

114

Kalevi Kaipio

Yhteisöllisyys kasvatuksessa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Kalevi Kaipio

# Yhteisöllisyys kasvatuksessa

Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi  
ja käytäntöön soveltaminen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedt-salissa  
elokuun 19. päivänä 1995 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

# Yhteisöllisyys kasvatuksessa

Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi  
ja käytäntöön soveltaminen

Kalevi Kaipio

# Yhteisöllisyys kasvatuksessa

Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi  
ja käytäntöön soveltaminen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

URN:ISBN:978-951-39-8008-5  
ISBN 978-951-39-8008-5 (PDF)  
ISSN 0075-4625

ISBN 951-34-0576-1  
ISSN 0075-4625

Copyright © 1995, by Kalevi Kaipio  
and University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing  
House and Sisäsuomi Oy, Jyväskylä  
1995

## **ABSTRACT**

Kaipio, Kalevi

The Community as an Educator. Theoretical Analysis and Practice of Community Education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1995. 250 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research)

ISSN 0075-4625; 114

ISBN 951-34-0576-1

Summary

Diss.

This study is comprised of two parts. In the first section, a theoretical analysis of the community education, or the education of responsibility and cooperation, which was developed for child and youth homes, schools, daycare centers and the care of mentally retarded persons during a period of over twenty years, is made. The second section is a study of the application of community education to the functioning of one organization, a central institution for the mentally retarded accommodating over 250 residents.

In the theoretical analysis, a conceptual model was built by making a theoretical reflection on the developed practice of community education. The developed theoretical model combines a sociological and a psychological approach together with an individual and a community one as an ecological whole of community education. In the ecological model of community education, the development of the individual is regarded simultaneously as an activity of the peer group, of the educating community and its individuals, of the administration of the community and the organizational level and of the social level. The shared norms of the various levels develop as interaction takes place between the various ecological levels. These jointly defined, agreed and accepted norms are controlled, supervised and altered as a continuing process of cooperation between the educating community and the peer group. Also, a shared concept of reality, which is characterized by mutual understanding and similar interpretations of actions and their content by the various levels, comes about as the social interaction of the peer group, the educating community and its individuals, the organizational level and the social level. A common social reality manifests itself in a common language of the various levels as well.

In the central institution for the mentally retarded, developmental methods based on community education were developed, with a starting point at the ecological level of the organization and its administration, by the aid of three methods of development of different levels. First, development concentrated on one residential unit. Second, by implementing the method of action research, activities were organized separately for each of the eleven residential units of the institution which enabled independent planning, problem solving and joint decision-making. Third, regular community meetings for the staff of the whole central institution were initiated. The development of the staff and resident communities was studied through qualitative and quantitative methods.

All three strategies of different levels brought positive results. The adaptive behavior of the residents was improved, sanctions were reduced and the well-being

of the residents was improved. The influence of the staff was enhanced, decision-making became more flexible and goal-oriented, joint consultation increased, relations of the residential units with the administration improved and an educational optimism and trust for the residents was strengthened.

Keywords: community education, ecological model, educating community, community administration, mental retardation, action research, residential group dynamics, residential care

## ESIPUHE

Tämä tutkimus käsittää kaksi osaa. *Ensimmäisessä osassa* tehdään yhteisökasvatuksen *teoreettinen analyysi*. Yhteisökasvatuksen käytännöt alkoivat kehittyä 1970-luvun alussa. Sen sovellutukset ovat laajentuneet eri kasvatusta- ja hoitoyhteisöihin jatkuvasti. Yhteisökasvatuksessa kehiteltyjä menetelmiä on sovellettu myös varsinaisia kasvatusta- ja hoitoyhteisöjä laajemmin julkishallinnon johtamiseen ja organisaatioiden sekä työyhteisöjen kehittämiseen. Vaikka yhteisökasvatuksesta on tehty ja jatkuvasti tehdään lukuisia tutkimuksia, on yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi toistaiseksi puuttunut. Kehittyvät yhteisökasvatuksen käytännöt suorastaan vaativat tätä analyysia.

Tutkimuksen *toinen osa* on tutkimus *yhden organisaation* yhteisökasvatuksen kehittämistä ja *yhteisökasvatussovellutuksesta*. Tätä osaa voidaan luonnehtia yhden organisaation tapaustutkimukseksi, jossa pyritään kehittämään yhteisökasvatusta ja sen perustalta lähteviä menettelytapoja. Ensimmäisessä osassa tehdyn teoreettisen analyysin pohjalta tutkitaan yhteisökehitystä yhden perustason työyhteisön eli laitosesaston, kaikkien laitosorganisaation osastojen ja koko organisaation kehittämisen ja johtamisen eri tasoista näkökulmista. Tutkimuksessa yhdistetään myös kvalitatiivinen paradigma kvantitatiiviseen laitosityhteisön henkilöstön ja asukkaiden tulosseurantaan. Tällä tavoin tutkimus on yksi esimerkki yhdistää saumattomasti kvalitatiivisen paradigman sisällä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusaineisto.

Tämän tutkimuksen valmistumisesta kuuluu kiitos ennen kaikkea apulaisprofessori *Paula Määtälle*. Hän on kerta toisensa jälkeen lukenut ja paneutunut tutkimuksen käsikirjoitusversioihin ja jäsentänyt niitä tavalla, johon en koskaan olisi ilman häntä kyennyt. Professori *Sakari Mobergin* kannustava suhtautuminen ja ohjeet ovat auttaneet ylittämään henkisiä esteitä ja poistamaan epävarmuutta, jotka ovat olleet tämän tutkimuksen tekemisen ja valmistumisen tiellä. Yhteisökasvatuksen kehittämässä merkittävimmän tuen ja kannustuksen olen saanut 1970-luvun alusta alkaen yhteiskuntatieteiden tohtori *Kari Murrolta*. Yhteisökasvatus on mitä suurimmassa määrin yhteistyömme tulos, jota ilman tätäkään tutkimusta ei olisi tehty. Lisäksi Kari Murron vuosien kannustus väitöskirjatutkimuksen tekemiseen on ollut minulle hyvin merkittävää. Tutkija, yhteiskuntatieteiden maisteri *Kaarlo Laine* on pyyteettömästi auttanut, ohjannut arvokkaan lähdekirjallisuuden pariin ja kannustanut tämän tutkimuksen tekemisessä. Yhteisökasvatuksen teoreettinen perusta on merkittävästi jäsentynyt Kaarlo Laineen kanssa käymieni keskustelujen ansiosta. Kielellisen ilmaisun tarkastamisesta ja muokkaamisesta kiitos maisteri *Riitta Murrolle* ja opiskelija *Kristiina Heittolalle*.

Poikani *Otto*, lukion ensimmäisen luokan oppilas, on ollut uskomattoman suurena apuna tekstinkäsittelyn ja mikrotietokoneongelmien ratkaisemisessa sekä käytön opastamisessa. Vaimoni *Maija-Riitta* ja tyttäreni *Kaija* ovat osoittaneet suurta ymmärtämystä tutkimustyötäni kohtaan. Siitä kiitos.

Jyväskylässä 8. päivänä heinäkuuta 1995

Kalevi Kaipio



## SISÄLLYS

I	YHTEISÖKASVATUS - KÄYTÄNNÖSTÄ TEOREETTISEEN ANALYYSIIN.....	7
I	YHTEISÖKASVATUKSEN KÄYTÄNTÖ.....	8
1.1	Yhteisökasvatuksen lähtökohdat.....	8
1.2	Yhteiskunnallinen muutos ja yhteisökasvatuksen kehittyminen jatkuvaksi prosessiajatteluksi.....	16
1.3	Yhteisökasvatuksen periaatteet.....	20
1.4	Yhteisön kehitystasot.....	24
1.5	Yhteisökasvatuksen edellytykset.....	29
1.6	Yhteisökasvatuksen laajeneminen.....	31
1.7	Yhteisökasvatuksen sekä eräiden yhteisöllisten kasvatus- ja hoitomenetelmien vertailua.....	44
1.8	Tarve yhteisökasvatuksen teoreettiseen analyysiin.....	48
2	KÄYTÄNNÖSTÄ TEORIAAN.....	50
2.1	Yhteisökasvatuksen teoreettinen viitekehys.....	50
2.1.1	Käyttäytymisen ekologia ja yhteisöpedagoginen malli.....	50
2.1.2	Yhteisökasvatus ekologisena tarkasteluna.....	58
2.2	Yhteisökasvatus yhteisönäkökulmasta.....	63
2.2.1	Kasvattajayhteisö.....	63
2.2.2	Vertaisryhmä.....	71
2.3	Yksilöllisyys yhteisössä.....	76
2.3.1	Kasvattaja yksilönä yhteisössä.....	76
2.3.2	Lapsi ja nuori yksilönä yhteisössä.....	86
3	YHTEISÖKASVATUS KASVATUKSEN KENTÄSSÄ JA YHTEISKUNTAMUUTOKSESSA - YHTEENVETOJA YHTEISÖKASVATUKSEN KEHITTÄMISESTÄ.....	91
II	YHTEISÖKASVATUS KEHITYSVAMMALAITOKSESSA.....	96
1	YHTEISÖSHOKKI JA YHTEISÖLLISYYDEN UUSI ULOTTUVUUS.....	97
2	SUOJARINTEEN KESKUSLAITOS.....	101
2.1	Suojarinne keskuslaitostemme joukossa.....	101
2.2	Keskuslaitoksen osastot ja yhteisöllisyys ennen yhteisökasvatusta.....	103

3	YHTEISÖKASVATUS KEHITYSVAMMAHUOLLOSSA - TOTEUTUKSIA JA TUTKIMUKSIA.....	109
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN MENETELMÄT.....	117
4.1	Tutkimustehtävät.....	117
4.2	Kvalitatiivinen paradigma.....	119
4.3	Menetelmänä toimintatutkimus.....	119
4.3.1	Toimintatutkimuksen periaatteet.....	119
4.3.2	Yhteisökasvatuksen kehittämisen ja tutkimisen vaiheet.....	122
4.4	Tutkimusaineistot.....	129
4.4.1	Kvalitatiiviset aineistot.....	129
4.4.2	Kvantitatiiviset aineistot.....	132
4.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	136
4.5.1	Kvalitatiivisen aineiston luotettavuus.....	136
4.5.2	AB-asteikon reliabiliteetti ja validiteetti.....	138
5	YHTEISÖKASVATUKSEN KEHITTÄMINEN OSASTO JUKOLASSA.....	144
5.1	Jukolan yhteisökasvatuksen rakentuminen.....	144
5.2	Jukolan evakkotaival perinteisessä laitosorganisaatiossa.....	153
5.3	Jukolan kehitys yhteisökasvatukselliselle tasolle.....	156
6	KOKO KESKUSLAITOKSEN KEHITTÄMISPROJEKTI.....	165
6.1	Keskuslaitoksen kehittämiprojektin lähtökohdat.....	165
6.2	Koko keskuslaitoksen yhteisöllinen kehittäminen.....	167
6.2.1	Käynnistymisvaihe.....	167
6.2.2	Kaikkien osastojen kehittämistoiminta.....	172
6.2.3	Koko laitoksen kokoukset.....	184
7	KVANTITATIIVISET TULOKSET.....	192
7.1	Henkilöstömittausten tulokset.....	192
7.1.1	Tulokset.....	192
7.1.2	Henkilöstömittausten tulosten tarkastelua.....	196
7.2	Asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen kehittyminen.....	198
7.2.1	Adaptiivisen käyttäytymisen merkitys.....	198
7.2.2	AB-mittausten tulokset.....	201
7.2.3	Adaptiivisen käyttäytymisen mittaustulosten tarkastelua.....	204
8	YHTEENVETO JA LOPPUPÄÄTELMÄT.....	208
	SUMMARY.....	212
	LÄHTEET.....	215
	LIITTEET.....	227

# **I YHTEISÖKASVATUS - KÄYTÄNNÖSTÄ TEOREETTISEEN ANALYYSIIN**

# 1 YHTEISÖKASVATUKSEN KÄYTÄNTÖ

## 1.1 Yhteisökasvatuksen lähtökohdat

Yhteisökasvatus alkoi kehittyä 1970-luvulla. Yhteisökasvatuksen jäsentymisen ja alkuajan kehityshistoria on kuvattu kirjassa 'Antakaa meille mahdollisuus - johdatus nuorten yhteisökasvatukseen' (Kaipio 1977). Yhteisökasvatuksen jäsentymistä on täydennetty teoksessa 'Toimiva yhteisö' (Kaipio & Murto 1980). Tapaa, jolla yhteisökasvatuksen kehittyminen on kirjassa 'Antakaa meille mahdollisuus - johdatus nuorten yhteisökasvatukseen' raportoitu, voidaan pitää keskeisiltä osin kvalitatiivisen tutkimuksen raporttina, jossa kuvataan lähinnä induktiivisen analyysin pohjalta syntyneitä periaatteita ja toiminnan tasoja. *Induktio* liittyy empiiriseen tiedonhankintaan ja *induktiivisella päättelyllä* tarkoitetaan yleisen lainalaisuuden johtamista yksittäisistä tapauksista (Hirsjärvi 1978). Vaikeissa käytännön olosuhteissa tehdyt empiiriset havainnot ja päätelmät johtivat yleisten toiminnan periaatteiden ja tasojen jäsentämiseen ja yhtäläisyyksien havaitsemiseen eräiden muiden tavanomaisesta poikkeavien kasvatus- ja hoitomenetelmien kanssa (mm. Basaglia 1972; Clark 1974; Jones 1968; Makarenko 1957, 1958; Neill 1970).

Tässä tutkimuksessa tehdään yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi. Tätä teoreettista analyysia voidaan jäsentää *abduktion käsitteen* avulla. Abduktio on tieteilisen päättelyn muoto, jossa yhdistyvät tutkittavaa ilmiötä koskeva teoreettinen tietämys ja tutkittavasta todellisuudesta tehdyt empiiriset havainnot (Aittola 1982, 1992). Aittolan (1992, 18-19) mukaan *abduktiiviseksi päättelyksi* voidaan kutsua Peircen (1960) logiikkaa myötäilevää tutkimustapaa, jossa havaintojen tekoa ohjaa tietty *regulatiivinen idea*. Tematisoinnin perustana on *teoreettinen refleksio*, jossa tapahtuneet muutokset otetaan teoreettisesti ja käsitteellisesti haltuun, jotta näistä muutoksista voidaan luoda tietty käsitteellinen malli tai hypoteettinen regulatiivi. Teoreettisen refleksion myötä syntynyt käsitteellinen malli tai hypoteettinen regulatiivi on projisoitava tutkimuskohteena olevaan todellisuuteen, jolloin sitä verrataan tutkimuskohteesta saatuihin havaintoihin. (Aittola 1992.)

Yhteisökasvatuksen *teoreettisessa analyysissä luodaan käsitteellinen malli tekemällä teoreettinen refleksio kehiteltyihin käytäntöjen kehityksen eri vaiheisiin ja projisoimalla mallia käytännön esimerkein yhteisökasvatuksen arkipäivän todellisuuteen.* (Vrt. Aittola 1992.)

Yhteisökasvatuksen käytännöt alkoivat kehittyä vuonna 1971 Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodissa. Laitos oli kuusitoistapaikkainen sosiaalisesti sopeutumattomien poikien kunnallinen suojelukasvatuslaitos. Henkilökuntaa oli kymmenen: johtaja, sosiaalityöntekijä, kolme ohjaajaa, yötyöntekijä, emäntä, keittiöapulainen sekä kaksi osastoapulaista, joiden tehtävänä tuolloin oli vaatehuolto ja siivous. Vuoden 1971 lokakuussa sain laitoksen johdettavakseni oltuani sitä ennen parin vuoden ajan ohjaajan tehtävissä. Tuolloin ei puhuttu yhteisökasvatuksesta. Jouduin lähtemään liikkeelle tyhjästä, ilman minkäänlaisia esimerkkejä tai esikuvia.

Käytännön ongelmana oli, miten saada aikaan jonkinlainen kuri ja järjestys lähes kaaoksen tilassa olevaan epäsosiaalisten poikien yhteisöön. Kun toimintaa vuonna 1971 alettiin kehittää, oli jokapäiväinen elämä laitoksessa täynnä väkivaltaa, rikoksia, ikkunoiden ja tavaroiden särkemistä, tappelua, pienten oppilaiden terrorisoimista, koulunkäynnin laiminlyöntiä, henkilöstön uhkaamista ja jopa noiden uhkausten toteuttamista. Mitä moninaisimpien rikosten vuoksi yksi keskeisistä työskentelymuodoista oli kasvatettavien poikien avustaminen ja puolustaminen oikeuden istunnoissa. Tilanne oli todellakin sellainen, ettei tuon yhteiskunnan ylläpitämän laitoksen toiminta sietänyt päivänvaloa. (Kaipio 1977, 24-25.)

Kun toistuvasti on kysytty, mihin yhteisökasvatuksen ajatukset, oivallukset ja menetelmät alun perin pohjasivat, olen lähtökohtia valaistakseni kertonut usein seuraavan käytännön esimerkin vuoden 1972 alkukesältä:

Oli kaunis alkukesän lauantaipäivä - sellainen kuin helteinen kesäpäivä parhaimmillaan ja rauhallisimmillaan voi olla. Ajoin Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodin pihaan. Laitos oli kaksikerroksinen pitkänomainen kivitalo, joka oli rakennettu sodan jälkeen yhdeksi kaupungin vuokrataloalueen rakennuksista Hippoksen viereen yliopistoalueen laidalle. Vuokrataloalueen muissa taloissa asui enimmäkseen eläkeläisiä tai eläkeikää lähestyviä kaupungin työntekijöitä ja viranhaltijoita. Taloissa asuvilla miehillä oli tapana viikonloppuisin istuskella ja seisoskella talojen päätyjen väliin jäävällä pensasistutusten ja nurmikon reunustamalla piha-alueella. Nytkin miesjoukko seiso i oppilaskotirakennuksen päädyssä pihalla leppoisa i rupatellen.

