanssa ovat silloin merkityksellisiä, samoin kuin oppimisympäristön eriyttäminen ja motivointi. Opettajat kokevat saavansa iloa, kun oppilas onnistuu ja menestyy. Alisuoriutujan kanssa työskentely on työlästä, turhauttavaa, väsyttävää ja ärsyttävääkin, mutta lisää opettajan ammattitaitoa ja rikastuttaa elämää. (Kontoniemi 2003, 90 –141.)

Joskus opettajaa surettaa oppilas, jolla olisi kykyjä mutta hän ei välitä niitä käyttä. Opettaja voi myös nähdä oppilaan monenlaiset vaikeat elämäntilanteet ja heikon itsetunnon erityiseksi syyksi joutua alisuoriutumisen kierteseen. Alisuoriutujat ovat heidän mielestään usein vilkkaita ja keskittymiskyvyttömiä. Vetäytyneet ja hiljaiset alisuoriutujat nähdäänkin erityisenä riskinä, heitä on lisäksi vaikea tunnistaminen. Jatkuva kannustaminen ja neuvominen rasittavat opettajaa. Harmittavimpana opettaja kokee alisuoriutumisen, jolle opettaja ei löydä syytä. Opettajan suhde alisuoriutujaan on realistisen empaattinen. Hänellä on kyky nähdä oma ammattiroolinsa selkeästi suhteessa vaikutusmahdollisuuksiinsa, hänelle hyvät vuorovaikutustaidot ovat merkityksellisiä. (Kontoniemi 2003, 90 –141.)

Kontoniemen (2003) tutkimus nostaa esille opettajatyypin joka kokee alisuoriutujan mielenkiintoisena haasteena. Opettaja pohtii syitä ja pyrkii ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä auttamalla häntä selviytymään elä-

mässä. Opettaja näkee syiden vyyhdin: oppilaan persoonallisuus, kehitysvaihe, kotiolot, taustat, koulusysteemi ja opettaja. Hän näkee onnistumiskemusten tärkeyden oppilaan itseluottamuksen lisäämiseksi. Opettaja on kyllä usein neuvoton, sillä alisuoriutuja tarvitsee paljon neuvoja, tukea ja ohjausta eikä opettaja aina tiedä miten olisi paras toimia oppilaan kanssa. Hiljainen alisuoriutuja saattaa herättää sääliä, mutta häiriköivä oppilas suututtaa. Hän näkee tärkeänä, että opettaja pyrkii luomaan rennon ja rohkaisevan ilmapiirin. Apua ja neuvoja hankaliin tilanteisiin opettaja hakee toisilta opettajilta ja erityisopettajalta. Opettaja uskaltaa rohkeasti ajatella itse ja peilata annettuja tavoitteita oman arvomaailmansa suunnassa aina oppilasryhmän tarpeista lähtien. Kuvaillessaan tämän tyyppin opettajan Kontoniemi (2003, 142-167) piirtää eteemme muotokuvan nykyaikaisesta, realiteetteja seuraavasta, hyvän itsetunnon omaavasta opettajasta.

Myönteisesti ajattelevat opettajat ovat oivaltaneet dialogisen kasvatuksen emotionaalisen laadun, jollaista hyvän opettajan tulisi tavoitella. (Kontoniemi 2003; Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 27.) He kannustavat oppilasta yrittämään, rohkaisevat uskaltamaan ja erehtymäänkin; väärin tekeminen ei ole vaarallista, on lupa yrittää uudenlaista ratkaisua. Opettajilla on myönteinen, konstruktiiivinen käsitys alisuoriutujasta, valtaosalla ihmiskäsitys on lähempänä humanistista kuin teknokraattista ihmiskäsitystä. Näkyvissä on myös enemmän läheinen kuin etäinen ulottuvuus. Kuten Kontoniemi (2003, 144) toteaa, opettajan työ on kuitenkin enemmän tapahtuviin asioihin reagoimista kuin suunnittelun toteuttamista. Suunnittelullakin on paikkansa jotta voimme luoda turvallisen ja ennustettavan oppimisympäristön. Massiivisen suunnittelun tiellä ihmissuhdetyöstä on vaarana tulla ihmisteknologiaa. Jos prosessin lopputulos voidaan jo ennalta tietää on luovuus ehkä unohtunut matkan varrelle (Kontoniemi 2003).

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Lastensuojelun toimenpiteenä oli 2003 huostaan otettu 14 392 suomalaista alle 17-vuotiasta lasta. Näistä perhehoidossa asui 5 751 (noin 40 %). On arvioitu, että huostaanottojen lisääntyvä suuntaus jatkuu myös tulevina vuosina. Ohjattua, valvottua ja ammatillista perhehoitoa on toteutettu noin kaksikymmentä vuotta, mutta perhehoidon tutkimusta on vasta varsin niukasti. Lastensuojelun kentällä on meneillään useita laadunkehittämisprojekteja, johon osana kuuluu lapsen kuunteleminen ja lasten oikeuksien yhä parempi laadunvalvonta. Tutkimustehtävä on linjassa ajankohtaisten kehittämishankkeiden kanssa. Tutkimuksessa kysytään lapsilta itseltään heidän kokemukseen koulusta, tulosten toivotaan osaltaan tuovan esille lasten itsensä tärkeinä pitämiä kehittämisenäkökohtia.

4.1 Perhehoitolasten koulukokemuksia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella perhehoitolapsen koulukokemuksia lapsen omasta näkökulmasta. Perhehoitajien ja lasten kokemuksia perhehoidosta sekä sijoituksesta on tutkittu etenkin sosiaalityön yksiköissä. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta tämä tutkimus pyrkii etsimään vastauksia kysymykseen; mitä mahdollisuuksia perhehoitolasten mielestä opettajalla on tukea oppilasta rakentamaan tervettä ja vahvaa itsetuntoa. Tutkimuksen päätehtäväksi nousee siten kysymys: Millainen on hyvä opettaja perhehoitolapsen mielestä?

4.2 Hyvä vuorovaikutus

Tutkimukseni lähtökohta on lapsen oma kokemus siitä, mitä hän kokee koulussa. Keskeisellä sijalla on oppilaan ja opettajan vuorovaikutus. Tutkimuksen alatehtäväksi muodostui siten tarkastelu siitä, millaista vuorovaikutusta lapset pitävät tärkeänä perhehoitolapsen ja opettajan välillä?

Laadukasta kohtaamista tavoitteleva opettaja miettii myös sitä, millaista vuorovaikutusta hän toteuttaa luokassaan. Siten tutkimus myös palvelee opettajaa, joka pysähtyy pohtimaan omaa käyttöteoriaansa ja opetuksessa toteuttamaansa arvofilosofiaa.

5. AINEISTO JA SEN HANKKIMINEN

5.1 Tutkimusaineiston hankkiminen

Perhehoitolapsen henkilökohtaista koulukokemusta tavoitellessani oli mielessäni lähinnä kaksi vaihtoehtoista aineistonkeruumenetelmää: haastattelu tai kirjoitelma-aineisto. Haastattelemalla lapsia ja nuoria minulla olisi ollut mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä ja tehdä vastauksista myös muita tilanteessa esiintyviä päätelmiä. Menetelmän hankaluutena näin lasten ja nuorten tavoittamisen, suotuisan ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisen sekä riittävän sisällöllisen aineiston saamisen. Päädyin tavoittelemaan kirjoitelma-aineistoa, sillä uskoin siten saavani sisältörikkaamman aineiston. Kun lapsi tai nuori saa rauhassa, itselleen sopivana aikana pohtia koulukokemuksiin liittyviä kysymyksiä hän kertoo laajemmin ja monisanaisemmin, ehkä totuudenmukaisemminkin, ajatuksistaan kuin vieraan aikuisen haastattelussa. Minulla oli aavistus, että kirjoitelma-aineiston hankkiminen saattaa osoittautua hankalaksi, tämä aavistus kävi toteen.

Ensimmäiset aineistonkeruupyrkimykseni tein syksyllä 2003. Olin yhteydessä Perhehoitoliiton nuorisotyöntekijä Jaakko Vaismaahan ja tiedustelin mahdollisuutta julkaista kirjoitelmapyyntö sijaiskotinuorten Sinut - julkaisussa. Sain tietää, että aikaisemmat vastaavanlaiset pyynnöt eivät ole tuottaneet tulosta, tutkija ei ole saanut juuri ensimmäistäkään kirjoitusta.

Seuraavaksi lähestyin Perhehoitoliitosta saamani ohjeen mukaisesti Etelä-Pohjanmaan sijaishuoltoyksikön sosiaalityöntekijä Pirjo Vähämaata. Keskustelussa nousi esille erilaisia aineistonkeruuvaihtoehtoja. Perhekotilasten suora lähestyminen kirjeitse olisi edellyttänyt yliopiston tutkimusluvan hyväksymistä jokaisen sijoittajakunnan sosiaalilautakunnan asialistalla. Lasten nimien saaminen olisi ollut työlästä, sillä kyseisellä sosiaalityöntekijällä oli nimet vain oman kunnan sijoitetuista lapsista. Halusin kuitenkin yleistettävyyden vuoksi kirjoitelma-aineistoa useamman kuin yhden kunnan alueelta. Esille nousi mahdollisuus julkaista kirjoitelma-aineistopyyntö Etelä-Pohjanmaan sijaisvanhemmat ry:n jäsentiedotteessa. Joulukuun numerossa

2003 kirjoitelmapyyntöni julkaistiin. Osoitin pyynnön alkuosan sijaisvanhemmille, joille kerroin itsestäni ja tutkimuksestani sekä ohjeista. Varsinaisen kirjoitelmapyyntöni osoitin lapsille ja nuorille itselleen. Kerroin vanhemmille, että he yhdessä lasten kanssa kävisivät kysymykset läpi ja auttaisivat tarvittaessa pienempiä. Hieman odotetusti, en saanut ensimmäistäkään kirjoitelmaa tammikuun 2004 loppuun asettamaani päivämäärään mennessä. En halunnut kuitenkaan vielä luopua kirjoitelma-aineiston hankinnasta, vaan päätin pohtia uusia mahdollisuuksia.

Keskusteluissa sijaisvanhempien kanssa syksyllä 2004 nousi esille realistinen mahdollisuus saada kotipaikkakunnaltani henkilökohtaisesti pyytämällä 5 kirjoitelmaa. Kuitenkin pohdin, kuinka rehellisesti lapset vastaavat, kun kysymys on tutusta tutkijasta ja tutkijallekin tutusta kouluympäristöstä. Tutkielmaseminaarissamme muistutettiin yleistettävyyden ja kiinnostavuuden näkökulman merkityksestä. (Perttula 1996.) Ollessani yhteydessä Perhehoitoliittoon sain vahvistusta ajatukselle, että kirjoitelmat olisi hyvä hankkia laajemmalla alueella. Päädyin siten ratkaisuun, jossa sijaisvanhempien verkostojani käyttäen lähestyin puhelimitse kymmentä sijaisvanhempaa.

Esittelyn jälkeen kerroin tutkimukseni taustan ja tarkoituksen. Sain kaikissa puhelinkontakteissa myönteisen palautteen. Eräässä tapauksessa sijoitus oli purkautunut ja lapset olivat toistaiseksi, huostaanoton purkautumatta, kokeilemassa biologisten vanhempien luona asumista. Koska he eivät juuri tällä hetkellä ole perhehoidossa, en katsonut aiheelliseksi yrittää tavoittaa heitä. Joissakin tapauksissa sijaisvanhemmat arvioivat perhehoitolasten erityisvaikeudet niin suuriksi, että he eivät kykene kirjoitelman tuottamiseen. Kolme sijaisäitiä sitoutuivat puhelinkeskustelun perusteella avustamaan kirjoitelma-aineiston hankinnassa. He lupautuivat keskustelemaan lasten kanssa ja avustamaan sekä ohjaamaan kirjoitelman tuottamisessa.

Sijaisäidit olivat hyvin kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta. Sain kokea olevani tärkeällä asialla ja minulle tuli tunne, että sijaisvanhemmat kokivat samalla myös arvostusta perhehoitotyöstään. Monet äidit juttelivat puhelimesa pitkään erilaisista kokemuksistaan perhehoitolasten koulunkäynnin suh-

teen. Huomasin, että lapsen oman mielipiteen ilmaiseminen on perhehoi-
dossa kehittämishaaste ja kulttuuri sillä alueella on vielä nuorta. Monelle si-
jaisäidille tähdensin, että haluan kysyä tutkimuksessa nimenomaan lapsen
kokemusta ja mielipidettä.

Hankin jokaiselle viidelle lapselle oman, ikäkauteen ja sukupuoleen mieles-
täni sopivan kierrevihon. Kirjoitin omakätisesti tervehdyksen ja ohjeet en-
simmäiselle sivulle. Kerroin myös, että he voivat kirjoittaa vapaasti mieleen
tulevia asioita, mutta jokaiselle sivulle kirjoitin myös teeman kysymysmuo-
toon. Näin halusin varmistaa, että lapset kertovat ainakin tutkimustehtävääni
sisältyvistä aiheista. Ajattelin teemojen myös auttavan lasta alkuun aiheen
käsittelyssä, osa lapsista oli aivan pieniä, osa jo murrosikäisiä. (Perttula
1996.) Yhden kirjoitelman vein itse perheeseen ja hain sen sovitun ajan ku-
luttua pois. Näin halusin testata teemakysymysten soveltuvuutta tutkimus-
tehtävän suhteen. Samalla sain testattua ohjeiden riittävyttä ja teemakysy-
mysten ymmärrettävyyttä. Tämä kirjoitelma vaikutti oikein antoisalta ja lu-
paavalta, joten en tehnyt kysymysrunkoon mitään muutoksia. Myös tämä
ensimmäinen kirjoitelma on mukana tutkimusaineistossa. Aineistosta tar-
kemmin kappaleessa 5.2. Kirjoitelmapyyntö ja teemakysymykset liite 1.