Asuin laitosrakennuksen toisen päädyn alakerroksessa. Vaimoni ripusteli pyykkiä pihan kuivaustelineeseen. Tunnelma oli mitä leppoisa i, mutta oudoksi tilanteen teki portin vieressä seisoskeleva laitoksen poikaryhmä. Pojat olivat ikään kuin varuillaan. Poikien käyttäytymisestä oivalsin heti, että laitoksen sisällä tapahtuu jotain poikkeuksellista. Ryntäsin sisään. Avasin päiväsalin oven. Tyrmistyin näkemääni. Minuun selin istui tuolilla selkä kumarassa yliopiston erityispedagogiikan harjoittelua laitoksessa suorittava opiskelija. Hänen takanaan seiso i laitoksen oppilas Olli kädessään verinen hirvipuukko, jonka toisessa päässä oli kiikari. Opiskelijapojan valkoisen kesäpaidan selkämys oli kauttaal-

taan veressä. Olli oli paidan lävitse pistellyt haavoja opiskelijan selkään ja uhanut pistää puukon keuhkoon, mikäli hän liikahtaa. Päiväsalin ovi oli avautunut niin hiljaa, ettei kumpikaan huoneessa olia ollut havainnut minua. Yritin tarttua Ollia niskasta kiinni, mutta hän pääsi käsistäni livah- taen ovesta ulos pihamaalle. Juoksimme pihalla peräkanaa edestakaisin, Olli edellä ja minä perässä. Välillä kiemurtelimme pihan pensaiden ympärillä, välillä eläkeläisryhmän ympärillä. Tilanne laukesi, kun sain vihdoin Ollin kiinni. Hänellä oli edelleen kädessään puukko, jonka hän ojensi minulle. Tilanteen lauettua vaimoni ripusteli tämänkaltaisiin tilanteisiin tottuneena edelleen pyykkiä kuivumaan, ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut.

Yhtä dramaattisia tapahtumia vuosilta 1969-1972 voisi kuvata lukuisia: milloin heitettiin suuri kivi ikkunan lävitse keskellä yötä makuuhuoneemme vuoteeseen, milloin pahoinpideltiin laitoksen oppilas sairaalakuntoon kaupungilla, milloin ohjaaja sai lasipurkista päähänsä ja loukkaantui pahoin. Väkivallan lisäksi monet muut rikokset leimasivat toimintaa. Syksyllä 1971 laitoksessa olleista kahdestatoista pojasta viisi joutui rikoksista syytettynä oikeuteen. Muista pojista suurin osa ei ollut saavut- tanut rikosoikeudellista ikärajaa.

Laitoksen toimintaa voidaan vuoteen 1971 saakka luonnehtia perinteisin autoritaarisin kasvatuserityksin toimivaksi. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että henkilöstö määräytyi yksipuolisesti normiston, jonka mukaisesti poikien edellytettiin toi- mivan. Seuraamukset keskeisten normien rikkomisesta olivat selkeät ja muuttumatto- mat. Koulupinnauksesta sai automaattisesti eristysrangaistuksen, joka merkitsi tarkoitusta varten rakennettuun eristyshuoneeseen suljettujen ovien taakse joutumista 1 - 3 päiväksi. Samoin muista vakavana pidetyistä rikkomuksista seurasi vastaavan- lainen vapauden menetys. Tällaisia olivat muun muassa kotiintuloaikojen noudatta- matta jättäminen, päihteiden käyttö ja varsinaiset rikokset.

Mikäli tässä tilanteessa olisin kyennyt perinteisillä pakkokeinoilla pitämään yllä edes jonkinlaista järjestystä ja kuria laitoksessa, niin epäilemättä olisin niin tehnyt. Oleellista muutosta toiminnassa ei olisi tapahtunut. Koska en yksinkertaisesti kyennyt olemaan riittävän uhkaava ja pelottava poikien silmissä, jäi vaihtoehdoksi neuvottelu poikien kanssa. Olin siis riippuvainen vallankäytössäni pojista siinä määrin, että heidän kanssaan oli pakko ryhtyä neuvottelemaan, heitä oli pakko alkaa kuunnella ja heidän kanssaan oli pakko ryhtyä edes yrittämään asioista sopimista. Tästä alkoi yhteisöllinen muutosprosessi. Mitään yleviä tai jaloja lähtökohtia ei toiminnalle ollut. Tuli vain jotenkin yrittää säilyttää kasvonsa poikien silmissä, saada aikaan jon- kinlainen järjestys laitokseen ja koettaa tulla poikien kanssa toimeen alituisesti heitä pelkäämättä.

Etzioni (1961) jakaa organisaatiot klassisessa luokittelussaan kolmeen tyyppiin siinä vallitsevan valtarakenteen mukaisesti. Tämän mukaisesti voidaan jäsentää tilannetta poikien oppilaskodissa vuonna 1971. Etzionin (1961, 1966) mukaan vallan kohteena olevat toimijat mukautuvat ja reagoivat vallankäyttöön erilaisella inten- siteetillä ja orientaatiolla sen mukaisesti, miten johto käyttää valtaa: positiivisella sitoutumisella, neutraalin laskelmoidusti tai kielteisesti. Etzionin organisaatiotyyppit ovat seuraavat:

1. *Pakko-organisaatio* perustuu pakkovaltaan, fyysisiin vallan keinoihin, viime kädessä fyysisten sanktioitten käyttöön tai käytön pelkoon. Laitoksessa se merkitsee muun muassa pakkorangaistuksia, kuten eristämistä. Pakko-organisaatioissa alimman tason toimijat ovat vieraantuneita organisaation tavoitteista. Tämyntyyppinen valta aiheuttaa kielteisen orientaation organisaatiota kohtaan. Etzionin (1961) mukaan tyyppillisiä pakko-organisaatioita ovat vankilat, koulukodit, kustodiaaliset mielisairaalat ja eräät alkoholistihuoltolat.

2. *Hyötyorganisaatio* perustuu materiaalien palkkioiden kontrolliin, taloudelliseen valtaan, jota käytetään myöntämällä palkkoja, valtuuksia, hyödykkeitä jne. Organisaation toimijoiden kontrolli pohjaa jäsenten egoistisiin intresseihin. Hierarkian alimpien jäsenten orientaatiosta organisaatioon tulee tavallisesti laskelmoiva.

3. *Normatiivisessa organisaatioissa* vallankäyttäjät käyttävät symbolisia keinoja vaikuttaakseen jäseniinsä. Symbolisia keinoja vaikuttaa organisaation toimijoihin ovat erilaiset arvioinnit, kritiikki, arvonnannon osoittaminen jne. Tämä normatiivinen valta pohjaa tavallisesti jäsenten moraaliseen palkitsemiseen ja sanktiointiin. Normatiivisen organisaation eri hierarkiatasojen kesken vallitsee tavallisesti arvojen, normien ja tapojen yhtäläisyys. Tyyppillisiä normatiivisia organisaatioita ovat uskonnolliset yhteisöt, poliittiset ryhmittymät ja terapeuttiset yhteisöt.

Vallitsevan vallankäytön perusteella voidaan poikien oppilaskotia luonnehtia pakko-organisatoriseksi laitokseksi vuonna 1971, jolloin laitoksen muutospainee kohdattiin. Vaikkakin joitain hyötyorganisaation ja myös yrityksiä normatiivisen organisaation vallankäyttöjärjestelmään voidaan havaita, niin pakkovaltaa käytettiin viime kädessä eristysrangaistuksin. Poikien eristämistä varten oli varta vasten rakennettu eristyshuone panssarilaseineen ja metallipäällysteisine ovineen, jottei niitä olisi voitu vahingoittaa tai muutoin riehumalla. Vuoteen 1971 saakka eristyshuone oli myös ahkerassa käytössä. Laitoksen kellaritiloihin oli varustettu myös 'ylimääräinen' eristyshuone, koska usein yksi eristyshuone ei eristämistarpeisiin riittänyt.

Pakkoon perustuvalla vallankäytöllä en johtajana kyennyt kontrolloimaan poikien käyttäytymistä. Heidän käyttäytymiseensä ei saatu haluttuja vaikutuksia ja jouduin välttämättä miettimään vaihtoehtoja autoritaariseen pakkoon perustuvalla vallankäytölle laitoksessa. Otettuani laitoksen johtajan tehtävät vastaan vuoden 1971 lokakuussa olen kuvannut tilannetta seuraavasti. Kuvaus valaisee vallankäytön perustaa, avuttomuuttani toimia ja sitä, miksi aloin kehittää vaihtoehtoa toteutetulle vallankäytölle.

Suurin huoleni oli, kykenenkö riittävän tehokkaasti ja kovin keinoin pitämään yllä ulkoista järjestystä ja autoritaarista kuria. Vastauksen tähän kysymykseen sain toimittuani pari viikkoa johtajan tehtävissä. Laitoksessa sattui tavanomainen järjestyshäiriö, jonka aiheuttajana oli Anssi-niminen kahdeksantoistavuotias oppilas. Hän oli tullut kasvatiksi laitokseen samoihin aikoihin, kuin itse olin tullut työntekijäksi. Anssi, jota yleisesti pidettiin sosiaalisimpana oppilaana, oli käyttäytynyt uhkaavasti laitoksen ohjaajaa kohtaan, joka nyt tuli pyytämään apuani asian selvittämisessä.

Enempiä epäroimatta, olinhan sentään JOHTAJA (pari viikkoa aiemmin olimme apua pyytävän ohjaajan kanssa molemmat olleet ohjaajia ja hän oli työskennellyt laitoksessa useita vuosia kauemmin kuin minä), menin velvollisuudentuntoisesti selvittämään tilannetta. Karjaisin kaikella voimallani Anssille: "Huoneeseesi nopeasti!" Hän ei aikonutkaan noudattaa määräystäni. Olin kiihdyksissä ja valmis väkivalloin yrittämään käskyäni toteuttamista. Tuolloin Anssi vastasi rauhallisesti: "Kuule, poikanen olet noissa johtajan tehtävissä. Ei se sinulta tuolla tavalla onnistu".

Johtajan asemaani oli loukattu. Häkeltyneenä poistuoin paikalta. Johtajan määräys ja auktoriteetti, jonka piti olla itsestäänselvyys, ei tehonnut edes laitoksen sosiaalisimpaan oppilaaseen. Olin epätoivoinen ja avuton. Harteillani oli vastuu järjestyksen pidosta laitoksessa, ja siitä vastaamaan koin olevani täysin kykenemätön. Loputon pohdiskelu kovien otteiden ja keinojen tehostamiseksi niin, että oppilaat olisivat alistuneet kuriin ja henkilöstön tahtoon, ei tuottanut tulosta. Kovaotteinen kuri oli jo aiheuttanut verisiä tappeluita. Puukolla uhkailemisetkin olivat jo muuttuneet tosi teoiksi. Henkilöstö pelkäsi poikia. Oltiin umpikujassa.

Oli yritettävä keksiä perinteestä poikkeavia keinoja järjestyksen aikaansaamiseksi ja säilyttämiseksi. Tuossa vaiheessa sain kirjeen eräältä entiseltä laitoksen asukilta, joka oli koettu yhdeksi hankalimmista oppilaista, mitä laitoksessa koskaan oli ollut. Vankilasta lähetetty kirje pursui katkeruutta ja vihaa kirjoittajan entistä kasvatuspaikkaa ja kasvattajia kohtaan. Se sisälsi kuitenkin myös terävää analyysia laitoksen todellisesta tilanteesta. "... Yks asia on painanut mieltäni... No se koko laitoksen touhu... Kaiken maailman porttikiellot... Onhan selvää, että jos otetaan joku, joka on tottunut olemaan suht'koht vapaana ihmisenä kotona ja sit kun vapaus viedään ilman omaa tahtoa, niin mies kuin mies alkaa pikkuhiljaa menettää itseluottamuksensa, kun on aina joku, joka jatkuvasti huutaa, että mene sinne ja tee tätä ja tuota. Turhahan minun on tässä aukoa päästäni mitä pitää tehdä ja mitä ei, vaikka olisihan mulla paljon konsteja, joilla voisi helpottaa kavereiden sielujen tuskia, mutta ne on eri miehet, jotka päättää mitä tehdään ja mitä ei, sillä tiedän sen omasta kokemuksesta ja siinä se ydin onkin. Jos te porukalla päättäisitte oikein perusteellisesti laitoksen sisäisistä asioista, niin että kutakin kuunneltaisiin perusteellisesti eikä niin kuin, että esimerkiksi minä olin jatkuvasti äänessä eikä siinä ollut muilla mitään sanomista. Se oli tosiaan väärin, mutta kun jokainen tuo julki ajatuksensa vuoron perään niin silloin olis parhaat mahdollisuudet saada aikaan luottamusta puolin ja toisin. Siihen mielestäni olisi jo korkea aika pyrkiä, vai mitä?"

Kirjeen sisältämät ohjeet olivat se oljenkorsi, johon oli tartuttava. Perin pohjin oli selvinnyt, ettei siihen saakka käytetyillä menettelytavoilla voitu päästä eteenpäin. Tilanteen erittely osoitti, ettei kasvattajien ja kasvatettavien välillä ollut luottamusta. Kasvattajien ja kasvatettavien päämäärät ja normit olivat lähes vastakkaiset. Aloimme toden teolla pohtia, miten



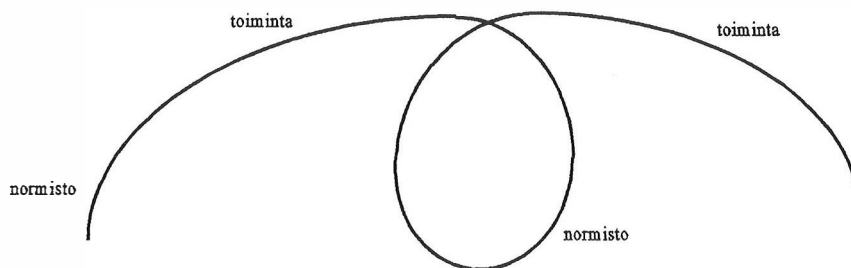
luottamusta saataisiin syntymään oppilaiden ja henkilöstön välille ja miten voitaisiin luoda yhteinen normisto. Tulimme siihen johtopäätökseen, ettei sitä voida saada aikaan muutoin kuin ryhtymällä poikien kanssa tasa-arvon pohjalta päättämään kaikista asioista. (Kaipio 1977, 24-26.)

Opiskelin tuolloin työn ohella sosiologiaa Jyväskylän yliopistossa. Tällä oli ratkaiseva merkitys ensimmäisiin teoreettisiin hahmotuksiin, jolta pohjalta aloin muuttaa ja uudistaa kasvatusmenettelyjä. Esimerkiksi psykologian ja erityispedagogiikan opinnot ja tiedot eivät tuolloin avanneet mahdollisuuksia poikien käyttäytymiseen vaikuttamiseen. Sosiologisen normeja, normistoja ja poikkeavaa käyttäytymistä koskevan tiedon pohjalta päätelin, ettei laitoksen poikien epäsosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttamiseen ole juuri mitään mahdollisuuksia ellei kyetä vaikuttamaan heidän ryhmänsä normeihin ja normijärjestelmään (Vrt. esim. Allardt & Littunen 1964; Martindale 1960). Poikien ryhmäintegraatio ja normisto olivat siinä määrin vankat, että parhaatkin yksilölliset terapia-, kasvatus- ja muut yksilölliset interventiomenettelyt mitätöityivät nopeasti ryhmässä. Kärjistyneenä tilanne näyttäytyi lukuisia kertoja siten, että yksittäisen pojan ollessa yksilöllisessä keskustelussa, puhutellussa tai yksilöterapiassa muu poikajoukko odotti häntä oven ulkopuolella. Pojan astuessa ovesta muu joukko otti hänet "käsittelyynsä" ja varmisti, ettei mitään heidän tavoitteidensa ja normiensa vastaista tilannetta yksilön kohdalla päässyt syntymään.

Poikien ryhmänormeihin vaikuttamisen kautta ajattelin päästävän vaikuttamaan heidän käyttäytymiseensä. Tämä osoittautuikin tärkeäksi teoreettiseksi peruslähtökohdaksi. Keskeinen ja ehkä tärkeämpi teoreettinen hahmotus oli kuitenkin se, että - *käyttäytymistä ohjaavan normiston, käyttäytymissäännöstön, toiminnan periaatteiden ja käytäntöjen tulee jatkuvasti muuttua ryhmän, yhteisön ja yhteiskunnan muutoksen myötä. Yhteisö ja sen jäsenet itse loivat koko ajan normatiivista, turvallista ylärakennelmaa, jota kunnioittivat toimintansa perustana. Yhteisö opittiin näkemään jatkuvasti itseään korjaavana luovana prosessina.* (Kaipio 1977, 21, 56-57.)

Suhteesta normeja, normistoa, toiminnan periaatteita ja käytäntöjä kohtaan tuli kaksisuuntainen prosessi. Yhdessä päätettyjä normeja ja normistoa toisaalta kunnioitettiin turvallisena käyttäytymisen ylärakennelmana, ja toisaalta sitä koko ajan yhdessä luotiin. Normiston luomisessa, hallinnassa ja kontrollissa toimi yhteisön itsesääntöisyys. Näin sitoutuminen keskustelujen, kompromissien ja yhteispäätännän kautta loi yhteistä arvomaailmaa ja sosiaalista todellisuutta, jonka avulla poikien käyttäytymiseen päästiin vaikuttamaan. (Kaipio 1977, 86-95.)

Samalla kun kaikkien yhteisön jäsenten vaikuttamismahdollisuus yhteisön toimintaa ohjaavaan normistoon mahdollistui ja normistoa yhteisön kehityksen ja muutoksen myötä jatkuvasti muutettiin, tuli koko yhteisön normistosta muuttuva. Tällä tavoin yhdessä, poikien ja henkilöstön yhteistyönä luotu normisto oli ja muuttui ikään kuin reaaliajassa yhteisön tarpeiden myötä. Uutta normiston toimintaa ohjaavaa yhteisöllistä tilannetta voidaan kuvata siten, että normisto ja toisaalta toiminta toimivat jatkuvana muuttuvana spiraalina (kuvio 1).



KUVIO 1 Normiston ja toiminnan muutosprosessi yhteisökasvatuksessa

Perinteisesti kasvatusyhteisöissä normistot ovat olleet yksisuuntaisesti kasvattajien määrittelemiä ja varsin pysyviä. Tilannetta voidaan kuvata oheisen mallin avulla (kuvio 2).



KUVIO 2 Normistojen perinteinen asema toiminnan määrittäjänä kasvatusyhteisössä

Malli on kehittynyt hitaasti muuttuvaa yhteiskunnallista ja yhteisöllistä tilannetta varten, jolloin toimintaa ja ihmisten käyttäytymistä ohjaavat normit ja arvot ovat olleet niin hitaasti muuttuvia, ettei ristiriitaa toiminnan ja normistojen kesken ole päässyt syntymään. Muuttuvassa yhteisöllisessä tilanteessa ylhäältä yksiselitteisesti ohjautuvat normit jäävät herkästi jälkijättöisiksi suhteessa toimintaan ja ihmisten käyttäytymiseen. Näin on olemassa vaara, ettei ylhäältä ohjautuvia normistoja voida tai haluta noudattaa. Virallisen normatiivisen ylärakennelman tilalle syntyy tällöin epävirallinen normisto. Kasvatusyhteisössä on luonnollisesti tärkeää, että normisto, jota noudetaan, tukee kasvu- ja kehitysprosessia.