Liitin mukaan erilaisia kiitostarrakokoelmia sekä omalla osoitteellani varuste-
tun palautuskuoren. Aikaa kirjoitelman kirjoittamiseen annoin kaksi viikkoa.
Maaliskuun aurinko pilkisti kevättalven taivalla, aikaa ensimmäisistä aineis-
tohankinnan yrityksistä oli kulunut vuosi. Nyt jäin jännittyneenä odottele-
maan mitä postinkantaja minulle toisi parin viikon kuluttua.

5.2 Kirjoitelma-aineisto

Aineisto koostuu viiden eri-ikäisen perhehoitolapsen kirjoitelmasta. Kirjoitta-
jista kaksi on kahdeksanvuotias tyttö, yksi 9-vuotias tyttö, yksi 10-vuotias
poika ja yksi 16-vuotias tyttö. Kirjoittajat ovat kahdelta eri paikkakunnalta
Etelä-Pohjanmaalta. Taustoiltaan he ovat hyvin heterogeenisiä. En ole näh-
nyt tarpeelliseksi tässä yhteydessä tuoda esille sijoituksen kestoa tai muita
taustamuuttujia, niillä ei ole mielestäni yleistettävää merkitystä vuorovaiku-

tuksen suhdetta tarkasteltaessa. Kirjoitelman kirjoittajien yksilöllinen merkityssuhde olisi silloin merkittävämpi kuin sen yleistettävyyys suhteessa perheitolasten kokonaismäärään. Sijoituksen nykyinen kesto kuitenkin kaikilla on toistaiseksi, eli pysyvä sijoitus ajatuksella, että lapsi on perheessä aikuisiksi saakka. Yhteistä lapsille on, että he ovat yleisopetuksen luokkaryhmissä. Koulunkäyntiin 3/5 saa erityistä tukea joko osa-aikaisesta erityisopetuksesta, henkilökohtaisen avustajan välityksellä tai muilla henkilökohtaisilla toimenpiteillä.

Jokainen kirjoitelma on asiallinen ja syvälinen. Kirjoitelmissa lapset kertovat kokemuksiaan ja tuntemuksiaan hyvin monipuolisesti. Pienimmätkin ovat ensin kirjoittaneet itse ja sitten, kuten ohjeessa sijaisvanhempia pyysin tekemään, vastausten loppuosalle aikuinen on toiminut kirjaajana. Kuitenkin, kuten jäljempänä sanavalintojen perusteella esimerkeissäkin on huomattavissa, tekstissä on säilynyt lapsen oma ääni.

Kolmessa kirjoitelmassa oli lopussa vielä erityinen maininta siitä, että oli ollut mukava kirjoittaa ja kertoa asioista. Mukana oli myös piirustuksia ja yksi runo.

6. METODOLOGISET VALINNAT

6.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee muodostaa oma näkemyksensä suhteestaan aineistoon ja siitä tulkittavissa olevaan tietoon. Sekä aineisto, että tulkinta syntyvät tietyllä hetkellä ja kulloinkin käsillä olevista lähtökohdist ja tilanteista, siten ne ovat vääjäämättä aina luonteeltaan subjektiivisia. Tutkija vaikuttaa tulkinnoillaan ja näkökulmillaan aineiston keruuseen ja kääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullisen tutkimuksen analyysiprosessissa kehoitetaan tutkijaa selvittämään itselleen jo tutkimuksen alkumetreillä erityisesti valitsemansa tieteenfilosofiset lähtökohdat. On merkittävää ymmärtää, että lukijalle todellisuus välittyy tutkija ja lukijan subjektiivisen tulkinnan kautta. Vasta näiden ratkaisujen jälkeen olen valmis aineistoanalyysin tekoon. (Innanen 2001, 33.)

Tutkimusta tehdessäni on pohdittava aivan ensiksi tutkimuksen epistemologista ratkaisua eli näkemystä tuotetun tiedon luonteesta. Fenomenologisen ajattelun mukaan kokemuksella on tutkimuksessa keskeinen merkitys. Varto (1996, 86) toteaa, että fenomenologiassa on kyseessä filosofinen tarkastelu, jonka avulla pyritään erottamaan toisistaan se, mikä ilmiössä on tietämisen edellytystä ja liittyy vain tutkijaan, ja se, mikä ilmiössä on aidosti sitä, mitä tutkitaan. Ymmärrän, että Varto erottaa tulosten varsinaisen merkityksen niistä tutkijan omista sidoksista, jotka tutkija liittää asiantilaan. Tutkin perhehoitoon sijoitettujen lasten koulukokemuksia ja perheessäni on perhehoitoon sijoitettu alle kouluikäinen lapsi. Pyrin tutkimuksen eri vaiheissa reflektimaan omia ennakkokäsityksiäni ja metakognitioitani ja tiedostamisen jälkeen tarvittaessa peilaamaan tutkittavaan aineistoon tai sitten, mahdollisuuksien mukaan, tulkinnan niin vaatiessa sulkeistamaan käsityksiäni tutkimuksen edetessä.

Fenomenologisen metodin mukaan tutkija havainnoi kohdetta ikään kuin kohtaisi sen ensimmäisen kerran ja siten siirtää mielessään sivuun luonnollisen asenteensa, eli sulkeistaa asenteensa. Kyseessä on ankaran analyysin

vaatimusten mukaisesti tavoitteena vapautua, emansipoitua, ennakkokäsitysten rajoituksista ja samalla sukeltaa kohti tutkittavan aitoa kokemusta. (Perttula 1995.)

Sulkeistamisen ongelmaa ja tarvetta pohtiessani nousee Kontoniemen (2003) väitöskirjasta rohkaiseva viesti. Hänellä itsellään on ollut laaja ja monipuolinen näkemys tutkimaansa aiheeseen, jonka hän kokee rikkautena. Tutkiessaan opettajien kokemuksia alisuoriutujista hänellä itsellään on kokemusta luokanopettajana ja erityisopettajana, tyttärenä, sisarena ja äitinä alisuoriutujan kohtaamisesta. (2003, 14.) Tämä myös välittyy vieden lukijan mukaan aiheen syvälliseen ja monipuoliseen tarkasteluun. Tutkija voi ammentaa lukijalle paljon käytännön kokemuksen tulkintoja teoreettiseen tietoon nojautuen. Kuitenkin lukijalle välittyy myös ajoittainen ahdistus ja prosessi jota tutkija on käynyt läpi henkilökohtaisen ja syvällisesti koskettava aiheen käsittelyn tuomien riittämättömyyden tunteiden tulkinnoissaan. (Kontoniemi 2003.) Tämä lienee ristiriita, jolta itsekään en tutkimusprosessissa voi välttyä, vaikka en vielä ole päässyt jakamaan perhehoitolapsen koulukokemusta koulu- tai kotiolosuhteissa.

On myös tärkeää tehdä lukijalle tietäväksi tutkijan oma arvofilosofinen näkemys kasvattajan eettisestä vastuusta. Hermeneuttisen tulkinnan mukaisesti tutkimuksen myötä kysyn, mitkä tekijät opettajan persoonassa ja ammattitaidossa vahvistavat ja tukevat lapsen kasvua hyvän itsetunnon rakentamisessa. Tutkittavien kertomuksia tulkitsemalla pyrin ymmärtämään, mitä he tarkoittavat hyvällä vuorovaikutuksella opettajan ja oppilaan välillä. Opettaja on lapsen ja nuoren elämässä vaikuttaja. Tässä valossa opettajan eettisyys merkitsee sitoutumista ja vastuun kantamista, auttamista ja toisten ihmisten sekä kaiken elämän kunnioittamista. (Aaltola 2003, 24.)

Vastuullinen opettaja tavoittelee kohti eettisyyden syvää vaatimusta, toisen ihmisen tukemista ja kunnioittamista. Ajattelussani yhdyn Skinnarin (2004, 75, 80, 170) näkemykseen, että ihmisen ainutlaatuisuuden kunnioittaminen ja toteuttaminen itsessä ja toisissa on pedagogisen rakkauden ydin. Ihminen ei ole perimänsä ja ympäristönsä vanki, vaikka sen vaikutus sosiaalisen to-

dellisuuden rakentumiseen on merkittävä. Sokraattisen kättilön tehtäväsään, auttaessaan kasvatettavan ihmisyyteen syntymistä, kasvattaja auttaa kasvavaa myös minuutensa synnytyksessä, kasvavaan sisältyvien potentiaalien esiin auttamisessa.

6.2 Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat

Halusin lähteä kysymään nimenomaan lasten omia kokemuksia ja saada lapset itse kertomaan käsityksistään siitä, mitä koulumaailmassa on tapahtunut ja tapahtuu. Tutkimukseni on siten lähtökohtaisesti laadullinen. Kokemuksen ilmiötä ei voi tutkia määrällisin keinoin, sillä tutkittavan merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina. Laadullista tutkimusmetodologiaa käyttäen ihmistä tutkitaan merkitysisältöjen avulla kokonaisuutena, hyvän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on säilyttää yksilön ja hänen toimintansa ainutkertaisuus. Ihmistä tutkivissa tieteissä ei esineellistetä eikä ohenneta tutkimuskohdetta niin, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Tutkimustulosten tulee liittyä suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä, jotta tutkimusta voidaan pitää kelvollisena. (Varto 1996, 8-9, 14-15.)

Tutkijana osallistuva suhtautumiseni elämään ja kysyvä suhteeni tutkimukseeni edustaa Varton (1996, 15 -16) luokittelun mukaan ankaran tieteenfilosofian ideaalia. Koulukokemuksia kysyvä tutkimukseni on kietoutunut elämäkäytäntöihin ja kysymykset nousevat tästä kontekstista. Tutkimuksen eri vaiheissa, alkutilanteesta loppumetreille ja vielä mahdollisia jatkotutkimuksia kyseltäessä, pohditaan tutkimuksen merkitystä perhehoitolapsen ja kasvattajan elämälle, niin omalle elämälleni opettajana kehittymisessä kuin sijaisvanhempana perhehoitolasta tukien. Tutkimuksen tavoite on lisätä laatua hyvään opettajuuteen ja hyvään perhehoitoon ja näiden avulla pyrkiä tarjoamaan parempia elämän eväitä perhehoitolapselle elämänsä matkalle. Siten näen tutkimuksella olevan mahdollinen merkitys myös yleensä inhimillisille käytännöille.

Tutkimuksessani vien suurennuslasin alle vuorovaikutuksen koulussa olevien ihmisten välillä, erityisesti opettajan ja perhehoitolapsen koulupäivän aikana tapahtuvan kohtaamisen. Asetan luonnolliset kohtaamistilanteet tarkkailun alle, jolloin lapset saavat antaa niille omakohtaisia merkityksiä. Näistä rakennan analyysivaiheessa tutkimustehtävän mukaiset yleiset merkitysrakenteet. Opetustapahtuma koululuokassa on perusluonteeltaan usein ideologiaa tai ideologista tietoisuutta välittävä instituutio. Ongelma on siinä, että opetuksessa luotu- tai sen taustalla oleva- todellisuuskuva on eräänlainen itsestään selvyys, jota ei useinkaan pohdita. (Siljander 1988, 363.)

Tutkija tulee rehellisesti avata lukijalle oma ihmiskäsityksensä niin hyvin kuin se on mahdollista. Harjaantunut lukija joka tapauksessa tekee johtopäätöksiä tutkijan valitsemien teorioiden ja metodien sekä analyysin ja tulosten pohjalta. Tutkijan ihmiskäsitys on luettavissa, tiedostipa tutkija sitä itse tai ei. (Perttula 1995, 14.) Selvitän tutkimusprosessin kuluessa (6.1) lukijalle omaa tieteenfilosofista arvopohjaani, ihmiskäsitystäni ja arvoja joiden perusteella ymmärrän tutkimukseni tosiasioita. Pyrin myös avaamaan lukijalle omaa maailmankäsitystäni ja maailmakuvani rakentumista ja näin ontologisesti (olemassaolotavan mukaisesti) erittelemään tutkimukseni alkuasetelmaa, ihmiskuvaa. Tutkimusta tehdessäni päämääräni on rikastaa inhimillistä olemassaoloa.

Perehtyessäni mahdollisimman monipuolisesti aihepiiriin teoreettiseen viitekehykseen ja viimeaikaisiin tutkimustuloksiin olen lisännyt omaa ymmärrystäni lapsen itsetunnon rakentumisesta ja opettajan vaikutusmahdollisuuksista perhehoitolapsen tasapainoiseen, ennaltaehkäisevään ja korjaavaan kasvuun kohti eheää minuutta.