Ajatusta yhteisestä sosiaalisesta normistosta ja sen kehittymistä ohjasi uusi ajattelu. Uutta yhteistä normiston rakentamista ohjasivat uudet toiminnalliset arvot. Uudet arvot merkitsivät pyrkimistä tasa-arvoon, asioiden yhteistä ratkaisemista keskustelun ja konsensuksen avulla, sekä yhdessä asetettuja päämääriä ja niihin pyrkimistä. Tämä merkitsi myös yhteistä keskustelua siitä, mitä toiminnalta vaaditaan ja halutaan. Uusi ajattelu poikkesi tyystin aiemmasta. Aiemman ajattelun perusteina oli poikien käyttäytymisen ulkoinen kontrolli. Tätä toteutettiin muun muassa eristysrangaistuksin, mikäli ylhäältä annettuja normistoja ei noudatettu. Todellista

poikien käyttäytymistä ohjasivat kuitenkin poikien ryhmän sisäiset normit, jotka olivat monilta osin henkilöstön asettamien normien vastaiset.

Normien yhteisöllisessä luomisessa, hallinnassa ja muuttamisessa kuvatulla tavalla todentui Argyriksen (1982, 101-106) kaksikehäisen oppimisen malli ja käytäntö. Kaksikehäisessä oppimisessa (double-loop learning) vallitsevat toiminnan arvot lähtevät olemassaolevasta tiedosta, vapaasta valinnasta ja sitoutumisesta tehtyihin valintoihin sekä jatkuvasta sitoutumisen kontrollista. Toimintastrategiana toimijan ja ympäristön suhteen on osanottajien yhteinen suunnittelu. Käyttäytymiseen mallin soveltaminen vaikuttaa siten, että sekä yksilön käyttäytyminen että ryhmän vuorovaikutussuhteet ovat mahdollisimman vähän defensiivisiä, käyttäytymisnormit ovat oppimista tukevia sekä sitoutuminen, riskin ottaminen ja valinnan vapaus on laajaa. Myös toiminta ryhmässä tehostuu. (Argyris 1982.)

Laitoksen *perustehtävä selkiintyi*. Uusi perustehtävä lähti selkeästi poikien kasvattamisesta ja kehittämisestä käyttäytymisen kontrollin ja rankaisemisen asemesta. Perusedellytys sitoutumiseen yhteiseen normistoon, yhteisiin periaatteisiin ja käytäntöihin oli organisoidut, yhteiset säännölliset kokoukset. Kokous laitoksen toimintamuotona oli kehittynyt jo 1960-luvun lopulla, jolloin alettiin pitää viikoittaisia poikien ja johtajan yhteiskokouksia. Näihin osallistui myös sosiaalityöntekijä ja tarvittaessa silloin tällöin joku ohjaajista.

Ryhmänormeihin vaikuttaminen sekä ryhmän ja yhteisön käyttö tietoisena kasvatuksellisenä interventiomenettelynä sai sittemmin vahvistusta Olweuksen (1977) koulututkimuksista. Olweuksen laajojen koululaisten aggressiivista käyttäytymistä selvittäneiden tutkimusten mukaan opettajien oppilaisiin suoraan kohdistamalla perinteisillä menettelytavoilla ei ole merkittävää vaikutusta koululaisten aggressiiviseen käyttäytymiseen. Perinteiset menettelytavat merkitsevät tällöin sitä, että aggressiutilanteissa opettaja ottaa aggressiivisesti käyttäytyneen yksilön tai vaikkapa tappelevan parin yhteisöstä erilleen. Hän vaatii oppilailta parempaa käyttäytymistä, minkä oppilaat yleensä lupaavat. Opettaja mahdollisesti keskustelee häiriökäyttäytymisen seurauksista ja viime kädessä määrittää rangaistukset oppilaille, mikäli katsoo ne aiheelliseksi. Opettajan tulisikin päästä vaikuttamaan oppilasryhmän sisäisiin normeihin saadakseen halutut vaikutukset käyttäytymisessä aikaan. (Olweus 1978.)

Myös Grönin (1979) tutkimus suomalaisten opettajien ongelmallisista koulutilanteista ja niiden ratkaisutavoista osoittaa perinteisten opettajakeskeisten autoritaaristen menetelmien haluttujen vaikutusten kannalta useimmiten epäonnistuvan. Tällaisia menetelmiä ovat mm. ankara huomautus oppilaalle, spesifioimaton rangaistus, jälki-istunto ja luokasta poistaminen. Onnistuneesti hoidetuissa ongelmatilanteissa opettajakeskeisiä menetelmiä oli käytetty vajaassa 14 %:ssa ja oppilaskeskeisiä, kuten selittäminen, suostuttelu, kiitos, keskustelu, oppilaiden ottaminen mukaan päätöksentekoon jne., yli 71%:ssa tilanteista. Mielenkiintoinen yksityiskohta tuloksissa yhteisökasvatuksen kannalta oli se, että oppilaiden ottaminen mukaan päätöksentekoon oli ainoa toimintatapa, joka ei ollut kertaakaan epäonnistunut (Kaipio & Murto 1980).

## 1.2 Yhteiskunnallinen muutos ja yhteisökasvatuksen kehittyminen jatkuvaksi prosessiajatteluksi

Yhteiskunnan rakennemuutoksen yhteys kasvatuksen ehtojen muuttumiseen nähtiin yhteisökasvatuksen perustana. Muuttunutta kasvatuksen funktiota suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen ja yhteisökasvatukseen kuvasin vuonna 1977 seuraavasti:

Näihin saakka on lapset kasvatuksella varustettu kohtaamaan järjestykseltään pysyvä, hitaasti kehittyvä yhteiskunta, jossa lasten vanhemmat ovat eläneet. Lapset on sosiaalistettu vankaksi koettuun yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Muutos on sukupolvien saatossa tapahtunut tasaisesti ja verkalleen kenenkään siihen erityistä huomiota kiinnittämättä.

Ensimmäistä kertaa historiassa kasvatuksen tarkoituksena on nyt valmistaa kasvatettavat jatkuvassa muutoksen tilassa olevaa yhteiskuntaa varten. Tämä asettaa kasvatukselle vaatimuksen uudentyyppisen ihmisen kasvattamisesta, ihmisen, joka kykenee turvallisesti kohtaamaan ja ottamaan vastuun tilanteesta, joka on hänelle toistaiseksi tuntematon. Tämän päivän ja tulevaisuuden ihmisen on yhteisöönsä sopeutuakseen kyettävä läpi elämänsä kasvamaan ja kehittymään. Lisäksi hänen on kyettävä tekemään alati uusista lähtökohdista tulevaisuuteen tähtäviä ratkaisuja ja vastaamaan niistä.

Kasvatusongelmien ratkaisemisessa ei siis voi olla kysymys entisen korjaamisesta tai ryöstäytymään päässeen kasvatustilanteen palauttamisesta entiselleen. Edessä on väistämättä uusi kasvatuksen aikakausi. Koko kasvatusjärjestelmämme kaipaa perinpohjaista muutosta, jotta uudet vaatimukset voivat toteutua.

Yhteisön tuen avulla yksilölle tulee mahdollisuudet kehittyä oman toimintansa kautta persoonallisuudeltaan jatkuvasti monipuolisemmaksi, nyky-yhteiskunnan dynaamisuuteen sopeutuvaksi ihmiseksi.

Itseään korjaava, erehtyvä, kritikoiva ja itselleen yhä uusia, korkeampia päämääriä asettava yhteisökasvatuksellinen yhteisö itsessään on luova prosessi.

Yhteisökasvatuksellisessa yhteisössä joudutaan uusista lähtökohdista asettamaan jatkuvasti uusia päämääriä samalla tavoin kuin oman aikamme ja tulevaisuuden modernissa yhteiskunnassa. (Kaipio 1977, 21-22.)

Tällä tavoin yhteisökasvatuksellisen yhteisön toiminta miellettiin sekä yhteisön että sen yksilöiden jatkuvaksi kehitys- ja muutosprosessiksi. Menettelytapana tätä prosessia hallittiin keskinäisessä vuorovaikutuksessa siten, että säännöllisissä yhteiskokouksissa jatkuvasti kohdattiin ongelmat ja erilaiset näkemykset. Keskustelun avulla erilaisia näkemyksiä sovittiin yhteen keskinäisten sopimusten, sitoutumisien ja päätösten myötä, joita jatkuvasti tarpeen mukaan muutettiin.

Näkemys ja oivallus yhteisöstä jatkuvana, loputtomana kehitys- ja muutosprosessina kypsyi vuoden 1973 lopulla. Tuohon mennessä yhteisökasvatus oli kehittynyt täysin itsenäisesti ja intuitiivisesti jo vankalle ja jäsentyneelle pohjalle ilman minkäänlaista ulkopuolista mallia tai vertailukohtaa. Oppilasjoukkoon oli syntynyt

vankka sosiaalinen normisto. Rikollisuuden ja epäsosiaalisuuden ongelma oli käytännössä ratkaistu. Koulunkäyntitulokset paranivat. Pojat olivat ylpeitä laitoksesta ja kehitetyistä menettelytavoista. (Kaipio 1977, 33 - 34.)

Vuoden 1973 loppupuolelle tultaessa olivat oppilaat lukuisia kertoja hieman tuohduksissa kritikoineet tapaani kertoa laitoksen kehityksestä monille laitoksen vierailuryhmille. Laitoksen esittely vieraille toteutettiin siten, että esittelyssä oli lisäksi mukana poikia ja muuta henkilökuntaa. Kun ylpeänä kerroin vieraille, että jokunen vuosi aiemmin lähes uskomattomalta tuntunut tavoite - rikollisuuden ja koulunkäynnin laiminlyönnin loppuminen - oli saavutettu, olivat pojat tästä vihaisia. Toistuvasti he huomauttivat, ettei siinä heidän mielestään mitään ihmeellistä ole, eikä asialla pidä kehuskella. Tulkitsin poikien kritiikin siten, että menneisyys oli heille hieman arka asia. Selviytyttyään epäsosiaalisuudestaan pojat eivät olisi toistuvasti halunneet kuulla, kuinka rikollisia ja epäsosiaalisia he olivat olleet. Poikien käyttäytymisen tulkinta osoittautui puutteelliseksi laitoksen konsultoivan psykologin Kari Murron soitettua vuoden loppupuolella ja kehoitettua lukemaan pikaisesti Anton Makarenkon kirjan 'Kasvatusoppilliset katsomukseni'. Tämän kirjan ja muun Makarenkon (1950; 1951; 1957; 1958; 1975) tuotannon myötä avautui yhteisökasvatuksen jäsentymiselle kaksi merkitystä.

Toinen niistä oli mainittu *jatkuvan kehityksen ja muutoksen mahdollisuus*. Tämä merkitsi sitä, että oltiinpa millaisessa yhteisön tilanteessa tahansa, niin se voidaan nähdä peruslähtökohtana tulevalle kehitykselle. Itse asiassa poikien viesti siitä, ettei ole mitään ihmeellistä siinä, että käyttäydytään sosiaalisesti ja 'normaalisti', ei merkinnyt kukaan häpeää aiemmasta epäsosiaalisuudesta. Pojat olivat närkästyneitä siitä, että näin rikollisuuden ja koulunkäynti ongelmien loppumisen jollain tavoin lopullisena ja ihmeellisenä tavoitteena, joka oli saavutettu. 'Vapauduttuaan' epäsosiaalisesta käyttäytymisestäään pojat kokivat ja näkivät omat ja yhteisön kehityksen uudet mahdollisuudet.

Vasta nyt oli mahdollisuus pyrkiä todella merkittäviin päämääriin. Yhteisön kehitys oli merkityksellisen, perustavaa laatua olevan työnkin jälkeen vasta alkuvaiheessaan. Yhteisöä oli alettava rakentaa määrätietoisemmin ja ponnekkaammin, ja jokaisen yksilön kehittämisen ja kehittymisen tulisi olla jatkuvaa. Yhteisölle oli kehittynyt terve itsetunto ja -arvostus. Toisaalta suurten kehittymismahdollisuuksien edessä ei voitu tuntee vääränlaista ylpeyttä siitä, mitä tähän saakka oli saavutettu. (Kaipio 1977, 36-37.)

Makarenkon tuotantoon tutustumisen toinen merkitys oli siinä, että yhteisökasvatukselle tuli vertailukohta. Makarenkon kokemuksissa ja yhteisöllisissä hahmotuksissa oli monia yhtäläisyyksiä poikien oppilaskotikemusten kanssa. Kun omat kokemukset ja kehittelyt oli aiemmin koettu ainutlaatuisiksi, niin Makarenkon yhteisökokemukset antoivat varmuutta ja uskoa omalle kehittämistoiminnalle. Aloin kiinnostua mahdollisista yhteisöllisistä lainalaisuuksista, jotka eivät ehkä olisikaan niin ainutlaatuisia kuin olin kuvitellut. Sittemmin esimerkiksi Murto (1991) on osoittanut Makarenkon lisäksi yhteisökasvatuksen yhtäläisyydet Jonesin psykiatriaan kehittämän terapeutin yhteisön menetelmään. Anttinen ja Ojanen (1984) näkevät yhteisökasvatuksen yhtäläisyyden Sopimusvuoren yhteisöhoitoon toteamalla 'Antakaa meille mahdollisuus'-kirjasta, että "Periaatteiden ja käytännön yhtymäkohdat ovat yhteisölliseen hoitoon nähden niin suuria, että Kaipion kirja käy yhteisöhoiton

oppaasta". Todettakoon, että Sopimusvuoren yhteisöhoito ja yhteisökasvatus kehittyivät lähes samanaikaisesti alkuvuodet toisistaan täysin erillään ja toisistaan tietämättä.

Nuorisolaitoksia ja myös mielisairaaloita kehitettiin voimaperäisesti Suomessa 1960-luvulla ja 1970-luvun alkupuolella. Yksi nuorisolaitosten kehittämisen avainhenkilöistä oli Helsingin kaupungin Naulakallion vastaanottokodin johtaja, sittemmin muihin tehtäviin siirtynyt Jyrki Ritamo. Ritamon johdolla kehiteltiin nuorisolaitoksiin 1970-luvulla OD-tyyppistä kehittämismallia, jolla oli yhteisökasvatuksen teoreettiseen hahmottamiseen tärkeä merkitys.

OD käsitteenä vakiintui suomenkieleen englanninkielisen käsitteen 'organization development' lyhennyksestä OD Frenchin ja Bellin (1973) suomennetun kirjan myötä. He määrittivät organisaation kehittämisen käyttäytymistieteellisen merkityksen avulla pitkän tähtäyksen muutosohjelmaksi, jonka tarkoituksena on parantaa organisaation ongelmanratkaisu- ja uudistumisprosesseja. Tämä saadaan aikaan säätelämällä yhteistoimin organisaation ja erityisesti sen työryhmien kulttuuria. Säätelyssä käytetään apuna muutosagenttia ja sovelletun käyttäytymistieteen teoriaa ja menetelmiä. (French & Bell 1973, 27.)

OD-ohjelmien avulla toteutetaan interventioita organisaatiossa käyttämällä toimintatutkimuksen strategiaa. Interventiot kohdistuvat yksilöön, ryhmään ja systeemiin. Oheisessa taulukossa (taulukko 1) kuvatussa Burken (1987, 51) yhteenvedosta selviävät tärkeimmät OD-toimintaan vaikuttaneet teoreetikot, heidän yksilö-, ryhmä- ja systeemiteoreettiset lähtökohtansa, teoreettiset painotuksensa ja sovellutusalueet OD-toimintaan.

Kuten taulukosta ilmenee, voidaan OD tulkita usealla tavalla. Sitä onkin kehitetty hyvin monella eri tavalla.

Puhelinkeskustelussa 13.11.1992 kuvasi Jyrki Ritamo nuorisolaitosten kehitysvaiheita ja omaa osuuttaan nuorisolaitosten OD-ohjelmissa seuraavasti:

1960-luvun loppupuolella huomion kohteena oli laitosnuori ja hänen elinolosuhteensa. Tällöin kehittyi muun muassa omahoitajajärjestelmä laitoksiin. 1970-luvulla alettiin huomio kiinnittää yhteisön ja laitosorganisaation toimintoihin. Tähän tilanteeseen löytyi OD-malli. Tähän saakka toiminta laitoksissa oli ollut ylhäältä ohjautuvaa normiohjausta. Vuosina 1973-1976 kehitettiin laitoksissa OD:tä yksikkönä yhteisö. OD-oppien mukaan vedettiin Petun (Pertti Harju, Sosiaalihuollon ylitarastaja ko. ajankohtana./ Kirjoittajan huomautus.) kanssa Lohjan mäellä OD:tä noin vuosi kerran viikossa. Tästä toiminta laajeni ja muistutti toimintatutkimuksen mallia. Alettiin toimia ongelmakeskeisesti ja käyttää konfrontaatiotekniikoita.

TAULUKKO 1 Yhteenveto tärkeimmistä OD-teoreetikoista, heidän teoreettisesta orientaatioistaan, painotuksista ja teoreettisten lähestymistapojen sovellutuksista OD-toimintaan

Orientaatio	Teoreetikko	Painotus	Sovellutusalue
Yksilöllinen	Maslow ja Herzberg	Yksilölliset tarpeet	Urakehitys, työn rikastuttaminen
	Vroom ja Lawler	Yksilölliset odotukset ja arvot suorituskyvyn arviointi	Palkkiosysteemin suunnittelu,
	Hackman ja Oldham	Työtyytyväisyys	Työn suunnittelu, työn rikastuttaminen
	Skinner	Yksilöllinen suorituskyky	Kannustavat järjestelmät, palkkiosysteemin suunnittelu
Ryhmä	Lewin	Normit, arvot	Konformististen mallien muuttaminen
	Argyris	Vuorovaikutuksellinen kompetenssi	Harjoittelu, koulutus
	Bion	Ryhmän tiedostamaton, psykoanalyttinen perusta	Ryhmäkäyttämisen diagnoosi
Järjestelmä	Likert	Johtamisen tyyli	Muutos osallistuvaan johtamiseen
	Lawrence ja Lorch	Organisaatorakenne	Organisaatioympäristön tietoinen muuttaminen
	Levinson	Organisaatio ikään kuin perheenä, psykoanalyttinen perusta	Organisaatio-diagnoosi perhemallin mukaisesti

(Burke 1987).

Tutustuminen 1970-luvun puolivälissä Ritamon johdolla toteutettuun laitosten toiminnan muuttamiseen OD:n avulla havahdutti huomaamaan yhteisökasvatuskehittelyjen yleisemmän merkityksen organisaatioiden ja yhteisöjen kehitykselle. Oivalsin, että kehitellyt menettelytavat soveltuvat muutoksen ja kehityksen jatkuvaan hallintaan missä tahansa yhteisössä. Ilmaisin asian toteamalla, ettei yhteisökasvatuksessa tarvita erillistä OD-ohjelmaa, vaan *yhteisökasvatuksen menettelytavat* ovat itseasiassa jatkuva OD-ohjelma ja *jatkuva* yhteisön *kehittämisstrategia*, jota ei tarvitse laitoksen ulkopuolelta erikseen ikään kuin kertakäyttöisesti ohjata tai ohjelmoida. Vaikka jo French ja Bell (1973) ja sittemmin monet muut OD-ohjelmien kehittäjät (ks. esim. Santalainen, Voutilainen, Porenne & Nissinen 1980) ovat korostaneet organisaation jatkuvan prosessuaalisen kehittämisen tärkeyttä, niin OD-ohjelmia on viime vuosiin

saakka arvosteltu juuri siitä, että ne eivät ole vastanneet yhteisön jatkuvan muutoksen ja kehityksen tarpeeseen (mm. Kumar & Thibodeaux 1990; Murto 1991). Yhteisökasvatuksen kehittämisen yhteydessä ilmeni, että oleellista ei ole jonkin erityisen OD-ohjelman toteuttaminen, vaan toimintojen organisoiminen pysyvästi uudelle pohjalle siten, että jatkuva muutos ja kehitys hallitaan ja yhteisön toiminnasta tulee jatkuva kehitys- ja muutosprosessi.

### 1.3 Yhteisökasvatuksen periaatteet

Vuosina 1971 - 1974 kehittyivät ja jäsenyivät yhteisökasvatuksen keskeiset käytännöt. Vuoden 1974 alkaessa voitiin olla varmoja yhteisön jatkuvasta sosiaalistavasta vaikutuksesta. Pojat toimivat vastuullisesti ja tunsivat yhteisön omakseen. Merkittäviä käyttäytymishäiriöitä ja epäsosiaalisuuksia tapahtui harvoin. Viikottaisissa kokouksissa painopiste oli tulevaisuuden suunnittelussa. Mahdollisuudet nähtiin suuriksi ja päämäärät asetettiin jatkuvasti yhä korkeammalle. Kehitys keväällä 1974 eteni harppauksin. Parantunut tilanne näkyi muun muassa koulumenestyksessä. Laitoksen kahdestatoista koululaisesta nousi kymmenen oppilaan todistusten keskiarvo. Käytöksen arvosana oli jokaisella kymmenen. Toimintakertomuksessa vuodelta 1974 voitiin todeta, että huomattavaa paranemista tapahtui monien jo pitkään laitoksessa olleiden oppilaiden kohdalla, joten kysymyksessä ei ollut yht'äkkisten olosuhteiden muuttumisen aiheuttama ilmiö. (Kaipio 1977, 36-37.)

Poikien vastuullisuus ja taidot hoitaa yhteisiä asioita olivat kehittyneet siinä määrin, että vuoden 1974 kesästä alkaen pojat hoitivat kaikki henkilöstön lomien sijaisuudet. Myös osa perinteisistä johtajan tehtävistä siirtyi oppilaille. Pojille siirtyi vastuu viikkorahojen jaosta, laitoksen kassan itsenäisestä hoitamisesta ja osasta toimistotöitä. He kirjoittivat myös ostomääräyksiä, asioivat kaupungin virastoissa jne. Kesän 1974 jälkeen oli mahdollista todeta, että epäsosiaalisista lähtökohdista tulleet pojat halusivat omasta tahdostaan olla ahkeria, vaativat saada tehdä töitä ja ponnistellivat kohti uusia päämääriä. (Kaipio 1977, 38-39.)

Käytännöistä kehittyivät toiminnan periaatteet, jotka kirjasin syksyllä 1974. Niistä tuli toimintaa ohjaavat pysyvät periaatteet, joihin jatkuvasti tarpeen tullen eri yhteyksissä palattiin. Virike periaatteiden jäsentämiseen tuli laitoksen ulkopuolelta. Minua pyydettiin syksyllä 1974 Turkuun erääseen koulutustapahtumaan kertomaan toiminnan periaatteista. Tässä yhteydessä analysoin periaatteita kehitettyjen käytäntöjen pohjalta. Käytännöistä tekemäni kvalitatiivinen ja deduktiivinen analyysi muotoutui toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi kontekstissa, jossa laitoksessa elettiin ja johon toimintoja oli vuoteen 1974 mennessä kehitetty (ks. Kaipio 1977, 56-57).

Yhteisökasvatuksen periaatteiksi kirjattiin sellaiset käytännön kasvatustoiminnassa tärkeiksi osoittautuneet periaatteet, joita jatkuvasti tuli korostaa. Periaatteet konkretisoivat arvooperustan, jonka pohjalta arkipäivän käyttäytymisnormeja yhteisökokouksissa jatkuvasti luotiin ja joihin sitoutumista jatkuvasti yhdessä käsiteltiin. Vaikka kirjoitin periaatteet itse asiassa nopeasti yhtä koulutustilaisuutta varten tuolloin vallitsevasta tilanteesta, olen myöhemmin ihmetellyt sitä, että ne poikien oppilaskodissa myöhemminkin toimivat varsin hyvin. Kuitenkin eri kontekstissa tuossakin laitoksessa ne olisivat varmasti muotoutuneet eri tavoin.



Periaatteiden muotoutumisessa poikien oppilaskodissa vuonna 1974 painotettiin esimerkiksi erikseen fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaatetta. Tuossa kontekstissa periaatteen erillinen korostaminen oli perusteltua. Monilla laitokseen sosiaalisen sopeutumattomuuden vuoksi sijoitetuista pojista oli ongelmana väkivaltakäyttäytyminen, joka ymmärrettävästi myös laitoksessa ristiriitojen kärjistyessä saattoi puhjeta avoimeksi väkivallaksi, puhumattakaan loukkaavasta kielenkäytöstä toisia poikia ja aika ajoin myös henkilökuntaa kohtaan. Periaatteen muotoutumiseen sen kirjoittamisajankohtana vaikuttivat selvästi myös tuoreet kokemukset laitoksessa harjoitetuista väkivaltaleikeistä sekä väkivaltaurheilusta, erityisesti nyrkkeilystä ja painista (vrt. Kaipio 1977, 72). Seuraava omakohtainen kokemus ja tapahtuma vaikutti periaatteen jäsentymiseen ja sen myöhempään käyttöön esimerkkinä ratkaisevasti:

Poikien oppilaskodissa oli nyrkkeilyhansikkaat, joilla pojat joskus kontrolloidusti harjoittelivat ja ottelivat muun muassa laitoksen etupihalla. Voimia miteltiin 1970-luvun alussa myös erilaisin väkivaltaleikein ja painimalla. Usein nämä leikit ja leikillisesti alkaneet nyrkkeily- ja painitapahtumat kuitenkin ryöstäytyivät käsistä ja niiden liian väkivaltaisiksi ryöstäytyneitä tapahtumia käsiteltiin yhteiskokouksissa. Vaikka kokouksissa oli monesti käsitelty sitä, että näissä leikeissä ja harjoituksissa tulee voida hillitä itsensä ja toimia sovittujen sääntöjen mukaisesti, niin leikeistä ja harjoituksista kehkeytyneitä tosiriitoja jouduttiin käsittelemään toistuvasti. Henkilöstökin osallistui näihin leikkeihin ja harjoituksiin silloin tällöin poikien kanssa.

Tällaisten harjoitusten ja leikkien yhteydessä osallistuin myös itse joskus näihin tapahtumiin. Kerran oli meneillään pihamaalla 'nyrkkeilyharjoitukset' ja aikani niitä seurattuani puin myös itse nyrkkeilyhansikkaat käteeni. Vastaani asettui Matti. Hän oli kookas ja fyysisesti kaikin tavoin tuolloin vahvin ja voimakkain poika oppilaskodissa. Pelisäännöiksi oli sovittu, ettei harjoituksissa lyödä kovaa ja lyönti pysäytetään kevyeen kosketukseen vartaloon. Kasvoihin lyöntiä ei saanut lainkaan osua, vaan se piti pysäyttää ennen kosketusta. Hetken Matin kanssa harjoiteltuamme hän löi minua niin kovalla voimalla kasvoihin, että silmissäni musteni ja putosin polvilleni. Tämän seurauksena yhteiskokouksessa sovittiin, että väkivaltaleikit ja harrastetut väkivaltaurheilut oppilaskodissa kielletään, koska leikeistä voi tulla totta. Muutaman kerran kokouskäsitteilyn jälkeen sovittiin, että mikäli joku yhteiskunnassa hyväksyttyjä väkivaltaisia urheilumuotoja haluaa harrastaa, hänen on hakeuduttava urheiluseuraan, jossa niitä harrastetaan. Nyrkkeilykokemukseni Matin kanssa ja ratkaisut väkivaltaleikeistä ja -urheilusta laitoksessa olivat tapahtuneet kirjoittaessani fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaatteen. Myöhemmissä väkivaltatapausten ja samalla periaatteen käsittelyssä käytin kokemustani kasvatustilanteissa usein esimerkkinä.

Myöhemmin olen eri yhteyksissä painottanut, että kontekstuaalisuus on periaatteiden muotoilemisessa otettava huomioon (ks. esim. Kaipio 1977, 75-76).

Periaatteet muotoutuivat seuraaviksi:

1. Tasa-arvoisuus ja yhteisöllisyys
2. Terveen järjen periaate
3. Avoimuus ja rehellisyys
4. Ehdoton oikeudenmukaisuus
5. Luottamuksen periaate
6. Fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaate

(Kaipio 1977, 58-76.)

Anttinen ja Ojanen (1984, 187) ehdottavat näihin periaatteisiin lisättäväksi *tavoitteisuuden periaatteen*. Tätä voitaisiin täsmentää siten, että yhteisökasvatuksessa kysymys on sekä yhteisön että yksilön jatkuvasti kehityksen ja muutoksen myötä muuttuvista tavoitteista, joita tulee jatkuvana prosessina tietoisesti arvioida ja kehittää. Myös periaatteet voivat yhteisön kehityksen myötä täsmentyä, jäsentyä ja muuttua. Tavoitteisuuden periaate kirjattuna yhteisökasvatuksen periaatteeksi eri yhteisöissä on suositeltavaa.

*Tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden periaate* ilmaisee yhteisökasvatuksen arvosidonnaisen lähtökohdan tasa-arvoajattelun pohjalta. Kasvatus on aina arvosidonnaista. Kaikilla yhteisöillä on arvojärjestelmänsä, johon kasvatuksen tavoitteina olevat normit pohjaavat. Tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden periaate edellyttää kasvamista tasa-arvoon ja demokratiaan, niin että yhteisön jäsenillä ovat yhtäläiset demokraattiset oikeudet ja velvollisuudet. Mielenkiintoista on se, että tasa-arvoisuuden arvoperusta rakentui tarpeesta saada aikaan henkilöstön ja poikien yhteinen sosiaalinen normisto. Poikia ei kyetty kontrolloimaan eikä heihin halutulla tavalla vaikuttamaan perinteisellä autoritaarisella vallankäytöllä. Analogiaa yleensä demokraattisten oikeuksien kehittämiseen ei ole vaikea hakea laajemmista yhteyksistä. Demokraattisen vallanjaon ja demokraattisten oikeuksien taustalla lienee laajemminkin välttämätön tarve kunnioittaa 'alaisia' aiempaa tasavertaisempina kumppaneina, kun käskyvaltaiset autoritaariset vallankäytön menettelyt eivät enää toimi ja alaisten kontrollointi autoritaarisesti on hankalaa ja kannattamatonta. Hyväntahtoisuus näyttää harvoin olleen demokraattisen vallankäytön laajenemisen ja demokratian lisääntymisen taustalla.

Tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden periaatteesta seuraa, että yhteisölle tulee voida luoda edellytykset kehittää jatkuvasti jäsentensä keskinäistä tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä. Tämä voi tapahtua vain organisoiduissa yhteiskokouksissa.

*Terveen järjen periaate* korostaa luottamusta omiin arkipäivän kokemuksiin yhteisön tavoitteellisissa pyrkimyksissä. Järjelliset perustelut toimenpiteistä sovittaessa ovat keskeisiä. Luottamus yhteisön kykyyn itse ratkaista ongelmiaan ja siihen, että on olemassa luonnollinen terve järki ja moraalit, jotka ohjaavat yleensä ihmisten välistä vuorovaikutusta ja normeja, on periaatteen taustalla. Vaikka periaatteessa painotetaan perustelujen tarvetta, niin toisaalta todetaan, ettei periaatteen mukaisia moraalisia itsestäänselvyksiä tarvitse normaalin arkipäivän elämässä kasvatusyhteisössä perustella. Kasvatusyhteisössä on tarpeetonta selitellä esimerkiksi sitä, miksi toista

ihmistä ei saa lyödä. Asia ei terveen järjen perustelujen lisäksi selvittelyä kaipaa, vaan on moraalinen itsestänselvyys. Kasvatusyhteisössä periaate on tärkeä siksi, että lapset ja nuoret testaavat kasvattajien rajoja, johdonmukaisuutta ja varmuutta toimia turvallisesti normaalin elämän moraalisten pelisääntöjen mukaan.

*Avoimuuden ja rehellisyyden periaate* ilmaisee moraalisen ja arvoperustaisen vaatimuksen pyrkiä vuorovaikutussuhteissa mahdollisimman syvälliseen avoimuuteen ja rehellisyyteen. Kokemus monien yhteisöjen käytännöistä osoittaa, että periaatteen ilmaisemia ominaisuuksia on jatkuvasti vaalittava. Vaikka ne moraalisen ihanteena ovatkin eräänlainen itsestänselvyys, niin vuorovaikutussuhteissa tavallisempia lienevät yhteisöt, joista puuttuu avoimuus. Periaate liittyy myös tasavertaisuuden valtasuhteisiin ja on demokraattisen persoonallisuuden kasvatuksessa tärkeää. Demokraattiset muodot eivät takaa todellista tasavertaisuutta yhteisössä. Todellisen tasavertaisuuden avain demokraattisissa toimintamuodoissakin on aito avoimuus ja rehellisyys. Siksi näihin ominaisuuksiin on kasvettava ja kasvatettava.

Periaatteen kehittämisen yhteydessä muotoutui *sosiaalisen epäsosiaalisuuden käsite*. Käsitteellä tarkoitetaan toimintaa, jossa sosiaalisin pelisäännöin toimitaan omien etujen mukaan moraalisesti arveluttavalla tavalla toisia ihmisiä vastaan. Tällä tavoin on sosiaalisin, yhteiskunnan hyväksymin, laillisin keinoin mahdollista käyttää toisia yksilöitä hyväksi, jopa alistaa ja nujertaa heidät. Esimerkiksi verbaalisen lahjakkuuden ja sosiaalisen älykkyyden käyttö alistamalla muita yhteisön jäseniä, pahimmassa tapauksessa valjastamalla taitavasti koko yhteisö toimimaan yhden henkilön itsekkäiden pyrkimysten hyväksi, tulee yhteisössä paljastaa.

Haapasalo (1992) on tutkinut psykopatiaa rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. Hänen mukaansa psykopaattien verbaaliselle ilmaisulle oli tyypillistä rönsyily, vastakysymysten esittäminen haastatteliijoille, valehtelu ja liioittelu tarkkojen yksityiskohtien avulla, epämääräiset ilmaiset ja fraasien sekä sivistyssanojen teennäinen käyttö. Haastattelussa tuli esiin myös psykopaattien vahvalta vaikuttava omanarvontunto (Haapasalo 1992, 63). Sosiaalisen epäsosiaalisuuden käsitteen mukaiseen toimintaan voidaan yhdistää juuri tämäntyyppiset piirteet.

*Ehdoton oikeudenmukaisuus* liittyy saumattomasti tasa-arvoisuuteen ja demokraattisuuteen kasvamiseen. Periaate on tärkeä erityisesti yhteisön heikoimpien jäsenten tasavertaisuuden kehittymisen kannalta.

*Luottamuksen periaate* kehittyi ajattelun pohjalta, jonka mukaisesti yksilö kasvaa luottamuksen arvoiseksi, mikäli häneen toimissaan luotetaan. Periaate on ristiriitainen perinteisen hierarkkisen yhteisöjen organisoinnin kanssa.

*Fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaate* on moraalinen itsestänselvyys, jota kuitenkin käytännössä on kasvatusyhteisöissä jatkuvasti syytä painottaa. Hyvässä kasvatusyhteisössä periaatetta vaalitaan jatkuvasti. Näin ei ole mahdollista, että tilanne pääsisi karkaamaan kasvattajien hallinnasta, siten kuin kutakuinkin säännöllisesti esimerkiksi koulukiusaamiskeskustelujen yhteydessä näyttää joissain kouluissa tapahtuvan.

Kun yhteisökasvatuksen periaatteet vuonna 1974 kirjoitin ja ne sittemmin yhdessä hyväksyttiin, oli tuoreessa muistissa aiemmin laitoksessa vallinnut kaoottinen tilanne, jossa väkivalta laitoksessa oli tavanomaista arkipäivää. Tästäkin syystä fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaate nousi erillisenä periaatteena luontevasti hyväksytyksi. Toisessa kontekstissa, jossa fyysisistä ja psyykkistä koskemat-

tomuutta ei erikseen tarvitse korostaa, näkisin luontevaksi yhdistää terveen järjen sekä fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaatteen. Tällöin periaatteen voisi nimetä vaikkapa *yksilöllisyyden ja terveen järjen periaatteeksi*.

Jokainen yhteisö voi oman käytäntönsä ja tarpeidensa pohjalta luoda omat periaatteensa (Kaipio 1977, 75). Tasavertaisuuden, yhteisöllisyyden sekä niihin ohjaamisen ja kasvattamisen pohjalta painotukset voivat olla erilaisia. Periaatteita, joille löytyy aikuisten ja kasvatettavien yhteinen hyväksyntä voidaan tehokkaasti käyttää kasvatuksen apuna. Ne voivat toimia arvovaltaisena, yhdessä hyväksyttynä arvo- ja moraaliperustana, joihin normien rakentaminen, yhteiset ratkaisut ja päivittäinen toiminta pohjaavat ja vertautuvat.

## 1.4 Yhteisön kehitystasot

Yhteisökasvatuksen mieltäminen jatkuvaksi kehitysprosessiksi johti ennen pitkää siihen, että induktiivisena prosessina alettiin analysoida yhteisökehityksen eri vaiheita. *Ongelmatasojen* ja toiminnan kunkinhetkistä tilannetta leimaavien ongelmien luonnetta sekä tunnuspiirteitä tarkastelemalla päädyttiin *yhteisön tason käsitteen* tarkasteluun. Tätä kuvaa seuraava toteamus vuodelta 1977:

Vaikuttaa siltä, että yhteisökasvatus on loputon prosessi. Sen etenemisessä voidaan nähdä selvät koko toimintaa leimaavat ongelmatasot ja niiden ongelmatasojen ratkaiseminen, jolloin siirrytään ratkaisemaan seuraavaa ongelmatasoa. Kehitys yhteisössä etenee ikään kuin portaittain siten, että toimintaa joskus pitkäänkin tietyllä tasolla seuraa siirtyminen seuraavalle tasolle. Tuo pitkään koko yhteisön elämän täyttänyt vaihe onkin yht'äkkiä keskeisenä ongelma-alueena takanapäin ja on tarpeen asettaa uudesta tasosta tarkasteltuna uudet päämäärät. Tässä loputtomassa kehitysprosessissa on saavutetut tasot selkeästi nähtävissä vasta jälkeinpäin. (Kaipio 1977, 84.)