6.2.1 Ihminen tutkimuksen kohteena ja tutkijana

Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tutkijan tulee ymmärtää elämismaailma, ne kysymykset, joita hän tutkii. Tässä piilee myös sudenkuoppa jonka

välttäminen onnistuu sulkeistamisen mahdollisimman hyvällä hallinnalla. Tutkija elää omassa elämissaailmassaan, eikä kokonaan voi, eikä pidäkään asettua tilanteen ulkopuolelle vain ulkoiseksi tarkkailijaksi ja raportoijaksi. Silloin tutkimus ei enää olisi laadullista tutkimusta, vaan lähestyttäisiin luonnontieteellistä, määrällistä tutkimusta. (Varto 1996, 26 –27.)

Perttula (1995, 10, 116) ohjaa, kuinka tästä luonnollisesta asenteesta ilmiötä kohtaan on mahdollista pyrkiä irrottautumaan. Fenomenologisen metodin mukaan tutkija havainnoi kohdetta ikään kuin kohtaisi sen ensimmäisen kerran, ja siten siirtää mielessään sivuun luonnollisen asenteensa, eli sulkeistaa asenteensa. Kyseessä on ankaran analyysin vaatimusten mukaisesti tavoitteena vapautua, emansipoitua, ennakkokäsitysten rajoituksista ja samalla sukeltaa kohti tutkittavan aitoa kokemusta.

Tutkija ei koskaan voi päästä ymmärtämään täysin toisen ihmisen kokemusmaailmaa, sillä jokainen ihmisen antaa asioille ja tapahtumille oman, sen hetkisen kulttuurihistoriallisen perinteensä mukaisen merkityksen. Holistisen, kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu tajunnallisesti, kehollisesti ja situationaalisesti. Silloin ihminen on mahdollista kohdata niiden merkitysten kautta joilla tämä kokonaisuus on muodostunut. (Varto 1996, 46-48.) Perttulan avaama situationaalisuus -käsite tulee lähelle Aaltolan (2005) kuvaamaa tieteenfilosofista käsitystä ihmisestä kulttuurisena, sosiaalisista yhteyksistä, psyko-fyysisyyden lisäksi koostuvana kokonaisuutena. Mitä laajempi kosketuspinta tutkijalla on tutkittavan maailmaan ennakkokäsitysten, tiedon ja empatiakyvyn kautta, sitä suurempi mahdollisuus tutkijalla on tavoittaa vastauksia tutkimustehtävänsä mukaisiin kysymyksiin. (Perttula 1995, 17-23.)

Metodologisen eli menetelmällisen viitekehyksen rakentaminen on ihmisen kompleksisuudesta, moninaisuudesta johtuen välttämätöntä. Tarvitaan ensin käsitejärjestelmä, jotta olisi mahdollista muotoilla tutkimuksen kysymys, tutkia ja kuvata tutkittavaa sen oman problematiikkatyypin sisällä. (Varto 1996, 50.) Oman tutkimukseni äärellä pohdin erilaisten ontologisten erittelyiden vaihtoehtoja laadullisen tutkimukseni tarkasteluun. Tematisointi tulisi kysy-

mykseen, sillä kirjoitelma-aineistot olisi mahdollista jakaa teemoihin joiden perusteella etsitään vastauksia käytännöllistä mielenkiintoa herättäviin kysymyksiin, kuten esimerkiksi itsetunnon rakentumista vahvistaviin tai haavoittaviin tekijöihin. Kuitenkin, koska aineistoni koostuu viidestä syvällisestä kirjoitelmasta on mielestäni järkevämpää pyrkiä tunkeutumaan sisälle aineistoon. Valitsemalla tematisoinnin, vaarana olisi tutkittavien äänen ohentaminen ja tutkijan esiymmärryksen liika ohjaaminen teemojen määrittelyssä. (Varto 1996, 53.) Aineistosta on uskoakseni mahdollista nostaa esille enemmän merkityksiä kuin tematisoinnin avulla kykenisin niitä saamaan.

Ajankohtaisina tutkimusaiheina tarkastellaan näkökulmia ihmissuhteista ja elämänpiireistä sekä perheiden tukemisesta esimerkiksi koulussa ilmenevissä vaikeuksissa. (Rönkä & Kinnunen 2002.) Tutkimusmetodina on uudenlainen päiväkirjamenetelmien käyttö eli *experience samplig* –menetelmä. Metodi tuottaa tietoa arjen päivittäisestä ja viikoittaisesta rytmistä, ajankäytön ja tunteiden siirtymisestä tutkijoiden nähtäväksi. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kirjoittivat koulukokemuksiaan, joista välittyy näkökulmia koulun ihmissuhteista ja elämänpiireistä, myös tunteista ja ajatuksista.

Tutkimuskohteesta saadaan laatu esille silloin, kun tutkija saa sen merkityksen selville. Kun tutkija vielä kykenee määrittelemään, tarkentamaan ja raportoimaan sen ymmärrettävään muotoon, on lukijalla mahdollisuus käsittää mistä tutkimuksessa on kysymys. Merkityssuhteiden ymmärtämisessä pyritään tavoittelemaan tutkittavan mielen ymmärtämistä. (Varton 1996, 56.) Tämän mielen, eli noeman voin saavuttaa ohjauksessa edellä kuvatun sulkeistamisen avulla. (Perttula 1995, 10.) Historiallis-hermeneuttinen analyysi ei ole vain ymmärtävää ja tulkitsevaa, vaan viime kädessä jopa emansipatorisesti vapauttavaa. Ymmärryksen lisääntyessä osaamme myös nähdä historian vaikutuksen ilmiön muotoutumiseen ja merkitykseen eri ihmisille mahdollisesti vielä eri aikakausina. Merkitys on jotakin yksilöpsykologista, tiedostavan subjektin kokemaa tai konstruoimaa, sisäistä ja tajunnallista. (Siljander 1988, 357–358, 378.)

Kielelliset kommunikointivalmiudet ovat tutkittavilla niin eritasoisia, että kielelle ei ole mahdollista antaa merkityksiä, eikä sillä Varton (1996, 56-57) mukaan saa olla merkityssuhteiden tavoittelemisen kannalta keskeistä sitovuuttakaan. Pysin pääsemään tekstien sisälle siitä huolimatta, että pienellä koululaisella on erilaiset kirjoittamisen taidot kuin isommalla. Olen myös huominnut asian siten, että ohjeessa olen kertonut vanhemmalle ja lapselle, että mikäli pienestä lapsesta tuntuu hankalalta ja työläältä kirjoittaa ajatuksiaan paperille, vanhempi voi toimia kirjaajana. Kaikkien pienten lasten kirjoitukset ovatkin sellaisia, että lapsi on ensin kirjoittanut jonkin verran pinnalle nousseita ajatuksiaan itse, loppuosa on aikuisen käsialalla kirjoitettua tekstiä, mutta sisältö on selkeästi lapsen omaa kieltä. Aikuinen on toiminut lapsen ajatusten kirjaajana.

6.2.2 Hermeneutiikka

Käytännön ensisijaisuutta tähdentävä hermeneuttinen suuntaus pyrkii tekemään käytännön kasvatustoimintaa tietoisemmaksi historiallisesta määräytyneisyydestään ja yhteiskunnallisista ehdoistaan. Tieteen tehtävänä on luoda valaistua praktista, eli tiedostettua käytäntöä. (Siljander 1991, 29.)

Tutkijana voin johtaa tutkimustani varten oman tulkinnan menetelmän, sen tulee kuitenkin sisältää seuraavat kriteerit:

- 1.) tulkinta ja ymmärtäminen noudattaa menetelmällistä kulkua.
- 2.) nämä koskevat tematisoitua kohdetta
- 3.) näissä on mahdollista erottaa tutkimuskohdetta koskeva tutkijaa koskevasta. (Varto 1996,58.)

Ongelmallista tulkinnasta tulee, kun tarjoamme tietäen tai tietämättämme omaa "totalisoivaa" maailmankuvaamme ymmärryksen kriteeriksi. Tutkijana minun tulee tiedostaa mahdollisimman hyvin oma tapani lukea ja tulkita ilmiötä, mutta samalla muistaa, että tekstiä lukiessani luen toisen ihmisen elämää, en omaani. Hermeneuttisen tulkinnan mukaan ymmärrän, että en

voi koskaan saavuttaa toisen täydellistä ymmärtämistä ja siten myös tulkin-
nassa on muistettava nämä mahdollisuuksien rajat.

Varto (1996, 60) antaa ohjeita lukutavasta, jossa pysytään mahdollisimman lähellä tutkittavan antamia merkityksiä ilman, että tutkija itse tai hänen sidosryhmänsä tai valitsemansa teoreettinen viitekehys pääsee vääristämään tutkimustulosta. Tutkittavaa ei pidä tutkia irrallisina osina, tutkittavan elämismaailma on aina ymmärtämiskokonaisuus, jossa jokaisella osalla on merkitys itse merkityskokonaisuudessa. Oma käsityskykyni on myös rajallinen. Se, mitä olen siihen mennessä kokemisen ja oppimisen kautta tullut ymmärtämään, on se todellinen viitekehys, jossa tulkintaani suoritan. Olemassa olevien taitojeni mukaan pystyn yhdistämään aiemmin tutkittua tietoa ja saamaan uutta tietoa esille ja siten lisäämään omaa ymmärrystäni ja yleistä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta.

Empiiristä ihmistutkimusta tehdessä tutkija joutuu painimaan monenlaisten tulkintaongelmien kanssa. Hän joutuu luottamaan intuitioon ja siten tavoittelemaan merkityssuhteita. Pohdinnan tulee edetä tulkinnasta ymmärtämiseen kokonaisuuden saavuttamiseksi. Ymmärtämällä pyritään tavoittamaan tutkimuskohteen "mieli" ja luomaan tutkimuskohde tematisoimalla aivan uusi kokonaisuus. Minun tulee muistaa, että tämän kaiken joudun tekemään tällä olemassa olevalla ymmärrykselläni, tässä hetkessä ja näillä taidoilla ja siten tutkimuksen tematiikka ja tutkimustulos myös on tutkijan näköinen. (Perttula 1995.)

Pyrkiessäni paljastamaan mikä on minun lukutavassani syntynyt minun an-
netusta maailmastani ja minun jo -valmiista maailmankuvastani huomasin,
että minulle oli syntynyt jo aivan aluksi virheellinen lukutapa tulkitessani las-
tensuojelun historiaa. Nykytilastot kertovat (tarkemmin kappaleessa 3.4), et-
tä kotimainen adoptio on melko harvinaista ja kuitenkin huostaanotot ja siten
lastensuojelun sijoitukset lisääntyvät vuosittain. Perhehoidon historia on noin
kaksikymmenvuotias. Historia kertoo, että lastensuojelun tarve on ollut en-
nen perhehoitoakin. Tilastojen lukemisesta minulle syntyi käsitys, että las-
tensuojelussa ollaan siirrytty suosimaan adoption sijasta sijoitusta, jotta lap-

sen suhde biologisiin vanhempiinsa säilyy. Oma todellisuuden rakentumiseni on saanut tämän suuntaisia aineksia myös muualla käytävästä perhehoidon keskustelusta ja uskon, että se on ollut myös vaikuttamassa lukutapani muodostumiseen. Mikäli olisin ryhtynyt tekemään tutkimusta vain tämän lukutapani perusteella, uskon sen vaikuttaneen tutkimuksen kulkuun viimeistään tulkintaosiossa. Nyt kuitenkin lähdin kysymään lukutapani yhtenevyyttä historiassa tapahtuneisiin tosiasioihin ja tähän minua askarruttavaan kysymykseen.

Lastensuojelussa pyritään entistä enemmän pitämään kiinni lasten oikeudesta biologisiin vanhempiinsa silloin, kun se lapsen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi ja sen häiriintymättä on mielekästä. Historiallista todellisuuspohjaa ei löydy ajatukselle, että lastensuojelussa olisi aikaisemmin varsinaisesti suosittu adoptiokäytäntöä. Taustalta löytyi käytäntö, jossa kuntien lastensuojeluviranomaiset eivät välttämättä ole esitelleet sijaisvanhemmille kaikkia erilaisia vaihtoehtoja lapsen huoltajuuden ratkaisemiseksi. Silloin on ollut vaarana, että viranomainen on turvautunut ”halvimpaan”, kuntaa vähiten rasittavaan ratkaisuun ja tarjonnut huoltajuutta kokonaan uusille vanhemmille. Näin kunta on välttynyt mahdollisista eteen tulevista vastuista ja kustannuksista, ikään kuin ”pessyt kätensä” vetäytyessään kasvatuksesta. Nykyisin Perhehoitoliitossa nähdään erityisen tärkeänä kuntien velvollisuus huolehtia lastensuojelullisten toimenpiteiden kohteena olevien lasten kasvun ja kehityksen turvaamisesta heidän lapsuus- ja nuoruusvuosiensa ja vielä täysi-ikäisyyden ylittymisenkin jälkeen, 21 ikävuoteen saakka, erityisillä jälkihuoltotoimenpiteillä. (Keskustelu 18.4.2005 Perhehoitoliiton toiminnanjohtaja Jari Ketolan kanssa.)