Kirjoittaessani Kari Murrin kanssa 1970-luvun lopulla 'Toimiva yhteisö'-kirjaa kuvasi Murto poikien oppilaskodista tehdyn analyysin perusteella yhteisön kehitystason käsitettä. Kehitystasoja kuvaavien tunnustunnuspiirteiden perusteella hän määritteli neljä yhteisön kehitystasoa. Eteneminen tasolta yksi tasolle neljä vei oppilaskodissa noin viisi vuotta. Siirtymistä tasolta toiselle ei ole mahdollista määritellä kovin tarkasti. Yhteisö saattaa joissakin tilanteissa toimia vastuullisesti ja korkeatasoisesti pudoten sittemmin olosuhteiden muuttuessa nopeastikin alemmalle tasolle. (Kaipio & Murto 1980, 15.)

Kehitystasoja kuvaavien piirteiden perusteella yhteisön neljä kehitystasoa olivat seuraavat:

### 1. Hajanainen joukko vailla yhteistä normistoa ja yhteisiä tavoitteita

Henkilöstöllä ja kasvatettavilla on erilaiset käyttäytymisnormit ja toimintatavoitteet. Ristiriita kasvattajien ja kasvatettavien välillä on molempia ryhmiä tahollaan

kiinteyttävä tekijä. Rikollisuus, epäsosialisuus koulupinnaus ja pennialismi ovat yleisiä kasvatettavien keskuudessa. Yhteisön kommunikaatio on epärehellistä ja kasvatettavien keskuudessa vallitsee vahvimman laki. Henkilöstö toimii lähinnä valvojan ja vartijan roolissa.

## 2. Ulkonaisesti yhtenäinen yhteisö

Henkilöstön normit ovat vallitsevina. Niiden valvonta tapahtuu *ulkokohtaisen* yhteistyön ja päätännän kautta. Kasvatettavat pyrkivät käyttämään demokratiaa hyväkseen itsekäiden ja usein epäsosiaalisten etujensa ajamisessa. Henkilöstön ja kasvatettavien välinen kommunikaatio on lisääntynyt, mutta on vielä suurelta osin epärehellistä. Avoin epäsosialisuus, rikollisuus, koulupinnaus ja pennialismi ovat harvinaisempia. Ajoittain esiintyy voimakastakin kapinointia kasvattajia kohtaan, osittain saavutettujen demokraattisten oikeuksien ja kasvattajien luotettavuuden testaamiseksi. Näitä oikeuksia testaa vuorollaan myös jokainen uusi tulokas.

## 3. Sosiaalinen yhteisö

Henkilöstö on saanut tuekseen kasvatettavien ydinjoukon, jonka jäsenet ovat hyväksyneet pääasiassa aikuisten asettamat tavoitteet ja normit, joskin suhtautuvat niihin rakentavan kriittisesti. Ydinjoukko alkaa asettaa yhteisölle, myös henkilöstölle vaativampia normeja. Henkilöstön rikkeet käsitellään oikeudenmukaisesti - ei kosta janojen. Velvollisuuksien valvonta on tiukempaa ja kaikkien yhteisön jäsenten asia. Yhteisön fyysinen ja psyykinen turvallisuus on huomattava. Pienetkin rikkeet käsitellään vakavasti ja perusteellisesti.

## 4. Yhteisökasvatuksellinen yhteisö

Henkilöstön ja kasvatettavien enemmistön päämäärät ja normit ovat samat. Tehtävät jaetaan ja valvotaan joustavasti. Yhteisön sallivuus ja kärsivällisyys on suuri uusia kasvatettavia kohtaan. Sekä yhteisön että yksilön tulevaisuutta suunnitellaan pitkällä tähtäyksellä. Yhteisö pystyy puuttumaan kenen tahansa - oppilasjohtajankin - hienosyisimpäänkin itsekyyteen ka epäsosialisuuteen. Vaatimukset yhteisön jäsenille ovat suuret, suurimmat vanhimmille ja vastuullisimmille jäsenille, ja yhteisön tarjoama tuki varauksetonta. Vastuu yhteisöstä ja sen jäsenistä on keskeinen taustamotiivi ja päätöksenteon perusta. Demokratia toimii sisäistyneesti. (Kaipio & Murto 1980, 15-16.)

Tältä pohjalta Helenius (1982) määritteli *henkilöstöyhteisön tasot* lastenkotien yhteisökasvatuskokeilusta tekemässään tutkimuksessa. Tutkimus liittyi syksyllä 1979 käynnistyneeseen Sosiaalhallituksen yhteisökasvatusprojektiin, jossa kokeiluun valittiin Keski-Suomesta kaksi lastenkotia. Yhteisön kehittämisen painopiste kokeilussa oli henkilöstöongelmien käsittelyssä ja henkilöstöyhteisön kehittämisessä. Helenius (1982) kuvasi tässä yhteisökasvatuskokeilussa tapahtuneita henkilöstöyhteisön muutoksia henkilöstöyhteisön tasokuvauksina seuraavasti.

*Taso 1*

Henkilökunnan toimintaperiaatteet ovat epäselvät ja epäyhtenäiset. Työnjako on tarkka. Kasvatuksen katsotaan kuuluvan vain johtajalle tai/ja henkilökunnalle. Johtajan vastuu laitoksen asioista on hyvin keskeinen. Myös päätöksenteko keskittyy johtajalle. Yhteinen keskustelu henkilökunnan kesken on hyvin vähäistä. Lasten ja henkilökunnan normit ovat erilaiset. Häiriökäyttäytymistä lapsilla on runsaasti ja henkilökunnan vaikutusvalta etenkin isompiin lapsiin on vähäinen.

*Taso 2*

Toimintaperiaatteiden epäselvyys ja epäyhtenäisyys koetaan ongelmana ja asiaa pyritään korjaamaan lisääntyvän henkilökunnan kesken tapahtuvan keskustelun avulla. Työnjako väljenee ja ainakin osa työntekijöistä vaatii kasvatustavasta ottamista kaikilta. Päätöksenteossa on johtajan lisäksi myös mukana muuta henkilökuntaa. Myös lasten mielipiteitä kysytään joskus ja heitä pyritään ottamaan muutenkin mukaan lastenkodin toimintaan. Lasten käyttäytymiselle asetetaan selkeitä rajoja, joita myös lapset alkavat hyväksyä. Lastenkodin tilanne on henkilökunnan, ainakin johtajan hallinnassa.

*Taso 3*

Yhtenäisiä toimintatapoja kehitetään voimakkaasti säännöllisissä henkilökuntakokouksissa tapahtuvan runsaan keskustelun avulla. Kaikki työntekijät ottavat aktiivisesti vastuuta kasvatuksesta ja ovat myös mukana päätöksenteossa. Johtajan vastuu ei enää ole yhtä keskeinen kuin alemmilla tasoilla. Lasten mukaan ottaminen toimintaan (töihin, päätöksentekoon, vapaa-aikatoimintaan) lisääntyy yksilölliset ominaisuudet huomioon ottaen. Keskustelua lasten ja henkilökunnan välillä on paljon, normit eivät enää ole erilaiset. Kasvatusongelmat ovat vähentyneet.

*Taso 4*

Toimintaperiaatteet ovat selkeät ja yhtenäiset. Kasvattajayhteisö toimii saumattomasti. Henkilökunnan yhteistyö on hyvä, vastuu kaikilla on yhtä suuri. Kommunikaatio on avointa. Keskustelua periaatteista pidetään yllä ja toimintatapoja arvioidaan jatkuvasti. Myös erimielisyydet pystytään käsittelemään rakentavasti. Lasten ja henkilökunnan normit ovat yhtenäiset. Lapset ovat oma-aloitteisesti mukana toiminnassa, ikätason mukaisesti. Lasten ja henkilökunnan suhteet ovat avoimet ja lämpimät. Lapset ottavat vastuuta myös toinen toisistaan. Kasvatusongelmat ovat koko yhteisön hallinnassa. Lastenkodissa vallitsee voimakas yhteishenki ja yhteenkuuluvuuden tunne. (Helenius 1982, 120-121.)

Edellä kuvattujen Kaipion ja Murrin (1980) sekä Heleniuksen (1982) tasomäärittelyjen pohjalta suoritti Heikkilä (1992 a, 1992 b) kehitysvammalaitoksissa sekä asukas- että henkilöstötasojen arvioinnin määrittäen neljän tason asemasta seitsemän tasoa sekä asukas-yhteisön että henkilöstöyhteisön kehitystasoiksi. Kunkin neljän tason väliin Heikkilä sijoitti yhden välitason. Tasojen ominaisuuksien kuvaukset ovat

henkilöstöyhteisön osalta samat kuin Kaipion ja Murron (1980) neljän tason sekä asukasyhteisön osalta sisällöllisesti samat kuin Heleniuksen (1982) tasomääritykset. Neljän tason väleihin määrittyviä tasoja Heikkilä (1992 a, 1992 b) ei yksityiskohtaisesti kuvaa. Hän on havainnut kuitenkin neljä tasoa riittämättömäksi todetessaan esimerkiksi asukasyhteisön eräällä kehitysvammaosastolla olleen vuonna 1991 kiinteän ja sosiaalisen yhteisön välillä olevalla tasolla. Tälle tasolle on ominaista muun muassa, että henkilöstön normit ovat vielä vallitsevia ja asukkaat pyrkivät joskus käyttämään tilannetta hyväkseen itsekkäiden etujen saamiseksi, mutta toisaalta ryhmästä erottuu muutama, jotka enemmän haluavat ja voivat olla yhteistyössä hoitajan kanssa (Heikkilä 1992 b, 49-50.)

Heikkilän (1992 a, 1992 b) tulokset viittaavat siihen, että aiemmin määriteltyjä tasoja on edelleen mahdollista jäsentää joko useammaksi kuin neljäksi tasoksi tai kunkin neljän tason mahdollisiksi alatasoiksi.

Murto (1992) on sittemmin kirjassaan 'Prosessin johtaminen' kuvannut yhteisöllisen identiteetin kehitysvaiheita erittelemällä piirteitä, joita yhteisössä sen eri kehitysvaiheissa vallitsee. Yhteisön identiteetin keskeisin alue on yhteisen sosiaalisen todellisuuden määrä. Mitä hajanaisempi yhteisö, sitä vähemmän sen jäsenillä on yhteistä sosiaalista todellisuutta (Murto 1992, 118). Murto (1992) kuvaa yhteisöjä, identiteettittömän yhteisön, uhmakkaan yhteisön ja itsetuntoisen yhteisön ideaalituyppeinä, joiden välille suurin osa yhteisöistä sijoittunee. Identiteettittömässä yhteisössä sen jäsenten sosiaalinen identiteetti on heikko, yhteinen näkemys tavoitteista ja perustehtävästä on hatara, yhteenkuuluvuuden tunne heikko ja henkilökunta suhtautuu työhönsä vieraantuneesti. Uhmakkaaseen kehitysvaiheeseen päädytään yhteisten kokoontumisten ja keskustelujen lisääntymisen myötä. Kun identiteettittömässä yhteisössä henkilöstön toimintaa ohjaa oman edun tavoittelu, niin uhmakkaassa yhteisössä yksikön etu on etusijalla. Kehitys kulkee uhmakkuuden kautta yksilön kehitysvaiheita muistuttaen. Uhmakkuus ja itsekeskeisyys näyttäytyy yhteisön asenteissa ympäristöön, kuten muihin yksikköihin ja johtoon, joilta odotetaan automaattisesti kiitosta. Itsetuntoinen yhteisö tuntee omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Päämäärät, toiminnan periaatteet ja käytännöt ovat sisäistyneet ja yhteisöllinen kulttuuri niin vakiintunut, ettei sen tarvitse vartioida rajojaan joustamattomasti kuten uhmakkaan yhteisön. Yhteisön jäsenten vastuuntunne on vahva ja laaja-alainen. Vastuuta ei tunneta vain omasta yksiköstä vaan laajimmillaan koko toimialasta. (Murto 1992, 117-125.)

Olen koulutus-, konsultointi- ja työnohjaustyössä viime vuosina pyrkinyt arvioimaan uuden kohdeyhteisön tason siinä vallitsevien piirteiden perusteella alunpitäen Murron määrittämistä yhteisön tasokuvauksista käsin (ks. Kaipio & Murto 1980). Koska juuri tämänkaltaisessa työssä on tärkeää kyetä nopeasti arvioimaan ja hahmottamaan yhteisön tila, pyrin seuraavassa jäsentämään kuvatululta pohjalta kasvatusyhteisön tasoja edelleen eri yhteisöistä tekemiäni arvioiden ja havaintojen perusteella (vrt. Lynton & Pareek 1992). Kyseessä on Kaipion ja Murron (1980) sekä Murron (1992) julkaisuissa kuvattujen eri tasoja luonnehtivien piirteiden tarkentaminen.

### *1 Pahoinvointia edistävä yhteisö*

Henkilöstöltä puuttuu yhtenäinen käsitys yhteisön perustehtävästä, tavoitteista ja toiminta-ajatuksista. Säännöllisiä henkilöstökokouksia ei ole lukuun ottamatta mahdollisia raportteja työvuoron vaihtuessa. Ongelmien ja ristiriitojen olemassaolo kiistetään niitä kysyttäessä. Kysyttäessä, onko henkilöstö sopinut mistään yhtenäisistä kasvatustavoista tai -linjoista on tavanomainen vastaus, ettei niitä tarvita, koska jokaista kasvatetaan yksilöllisesti hänen ainutlaatuisista tarpeistaan lähtien. Vieraisiin ja ulkopuolisiin suhtaudutaan epäluuloisesti. Heidän satunnaista kohtaamistaan ja kommunikaatiotaan vältetään esimerkiksi kiertämällä heidät vierailutilanteissa, mikäli se on mahdollista. Katsekontaktia ulkopuolisten kanssa vältetään. Käyttäytymishäiriöt selitetään vaikealla kasvatettavien ja hoidettavien aineksella.

### *2 Erillisten arvojen ja normien yhteisö*

Henkilöstön ja kasvatettavien käyttäytymistä ohjaavat arvot ja normit ovat silmännähdän toisistaan poikkeavat. Henkilöstö määrittää käyttäytymisen ehdot ja säännöt yksipuolisesti ja velvoittaa kasvatettavia käyttäytymään niiden mukaisesti. Usein kirjatut henkilöstön yhdessäkin laatimat ja käsittelemät säännöt tiedotetaan kasvatettaville niitä yhdessä problematisoimatta.

Keskeisenä piirteenä on monipuoliset ja runsaat sääntö- ja normiluettelot, joita edes henkilöstön on vaikea kaikilta osin muistaa tarkistamatta. Kasvatettavat luovat keskuudessaan omat norminsa, joiden mukaan käyttäytyvät. Joiltain osin kasvatettavat voivat kokea henkilöstön normit oikeutetuiksi, mutta yleensä kapinoivat ja asettuvat niitä vastaan, koska yhtenäistä sitoutumista ei ole yhdessä tapahtunut. Kasvatettavat toimivat ja pelaavat erilaisia pelejä tilanne- ja kasvattajakohtaisesti omien arvojensa ja normiensä mukaisesti itsekkäästi omista tarpeistaan. Yhteisön kommunikaatio on epärehellistä. Kasvatettavien arvoja ja normeja säätelee vahvimman laki. Henkilöstö toimii etupäässä valvojana ja vartijana sekä yrittää pitää yllä omaa autoritaarista arvovaltaansa käskyin ja kielloin.

### *3 Esiyhteisöllinen ulkoisen järjestyksen yhteisö*

Henkilöstön ja kasvatettavien yhteistyön muotojen, kuten yhteisten kokousten pitämistä korostetaan. Yhteisiä kokouksia yritetään pitää säännöllisesti ja niissä pyritään kasvatettavia kuuntelemaan. Kasvatettavia kannustetaan ilmaisemaan mielipiteitään. Henkilöstö korostaa ylpeänä hyvää yhteistyötä kasvatettavien kanssa sekä aiempaan verraten parantunutta kuria ja järjestystä yhteisössä. Henkilöstön on vaikea nähdä kovinkaan paljon parempaa tilannetta kasvattajien ja kasvatettavien suhteissa. Kasvatettavat suhtautuvat henkilöstön vakuutteluihin hyvästä tilanteesta yleensä kyynisesti, mikä paljastuu heidän olemuksestaan ja ilmeistään. He pyrkivät käyttämään lisääntyviä oikeuksia itsekkäästi hyväkseen. Kasvattajien ja kasvatettavien yhteistyö ja kommunikaatio on lisääntynyt, mutta aito rehellisyys vuorovaikutussuhteista puuttuu. Tämän myös yhteisön ulkopuolinen henkilö havaitsee. Kasvattajien ja kasvatettavien vuorovaikutuksessa voi helposti aistia varauksellisuutta ja välittömyy-



den puutetta. Avoimeen epäsosiaalisuuteen ja käyttäytymishäiriöihin tällä tasolla voidaan tehokkaasti vaikuttaa.

#### 4 Sosiaalinen yhteisö

Yhteisössä on identifioitavissa selvä kasvatettavien ydinjoukko, joka tukee kasvattajien arvoja, normeja ja tavoitteita. Kasvattajat arvostavat ydinjoukkoa, turvaavat sen vaikutusvaltaan kasvatettavien yhteisössä, huomioivat vakavasti ydinjoukon esittämän kritiikin ja ehdotukset ja pyrkivät muuttamaan sen mukaisesti yhteisön toimintoja. Ydinjoukko asettaa yhteisölle kasvavia vaatimuksia kyseenalaistamalla myös henkilöstön toimintoja ja vaatimalla yhä suurempaa kasvatettavien ja kasvattajien tasa-arvoa. Kasvattajien ja kasvatettavien yhteistyössä, ongelmaratkaisussa ja päätöksenteossa korostuvat puolin ja toisin järkevät perustelut. Sosiaalinen epäsosiaalisuus eli kasvatettavien itsekkäät tavoitteet ja pelit paljastuvat ja paljastetaan keskusteluissa. Ne aiheuttavat usein suuttumusta. Vilpittön pyrkimys keskinäiseen auttamiseen on selvästi nähtävissä.