Edellä kuvaamani esimerkin avulla onnistuin mielestäni kerimään auki ne tekijät, jotka erottivat eri lukutavat toisistaan. Tässä tapauksessa paljastus onnistui, pääsin taas askeleen lähemmäksi tutkittavan asian mieltä. Oman ymmärrykseni lisäämiseksi tieteenfilosofian määrittelien mukaisesti on merkityksellistä, että ymmärrän lastensuojelun historiallisen kehityksen niin todennukaisesti kuin se on mahdollista välittyä

Hermeneutiikan asema tutkimuksessani vahvistuu, kun Varto (1996, 69) selvittää hermeneuttisen kehän spiraalimaista luonnetta aineiston lukemisen edetessä. Lukiessani kirjoitelma-aineistoja useaan kertaan pääsen yhä lähemmäksi lukijan välittämää sisällöllistä merkitystä ja siten oma, ensimmäinen intuitiivinen tematisoiva, lähinnä itsestäni kertova lukutapani väistyy. Useampia kertoja lukiessani tekstiä pääsen lähemmäksi tutkittavan mieltä, samalla myös oma itseymmärrykseni syvenee. Tällaisena hermeneuttisen filosofian projektina toteutuva laadullinen tutkimus vie tutkimustani kohti olennaisten tutkimustehtävien todellisia vastauksia, johon haluan pyrkiäkin. Siljanderin mainitsemat (1988, 363) konkreettiset pedagogisessa todellisuudessa vaikuttavat kasvu- ja sivistysprosessin estävät tekijätkin saattavat silloin nousta esiin.

Hermeneuttisen spiraalin innostamana kiinnostukseni aineistoa kohtaan lisääntyi suunnattomasti. Aineistoni kertoi minulle paljon jo parin ensimmäisen lukukerran välityksellä. Kuitenkin tiedän nyt, että aineistossa on varmasti sisällä vielä paljon minua ja yleisestikin kiinnostavaa tietoa. Kuinka osaankaan tematisoida aiheet niin, että yksilöiden ääni pääsee mahdollisimman laajasti esille. Tulkinnan yksinkertaisen ajatuksena kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämismaailmassa, mutta sellaisessa muodossa, joka ei avaudu lukijan ymmärrykselle suoraan. (Varto 1996, 70.) Tutkijan rooliksi jää toimia tulkkina välittäessään yleisen laadullisen lukijan nähtäväksi. Hermeneuttinen analyysi ei rajoitu ilmiöiden ainutkertaisuuteen tai tutkimuskohteen yksilöllisten erityispiirteiden tulkitsemiseen pyrkimättä yleiseen tietoon. (Siljander 1988, 358.)

6.2.3 Yleistettävyyys omassa tutkimuksessani

Tutkimusjoukkoni koostuu viidestä henkilöstä. Maassamme lastensuojelulapsia oli 2003 sijoituksissa seuraavasti: 5 751 lasta perhehoidossa, 8 641 laitoksissa ja muuhun kodin ulkopuoliseen hoitoon sijoitettuna (<http://www.stakes.info/2/2/2,2,1asp>). Yhteensä lastensuojelun tarpeessa oli siten 14 392 lasta, 1 % alle 17-vuotiaista suomalaislapsista. Perhehoitolapsia voidaan siten pitää marginaaliryhmänä suomalaisessa koulukontekstis-

sa. Koska tutkimuksen kohteena oleva ilmiö koskettaa pientä osaa kaikista suomalaisista lapsista, on aineistoa pidettävä tutkimuksen tarkoitukseen riittävänä.

Tutkimusaineiston saaminen ei ollut aivan helppoa. Työskentelin monin eri tavoin lähes vuoden ajan kunnes onnistuin saamaan nämä viisi kirjoitusta, siten pidän saamaani aineistoa erittäin arvokkaana. Aineiston hankintaa olen selvittänyt tutkimuksessani tarkemmin kappaleessa 5.1 Tutkimusaineiston hankkiminen.

Edellä kuvatun perusteella aineistoni ei mitenkään tavoittele määrällisen yleistettävyyden kriteeriä. Tutkimukseni ei myöskään ole tapaustutkimus, sillä tutkimusjoukkoni koostuu useammasta ihmisestä ja ilmiökokonaisuuksista. Vaikka tutkittava on ainutlaatuinen ja tutkimus ainutkertainen tapahtuma, tutkija kykenee usein löytämään samankaltaisuuksia kokemusmaailmasta, sillä ihmisellä on kyky ajatella yleiskäsiteiden avulla. (Varto 1996, 76.) Objektiviivisen hermeneutiikan mukaan sosiaalinen tiedostamaton, eräänlainen "kollektiivinen piilotajunta" säätelee kaikkea inhimillistä vuorovaikutusta. Tässä piilotajunnan käsite näyttäytyy Freudilaisen persoonallisuusteorian piirteiden ja latentin, eli piilevän merkitysstruktuurin kaltaisesti. Yksilö oppii sosiaalistamisen kautta sosiaalisen kielipelin, jota kulttuurissa käytetään (Siljander 1991, 379-385). Hermeneutiikan avulla voidaan siten tehdä sosiaalista tulkintaa, tavoitella yleisempiä merkitystasoja ja viimekädessä universaalia tiedostamatonta.

Siljanderin (1991, 35) ajatuksia mukaillen, kiinnostavampi ja tärkeämpi on siten taakse kätkeytyvä, yleisempi sosiaalisen interaktion merkitysstruktuuri. Tämän perusteella on mahdollista, että tutkimusta analysoidessani eteeni ilmenee kirjoitelmista piirteitä ja kokemuksia joista on mahdollista muodostaa ymmärrettäviä ja tutkimuksen etiikkaan sopivia yleiskäsitteitä. Laadullinen yleistettävyys todennäköisesti näyttäytyy tematisoinnin avulla merkityksinä, jossa laatu saa mielen. Yleispätevyyden laadullista peruskriteeriä pyrin vaalimaan olemalla mahdollisimman totuudenmukainen tematisoinnissa ja

tulkinnossa sekä aineistouskollinen. En ole sitoutunut mihinkään taustavai-
kuttajaan niin, että se määräävästi ohjaisi tutkimustuloksiani.

6.2.4 Fenomenologinen menetelmä

Tutkimukseeni soveltuu hyvin fenomenologinen menetelmä, jossa ennako-
luulottomasti ja etukäteisteorioiden vaikutusten ulottumattomissa havainnoi-
malla päästään ilmiöiden merkitysten tulkintaan. Fenomenologisesti painot-
uneessa hermeneuttisessa kvalitatiivisen tutkimuksen suuntauksessa yksi-
tyisen ja yleisen, ainutkertaisen ja yleispätevän suhde otetaan tarkasteluun.
Keskeistä on subjektiivisesti koetun ”sisäisessä elämyksessä annetun” ym-
märttäminen. Siljander (1991, 379.) Tutkimuksessani lapset ja nuoret ovat
kirjoittaneet kirjoitelmia omista koulukokemuksistaan. Olisin voinut kirjoittaa
vain kirjoitelmapyyynnön otsikoksi koulukokemuksiani, mutta saadakseni kat-
tavamman käsityksen lapsen suhteesta opettajaan, hänen toiveistaan ja
murheistaan, hänen käsityksestään itsestään oppijana ja ihmisenä, tulin sii-
hen tulokseen, että minun on parasta antaa joitakin apulauseita, joita pitkin
kirjoittaja avaa kokemusmaailmaansa tutkimuskysymysteni vastausten
suuntaan. Oletukseni oli, että tulen saamaan laajempia ja pidempiä kirjoitel-
mia kirjoittamalla joitakin, ikään kuin väliotsikkoja.

Oivaltavaan havainnointiin pyrkimällä ilman ennakkokäsitysten vaikutusta
toivottavasti paljastuu ilmiöstä sellaista, mitä en ole tullut aikaisemmin ajatel-
leeksikaan. Tämän ja ennakoasetukseni perusteella muotoutuu kuvaus il-
miöstä, jonka jälkeen voin pohtia yleistämisen mahdollisuutta, jossa kuiten-
kin laadut näkyvät. Nyt vuorossa on merkitysten metsästys. Mielikuvituksen
saa päästää valloilleen, joskaan ei aivan fantasiointiin tule heittäytyä. (Pert-
tula 1995.) Kun edellinen on onnistuneesti läpikäyty täytyy miettiä ja ymmär-
tää, kuinka tutkittava ilmiö rakentuu merkityssuhteisiinsa. Myös lausumat-
tomat tai havainnoimattomat merkitykset tulee tulkita. Ei pidä kuvitella sel-
laista mitä ei ole, mutta on suhtauduttava vakavasti eteen tuleviin, aineistos-
ta nouseviin merkityksiin, sillä nekin saattavat olla tulkinnan kannalta merki-
tyksellisiä. (Varto 1996, 87.)

Käsitteiden reifikaation ongelmasta kertoessaan Varto (1996, 94) tuntui vetävän tutkimukseltani mattoa alta. Hän kirjoittaa, että reifioituneet käsitteet elävät omaa elämäänsä, vaikka niillä ei ole tieteellistä todellisuuspohjaa, joiden tarkkaa vastaavuutta todellisuuden kanssa ei tunneta tai käsitteillä ei ole selvää tunnistettavuutta. Ihmistutkimuksesta hän mainitsee tällaisiksi pohdinnan jälkeen yhtenä esimerkkinä vuorovaikutuksen, jonka toteaa olevan tällainen jähmettynyt käsite.

Omassa tutkimuksessani vuorovaikutus on oleellisesti esillä. Kysyn, mitä perhehoitolapsi pitää hyvänä vuorovaikutuksena itsensä ja opettajan välillä. Jos tämä siis on jähmettynyt käsite, pitäisikö minun jättää lapsen oma suhde ja toiminta opettajaan tutkimatta ja etsiä merkitystä mitä on lapsen mielestä hyvä suhde opettajasta lapseen. Ymmärrän, että sana vuorovaikutus on niin monivivahteinen, että sille on vaikea määrittää yleisiä kriteerejä. Kuitenkin tarkemmin ajateltuna kokemusmaailmasta on vaikea erottaa kahden ihmisen välisestä suhteesta vain toisen osapuolen suhtautumista toiseen.

Kasvatustieteen hermeneutiikassa tätä kuvataan pedagogiseksi suhteeksi, kasvattajan ja kasvavan väliseksi suhteeksi. Eräänä kasvatustieteellisen hermeneuttis-kriittisenä erityismuotona pidetään ”kommunikatiivista pedagogiikkaa”. (Siljander 1991, 31.) Nykyisin kasvatustieteessä käytetään tavallisesti käsitettä ”vuorovaikutussuhde”. Ilmauksen etymologia, kielikuva luo kuitenkin mielikuvia, joita pedagogiseen suhteeseen ei tulisi liittää. On vaarassa syntyä mielikuva, jossa kasvattaja ja kasvatettava vuorotellen vaikuttavat toisiinsa toteuttaakseen omat intetentionsa. (Siljander 1991, 34.) Tämän kuvauksen perusteella ymmärrykseni lisääntyy oleellisesti ja joudunkin pohtimaan tarkasti tutkimukseni kulkua vuorovaikutusta tarkastellessani.

Varmastikin tutkimuksen analysointi etenee pääpiirteissään siten, että ilmiötä tarkastellaan lapsen kokemusmaailmasta, kuinka opettaja suhtautuu häneen. Viimeistään raportointivaiheessa tulee esille molemminpuolinen suhde. Ajattelen tässä tutkimuksen hyötynäkökulmaa lapsen mahdollisimman hyvästä koulukokemuksesta tulevaisuudessa ja siten mahdollisimman hyvästä itsetunnon rakentumisesta. Hyötyä uskon olevan itselleni opettajana ja

sijaisvanhempana sekä yleisesti etenkin perhehoitolaisten opettajille. Opettajakoulutuksen kehittymisnäkökulma, täydennyskoulutuksen tarve ja sijaisvanhempien tietoisuuden lisääminen on useaan otteeseen tarkastelun kohteena.

Hyvä vuorovaikutus täytyy olla tavoite, vaikuttaminen ei saa olla omiin tavoitteisiin pyrkivää. (Siljander 1991, 31.) Haastetta tutkimukseen tuo se, että ihmistutkimuksessa on merkitysten vuoksi vaikea todistaa, onko asioilla vastaavuutta vai ei. (Varto 1996, 93.) Perttula (1995, 26) osallistuu keskusteluun antamalla ohjeen; jos halutaan tutkia sosiaalisia, esimerkiksi vuorovaikutuksellisia ilmiöitä, täytyy niitä lähestyä kiertoteitse joko toisten ihmisten tai omien merkityssuhteiden välityksellä. Teoria on tällöin hyvä olla pohjalla. Olenkin lukenut paljon vuorovaikutuksesta sekä itsetunnon ja sosiaalisen pääoman rakentumisesta kertovaa teoriakirjallisuutta. Nyt Perttula avaa minulle mitä Varto ja Siljanderkin yrittivät kertoa. Vuorovaikutuksen sosiaalista ilmiötä ei sinällään ole olemassa, vaan ihminen, minä tutkijana mukaan lukien, muodostan sen omassa toiminnassani. Onkin tarpeen erottaa sosiaalinen ja tajunnallinen todellisuus. Ilmiö elää liian helposti teorian ja omien kokemusteni kautta, ja tutkittavien kokemuksilla on siten vaara "toteuttaa" näitä kahta ulottuvuutta.