#### 5 Yhteisökasvatuksellinen yhteisö

Kasvattajien ja kasvatettavien enemmistön arvot, normit ja päämäärät ovat yhtenevät. Toimintaa leimaa vahva tasavertaisuuden tunne. Kasvattajat kokevat yksin yhteisössä ollessaan ja ennalta-arvaamattomissa tilanteissa yksilöllisiä ratkaisuja tehdessään, että yhteisö tukee heidän päätöksiään. Tämä ilmenee tunteena siitä, että yksittäisen kasvattajan selusta on turvattu hänen tehdessään yksilöllisiä ja omaperäisiä ratkaisuja. Toisin sanoen ratkaisuja yksin tehdessään kasvattajan ei tarvitse pelätä sitä, mitä muut hänestä ja ratkaisuksista ajattelevat. Tehtävät jaetaan joustavasti. Yhteisön suvaitsevaisuus ymmärtämys ja kärsivällisyys poikkeavuutta ja uusia kasvatettavia kohtaan on suuri. Sekä yksilön että yhteisön tulevaisuutta suunnitellaan pitkäjänteisesti. Toimintoja arvioidaan ja kyseenalaistetaan jatkuvana prosessina. Yhdessä identifioidut ongelmat koetaan myönteisenä mahdollisuutena kehittää yhteisöä. Yhteisö paljastaa ja puuttuu herkästi jäsentensä itsekkäisiin pyrkimyksiin.

(Vrt. Kaipio & Murto 1980; Helenius 1982; Murto 1992.)

### 1.5 Yhteisökasvatuksen edellytykset

Yhteisökasvatuksen onnistumiselle on olemassa sekä *ulkoisia* että *sisäisiä edellytyksiä*. *Ulkoiset edellytykset* koskevat yhteisön ulkopuolisia hallinnollis-taloudellisia edellytyksiä. Niistä tärkein on yhteisön autonomia. Yhteisölle on voitava taata mahdollisimman laaja sisäinen koskemattomuus ja mahdollisuus ratkaista asiansa parhaaksi katsomallaan tavalla. Alistavat, yhteisön tahdon vastaiset hallintomenettelyt eivät mahdollista korkeatasoisen yhteisön kehittymistä. (Kaipio 1977.)

Ulkoiset edellytykset määräytyvät keskeisesti johtamisesta ja hallinnosta. Yhteisökasvatus on kehitetty ja sitä on toteutettu enimmäkseen julkishallinnon alaisena toimintana. Julkinen valtion ja kuntien hallinto on Suomessa mahdollistanut ihanteelliset taloudelliset edellytykset yhteisökasvatuksen kehittämislle. Sosiaalitera-

pian kehittäjä Clark (1974) varoittaa siitä, että mikäli taloudelliset asiat nousevat hoitoyhteisössä tärkeimmäksi asiaksi, niin toiminnasta tulee potilaiden kuntoutusmahdollisuuksia estävää. Clark (1974) viittaa samassa yhteydessä myös yhteisölliseen kasvatukseen, sen mahdollisuuksiin ja edellytyksiin.

Oma kokemukseni yhteisökasvatuksen kehittämisestä kunnallishallinnossa 1970- ja 1980-luvuilta on, että taloudellisten edellytysten näkökulmasta kehittäminen oli ongelmatonta. Rahaa riitti. Kirjoitin ja perustelin yhteisökasvatustoimintaa välittömien kustannusten alenemisella yhteisökasvatuksen kehityksen myötä Jyväskylän poikien oppilaskodissa (Kaipio 1977, 46-47; 140-141). Yhteisökasvatuksen kehittyessä Poikien oppilaskodin keskimääräiset hoitopäiväkustannukset alenivat siten, että ennen yhteisökasvatustoimintaa ja sen kehittämisen alkuvaiheessa laitos oli hoitopäivän hinnalla mitattuna yksi kalleimmista suojelukasvatustaloksista. Yhteisökasvatuksen ja samalla yhteisvastuun kehittyä kustannukset halpenivat niin, että lopulta 1970-luvun puolivälin jälkeen laitos oli hoitopäiväkustannuksiltaan maan halvimpia. Kustannusten aleneminen ei yhteisökasvatustoiminnassa 1970-luvulla tuntunut sen kummemmin päättäjiä kuin muitakaan kiinnostavan.

Vaikka talous ei tuottanut yhteisökasvatuksen kehittämiselle 1980-luvun loppupuolelle saakka ongelmia, niin pulmallisempi oli ulkoisten edellytysten julkishallinnon sääntöohjaus. Sääntöohjaus merkitsee toimintaohjeiden ja normien antamista ylhäältä käsin. Se edellyttää, että kaikki hallinnossa esille tulevat asiat voidaan luokitella niin, että niihin voidaan löytää ratkaisu säännöistä. Sääntöihin sopimattomat poikkeustapaukset alistetaan ylemmän organisaatiotason ratkaistavaksi. Julkishallinnon organisaatiolle ominaisella sääntöohjauksella tähdätään kansanvaltaisessa järjestelmässämme yhdenmukaisiin ratkaisuihin ja oikeusturvaan (Asikainen, Hannula, Hievanen, Kuokka, Linnamäki & Wessman 1985, 98).

Yhteisökasvatus edellyttää joustavaa organisaatiota, johtamista ja tasavertaista yhteistoimintaa. Wilenius (1975) kehotti jo kirjassaan 'Kasvatuksen ehdot' kasvatuksen hallintoa luopumaan herran ja mestarin roolista ja asettumaan kasvatuksen palvelijaksi. Vaikka toistuvasti aina Lewinin (1948; 1951) ajoista on osoitettu eri hierarkiatasojen ja ihmisten tasavertaisen yhteistyön lisääntymisen myönteiset vaikutukset työyhteisön toiminnalle, niin yhteisökasvatuksen keskeinen onnistumisen edellytys on ollut kyky murtaa sääntöohjaus julkishallinnossa. Vaihtoehtoja perinteiselle sääntöohjaukselle onkin eritoten viime vuosina esitetty erilaisissa työelämän joustavuutta, laatua, kehittämisstrategioita ja uusia vuorovaikutusmuotoja esittelevissä raporteissa ja tutkimuksissa (Dhondt, De Gier & Bloemhoff 1993; Järvinen 1991; Lind 1990; Taipale 1990; Ylöstalo, Kauppinen, Alasoini & Pekkola 1992). Laajasti on esitelty myös suomalaisen työelämän kehittymistä, kokeiluja ja uudelleen organisointia (Juuti 1993; Juuti & Soikkanen 1993; Kauppinen 1993; Kauppinen & Lahtonen 1993). Näiden myötä *yhteisökasvatuksen ulkoiset hallinnolliset edellytykset näyttäisivät viime vuosina parantuneen.*

*Sisäisistä edellytyksistä* keskeisin on toiminnan organisointi siten, että yhteisön jäsenillä on riittävä yhteinen aika kehittää jatkuvasti yhteistä sosiaalista todellisuutta ja yhteisiä toimintalinjoja. Tämä edellyttää riittävän usein tapahtuvia yhteisiä kokouksia ja vakiintunutta kokouskäytäntöä. Kokouskäytännöt ja niiden organisointi ovat välttämätön edellytys yhteisökasvatuksen toteuttamiselle ja onnistumiselle. Kokoukset ja niiden organisointi eivät kuitenkaan takaa yhteisökasvatuksen on-

nistumista. Kokouksissa on osattava toimia siten, että kasvatuksellisesti kehittävä yhteisöllisyys kyetään luomaan. Sisäisiä edellytyksiä jäsennetään yksityiskohtaisemmin toisaalla tässä tutkimuksessa.

## 1.6 Yhteisökasvatuksen laajeneminen

Vähitellen sosiaalisesti sopeutumattomien poikien kasvatuskokeiluna alkaneet käytännöt laajenivat kasvatuksen ja opetuksen eri alueille ja niitä alettiin myös tutkia (Helenius 1980a, 1981, 1982; Määttä & Murto 1981; Olkinuora & Saarinen 1983; Olkinuora & Tanner 1983; Palovaara 1987; Uusitalo 1981, 1983, 1984).

Yhteisökasvatusta alettiin kokeilla ja soveltaa laitospasvatuksen ja hoidon eri alueille, kouluun, aikuiskasvatukseen ja päiväkotitoimintaan. Murto (1989) on kirjoittanut kirjan 'Eilisestä huomiseen' yhteisökasvatuksen kokeiluista, sovellutuksista ja tutkimuksista, joita oli toteutettu 1980-luvun loppuun mennessä. Julkaisusta saa monipuolisen kuvan siitä, miten yhteisökasvatus alkoi eri yhteisöissä saada erilaisia sovellutusmuotoja. Koska toteutuksista on erillinen julkaisu helposti saatavilla, rajoitetaan tässä yhteydessä valottamaan Murrn (1989) kuvaamia toteutuksia vain siltä osin, että lukija saa kuvan eri toteutuksista ja tutkimuksista. Lisäksi täydennetään joitain tietoja.

### Yhteisökasvatus lasten- ja nuortenhuollossa

Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodin yhteisökasvatuksen toimintatavat ja myös tutkimustulokset muodostivat voimakkaan kontrastin perinteisten suojelukasvatustaitosten toiminnalle ja tuloksille (Määttänen 1978; Helenius 1980a).

Raportit ja tutkimustulokset Suomen ja myös muiden pohjoismaiden suojelukasvatustaitoksista 1960-luvun lopulta ja 1970-luvun alusta ovat lohdutonta luettavaa. Rauhala (1972) totesi koulukotisijoitukset turhiksi, mikäli niillä on pyritty laitokseen sijoitettujen poikien rikollisiin piirteisiin vaikuttamiseen. Hän painotti, ettei yksikään hänen tutkimistaan viidestä koulukodista ollut terapeutin ja vaati laitosten kasvatustyöhön terapeutisempaa otetta. Jopa Keravan nuorisovankila näytti tuottavan vähemmän uusintarikollisuutta kuin koulukodit. (Rauhala 1972.)

Määttäsen (1972) tutkimus Helsingin kaupungin Outamon vastaanottokodista osoitti laitoksen poikien pitävän sosiaalisesti sopeutumattomien käyttäytymistä hyväksyttävänä. Tanskalaisen Feldmanin (1971) mukaan koulukotitipojat lähtivät sijoituksen jälkeen mieleltään rikollisempina kuin koulukotiin mennessään. Myös ruotsalainen Sveri (1966) ja norjalainen Nyhus (1972) raportoivat perinteisten laitosten kielteisiä tuloksia. Nyhus (1972, 128-140) esitteli myös vaihtoehtoisia yhteisömuotoja perinteisille laitoksille.

Määttäsen (1978) ja Heleniuksen (1980a) tutkimustulokset osoittivat yhteisökasvatuksen tuloksellisuuden perinteisten suojelukasvatustaitosten tulosten rinnalla. Määttänen (1978) erotti Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodin toiminnan yhteisökasvatusta edeltäneeseen vuosien 1967-1971 vaiheeseen ja yhteisökasvatusvaiheeseen, jota hän tutki vuosina 1971-1977. Tärkeimmiksi muutoksiksi Helenius

(1980a, 20) mainitsee näiden kahden vaiheen välillä pakkokeinojen lopettamisen kontrollikeinona ja eristyksen poistamisen, ongelmien ratkaisemisen oppilaiden puolelta lähtien, oppilaiden kunnioittamisen ja luottamuksen osoittamisen heitä kohtaan sekä herkkyuden oppilaiden esittämille aloitteille ja virikkeille.

Määttänen (1978) havaitsi yhteisökasvatusvaiheen aikana poikien kielteisten tekojen määrän pudonneen. Laitosnuorille tavanomaiset teot, kuten alkoholin käyttö, varastelu ja karkailu olivat vähentyneet ratkaisevasti. Myös kielteisten tekojen laadussa oli tapahtunut selvä muutos lievempään. Käyttäytyminen koulussa ja työssä sekä suhtautuminen koulunkäyntiin ja työhön oli muuttunut traditionaalista vaihetta myönteisemmäksi. Erot koulu- ja työpinnauksen osalta olivat hyvin merkittävät yhteisökasvatusvaiheen eduksi. Myös poikien normit olivat sosiaalistuneet, kokonaiskäyttäytyminen siistiytynyt ja viihtyvyys parantunut yhteisökasvatusvaiheen aikana.

Laatimallaan normimittarilla Määttänen (1978) mittasi keväällä 1975 ja keväällä 1977 Jyväskylän poikien oppilaskodin normit ja vertasi niitä vastaavien samanaikaisesti vastaavien kunnallisten suojelukasvatuslaitosten, Oulun ja Kuopion nuorisokotien oppilaiden normeihin. Näissä mittauksissa yhteisökasvatuksen ja perinteisen laitospasvatuksen ero korostui, kun tulokset osoittivat Jyväskylän poikien oppilaskodin poikien normien entisestään sosiaalistuneen, mutta muiden laitosten oppilailla puolestaan epäsosiaalistuneen (Määttänen 1978, 60-62).

Helenius (1980a) haastatteli vuoden 1979 alussa muun muassa koulujen johtajia, jotka olivat seuranneet poikien oppilaskodin toimintaa sen perustamisesta lähtien sekä sellaisia Jyväskylän poliisin ja raastuvanoikeuden edustajia, jotka olivat seuranneet laitoksen toimintaa useiden vuosien ajan. Koulujen johtajien mielestä oppilaskotisijotus lähes poikkeuksetta merkitsi pojan koulunkäynnin säännöllistymistä ja koulusuori- tuksiin uutta tarmoa. Sijoituksen avulla hyvin vaikeissakin tapauksissa koulunkäynti oli saatu säännölliseksi. Opettajien mielestä laitos antoi tukea koulukasvatukselle ja yhteistyö koulun ja oppilaskodin välillä oli tiivistä. Yhteistyöstä huolimatta kouluissa ei tarkkaan tunnettu laitoksen toimintaperiaatteita, mutta oli havaittu kasvatus- tulosten huomattavasti parantuneen yhteisökasvatusvaiheen aikana. Poikien rikollisuuden väheneminen näkyi selvästi poliisin ja raastuvanoikeuden toiminnassa. Poliisin mukaan muutos oppilaskodissa tapahtui joskus 1970-luvun alkupuoliskolla. Rikokset vähenivät ja loppuivat kokonaan. Muutama vuoteen poliisin ei ollut tarvinnut olla missään tekemisissä oppilaskodin poikien kanssa. Rikospoliisissa oli vuonna 1979 useita vuosia työskennelleitä poliisihenkilöitä, jotka eivät olleet käyneetkään oppilaskodissa, koska siellä ei ollut tarvinnut käydä. Raastuvanoikeuden edustajat puolestaan antoivat suuren tunnustuksen oppilaskodin kasvatustyölle. Heidän mielestään viimeisten viiden vuoden aikana oppilaskodissa oli onnistuttu merkittävästi kasvatustehtävässä niin, ettei oppilaiden rikkeistä ollut kantautunut tietoja. Poikien käynnit raastuvanoikeudessa olivat haastatteluajankohtana vähentyneet niin, että 3-4 vuotta aiemmin heidän käyntinsä siellä loppuivat kokonaan. Syitä oppilaskodissa tapahtuneisiin muutoksiin ei koulussa, poliisissa eikä raastuvanoikeudessa pystytty varmasti sanomaan, mutta syitä etsittiin muuttuneista kasvatustoteista ja muuttuneesta oppilastilanteesta. (Helenius 1980a, 21-22.)

Määttäsen (1978) ja Heleniuksen (1980a) tutkimuksissaan osoittama kontrasti yhteisökasvatuksen ja perinteisen laitospasvatuksen välillä vahvisti muiden julkaisujen ohella myönteistä vaikutelmaa yhteisökasvatuksesta. Näin siitäkin huolimatta, että

Helenius (1980a) osoitti poikien oppilaskodin toiminnan taantuneen 1970-luvun loppupuolella ja eritteli taantumiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Yhteisökasvatus vaikuttikin lasten ja nuorten laitospalvelukseen Suomessa monin tavoin. Pösön (1993) kolmesta koulukodista tekemä tutkimus osoitti, että kaikissa tutkituissa laitoksissa pidettiin lasten keskinäisiä osastokokouksia samoin kuin osastokohtaisia ja laitospalveluun kokouksia henkilökunnan kanssa. Näitä laitosten kokouskäytäntöjä Pösö (1993, 100-101) pitää jäänteinä 1970-luvun yhteisökasvatuksesta, jota koulukodeissa myös innokkaasti kokeiltiin. Vaikka Siltaseen (1990, 139) viitaten Pösö (1993, 100) toteaaakin yhteisökasvatuksen soveltamisen koulukotiin siihen liittyvien monien reunaehtojen vuoksi sellaisenaan mahdolliseksi, niin yhteisöllistä päätöksentekoa halutaan pitää kunniaanaan.

Yhteisöllisyys oli julkilausuttu kaikkien tutkittujen koulukotien keskeisenä periaatteena laitosten toimintaohjelmissa. Yhteisöllisyys toteutui kuitenkin hyvin eri tavoin. Kahdessa kolmesta tutkitusta koulukodista osastokokouksia pidettiin viikottain, kun taas yhdessä kokouksille ei ollut varattu yhteistä aikaa. Kahdessa laitoksessa lapsilla oli puheoikeus, jonka avulla heidän mielipiteitään haluttiin kokouksissa selvittää. Työntekijät ohjasivat kokouksia ja toimivat puheenjohtajina. Kokouksia työntekijät käyttivät ilmoitusasioiden tiedottamiseen ja keskusteluun osastoelämän säännöistä. Esimerkiksi iltanukkumaanmenoajoja käsiteltiin kaikkien tutkittujen laitosten kokouksissa. Yhteisöllisyyttä tutkimuksen kohteena ollut tyttölaitos käytti Pösön (1993, 101) mukaan laitoshoidon turvallisuuden takeena, poikalaitos pelien ja niin urheilullisten kuin sanankäyttöisten kilpailujen mahdollistajana ja sekalaitos, jossa oli sekä poikia että tyttöjä, kahta muuta laitosta tietoisemmin ihmissuhdetaitojen toiminta- ja harjoitteluympäristönä. (Pösö 1993.)

Määttäsen (1972), Rauhalan (1972), Määttäsen (1978) ja Pösön (1993) tutkimusten yhteenveto osoittaa, että suomalaisia suojelukasvatustilanteita voidaan luonnehtia Goffmanin (1961) määrittämiksi totaaliksi laitoksiksi tai Etzionin (1966) käsitteen mukaisiksi pakko-organisatorisiksi laitoksiksi. Asukkaiden kontrolli pohjaa näissä laitoksissa keskeisesti pakkoon. Goffmanin (1961) mukaan totaalisten laitosten institutionaaliset seremoniaaliset käytännöt, esimerkiksi neuvottelut, palaverit ja hoitosuunnitelmien laatimiset, eivät lähde todellisuudessa asukkaiden tarpeista. Ulospäin nämä laitokset esiintyvät yleensä rationaalisena organisaationa, jotka tuottavat tunnustettuja, julkisesti hyväksytyjä tuloksia. Julkinen kuva on usein karkeasti toinen kuin arkitodellisuus. Ristiriita suojelukasvatustilanteiden pakkoon pohjaavien toimintaehtojen ja perinteen sekä toisaalta yhteisökasvatuksen edellyttämän yhteisöllisen tasavertaisuuden välillä on niin syvälinen, että on helppo ymmärtää, miksi yhteisökasvatustoteutukset suojelukasvatuksen ja yleensä lasten ja nuorisohuollon piirissä ovat harvinaisia.