6.2.5 Menetelmien luominen

Opiskelijat usein pitävät menetelmiä ikään kuin separaattoreina, joita uskollisesti, kohta kohdalta toteuttamalla päästään halutunlaiseen tulokseen. Tämä ei vielä ollut mitenkään yllättävää, onhan meitä opiskelijoita opintojen alkumetreiltä hienotunteisesti valistettu, että tieteellisessä tutkimuksessa tutkimustulos on sivuseikka. Pääasia on, että kaikki tutkimuksen osatekijät noudattavat tieteelliselle tutkimukselle asetettuja lakeja, ehtoja ja valittuja menetelmiä on noudatettu orjallisesti ja oikein. Olemme "rivien välistä ymmärtäneet", että kukaan ei ole välttämättä oikeasti kiinnostunut tutkimuksen tuloksista, arvosanat muotoutuvat muotoseikkojen ja älykkäästi valittujen teorioiden ja menetelmien mukaisesti. (Varto 1996, 98–99.)

Nyt Varto (1996, 105) potkaisee meitä laadullisen tutkimuksen tekijöitä liikkeelle oman ajatusmaailman käyttämiseen pelottelemalla meitä jo valmiiksi pölyttyneistä ja luutuneista tutkimustuloksistamme. Osallistuvan filosofian menetelmää käyttäen tutkijana voin ja minun tulee elää tutkijan roolissa tutkimuksen mukana yhdessä tutkittavien kanssa, kuitenkin putoamatta tutkittavien kokemusmaailmaan. Minun tulee korjata ja täydentää merkityksien mukana tulevan tiedon perusteella menetelmää niin, että se mahdollisimman uskollisesti ja totuudellisesti välittää tutkittavien elämyksellistä tietoa. Tähän olen kykenevä vain, mikäli reflektoin omaa tiedonkattumistani ja aikaisempia sekä tämän hetkisiä kokemuksiani.

7. TUTKIMUKSEN KULKU

Luin jokaisen kirjoitelman läpi heti sen käsiin saatuani. Kun olin saanut kaikki kirjoitelmat luin ne kaikki kahteen kertaan läpi, tutustuen näin aineistoon ja sen erilaisuuteen. Jo kysymysteemoja suunnitellessani olin pohtinut omaa suhdettani tutkittavaan ilmiöön. Vielä ennen analyysin ryhtymistä käsittelin omia ennakkokäsityksiäni ja kokemuksiani koulusta ja perhehoitolapsesta. Nuo kokemukseni ovat koulusta vuosien takaa pienenä sekä nyt aikuisopiskelijana oppilaan ja työelämästä opettajan roolissa, perhehoitolapsesta sijaisäidin roolissa. Vertasin mielessäni kirjoitelman kirjoittajien kokemuksia eri roolien kautta saamiini kokemuksiin. Elämänkokemukseni eri rooleissa ovat osa minua, joilla on omat vaikutuksensa tässä tutkimuksessa.

7.1 Aineiston käsittely ja analysointi

Kevään kuluessa, noin viikon - kahden välein, luin aineiston läpi. Samanaikaisesti perehdyin vaihtoehtoisiin tutkimusmetodeihin. Peilasin lukemaani ja ajatuksiani analyysimenetelmien teoriaan, havaitsin kykeneväni näkemään asioita uudella tavalla. Huomasin itsessäni tapahtuvan (Varto 1996, 69) hermeneuttisen kehän spiraalimaista kehitystä aineiston lukemisen edetessä. Lukiessani kirjoitelma-aineistoja useaan kertaan koin pääseväni yhä lähemmäksi lukijan välittämää sisällöllistä merkitystä ja siten oma, ensimmäinen intuitiivinen tematisoiva, lähinnä oman kokemusmaailmani kautta tapahtuva lukutapani väistyi. Useampia kertoja lukiessani tekstiä pääsin lähemmäksi tutkittavan mieltä, samalla myös oma itseymmärrykseni syveni. Sisällön analyysin induktiivista, eli aineistolähtöistä analyysimenetelmää käyttäen erottelin kunkin kirjoitelman sisältöalueet. Pysin luomaan sanallisen ja selkeän kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä, pitäen mielessäni kaiken aikaa tavoitteen sisällön informaation vaalimisesta. Näin muodostin koko tutkimusta jäsentävät teemat. (Perttula 1995, 27; Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.)

7.1.1 Yksilökohtainen merkitysverkosto

Hajotin aineiston osiin kirjoittamalla jokaisen kirjoitelman merkitysverkoston kysymysteemoista erilliselle paperille. Kirjasin kaikki viisi kirjoitelmaa arkeille, yhteensä käsinkirjoitettuna 7 A4-arkkia. Samalla myös yksilön kokemus suuntautui kohti yleistä, sillä vaihdoin aktiivi-ilmauksen passiiviin (*"olen onnistunut kokeissa - kun onnistuu kokeissa"*). Tekstiä voidaan redusoida, eli pelkistää yleistettävyyteen pyrittäessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Pelkistäessäni en jättänyt mitään kirjoitelman merkityssuhteista pois, vaikka ne eivät tuntuneet suoraan vastaavan tutkimustehtävän kysymyksiin, annoin aineistolle vielä mahdollisuuden kertoa minulle jotakin muuta myöhemmin, mitä minulla ei tässä vaiheessa ollut mahdollisuus havaita.

7.1.2 Yleinen merkitysverkosto

Sisällön analyysissä käytetään yleensä induktiivista, yksityisestä yleiseen etenevää otetta. Tutkija tarkastelee aineistoa niin, että hän pyrkii paljastamaan uusia ja tuntemattomia tekijöitä. Aineistosta nousevat seikat voivat ylittää tutkijan ja tutkija löytääkin jotakin sellaista, mitä ei olettanut löytävänsä. Tutkija katselee yksityiskohtaisia merkitysverkostoja ja näkee niissä yleisen muodostumassa olevan kuvan ääriviivoja ja piirteitä (Perttula 1995; Kontoniemi 2003, 75; Varto 1996, 87.)

Erittelemistäni yksityiskohtaisista merkityssuhdeverkostoista muotoutuu kuvaus ilmiöstä, jonka jälkeen pohdin yleistämisen mahdollisuutta, jossa kuitenkin laadut näkyvät. Pysin päästämään mielikuvitukseni valloilleen. Kaiken aikaa pidin mielessäni myös lausumattomat tai havainnoimattomat merkitykset. Tutkija ei saa kuvitella sellaista mitä ei ole, mutta on suhtauduttava vakavasti eteen tuleviin, aineistosta nouseviin merkityksiin, sillä nekin saattavat olla tulkinnan kannalta merkityksellisiä. (Varto 1996, 87.)

Aineistoa tutkiessani otin yhden askelen eteen ja kaksi taakse. Edettyäni mielestäni yhteen kokonaisuuteen, palasin jälleen sisältöalue-ehdotelmien

kautta takaisin merkityssuhdeverkostoon, jonka olin antanut yksilön omalle kokemukselle. Peilasin ja sovitin, muuntelin ja muokkasin. Huomasin, kuinka vaikeaa on löytää yleistä, kattavaa tietoa. Sanoilla on eri ihmisille erilainen merkitys. Pohdinkin, onko valitsemani tulkinta sellainen, että sen sanamuoto olisi mahdollisimman vähän tulkinnanvarainen. Mitä enemmän luin kirjoitelma-aineistoja, sitä vakuuttuneemmaksi tulin siitä, että jokainen on niin erilainen, että sille pitäisi luoda oma tyyppi.

Aineistoa klusteroidessani eli ryhmitellessäni kävin läpi koodatut aineiston alkuperäisilmaisut (esim. *"minä osaan..."*) ja etsin samankaltaisuuksia ja / tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (esim. *"olen hyvä..."*, *"on vaikeaa..."*). (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet, yhdistin ne luokaksi ja nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä.

Luokitteluvaiheessa aineisto tiivistyi niin, että käsinkirjoitettuna minulla oli nyt yksi keltainen A4-paperiarkki. Luokat hahmottuivat kolmesta koulukontekstin vuorovaikutussuhteesta: Minä, opettaja ja kaverit. Tutkimustehtäväni kysymykset keskittyvät minä – opettaja -vuorovaikutussuhteen tarkasteluun. Kysymykset olivat asettuneet oikein, eli kirjoitelmat käsittelivät minä – opettaja -suhdetta. Jokaisessa kirjoitelmassa esiintyi vähintään yksi maininta vertaisryhmästä eli kavereista, joten muodostin sille myös oman luokan.

Abstrahointivaiheessa eli käsitteellistämässä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Luokituksia yhdistetään niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.) Yhdistämällä luokituksia päädyin seuraavaan luokitukseen:

Yleinen merkitysverkosto:

<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>	<i>Päälouokka</i>
1.Minä	1.1 oma osaaminen 1.2 oma epävarmuus 1.3 hyväksyminen 1.4 hylkääminen	A itsetunto
2.Opettaja	2.1 turvallisuus 2.2 hyväksyntä 2.3 huomaaminen 2.4 tasapainoisuus 2.5 aito välittäminen	B1 välittäminen B2 persoona
3.Kaverit	3.1 hyväksyminen 3.2 hylkääminen 3.3 turvallisuus 3.4 pysyvyys	C1 itsetunto C2 viihtyvyys

Abstrahointiprosessin aikana pyrin muodostamaan yleiskäsitteiden avulla kuvauksen perhehoitolaisten koulukokemuksista. Tutkimustulosten pohdinnassa pyrin ymmärtämään tutkittavan omasta näkökulmasta käsin mitä löytämäni asiat tutkittaville merkitsevät.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kun tutkimustulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta, tutkimus on pätevä (Varto 1996, 103). Tutkimuksen tuloksen tulee vastata tematisoinnissa asetettuihin kysymyksiin. Ihmistieteellisessä tutkimustavassa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Perttula (1995, 97.) Laadullisella tutkimuksella on eettinen vastuu, sillä elämäntä-

tännöistä kertova tutkimus saattaa muuttaa elämismaailmaa. Ihmiset uskovat mieluusti tutkimustuloksia, vaikka ne kuulostaisivat kummallisilta tai peräti jonkin ajan kuluttua saattaisivat osoittautua virheellisiksi. Kuitenkin ne voivat jäädä elämismaailmaan elämää.

Tutkimuksen on oltava luotettava, johdonmukainen ja teorianmuodostuksen yhteydessä on esitettävä ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi. Luotettavuus on tällöin vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Ihmisen kompleksisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta johtuen teoriaakaan eivät voi läpiselittää tutkimusta. Teorianmuodostuksessa tulee toteutua myös eettinen vaatimus sekä vastuu pitäytyä aineistossa ja tutkittavien kontekstissä. Tutkijan tulee tuoda esille kohteen eri tasot ja näiden tasojen sekä mahdollisen kompleksisuuden laatu niin, että lukija voi vakuuttua tutkimuksen luotettavuudesta. Teoria ikään kuin rakentuu tutkittavasta aineistosta. Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus tulee tuoda lukijalle luettavaan muotoon. (Varto 1996, 106, 108; Perttunen 1995, 102 -103). Tuloksia ei tule tulkita tiukasti ennalta asetettujen teoreettisten hypoteesien suunnassa, vaan suhtautuminen tulee olla kriittistä. Teoreettiset väitteet saattavat muutoin ohjata kasvatustieteen tutkimustuloksia. (Siljander 1988, 361.)

Tutkimuksen yleistä luotettavuutta kuvaavat reliabiliteetti ja validiteetti-käsitteet eli toistettavuus ja pätevyys (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004, 216). Nämä käsitteet voidaan laadullisessa tutkimuksessa korvata uskottavuuden, vahvistettavuuden, käyttövarmuuden ja siirrettävyyden käsitteillä (Kontoniemi 2003, 160.) Tutkimuksen kuluessa olen kuvannut mahdollisimman tarkasti henkilöt, paikat ja tapahtumat, sekä selostanut johdonmukaisesti tutkimuksen toteutuksen.

Aineiston hankintasuunnitelmassa oli myös vaihtoehto haastattelun lisäämisestä joihinkin kirjoitelmiin. Olin kovin kiitollinen tutkittaville heidän lupautessaan lähettämään minulle kirjoitelman, joten en halunnut enää vaivata heitä pyytämällä lisähaastattelua. Mietin mahdollisuutta, kuinka tutkittavat voisivat tarkastaa tutkimusraportin. Jotta tutkittavat (8-16- vuoden ikäisiä)

voisivat yksiselitteisesti kertoa kokemustensa soveltuvuuden luokkiin, edellyttäisi se mielestäni, että voisin itse olla läsnä avaamassa luokittelun tulkin-toja ja niistä johdettuja käsitelmäärityksiä. Jouduin luopumaan tästä ajatuk-sesta, sillä se olisi edellyttänyt matkustamista ja aikataulujen yhteensovitta-mista, joka ei ollut mahdollista. Koko tutkimuksen ajan olen pyrkinyt teke-mään tulkinnat ja esitykset niin, että ne vastaavat tutkittavien näkökulmaa ja siten uskottavuuden ehto toteutuu.

Olen kirjoittanut esimerkkejä luokittelun etenemisestä. Vahvistettavuus, joka voidaan ilmaista myös toistettavuutena, on siten lukijan arvioitavana. Tutki-mustulosten raportoinnissa lukija tutustuu tutkimustehtävän kannalta keskei-siin autenttisiin lainauksiin. Olen anonyymisti lainannut alkuperäistekstiä ja siten kunnioittanut kirjoittajille lupaamaani luottamuksellisuutta.