Tikka (1988) kuvaa osuvasti tätä ristiriitaa erään koulukodin todellisuudesta vertaamalla sitä yhteisökasvatuksen käytäntöihin ja periaatteisiin. Päiväkirjamerkintöihin pohjaava kvalitatiivinen tutkimus osoitti, että 16-paikkaisen 15-20-vuotiaille pojille tarkoitetun koulukodin toimintatavat olivat jyrkkääkin jyrkemässä ristiriidassa yhteisökasvatuksen periaatteiden ja käytäntöjen kanssa. Henkilöstöyhteisö oli täysin hajanainen. Laitos oli tarkoitettu nuorten ammattikoulutukseen, mutta työtä tehtiin vailla selkeää päämäärää. Vallankäyttö ja asennoituminen poikia kohtaan oli

autoritaarista ja epäjohtonmukaista. Laitos oli turvaton. Asukkailla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa itseään eikä yhteisöä koskeviin asioihin. (Tikka 1988, 93-95.)

Vaihtoehtoisia suunnitelmia lasten ja nuorten laitostoiminnan järjestämiseksi on esitetty (esim. Rissanen & Saloranta 1985). Onnistumiset ovat kuitenkin jääneet poikkeuksiksi. Jyväskylän poikien oppilaskodinkin yhteisökasvatus alkoi hiipua 1970-luvun loppupuolella ja on tietävästi sittemmin loppunut.

Suojelukasvatuksen alueelta voi yhtäläisyyksiä Jyväskylän poikien oppilaskodin yhteisökasvatukseen löytää Kuttulan perheyhteisön toiminnasta, jossa lasten tekemiä rikkomuksia käsitellään samantapaisesti aikuisten ja lasten kokouksissa kuin poikien oppilaskodissa yhteisökasvatuksen kehittämisen alkuvaiheessa alettiin tehdä. Kuttulassa yhteisökokouksista käytetään nimeä forum. (Björkman & Björkman 1987).

Kahdessa keskisuomalaisessa lastenkodissa kokeiltiin yhteisökasvatuksen kehittämistä Sosiaalihuollon vuonna 1979 käynnistämässä yhteisökasvatusprojektissa. Kehittämiskokeilu kesti alun toista vuotta jona aikana henkilöstö sai yhteisökasvatuskoulutusta ja työnohjausta. Laitosten toimintaa tutkittiin ja verrattiin kahteen rakenteeltaan samanlaiseen lastenkotiin. Tutkimus tehtiin haastattelujen, havainnoinnin, arviointilomakkeiden, päiväkirjamerkintöjen sekä laitosten dokumenttien avulla. Kokeilulastenkodeissa voitiin havaita huomattavia muutoksia henkilöstön työskentelytavoissa. Tällaisia olivat toiminnan yhtenäistyminen, vuorovaikutuksen muuttuminen aiempaa avoimemmaksi, henkilöstökokousten säännöllistyminen, kasvatusvastuun jakautuminen koko henkilökunnalle, päätöksenteon demokratisoituminen ja paneutuminen aiempaa perusteellisemmin kasvatusasioihin. Myös lasten ja henkilöstön yhteisökokoukset käynnistettiin. Lasten ja henkilöstön normit yhdenmukaistuiivat. Toisessa kokeilulastenkodissa lisääntyi lasten työtehtäviä koskeva vastuullisuus, vapaa-ajan vietto monipuolistui ja myös koulumenestys hivenen kohentui. Muutoin lasten käyttäytymisen muutokset näin lyhyenä kokeilujaksona olivat melko vähäisiä. (Helenius 1982.) Lastenkodeista on yhteisökasvatusta lisäksi kehitetty ainakin Kaarinan lastenkodissa (Murto 1993).

### **Yhteisökasvatus koulussa**

Opetusministeriö myönsi vuonna 1980 luvan käynnistää viisi eri kolmivuotista kokeilua, jotka liittyivät yhteisökasvatuksen kehittämiseen koulussa. Tätä edelsi syyskuussa 1979 kolmipäiväinen kouluhallituksen järjestämä yhteisökasvatuksen kehittämisseminaari, jossa kokeilua suunniteltiin. Kokeiluista kolme toteutettiin suomenkielisissä ja kaksi ruotsinkielisissä peruskouluissa. Kokeilukoulut olivat Aunelan ala-aste Turussa, Hakametsän ala-aste Uudessakaupungissa, Kilterin yläaste Vantaalla, Sibbo grundskolas högstadium Sipoossa ja Virkbynejdens högstadium Lohjalla.

Kokeilukoulujen lähtökohdat olivat hyvin erilaiset. Samoin oli suuria eroja siinä, missä toiminnan painopiste oli. Hakametsän 213 oppilaan kahdeksanluokkaisen koulun toiminta ja Kilterin 268 oppilaan kymmenluokkaisen koulun toiminta perustui selvimmän Jyväskylän poikien oppilaskodin malliin ja sisällöllisiin periaatteisiin. Aunelan 500 oppilaan 17 luokkaisen koulun viitekehys korosti muita enemmän perinteistä hierarkkista organisaatiomallia ja oppilaiden käyttäytymisen kontrollia.

Sipoon 329 oppilaan 12 luokkaisella ja Virkkalan 236 oppilaan yhdeksänluokkaisella yläasteella lähestymistapa oli psykologinen ja yksilökeskeinen: pyrkimyksenä oli ensin kehittää toimintaan osallistuvia ihmisiä olettaen, että nämä muuttuneet ihmiset saavat aikaan muutoksia myös organisaatiossa. (Kouluhallitus 1981.)

Selvimmän yhteisökasvatuksen vaikutukset voitiin nähdä Hakametsän ja Kilterin kouluilla. Hakametsän kokeilua ovat raportoineet mm. Olkinuora ja Saarinen (1983) sekä Helminen ja Pitkälä (1983) sekä Kilterin kokeilua Uusitalo (1981, 1983, 1984). Ongelmista yhteisökasvatuksen toteuttamisessa peruskoulussa toteaa Murto (1989), että menetelmään sitoutuminen vaatii henkilöstöltä valmiutta yhteistyöhön, johon virka-aika ei useimmiten riitä. Pieni innostunut ryhmä voi aloittaa yhteisten ongelmien pohtimisen ja yhteisten menettelytapojen etsimisen. Ongelmaksi saattaa nousta aktiivisen vetäjän löytyminen. Jonkun on tehtävä aloite ja saatava sille ainakin joidenkin opettajien tuki, jotta he yhdessä kestäisivät kollegojensa epäilyn ja kritiikin. Liikkeelle pääsemistä seuraa jaksamisen ongelma. Monista myönteisistä kokemuksista huolimatta henkilökunnan ote alkoi Hakametsän, Kilterin ja Aunelan koulujen kokeiluissa lipsua kokeilujakson päätyttyä. Myöskään uudet opettajat eivät olleet valmiita sitoutumaan yhteisökasvatukseen, koska eivät tunteneet asiaa. (Murto 1989, 51-52.)

Murto (1989, 52) epäilee yhteisökasvatuksen mahdollisuuksia peruskoulussa rohkaisevista kokemuksista huolimatta. Syynä on muun muassa se, ettei esimerkiksi opettajakoulutuksessa yhteisökasvatuksellista viitekehystä opeteta. Tosin kouluväki-valta, kiusaaminen ja oppilaiden keskinäiset suhteet nostattivat Murron (1989) mukaan jo 1980-luvun lopulla keskustelua. Jo tuolloin koulukasvatuksen vaikeimmaksi ongelmaksi osoittautui keinojen puute vaikuttaa oppilaiden ryhmänormeihin ja keskinäisiin suhteisiin. Perinteiset opettajakeskeiset keinot ovat siinä osoittaneet tehottomuutensa. Yhteisökasvatuksesta on tässä suhteessa saatu vakuuttavia myönteisiä kokemuksia. Sen soveltaminen edellyttää kuitenkin sellaista pitkäjänteisyyttä ja opettajakunnan vaivannäköä sekä määrätietoista koulun johtamista, että on vaikea uskoa sen laaja-alaiseen soveltamisvalmiuteen tämän päivän koulumaailmassa. (Murto 1989, 52.)

Myös Uusitalo (1984) epäilee Kilterin koulun yhteisökasvatustutkimuksen perusteella koulun yhteisökasvatuksen mahdollisuuksia. Tärkeä analyttinen näkökohta tälle epäilylle on koulun toimintatavoitteiden sisäinen ristiriita. Uusitalon (1984, 24-26) mukaan yhteisökasvatuksen tavoitejärjestelmät eivät ole yhteiskunnassa eivätkä koululaitoksessa uusia. Myöskään keinot, joilla koulun yhteisökasvatuskokeiluissa on toimittu, eivät ole hätkähdyttävän uusia. Yhteisöllisten tavoitteiden tutuusvaikutelma syntyy siitä, että monet yhteisökasvatuksen periaatteista on ilmaistu tavoitteina koulun kehittämiskomiteoiden työssä (esim. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I) sekä koulun kasvatustavoitteita koskeissa puheissa ja koulun sisäistä kehittämistä ehdottelevissa kouluhallituksen kirjeissä. Se, että tavoitteet yhä uudestaan tulevat esille kouluyhteisön kehittämisehdotuksina, mutta eivät johda muihin kuin tavanomaisiin kokeiltuihin työmuotoihin, näyttää olevan yhteydessä koulun organisatoriseen ympäristöön, jossa niitä pyritään toteuttamaan. (Uusitalo 1984, 24.)

Koulun säädökset ovat ristiriidassa koulun yhteisöllisten kasvatustavoitteiden kanssa. Yhteisöllisen kasvatuksen tavoitteita ja koulun jokapäiväistä käytäntöä

säätelevien määräysten sisältöä vertailemalla on helppo havaita, mihin yhteisöllisen virallisten tavoitteiden mukaisen kasvatuksen toteuttaminen koulussa tavanomaisesti kaatuu. Tämän on Uusitalo (1984, 25) osoittanut ruotsalaista Gunnar Bergiä mukaillen (taulukko 2).

**TAULUKKO 2** Koulun yhteisölliset kasvatustavoitteet ja koulunpitoa koskevien hallinnollisten määräysten sisältö Bergin (1981, 87) analyysia soveltaen

<b>TAVOITTEET</b> (POPS, mietinnöt)	<b>TOIMINNAN SÄÄNNÖT</b> (laki)
Yhteistyökasvatus, kokonaispersoonallisuus	Yksilöllinen arvostelu ja todistukset
Demokratiakasvatus, oppilaan osallistuminen	Oppilaiden tottelemis- velvollisuus
Oppilaiden ja opettajien yhteissuunnittelu	Opettajien vastuu, opettajien ohjaus- ja valvontavelvollisuus
Kokonaisnäkömyksen saaminen, joustava yhteistyö oppiaineiden kesken	Tarkat ainekohtaiset opetussuunnitelmat Ajankäytön tarkka säätely (lukuvuosi, päivät, tunnit)
Koko henkilökunnan yhteistyö	Tarkat työaikasopimukset eri henkilöryhmille
Kasvatuksen kokonaisvastuu	Erikoistuminen oppiaineisiin

Asiantuntijat oppilashuoltoon

(Uusitalo 1984.)

Säädökset eivät, kuten niiden pitäisi, luo edellytyksiä tavoitteiden mukaiselle koulukasvatukselle. Ne ovat pikemminkin este koulun yhteisökasvatukselle. Koulun toiminnallinen rakenne on tähdätty yhteisöllisten toimintatapojen kanssa hyvin ristikkäisiin päämääriin. Tällaisten yhteisöllisten päämäärien toteuttaminen on tällöin kokonaan riippuvainen siitä, kuinka kauan niistä innostunut kasvattaja jaksaa ponnistella virallisen rakenteen ulkopuolella ja toisinaan virallista rakennetta vastaan. (Uusitalo 1984, 25-26.)

Peruskoulun koko koulua koskeva yhteisökasvatustoteutus on kehitetty Oulun Maikkulan yläasteella. Kehittämiseen lähdettiin rehtori Anna-Liisa Hirvenojan johdolla vuonna 1991, josta lähtien oppilaat on otettu mukaan päätöksentekoon ja yhteiseen suunnitteluun (Haapamäki 1991, 1-2). Oppilaita koulussa on 365 ja opettajia 30. Toimintamuotoina ovat mm. koko koulun yleiskokoukset, lyhyet luokkakohtaiset kokoukset ja kuukausittaiset tunnin mittaiset luokan yhteiskokoukset. Tuloksina rehtori Hirvenoja (henkilökohtainen tiedonanto 20.5.1994) mainitsee oppilaiden ja opettajien tasavertaisuuden lisääntymisen, ilmapiirin paranemisen sekä oppilaiden itsenäisen vastuun lisääntymisen häiriötapausten hoitamisessa. Oppilaiden vanhemmilte suoritetussa kyselyssä korostui myös koulun hyvä ilmapiiri. Yhtäpitävästi muiden peruskoulun yhteisökasvatustoteutusten ja tutkimustulosten kanssa Hirvenoja mainitsee uusien yhteisökasvatustoteutusten tulevien opettajien vaikeuden sitoutua ja



sopeutua yhteisökasvatuksen toteuttamiseen, koska he eivät menettelytapaa tunne. Tämä vahvistanee myös sen, että tavanomaiset peruskoulun toimintatavat poikkeavat suuresti yhteisökasvatuksen menetelmistä.

Kulhomäki, Mikkonen, Pasanen, Taskinen ja Toivanen (1985) kehittivät yhteisökasvatusta sairaalakoulussa, jonka oppilaina olivat sairaalan peruskouluikäiset lapset. Oppilaat olivat pääasiassa lastenpsykiatriselta ja kuntoutusosastolta. Opettajia oli viisi. Koulu toteutti normaalia peruskoulun opetussuunnitelmaa, mukautettua opetussuunnitelmaa ja harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaa lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Yhteistyössä hoito-osaston kanssa toteutettiin lapsen kokonaiskuntoutusta. Yhteisökasvatuskokeilun aloittaminen lähti seuraavista tarpeista: yhtenäisen ja johdonmukaisen kasvatuksellisen linjan luomisesta, opettajien yhteistyön kehittämisestä sekä yhteisistä kasvatuksellisista tavoitteista ja periaatteista. Tärkeätä oli huomioida myös vaikea oppilasaines, jäsentää opettajan työ ja selkeyttää koulun asema hoitotyössä kehittämällä yhteistyömuotoja hoito-osaston kanssa. (Kulhomäki ym. 1985.)

Kokeilun aloittamista edelsi lukukauden mittainen yhteisökasvatukseen perehtyminen. Samalla toimi ryhmä, joka kokoontui joka toinen viikko käsittelemään kokeiluun liittyviä kysymyksiä. Onnistumiselle loi pohjan opettajakunnan halu kokeilla yhteisökasvatusta. Suunnittelun pohjalta kehitettiin Kuopion Alavan sairaalakoululle soveltuva yhteisökasvatusmalli. Onnistumiselle välttämättömäksi nähtiin kiinteän ja tavoitteiltaan yhtenäisen kasvattajayhteisön olemassaolo ja jatkuva arviointi. Jatkuva muutos ja toimintatapojen uudistuminen asetettiin tavoitteeksi. Lasten rangaistuksia pyrittiin välttämään. Sen sijaan korostettiin elämyksien antamista lapsille. (Kulhomäki ym. 1985.)



Nuolet kuvaavat vuorovaikutusta

KUVIO 3 Osastohoito ja koulu lapsen kokonaiskuntoutuksessa (Kulhomäki ym. 1985).

Toiminnan lähtökohta oli lapsen ja hänen perheensä auttaminen kokonaiskuntoutuksen näkökulmasta. Osaston hoitoideologiaa tuli kunnioittaa. Koulussa yhteisökasvatus antoi pohjan opetus- ja kuntoutustyölle. Osaston ja koulun toiminta jäsennettiin oheiseksi lapsen kokonaiskuntoutuksen kuvioksi (kuvio 3).

Keskeisiä koulun yhteisökasvatuksen toimintamuotoja olivat säännölliset luokkakokoukset ja koko koulun yhteiset kokoukset. Toukokuussa 1985 yhteisökasvatusta oli toteutettu kolme lukukautta. Keväällä 1985 toimintamuodot olivat jo vakiintuneet. Koulu- ja luokkakokouksilla oli keskeinen osuus. Oppilaat ovat osallistuneet muun muassa koulun periaatteiden, retkien ja vierailujen valmisteluun. Koulutyötä on toteutettu erilaisissa ryhmissä. Työskentelyn jälkeen on koottu yhteen eri ryhmien työn tulokset. Yhteisökasvatuskoulu on pystynyt myös lisäämään oppilaiden vastuuta opiskelustaan. Opettajien välinen yhteistyö on parantunut ja luokkarajat myönteisesti hämärtyneet. Yhteinen suunnittelu ja ideointi on lisännyt työmotivaatiota ja luonut koululle tärkeää me-henkeä. Ongelmiksi Kulhomäki ym. (1985) mainitsevat oppilaiden suuren vaihtuvuuden sairaalakoulussa, perusasioiden opettelemisen vaikeuden ja hoitohenkilökunnan epäilevän suhtautumisen alkuvaiheessa, koska aikaisemmin ei vastaavaa kokeilua samanlaisessa ympäristössä ollut toteutettu. Toteutuksessa mukana olleiden opettajien mielestä saavutetut tulokset ovat olleet niin rohkaisevia, että yhteisökasvatusta he ovat valmiit suosittelemaan myös muihin kuin sairaalakouluihin. (Kulhomäki ym. 1985.)

### **Yhteisökasvatus ammattiopetuksessa**

Ongelmista huolimatta yhteisökasvatusta on kehitetty ja kehitetään laajenevasti lukuisissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Murto (1989) kuvaa opettaja Keijo Miettisen johdolla toteutettua Pohjois-Savon ammattioppilaitoksen yhdellä erityisluokalla toteutettua yhteisökasvatuskokeilua vuosina 1985 - 1987. Luokassa oli kahdeksan heikkolahjaista oppilasta, joiden keskeisiä ongelmia olivat epäsosiaalisuus, aggressiivisuus ja opiskelumotivaation heikkous. Luokalla oli ensimmäisenä lukuvuonna neljä opettajaa ja toisena kaksi. Tilanne muistutti peruskoulun ala-astetta ja luokanopettaja-järjestelmää. Oppilaiden sosiaalinen tausta oli heikko. Kodin tuki puuttui, suhteet vanhempiin tai ainakin isään olivat rikkiäiset tai oppilaalla oli vain toinen vanhemmista. Arkuus epävarmuus, itseluottamuksen puute, psyykkiset häiriöt ja opiskelumotivaation heikkous olivat oppilaille tyypillisiä. (Murto 1989, 33.)