Käyttövarmuuden kriteerin toteutumiseksi olen kuvannut lukijalle tutkimuk-sen kehityskulkua mahdollisimman tarkasti. Luokittelun kuvaamisessa on vai-kea siirtää mielikuvissa tapahtuvaa muuntelua lukijan nähtäväksi. Valmiissa luokittelussa koko prosessin kulku jää lukijalle siten väistämättä vieraaksi.

Siirrettävyydessä tavoitellaan tutkittavan ilmiön suhteuttamista uuteen tar-kasteltavaan ilmiöön. Siirrettävyys tutkimuksessani toteutuu, kun lukija pohtii tutkimustuloksia ja päätelmiä peilaten niitä omiin ennakkokäsityksiinsä ja metakognitioonsa. Siirrettävyyden tavoite, oivallus, synnyttää siten lukijassa oman toiminnan ja käytänteiden pohtimista. (Kontoniemi 2003, 162.)

Tutkittavan näkökulman mielessä pitäminen on ollut muistutettava seikka koko tutkimusprosessin ajan. Vielä tutkimustulosten pohdinnassa on vaara-na siirtää näkökulman painotus itselleni tuttuun opettajan rooliin. Kirjoitel-missa lapset kertoivat arkipäivän näkemyksiään opettajan työstä ja roolista. Tutkimustehtäväni on tarkastella perhehoitolapsen kokemusta siitä, millai-nen on hyvä opettaja sekä mitä on hyvä vuorovaikutus perhehoitolapsen ja opettajan välillä. Tällöin painopiste tulee pitää lapsen kokemuksessa, mi-nässä (luokka 1.), sekä vuorovaikutussuhteiden tarkastelun tasapaino minä – opettaja-välillä.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksissa kerron lukijalle tutkittavien taustamuuttujista tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon. Tutkimustulokset sisältävät kolme luokkaa, jotka kirjoitelmista selkeimmin nousivat esille. Tiivistän alun perin neljä luokkaa kolmeen, sillä hermeneuttisesti tulkitsemalla ymmärrän kolmannen ja neljännen luokan sisältävän merkityksiltään yhdenmukaisen sisällön. Näin selkiytän lukijalle tutkimustulosten luettavuutta. Tutkimustulokset sisältävät sellittäviä pohdintoja niin, että lukija tulee tietoiseksi tulosten prosessoinnista. Varsinainen tulosten pohdinta teoreettisessa viitekehyksessään seuraa diskussio-luvussa.

Tutkimustulosten elävöittämiseksi ja lukijan arviointimahdollisuuden tueksi olen sisällyttänyt lainauksia tutkittavien kirjoitelmista. Jotkut lainaukset saattavat pysähdyttää lukijan ja toivon, että ne herättävät myös lukijan omaa prosessointia siirrettävyyden laadullisuutta tavoitellessani (7.2).

Kirjoitelman kirjoittajista on tyttöjä neljä ja yksi poika. Tytöistä kaksi on 8 vuoden, yksi 9 vuoden, yksi 16 vuoden ikäinen. Poika on 10 vuoden ikäinen. Lapset ovat yleisopetuksen oppilaita, joillakin on koulussa tukena koulunkäyntiavustaja. He kaikki ovat perhehoitolapsina sijaisperheessä. Neljällä lapsella on perheessä sisaruksia, joko sijoitettuja tai biologisia. Yksi lapsi asuu sijaisperheessä ainoana lapsena. Kaikilla lapsilla on joko biologisia tai muita kuin biologisia sisaruksia. Kaikilla lapsilla on taustallaan joku muu aikaisempi lastensuojelullinen tukitoimenpide. Joku lapsi on tullut sijaisperheeseen oltuaan ensin toisessa tukiperheessä lyhyen ajanjakson, joku toinen on tukiperhejaksojen ja lastenkodin kautta asettunut asumaan nykyiseen sijaisperheeseen.

Jokainen lapsi on ollut nykyisessä sijaisperheessään useamman vuoden ja nykyinen sijoituspaikka on pysyvä, eli huoltosuunnitelman mukaisesti he asuvat perheessä täysi-ikäisyyteen saakka. Lapset ovat Etelä-Pohjanmaalta, kahdesta noin 10 000 asukkaan maaseutukaupungista. Si-

joittajakuntataustoiltaan he vaihtelevat niin, että osalla sijoittajana on iso kaupunki osalla pieni kaupunki.

Jokaisella lapsella on siten pitkäkö lastensuojeluhistoria takanaan, he ovat joutuneet kokemaan vaihtelevuutta ihmissuhteissa ja hylkäämiskokemuksia. Heidän sosiaalisen pääoman (Pulkinen 2002, 46) kehityksessään on ollut jo monia riski- sekä haavoittavuustekijöitä.

8.1 Opettaja hyväksyy ja välittää

Kirjoitelma-aineistot huokuivat tietoa siitä, millainen on perhehoitolapsen mielestä hyvä opettaja. Teemojen pohjalta laatimani kysymykset sisälsivät usein vastauksessaan myös mainintoja opettajasta ja opettajan persoonasta, vaikka näissä teemoissa ei siitä pyydetty kertomaan.

*"En pidä erityisesti näistä oppiaineista (mistä) sillä...
... joskus liikunta ja matikka. kun liian ope on vihainen..- joskus on ollu."*

"Jos tehtävät ovat vaikeita.... kysyn opettajalta ja pysyn open luona niin kauan kunnes opin mitä menin kysymään."

"Joskus minua koulussa pelottaa kun.. en osaa ja opettaja huutaa. En pysy mukana. En tiedä missä mennään ja opettaja huomaa..."

"Silloin olen iloinen koulussa kun... opettaja kehuu."

Kemppinen on tutkimuksissaan todennut, että lastensuojelulapset ovat usein tunne-elämältään turvattomia, pelokkaita ja epävarmoja (Kemppinen 2000, 3). Kirjoitelmia lukiessa nousee esille samansuuntaisia ajatuksia. Lapset kertoivat, että joutuvat odottamaan saadakseen opettajan huomion ja opetuksen. Positiivisia palautteita oli saatu vain niukasti, mutta ne vähäiset olivat oppilaille sitäkin arvokkaampia. Jopa pelkkä opettajan hymy oli koettu positiiviseksi palautteeksi. Pelkoa koulussa aiheutti enemmän opettajan persoona ja ennalta arvaamaton tunnetila kuin esimerkiksi kaverit tai isommat oppilaat.

Kontoniemen tutkimuksessa (2003) opettajat kertoivat suhtautumisestaan alisuoriutujaan. Oppilaiden omat kuvaukset itsestään tukivat Kontoniemen tutkimuksen tietoa opettajien kuvaamista alisuoriutujaoppilaista.

"Jos tehtävät ovat vaikeita minä... ajattelen jotain muuta. Joskus tuskastun. Joskus alan häiritä, kun en osaa. Yritän pyytää opettajalta apua. Yritän pyytää avustajaltani apua".

"... En pidä mistään oppiaineista".

"Jos tehtävät ovat vaikeita, minä en jaksa pinnistää, luovutan, keskittymiseni herpaantuu".

Opettajan hyväksyntä ja turvallisuuden kokeminen olivat monissa kirjoitelmissa keskeisinä seikkoina. Sekä hyvän opettajan että oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutusten merkitysverkostoihin kertyi monia mainintoja, jotka sisältyivät käsitteisiin: turvallisuus, hyväksyntä, henkilökohtainen huomaaminen, tasapainoisuus, aito välittäminen.

Seuraavat otteet kirjoitelmista kuvaavat mitä parhaimmin Kontoniemen tutkimuksen (2003) myönteisesti ajattelevaa opettajatyyppeä, joka vaalii työssään dialogisen kasvatuksen emotionaalista laatua. (Siljanen 1991, 34.)

"Opettaja on mukava silloin kun... se ei huuda oppilaille. Se hymyilee – oma ope hymyilee usein".

"Olen iloinen koulussa kun... koulussa on hyvä olla ja se ei ole rasittavaa".

"Opettaja on mukava silloin kun... se ymmärtää. Se on hyvällä päällä. Puhuu jotain muuta kun kouluasioita".

"Kerro vielä, millainen on mielestäsi hyvä opettaja? Kiva, ymmärtäväinen, humoristinen, ystävällinen, pitää kurin, arvostaa oppilasta".

Sosiaalinen kenttä on aistittavissa todellisena, mutta näkymättömänä tilana ihmisten välillä. Se on sanallisten ja sanattomien viestien muodostama psyykinen tila ihmisten välillä. (Dunderfelt 2001, 14-15.)

8.2 Koulun tarjoamat oppimiskokemukset

Kirjoitelma-aineistot antoivat runsaasti tietoa siitä millaisia oppimiskokemuksia koulu tarjoaa. Lapset toivat esille omaan osaamiseen tai osaamattomuuteen liittyviä kokemuksia. Luokitellessani yksilökohtaisia merkitysverkostoja teksteistä, nousi näiden pohjalta keskeisesti kaksi suhde-verkostoa: oma osaaminen tai osaamattomuus, hyväksyminen ja hylkääminen. Kirjoitelmista on nähtävissä koulukokemusten itsetuntoa vahvistavia ja haavoittavia viestejä.

"Opettaja on mukava kun... hän (opettaja) laittaa (minut) tekemään avorivistön liikuntatunnilla".

"On kivaa olla minä itse koska... Hmm, enpä tiedä. Olen nopea tehtävien teossa. Luokan viisain ja älykkäin. Hyvä liikunnassa (päihitän 3.lk pojatkin)".

"Pidän kovasti ...matematiikasta koska se on haasteellista ja kivaa."

"En pidä äidinkielen salaisesta kerhosta koska se on rasittavaa".

"Pidän kovasti... matematiikka, että oppii laskemaan yhteen ja vähentämään..."

"En erityisemmin pidä... liikunta, pitää pukea ja riisua se ei ole kivaa..."

"Jos tehtävät ovat vaikeita... kotona läksyt joskus rasittaa ja huudan, kun en heti osaa".

"Silloin olen iloinen koulussa kun... opettaja kehuu, saan työn tehtyä loppuun, kaveri kehuu".

"En erityisemmin pidä... matematiikka, vaikea ajatella monta asiaa yhtä aikaa..."

"Jos tehtävät ovat vaikeita... en jaksa pinnistää, luovuta, keskittymiseni herpaantuu".

"Olen iloinen koulussa kun... olen onnistunut kokeissa, ope ymmärtää, on kavereita, jaksan tehdä".

Onnistumisen kokemus syntyy yhtä hyvin omasta osaamisesta kuin opettajan hyväksymisestä ja huomaamisesta. Keltikankangas-Järvisen tutkimuksissa (1994) todetaan, että onnistumisen kokemukset jäävät koulussa perin vähäisiksi, joten monen lapsen koulunkäyntiä sävyttää pysyvä tunne epäonnistumisesta. Viitteitä edellä mainitusta näyttäytyy myös tässä tutkimuksessa. Etenkin toistuva epävarmuus opettajan käyttäytymisestä ja opettajan osoittama epäluottamus oppilasta kohtaa nakertaa lapsen intoa ponnistella kohti parempia suorituksia.

Eräistä kirjoitelmista syntyi vaikutelma, että oppilas on ikään kuin luovuttanut pyrkimyksen toteuttaa itseään ja innostua oppimisesta. Heille koulun sosiaalinen verkosto tarjoaa enemmän positiivisia kokemuksia päivän aikana kuin itse oppiminen. Opettaja tuottaa hyviä kokemuksia, kun hän antaa myönteistä palautetta.

Jokaisessa kirjoitelmassa mainittiin myös opettajan pelottava tai ikävä käyttäytyminen (huutaminen, suuttuminen, ymmärtämättömyys, epäluottamus). Nämä tulkitsen lapselle epäonnistumisen ja hylkäämisen kokemuksiksi. Pääosin kirjoitelmien yleissävy ei ollut ahdistava tai tuskainen, lapset toivat pikemminkin kriittisen näkemyksensä kielteiseksi havaitsemiinsa olosuhteisiin. Kaikki olivat kokeneet saaneensa myös onnistumisen kokemuksia. Näitä toivat opettajan ymmärtävä ja arvostava suhtautuminen, myönteiset oppimistulokset ja ennen kaikkea vähäisetkin positiiviset, elein ja sanoin annetut palautteet.

8.3. Hyvä vuorovaikutus – pedagogiseen dialogiin pyrkiminen

Tarkastelin kirjoitelmia myös siitä näkökulmasta, millaista vuorovaikutusta perhehoitolapset pitävät tärkeänä oppilaan ja opettajan välillä. Turvallisuuden ja hyväksyntään liittyvät tekijät olivat usein esillä. Henkilökohtainen huomaaminen, vaikkapa vain hymy lapselle, oli maininnan arvoinen. Vuorovaikutuksessa lapset toivoivat opettajalta aitoa välittämistä siten, että opettaja pitää lapsista ja on valmis kuuntelemaan lasta ja tarvittaessa muuttamaan asennettaan. Ymmärsin, että lapset toivoivat opettajalta lasta kunnioittavaa ja huomioon ottavaa päivittäistä kohtaamista.

Tulokset tukevat viimeaikaisia tutkimuksia, jossa kohtaamisilta koulussa edellytetään laadullisuutta, pedagogiseen dialogiin pyrkimistä. Myös lapset toivovat kohtaamisilta laadullisuutta. Kaiken dialogin perusta on avoin lähestyminen, toisen ihmisen kunnioittaminen, asioiden avoin käsittely ja muutoshetken sitoutuminen. (Skinnari 2004.)

Seuraavassa luettavaksi lasten kokemia huonoja ja hyviä kohtaamisia.

"On ikävää jos opettaja... on vihainen siitä jos on jättänyt omat työt tekemättä".

"Koulussa on mielestäni ikävää silloin kun... opettaja syyttää, huutaa, ei usko. Opettaja syyttää aiheettomasti".

"Opettaja on mukava silloin kun... se ei syytä. Se uskoo kun sille sanoo".

Vaikka opettajaan suhtauduttiin kriittisesti, kuitenkin opettajasta haettiin turvaa ja jokainen piti tärkeänä, että oma opettaja on koulussa läsnä. Tämän suuntaiset kommentit liitin turvallisuuden tai turvattomuuden kokemukseen, joista seuraavassa kolme näytettä.

"On ikävää jos opettaja... on sairas ja ei pääse kouluun opettamaan se on Tylsää".

"Koulussa on mielestäni mukavaa silloin kun... kaikki ovat koulussa".

"On ikävää jos opettaja... on pois koulusta tai suuttuu kun muut ei kuuntele".

Lapsilla, joilla oli myönteinen asenne koulua, oppimista ja omaa itseään kohtaan oli myös pääosin hyviä opettajakokemuksia. Heillä tuntui olevan luottamus omaan osaamiseen. Kirjoitelmista huokui, että he uskoivat mahdollisuuksiinsa ja taitoihinsa.

"Pidän kovasti matematiikasta koska se on haasteellista ja kivaa".

"On hyödyllistä käydä koulua sillä...siellä oppii asioita ja on hyvin harvinaista jossain on käydä koulua".

"On kivaa olla minä itse koska...olen voimakas".

"On kiva olla minä itse koska...ketään toista minun laistani lasta ei ole olemassa".

Moni lapsi koki myös paljon kielteisiä asioita itsestään. Näiden lasten kirjoitelmissa koulukokemukset sisälsivät paljon epävarmuuden ja vaikeuksien tunteita. Omasta osaamisesta ei oltu vakuuttuneita. Nämä lapset mainitsivat useasti kielteisiä kokemuksia opettajan tavasta käyttäytyä koulussa oppilasta kohtaan.

"On kivaa olla minä itse koska...en tykkää itsestäni!!! Minulla on nyt huono aika".

"Joskus minua koulussa pelottaa kun...olen huonolla päällä, opettaja huutaa".

"On kivaa olla minä itse koska...Hmm enpä tiedä".

Turvattomuuden tunnetta voi aiheuttaa epäily omin voimin selviytymisestä koulun arjessa. Silloin vanhemmat koettiin turvaksi.

"Olen onnellinen kun...minusta pidetään huolta".

"Olen onnellinen kun ...vanhemmat välittää ja pitää puolia".

Koulun vuorovaikutustilanteessa haasteellista on se, että osapuolina on aikuinen ja lapsi. Aikuinen on tilanteessa persoonallisine ominaisuuksineen, aikuisena ja ammattiroolissaan. Lapsi on kohtaamisessa oppilaana ja ainutlaatuisena yksilönä. Ihmisinä he ovat kuitenkin tasavertaisia. Kohtaamistilanteessa aikuisen pitää pyrkiä olemaan aktiivinen osapuoli, koska se kuuluu aikuisen vastuuseen. (Kvist, J. & Vuorenmaa, S - L. 2005, 29.)

Tutkimustulokset kertovat siten myös tavoitteita hyvälle opettajuudelle. Suojaavan tekijän (Pulkkinen 2002) mahdollisuutta toteuttaessaan opettaja käyttää arkipäivän keinoja lapsen sosiaalisen pääoman rakentamiseen ja siten hyvän itsetunnon saavuttamiseen. Pedagogisen rakkauden ilmapiirissä lapsen kokonaisvaltainen kasvu on mahdollista.

"Opettaja on mukava silloin kun... se ymmärtää. Se on hyvällä päällä. Puhuu jotain muuta kun kouluasioita".

"Kerro vielä, millainen on mielestäsi hyvä opettaja? Kiva, ymmärtäväinen, humoristinen, ystävällinen, pitää kurin, arvostaa oppilasta".

8. DISKUSSIO

Opiskelijoiden tekemät tutkielmat ovat parhaimmillaan tiedostamisen harjoittelua ja perustelua. Skinnari (2004, 189.) Oma tutkielmani oli mitä parhaiten juuri sitä. Moni asia, joita käytännössä, niin opettajana kuin oppilaana olin kohdannut, sai teoriasta luurangon ja lasten kertomien kokemusten myötä lihaa tuon luurangon ympärille.

Bruner (1996) ja Keltikangas-Järvinen (1994) ravistelevat koululaitosta sen vastuuttomuudesta tukea lapsen itsetuntoa. Käsittelimäni tutkimustulokset tukevat tämän suuntaista ilmiötä. Näiden kirjoitelmien perusteella nousee esille opettajan määräävää merkitys. Kykeneekö opettaja luomaan lapselle myönteisiä oppimiskokemuksia vai sisäistääkö lapsi ajatuksen itsestään kelpaamattomana ja riittämättömänä, ei kyllin hyvänä, jopa huonona ja mitättömänä ihmisenä? Erityisen keskeisesti nämä kirjoitelmat kertoivat, että tämän kokemuksen syntymiseen ja siten itsetunnon rakentamiseen vaikuttaa opettaja-persoona, henkilökohtainen vuorovaikutus lapsen kanssa ja myönteinen, välittävä suhtautuminen. Itsetuntoa toki rakentaa myös myönteiset oppimiskokemukset, onnistuminen ja osaaminen. Kuitenkin opettaja näyttäisi kytkeytyvät tavalla tai toisella näihinkin kokemuksiin. Kun opettaja on empaattinen ja vuorovaikutus toimiva, oppilas kokee todennäköisemmin myönteisiä oppimiskokemuksia ja siten myös kokee oppivansa ja osaavansa oppiainetta. Tässä tapauksessa myös oppiaine itse koettiin mukavana, oli se sitten helppoa tai haasteellista.

Golemanin (1997) ja Skinnarin (2004) opettajille asettama tunneälyvaatimus tulisikin ottaa vakavasti huomioon opettajankoulutusta kehitettäessä. Olen muodostanut vaikutelman, että pedagogiselle rakkauskäsitteelle saatetaan hymähtää jopa kasvatustieteen tiedepiireissä. Onko meillä tähän kuitenkaan varaa? Kansainvälinen kilpailu on vaarassa ohjata koulutustamme yhä teoreettisempaan suuntaan. Miten koulutusputkesta ulosputkahtava lapsi on sitten rakentanut sosiaalisen pääomansa, myönteisen minäkuvan, vahvan terveen itsetunnon ja identiteetin jota kansainvälistyvä yhteiskuntamme korostaa?

Tunneäly on eräs tavoiteltava lahjakkuuden laji. (Uusikylä 1994.) Kykyä toimia mielekkäästi sosiaalisissa tilanteissa ja ratkaista emotionaalisia ja älykkyyttä vaativia kysymyksiä joustavasti ja mielekkäällä tavalla tarvitaan erityisesti nyky-yhteiskunnassa, jossa tieto- ja teknologiakeskeisyys on ollut vallalla pitkään. Opettajankoulutuksen sisällöstä vastaavien on otettava kantaa myös tähän kysymykseen. Osataksemme kasvattaa lapsia tunneälykkäiksi kehottaa Skinnari (2004) lisäämään opettajankoulutukseen empatiataitoja sekä huumorin viljelemisen harjoittelua vaikkapa eläytymisharjoitusten avulla. Tämän tutkimus, lapsen omalla äänellä kerrottuna, peräänkuuluttaa juuri näitä taitoja. Lapsilta tuleva viesti toteaa hyvän opettajuuden olevan (ks. Skinnari 1996) toisen ainutlaatuisuutta kunnioittavaa sekä rakastavaa läsnäoloa ja toimintaa.

Vaikka perhehoitolasten tutkimusryhmäni edustaa marginaalista ryhmää, noin 1 % kaikista alle 17 vuotiaista lapsista, antaa se viitteitä lasten koulukokemuksista ja etenkin lasten tärkeänä näkemistä asioista. Siten tutkimuksen vaikuttavuutta ja yleistettävyyttä voidaan tarkastella laajemmin ja pohtia etenkin kehittämistarpeita. Perhehoitolasten määrä tulee lisääntymään. Opettaja kohtaa yhä useammin luokassaan myös perhehoitolapsen. Siten on tärkeää, että opettajien tietoisuus siitä, mitä on perhehoito ja miten minun tulisi suhtautua luokassani olevaan perhehoitolapseen. Opettajankoulutuksessa tuskin on mahdollisuus näihin erityiskysymyksiin paneutua, mutta soisin tämän ja vastaavien tutkimusten välittävän tutkimustietoa etenkin opettajille, joilla on perhehoitolapsi luokassaan. Myös sijaisvanhemmat hyötyvät tutkitusta tiedosta, sillä panostamalla sijoitetun lapsen koulutukseen voidaan ennaltaehkäistä monia kielteisiä elämänpolkuja ja lisätä hyvän elämän eväitä. (Vinnerljung 2005.) Tutkimuksellani julkisuuteen saatu tieto tuo näkyväksi perhehoitolapsen perheelle miten lapsi kokee koulukontekstin, näin sijaisvanhemmat lisäävät tietoisuuttaan koulun tunneilmastosta. Sijaisvanhemmat voivat siten kokonaisvaltaisemmin osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön. Avoimen vuorovaikutuksen mahdollisuus kasvaa.

Vaikuttavimmat tutkimustulokset nousivat lasten peloista. Kun lapsi kertoo, että pelottavaa on silloin kun opettaja suuttuu ja huutaa, jää väkisinkin ihmettelemään mitä pedagogista päämäärää opettaja tavoittelee näin käyttäytyessään. Tulevaisuudessa pitäisikin hyvää opettajuutta kehittää niin, että persoonallista, avointa ja aitoa läsnäoloa tähdennetään, mutta opettajan tasapainoisuutta ja aikuisen konfliktinratkaisutaitoja korostetaan. Etenkin lastensuojelulapset ovat kokeneet elämässään monia hylkäämis- ja kaltoinkohdeltu tilanteita, koulussa näitä ei saa enää tulla. Koulun pitäisi päin vastoin tarjota Pulkkinen (2002) määrittelemiä voimavaratekijöitä. Opettaja on *suojaava* tekijä lapselle kun hän näkee vastuunsa vaikuttajana lapsen elämässä. Lasten hallitsevat taidot ja kyvykkyyden osoitukset (opettajan vahvistamat) vahvistavat lasten itsetuntoa ja itsearvostusta ja edistävät myös suojaavaa prosessia (Viittala 2001, 252).

Keltikangas–Järvinen (1994) miettii, onko nolaaminen jäänyt kasvatuskulttuuriimme. Aiheeton opettajan aggressio, nöyryyttäminen ja nolaaminen kassaa *riskitekijöiden* omaavan lapsen *haavoittuvuustekijöitä*. *Voimavaratekijä* tukee (Pulkkinen 2002) lapsen myönteistä kehitystä riskiolosuhteissa riskitekijöistä huolimatta. Kun opettaja huomaa lapsen kyvyt ja taidot sekä kannustaa niiden kehittämiseen voi lapsi löytää elämälleen suojaavan tekijän. Vain opettajan aito kiinnostus ja pyrkimys oppilaantuntemukseen selvittää opettajalle sen mitä oppilaasta voisi suotuisassa tapauksessa kehkeytyä, ja jälleen päästään Pulkkinen (2002) ja Skinnarin (2004) pedagogisen rakkauden taivon voittelu jäljille.

Kasvatustiede, kuten kasvatustuskin, kohdistuu myös ja erityisesti potentiaalliseen, piilevään, tavallaan yliaistiseen. Tavoitteena on saada ihmisyyteen sisältyvät hyvät idut kasvamaan. Näin yliaistisesta voi tulla aistittavaa. Puolimatka (1999, 12) rohkaisee omien kasvatustieteilijöiden ideoiden ja kritiikin luomiseen, vaikka ne aluksi tuntuvat kömpelömmiltä kuin ammattifilosofien loppuun hiotut lauseet. Hieman yli vuosi sitten, kevätjuhlassa sain itse olla lähettämässä yhdeksäsluokkalaisia matkaan. Nuo ajatukset nousivat mieleeni jälleen kun kiteytän tämän tutkimuksen tuloksia pedagogisen rakkauden teoreettiseen viitekehykseen.

”Teidän puunne juuria on peruskoulussa muovannut osaltaan kasvuympäristökijät. Tiedolla ja tunteella, lämmöllä ja tukikeppien asettelulla, välillä lempeämmin välillä napakammin tuota kasvua on pyritty ohjaamaan valoon päin, niin että sinun elämänpuusi saisi vahvistua ja rakentua juuri niin kauksi ja terveeksi kuin sen on mahdollista. Että voisit saavuttaa hyvän itsetunnon, olla iloinen siitä että olet juuri sinä etkä kukaan muu.”

”Toivon, että lähdet maailmalle vahvoin siivin. Mistä voisi syntyä vahvat siivet? Ajattelen, että nuo siivet ovat toivon näkökulma. Se on luottamus elämään, että elämä on itsessään lahja. Minä osaan ja pystyn, että minä olen täydellinen kaikkine vahvuuksineni ja heikkouksineni. Se on juuri oman heikkouden näkemistä niin, että me ihmiset tarvitsemme toisiamme. Meillä jokaisella on omat erityiset lahjamme, joilla voimme tehdä itsemme ja läheisemme onnellisemmiksi. Toivon, että löydät nuo lahjat itsessäsi ja saisit voimaa ottaa ne käyttöön lähimmäistesi palvelemiseksi.”

Filosofinen tutkimus pyrkii ymmärrykseen ja tulkintaa, joten sitä voidaan pitää hermeneuttisen kehän kaltaisena (Puolimatka 1999, 21). Olen käynyt tutkimusprosessin aikana dialogia omien ennakkokäsitysteni, teorioiden ja tutkimustulosten kanssa. Edellä esittämäni, omien ajatusteni esiymmärrys on tämän prosessin kuluessa täsmentynyt.

Opettajan mielenlaatu on keskeinen tekijä opettamisessa (Skinnari 2004, 203). Opetus ei ole tiukkapipoista, mutta jämäkän määrätietoista. Edesmennyt mummoni tapasi sanoa: Maailman sivut ovat pitkät. Niin, emme koskaan tiedä, minkä asian, ihmisen tai paikan jätämme taaksemme lopullisesti, ketnet vielä kohtaamme ja missä tilanteessa. Tuo viisas mummoni tapasi jatkaa, ikään kuin selventää sanontaansa; Älä koskaan halveksu tai aliarvioi ketään ihmistä, et koskaan voi tietää missä hänet vielä kohtaat. Voit tarvita hänen apuaan, hän voi olla jonain päivänä sinua mahtavampi, silloin suhteenne punnitaan. Älä pokkuroi äläkä nöyristele ketään ihmistä tittelin tai arvonimen vuoksi, kunnioita kaikkia ihmisiä, mutta etenkin lapsia. Siksi on äärettömän tärkeää käyttäytyä kaikkia ihmisiä kohtaan tasa-arvoisesti ja olla

rehellinen. – Maailman sivut ovat pitkät – tuon ajatuksen sisäistän lasten kirjoitelmien perusteella nykypäivän vastuulliseen ja aikaansa seuraavaan hyvään opettajuuteen kun hän kykenee näkemään oman roolinsa historian aikajanalla ja vastuunsa lapsen elämänkaarella. Kun kysyin oppilailta millainen on hyvä opettaja, he saivat vapaasti kirjoitella kaikkia hyvän opettajan piirteitä. Kuitenkin jokaisessa kirjoitelmassa pääpaino oli opettajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja luonteella. Vain yhdessä kirjoitelmassa viitattiin didaktisiin taitoihin: ”*opettaa hyvin*”.

Teoreettinen viitekehys tuo vahvasti esille, että opettajankoulutukseen sekä täydennyskoulutukseen olisi tarvetta. Tutkimustulokset antavat tukensa tämän suuntaiselle kehitykselle. Pedagoginen etiikka on opettajankoulutuksen haasteena (Atjonen 2004, 138). Näen, että Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tarjotaan aineksia opetuksen kasvatustilanteiden rakentamiseen. Tämä toteutuu paitsi erillisillä kasvatustilanteiden opintokokonaisuuksilla, myös läpäisyperiaatteella opetettavien aineiden opetuksessa. Aikuisopiskelijoilla on jo runsaasti työelämäkokemusta opetustyöstä. Opiskelijoiden välisissä keskusteluissa erittäin antoisiksi on koettu ryhmätyöt, joissa teoreettisessa viitekehyksessä on tarkasteltu arjen tilanteita. Näissä keskusteluissa mukana on luontevasti ollut myös kasvatustilanteiden näkökulma. Tämän suuntauksen toivoisi yhä vahvistuvan luokanopettajaksi opiskelevien koulutuksessa laajemminkin.

Jatkossa olisi varmastikin aiheellista tutkia myös minkä tyyppistä kasvatustilanteiden filosofista ja eettistä täydennyskoulutusta kentällä olevat opettajat toivovat ja toisaalta mihin he olisivat valmiita sitoutumaan. Erittäin mielenkiintoista olisi myös tutkia mitä sekä työssä olevat opettajat, että varsinkin juuri opettajankoulutusta aloittelevat opiskelijat tietävät perhehoidosta, perhehoitolapsista ja lastensuojelun toimenpiteiden kohteena olevien lapsista. Kohtasin yllättävän paljon ennakkoluuloja ja tietämättömyyttä keskustellessani tutkimusaiheestani opettajaksi opiskelevien ja opettajankoulutuksessa toimivien opettajien kanssa. Perhehoitolapsista puhuessani mielikuvat yhdistyivät perhepäivähoitolapsista koulukotilapsiin ja kaikkea siltä väliltä.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että joillakin oppilailla oli itsetuntoa haavoittavia koulukokemuksia. Epävarmuus omiin kykyihin ja selviytymiseen koulun arjessa oli ilmeistä. Vierauden ja osattomuuden tunne voi olla matka kohti syrjäytymistä. Siten olisi tärkeää tutkia, millä keinoin kadonnut luottamus omiin kykyihin oppijana olisi mahdollista palauttaa.

Mikäli vuorovaikutus toimii ja oppilas-aikuinen-suhteesta muodostuu luottamuksellinen, kohtaamisen oppilaalle tuoma apu kerrannaisvaikutuksineen saattaa riittää ja oppilas tulee autetuksi jo omassa koulussaan (Kvist, J. & Vuorenmaa, S-R. 2005,31). Näin ollen tutkimuksen kohteeksi olisi kiinnostavaa ottaa koulun ”kohtaamiskulttuuri”. Moniammatillisessa ja tehokkaassa koulukulttuurissa kohdistetaan usein kaikki muutostarve vain oppilaaseen. Kuinka koulu kykenee keskustelemaan omasta kohtaamiskulttuuristaan, näkemään sen vahvuudet ja etenkin heikkoudet ja tarvittaessa muuttamaan myös omia toimintamallejaan.

Tämän tutkimuksen toteuttamisella ja aihevalinnalla otin Skinnarin haasteen (2004, 189) vastaan ja osallistun keskusteluun siitä, että rakkauden pedagogiikka on tulevaisuuden opettajien didaktiikkaa.

”Mitä mieluisampi työ, sitä vähemmän kutsuu sitä työksi”. (Richard Bach).

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2004.** Luento 17.6. Chydenius-instituutti. Tieteenfilosofia.
- Aaltola, J. 2003.** Opettajan työn ´mieli´? Teoksessa Opettaja vaikuttajana? L. Isosomppi, M. Leivo (toim.) Saarijärvi: Gummerus.
- Arajärvi, P., Aalto-Setälä, M. 2004.** Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita Prima.
- Atjonen, P. 2004.** Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Bruner, J.S. 1996.** The culture of education. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Dunderfelt, T. 2001.** Intuitio ja tunneviestintä, ihmisten välinen näkymätön yhteys. Helsinki: WS Bookwell.
- Dupont, H. 1975.** Educating emotionally disturbed children. USA: Holt, Rinehart and Winston, inc.
- Goleman, D. 1997.** Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Hautojärvi, M. 2004.** Opettajankouluttajat Chydeniuksen jäljillä. Koulutuksessa arvot ja henkinen tasapaino päihittävät listasijoitukset. Opettaja 33, 20.
- Helminen, J. 1998.** Perhehoidon lainsäädäntö. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2004.** Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P., Sajavaara, P. 1993. Tutkimus ja sen raportointi. Jyväskylä: Gummerus.

Hämäläinen, K. 2005. Perhehoitolasten kokemuksia sijoitusvaiheesta ja perhehoidossa elämisestä. Perhehoito. (3), 4-6.

Innanen, M. 2001. Isyys ja äitiys nuorten kertomana - lukiolaisten tyttöjen ja poikien kirjoituksia. Jyväskylä: Korpi - Jyvä.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti- ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WS Bookwell.

Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WS Bookwell.

Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kanustusvalmennus P. & K.

Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?". Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Kvist, J. & Vuorenmaa, S-R. 2005. Kohtaaminen. Teoksessa Opetussuunnitelma kasvun ja kehityksen tukena. Avain oppilaan kohtaamiseen. Tilus, P. & Vuorenmaa, S – R. (toim.) Haukkalan koulun julkaisu 1:2005. Kopijyvä.

Kylätasku, T. 2005. Lasten köyhyyteen pitää puuttua heti. Marjatta Bradyn mukaan Suomen lapsia pitää kohdella kuin silmäterää. Kotimaa 15,6-7.

Laurila, A. 1993. Lainaksi annettu lapsi. Jyväskylä: Gummerus.

Lastensuojelun keskusliitto. 2004. Lapsen hyvä elämä 2015 toimintalinjaus. Iisalmi: IS-Print.

Leino, A-L., Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Matilainen, M. 2003. Onnistuneesta sijoituksesta hyvään elämään. Perhehoito (3), 8-9.

Markkanen, L. 2003. Perhehoidon tukena 20 vuotta. Perhehoitoliitto ry:n 20-vuotishistoriikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS - kustannus.

Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankureina. Teoksessa Perhe ja vanhemmuus. A. Rönkä, U. Kinnunen. (toim.) Keuruu: Otava.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Keuruu: Otava.

Siljander, P. 1991. Mitä on hermeneuttinen kasvatustiede. Kasvatus (1), 28-35.

Siljander, P. 1991. Merkityksen käsite kasvatustieteessä. Kasvatus 22, (5-6), 377-386.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Helsinki: PS - kustannus.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Helsinki. WSOY.

Varma, V. 1993. How and Why Children Fail. Biddles Ltd; Guildford and King`s Lynn.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Valtakunnallisen sijaishuollon laatuksiteerit. 2004. Laituri-projekti. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto ry. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisu 18.

Viittala, K. 2001. "Kyllä se tomposellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotetujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat tekijät. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Vinnerljung, B. 1996. Fosterbarn som vuxna. Ystad: Hansson & Kotte.

Vuorikoski, M., Törmä, S., Viskari, S. 2003. Opettajan valettu valta. Tampere: Vastapaino.

Vygotsky, L.S. 1979. Mind in society. London, England: Harvaed University Press.

[Http:// www.perhehoitoliitto.fi](http://www.perhehoitoliitto.fi) (Luettu 14.4.2005)

[Http://www.stakes.info/2/2/2.2.1asp](http://www.stakes.info/2/2/2.2.1asp). (Luettu 10.4.2005)

Laki lastensuojelusta. [Http:// www.oikeusasematieto.fi/holhous/lsl019.htm](http://www.oikeusasematieto.fi/holhous/lsl019.htm)
(Luettu 12.6.2005)

Laki lasten sijaishuollosta. [http:// www.huostaanotto.fi/lsl.htm](http://www.huostaanotto.fi/lsl.htm) (Luettu
12.6.2005)

LIITTEET

1. Kirjoitelmapyyntö ja teemakysymykset

Hei,

Pyydän, että jatkat aloittamiani lauseita. Voit myös kirjoittaa lopuksi mitä muuta haluaisit kertoa koulusta ja opiskelusta.

Kiitokset sinulle,

t. Päivi

Nimeä ei tarvitse laittaa. Kerro kuitenkin oletko tyttö/poika ja ikäsi?

Viereisellä sivulla olevat tarrat ovat sinulle kiitokseksi. Ole hyvä.

Koulussa on mielestäni mukavaa silloin kun....

Koulussa on mielestäni ikävää se, että...

Opettaja on mukava silloin kun...

On ikävää jos opettaja...

Pidän kovasti näistä oppiaineista (mistä), koska...

En erityisemmin pidä näistä oppiaineista (mistä), sillä...

On hyödyllistä käydä koulua, koska...

Jos tehtävät ovat vaikeita, minä...

Joskus minua koulussa pelottaa kun...

Silloin olen iloinen koulussa kun...

On kiva olla minä itse, koska...

Olen onnellinen, kun...

Kerro vielä millainen on mielestäsi hyvä opettaja?

Kiitos,

tämä kirjoituksesi jää vain minun luettavakseni. Olet ollut mukana antamassa arvokasta tietoa tutkimukseeni.

Terveisin Päivi

Saatekirje vanhemmille

Hei,

tässäpä nämä kirjoitelmapyynnöt joista puhelimitse sovittiin. Toivon, että käytte yhdessä läpi lasten kanssa kysymykset ja keskustellette niin, että lapsi ymmärtää kysymyksen. Jos lapsella on mielessä enemmän asioita kuin hän jaksaa kirjoittaa, aikuinen voi auttaa ajatuksen siirtämisessä paperille ja toimia kirjaajana. Käsittelen kirjoitelmia luottamuksella, joitakin katkelmia voin liittää lopulliseen työhön, mutta kirjoittajaa ei voi näissä yhteyksissä tunnistaa. Olen todella kiitollinen vaivannäöstänne. Vihkon voit lähettää palautuskuoressa kun kirjoitelma on valmis, kuitenkin viimeistään 15.4.2005.

Ystävällisin terveisin

Päivi