Yhteisökasvatusta toteutettiin pitämällä luokkakokouksia joka toinen viikko. Lisäksi opettajien ja kuraattoreiden yhteisökasvatusryhmäksi nimetty tiimi piti viikottain oman kokouksensa. Runsaan puolentoista vuoden aikana yhteisökasvatuksella saavutettiin kauttaaltaan myönteisiä tuloksia. Luokan ilmapiiri muuttui rauhalliseksi ja seesteiseksi. Myös luokkayhteisön turvallisuus lisääntyi, mikä näkyi siinä, että oppilaat toivat esiin ongelmia, joihin yhdessä etsittiin ratkaisuja. Väkivalta ja toisten kiusoittelu väheni, oppilaiden empaattisuus lisääntyi ja sosiaalisuus oli verrattavissa normaaliluokkaan. Käyttäytymisen korjaantumisesta kertoi myös työnantajien työharjoittelusta antama myönteinen palaute. (Murto 1989, 34.)

Murron (1989, 35) mukaan Pohjois-Savon ammattioppilaitoksen erityisluokan yhteisökasvatustoteutus osoittaa, että puolentoista vuoden kuluessa voidaan yh-

teisökasvatuksellisilla menetelmillä ja yhteisökasvatuksen periaatteita soveltamalla saavuttaa turvattomilla, heikon itseluottamuksen omaavilla ja opiskeluun motivoitumattomilla heikkolahjaisilla oppilailla myönteisiä tuloksia. Näitä olivat muun muassa oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden paraneminen, luokkahengen paraneminen, poissaolojen väheneminen, opiskelun tavoitteellisuuden lisääntyminen, oppilaiden itsetunnon ja sosiaalisuuden parantuminen, yhteisen normiston muodostuminen ja keskinäisen kommunikaation paraneminen.

Hyppönen ja Puusaari (1983) kehittivät yhteisökasvatusta Äänekosken ammattikoulun sähköosastolla. Opettajat ja oppilaat päättivät yhdessä valita yhteisökasvatuksen oppimismenetelmäksi. He kehittivät yhteisen kokouskäytännön, jonka keskeisin muoto olivat osastokokoukset. Niihin osallistuivat kaikki oppilaat ja osastolla tunteja pitäneet opettajat. Osastokokoukset kutsui koolle osastonjohtaja.

Oppilaiden mielipiteitä yhteisökasvatuksesta kartoitettiin luokittain luokkakokouksessa, josta kukin luokkaryhmä teki muistion. Tämän perusteella Hyppönen ja Puusaari (1983) laativat yhteenvedon oppilaiden mielipiteistä. Oppilaat kokivat yhteisökasvatuksen näin koottujen tietojen perusteella hyvin myönteisenä. Yhteisökasvatuksen käynnistyessä syksyllä 1992 jotkut oppilaat olivat sitä mieltä, että yhteiset kokoukset olivat ajan haaskausta ja pikkuasioiden näpertelyä, joka olisi syytä lopettaa. Keväällä saman luokan oppilaat olivat sitä mieltä, että kannattaa jatkaa, koska tyyli on muuttunut.

Yleisiä oppilaiden ilmaisemia käsityksiä yhteisökasvatuksesta olivat:

- Yhteishenki on parantunut.
- Jokainen saa äänensä kuuluville.
- On hyvä, että oppilailla on vaikutuskanava.
- Yhteisissä kokouksissa oppii hoitamaan yhteisiä asioita.
- Kun tehdään itse säännöt, niitä on helpompi noudattaa, esim. tupakkapaikka pysyy puhtaana ilman siivousvuoroja ja työpajat pysyvät siisteinä.
- Palaverit ovat hyviä.
- Päätökset ovat toteutuneet melko hyvin.
- Osastolle on saatu yhteinen tunnus.

Yhden tai kahden luokan esittämiä mielipiteitä Hyppönen ja Puusaari (1983) kirjasivat seuraavasti:

- Kokouksien avulla oppii tuntemaan muiden linjojen oppilaita.
- Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa asioihin ja omaan viihtyvyyteen..
- Kirjoja saa lainata.
- Paikoitus on järjestetty hyvin.
- Oppilaat saavat itse pitää huolta työpuolen siisteydestä ja järjestyksestä.
- Oppilaiden ja opettajien välinen keskustelu lisääntynyt ja ehdotuksia on voitu esittää molemmin puolin.
- Auktoriteettia on saatu vähemmäksi.
- Huomattavasti parempi systeemi kuin aikaisempina vuosina.
- Uudet ideat tulevat paremmin esille.
- Päätöksistä ei tule niin helposti yksipuolisia.
- Yhteisten asioiden hoitaminen on järjestetty huomattavasti paremmin kuin peruskoulussa.

Kritiikkiä oppilaat esittivät siitä, ettei kaikkia mielipiteitä uskallettu tuoda julki ja varsinkin alussa pikkuasioita jauhettiin liikaa. Kritiikkiä tuli lähinnä ylioppilasluokilta, josta Hyppönen ja Puusaari (1983) päättelevät, että eri-ikäisille oppilaille tulisi käyttää erilaisia menetelmiä. Päätelmänä ammattioppilaitoksen sähköosaston yhteisökasvatuksesta voitiin todeta:

Ammattikoulu on mielekäs opinahjo. Se voi myös olla hauska ja iloinen koulu, jossa oppilaat ja opettajat vaihtavat mielipiteitä keskenään ja suunnittelevat opetusvälineitä ja -menetelmiä yhdessä. Se voi olla koulu, jossa opiskelumotivaatio on korkea ja jossa oppilas ja opettaja ovat samalla puolella samoin tavoittein, eikä opettajan tarvitse kuluttaa aikaansa järjestyksen ylläpitämiseen. Se voi olla koulu, jossa on ilo olla sekä opettajana että oppilaana, ja jossa kasvetaan kunnon kansalaisiksi omasta halusta. (Hyppönen & Puusaari 1983.)

Yhteisökasvatusta koko ammattioppilaitokseen on kehitetty mm. Riihimäen ja Lappeenrannan ammattioppilaitoksissa. Monipuolinen ammattioppilaitoksen yhteisökasvatus on toteutettu Riihimäen ammattioppilaitoksessa. Yhteisökasvatuksen kehittäminen siellä aloitettiin vuonna 1990. Oppilaitoksessa on 560 oppilasta. Henkilökuntaa on 75, joista 45 opettajaa. Osastoja oppilaitoksessa yhdeksän ja opetusryhmiä 30. Koko henkilöstön säännölliset kokoukset ovat vähintään kerran kuukaudessa. Osastonjohtajien säännölliset arviointikokoukset pidetään kerran kuussa. Myös jokaisella osastolla on säännölliset, useimmiten viikottaiset henkilöstökokoukset. Oppilaitokseen on kehitetty monenlaisia uusia vuorovaikutusmuotoja. Koko oppilaitoksen yhteisistä toimintalinjoista ja niihin sitoutumisesta käydään jatkuvaa keskustelua. Projektin vetäjä ja tutkija apulaisrehtori Seppo Seinä (henkilökohtainen tiedonanto 26.4.1994) luonnehtii oppilaitoksen toiminnallista muutosta hyvin kokonaisvaltaiseksi. Kolmen vuoden aikana on kyetty saamaan selvä muutos koko oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Yhteistyö, avoimuus ja ongelmakeskeinen asioiden käsittely on lisääntynyt oppilaitoksen kaikilla tasoilla. Opettajakeskeisyys on lieventynyt, ja oppilaita on joissain ryhmissä otettu varsin pitkälle mukaan ongelmaratkaisuihin, päätöksentekoon ja jopa opetuksen suunnitteluun. Toteutuksesta on määrää valmistua tutkimusraportin vuoden 1994 kuluessa.

Aikuiskoulutukseen sovellettiin yhteisökasvatusta lasten ja nuorten huoltolaitosten henkilökunnan pätevoittämiskoulutuksessa Jyväskylän ammatillisessa kurssikeskuksessa vuoden 1977 syyskuusta vuoden 1991 loppuun saakka. Kaikkiaan 20 kurssilla pätevoitettiin lasten ja nuorten huoltolaitosten koulu- ja opistoasteisiksi ohjaajiksi noin 300 opiskelijaa. Kurssien pituus vaihteli kolmesta kuukaudesta 15 kuukauteen. Koulutuksen toimintatapojen keskeinen yhteisöllinen elementti oli viikottaiset yhteiskokoukset. Koulutuksen sisällöllinen suunnittelu, keskinäisten ongelmien ratkaisu ja yhteisten normien luominen tapahtui suurelta osin näissä kokouksissa. Määttä ja Murto (1981) tutkivat koulutuksen ensimmäisen lukuvuoden 1977 - 1978 kolmen ja yhdeksän kuukauden kurssit. Jyväskylän yhteisökasvatuskurssien tuloksia he vertasivat Turun vastaavien kurssien tuloksiin, joissa ei yhteisökasvatusta toteutettu. Tutkimuksen perusteella ei yhteisökasvatuksen näkökulmasta voi merkittäviä johtopäätöksiä Jyväskylän ja Turun koulutuksista tehdä. Ehkä huomionarvoisin tulos

on se, että Jyväskylän yhdeksän kuukauden koulutus pystyi ainoana koulutusmuotona lisäämään kasvattajien uskoa ihmisen muuntuvaisuuteen.

### **Yhteisökasvatus päiväkodissa**

Yhteisökasvatuksen laajentuminen ja soveltaminen päiväkotiin alkoi Upsalasta Ruotsista. Helmikuussa 1976 teki ryhmä Upsalan yliopiston psykologian opiskelijoita, päiväkoti- ja peruskouluhenkilöstöä dosentti Bo Johanssonin johdolla opintomatkan Jyväskylään yhteisökasvatukseen tutustumiseksi. Jyväskylän kokemusten innoittamina he alkoivat soveltaa yhteisökasvatusta päiväkoteihin. Kävin myöhemmin, vuonna 1979 Kari Murron kanssa kouluttamassa Upsalassa päiväkotihenkilöstöä sekä luennoimassa yhteisökasvatuksesta Upsalan yliopistossa. Sittemmin he nimittivät menetelmän vastuupedagogiikaksi (ansvarspedagogik), josta Bladsjö, Holmbom, Johansson, Lagrell ja Nelander (1981) julkaisivat kirjan 'Ansvarspedagogik - ett steg mot en förskolepedagogik'. Vastuukasvatuksen (involveringspedagogik) käsitettä käyttää Roland (1984) viitaten tanskalaisen Nissenin (1980) käsitteeseen, jolla tarkoitetaan kasvattamista vastuuseen erilaisten yhteisöjen jäsenenä. Tässä yhteydessä on aiheellista selvittää, että 'ansvarspedagogik'- ja 'involveringspedagogik'-käsitteet ovat eri käsitteitä. 'Ansvarspedagogik'-käsitteellä tarkoitetaan samaa käsitettä kuin tässä tutkimuksessa yhteisökasvatus-käsitteellä. Tätä voidaan perustella sillä, että 'ansvarspedagogik'-käsitteen mukaisesti on menetelmää kehitetty Ruotsissa Jyväskylän kokemusten ja Jyväskylästä haetun poikien oppilaskodin mallin pohjalta. Motiiveistaan kehittää yhteisökasvatusta päiväkotiin ja esikouluun Bladsjö ym. (1981) mainitsevat toimivan menetelmän kehittämisen virallisen esikoulupedagogiikan, dialogipedagogiikan tilalle, jota he voimakkaasti kritikoivat. Dialogipedagogiikkaa kehitettiin ja sovellettiin laajasti Ruotsissa esikoulupedagogiikan lisäksi myös kouluopetukseen 1970-luvulla (Schyl-Bjurman ja Strömberg-Lind 1977). Keskeisiä dialogipedagogiikkaan vaikuttaneita pedagogoja olivat muun muassa Freire (1973) ja Freinet (1975). Bladsjön ym. (1981) kritiikki kohdistuu erityisesti vapaaseen leikkiin, jossa dialogipedagogiikan pohjalta suositellaan vapaita työmuotoja, jossa lapset vapaasti valitsevat materiaalit, työskentelypaikat ja leikkikaverinsa. Bladsjön ym. (1981, 85-86) mukaan käytännön kokemukset osoittavat, että näiden suositusten noudattaminen johtaa juoksemiseen, kaaokseen ja siihen, että lapset painostavat ja sortavat toisiaan lapsiryhmässä. Ruotsalaisissa yhteisökasvatuksen päiväkotisovellutuksissa onkin erityisesti painotettu lasten ryhmässä tekemän työn ja työkasvatuksen sekä leikin erilaista funktiota lasten kehitykseen. Tätä ovat kuvanneet Ladberg ja Björling (1984) suomennetussakin kirjassaan 'Hyvä päiväkoti', jossa on kuvattu Bladsjön ym. (1981) kuvaaman Upsalan Solskenet päiväkodin mallin pohjalta kehitettyjä kahta yhteisökasvatuspäiväkotia Tukholmassa.

Johtaja Kirsi Leinosen (1990) johdolla on yhteisökasvatusta kehitetty Kouvolan Karhunpesän päiväkodissa 3-6-vuotiaiden lasten ryhmässä vuodesta 1988. Omatoimisuus Karhunpesän päiväkodissa on kehittynyt. Leinosen (1990) mukaan lapset osaavat tehdä monia sellaisia asioita, mitä aikuisetkin. Päiväkodissa on sovittu siitä, ettei kukaan ole toisten palvelija, vaan auttaja. Lapset ovat halukkaita auttamaan toisiaan: pitempi lapsi voi antaa lyhyemmälle liian ylhäällä olevan hammasmukin, ja

kaveri näkee paremmin avata hatunnauhojen umpisolmun, kuin se itselle on mahdollista.

Yhteisökasvatukselle ominaisen työkasvatuksen myötä lapset on saatu tuntemaan itsensä tärkeiksi. Nelivuotiaalle on melkoinen saavutus, kun on oppinut itse peittämään sänkynsä. Lapset eli apulaiset hoitavat pöytien pyyhkimisen, kaappien siivouksen, kirjaston ja leluvaraston järjestämisen. Apulaiset vaihtuvat noin kahden viikon välein. Lasten työskentelymotivaatio parani merkittävästi kun yhdessä perjantaisin alettiin suunnitella seuraavaa viikkoa. Näissä kokouksissa lasten ideat hyödynnetään tarkoin. (Leinonen 1990.)

Yhteisökasvatusta on Kaiharin päiväkodissa Ylöjärvellä toteutettu useita vuosia. Johtaja Paula Kuusiston (1990) mukaan tuntui järkevältä ja perustellulta ottaa lapsia mukaan päivittäisiin askareisiin ja myös toiminnan suunnitteluun. Tältä pohjalta päädyttiin sopimaan joistakin yhteisökasvatuksen periaatteista. Lasten ja aikuisten yhteisistä kokouksista saadut kokemukset ovat osoittaneet, että lapsilla on suuri tarve tulla kuulluksi ja kokouksissa mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan. Aluksi kaikki halusivat puhua yhteen ääneen. Nyt osataan viitata, odottaa omaa puheenvuoroa ja kuunnella. Esimerkiksi eräs kolmevuotias tyttö kertoi puolen vuoden ajan päivittäin Miikka-kissastaan, joka karkasi ja jäi auton alle. Ja ryhmä kuunteli tarinan kärsivällisesti kerta toisensa jälkeen.

Vaikeiksi, joskin joskus hyvin tehokkaiksi on Kaiharin päiväkodissa koettu konfliktikokoukset. Kuusisto (1990) kuvaa esimerkin erään pojan omapäisestä käyttäytymisestä ja sotkemisesta ruokailutilanteessa. Henkilöstön yllätykseksi pojan käyttäytyminen korjaantui heti, kun toiset lapset ehdottivat pojan siirtoa takaisin pienten lasten osastolle. Toisten lasten eli vertaisryhmän taholta tullut sopimattoman käyttäytymisen paheksumisen ilmaiseminen korjasi käytöstä, kun sitä vastoin aikuisten yritykset vaikuttaa pojan käyttäytymiseen eivät tuottaneet tulosta.

Erityisen palkitsevaa henkilöstölle on Kaiharin päiväkodissa ollut lasten työtehtävien organisointi ja toteuttaminen. Työtehtävät ovat monipuolistuneet ja muuttuneet aiempaa vaativimmiksi. Tehtävät sisältävät muun muassa pöytien ja tuolien pesua, vaatteiden järjestämistä ja keittiötehtäviä. Erityisen mieluisia ovat keittiötyöt. Lasten suorittamat työt luistavat - lasten ne opittua - paremmin kuin henkilöstö olisi voinut ajatella niiden sujuvan. "Tuntuu kuin olisimme aliarvioineet lasten kykyä selviytyä tällaisista askareista", toteaa Kuusisto (1990).

Päiväkodin yhteisökasvatuksessa lasten omaksumat työtehtävät ja niiden tekeminen heijastuivat myös lasten koteihin. Moni lapsista kertoi pyytäneensä tiskata ja tehdä kotonaan muitakin työtehtäviä. Palaute päiväkodissa toteutetuista työtehtävistä ja niiden näkymisestä kotona tuli myös suoraan vanhemmilta. Kuusisto (1990) kertoo henkilöstön menneen hieman hämilleen erään isän ilmoitettua, että hänen tyttärensä Hanni on lakossa. Hän ei halua pestä pöytiä. Henkilöstö hämmentyi siitä, olisiko vanhemmilla jotain lasten työtehtäviä vastaan? Näin ei kuitenkaan ollut. Keskustelussa ilmeni, että vanhemmat päinvastoin toivoivat, että lapset ryhtyisivät myös kotona kantamaan vastuuta muun muassa oman huoneensa siisteydestä.

Näiden lisäksi päiväkotisovellutuksia ovat kuvanneet mm. Kaipio ja Murto (1980), Palovaara (1987), Korhonen (1989) sekä Murto (1989).

## Yhteisökasvatuskoulutus

Hyvin merkittävästi yhteisökasvatuksen laajenemiseen on vaikuttanut yhteisökasvatuskoulutus. Sen perusteella on käynnistynyt lukuisia yhteisökasvatustoteutuksia. Toisaalta koulutuksiin on osallistunut monia yhteisökasvatusta pitkäänkin kehittäneitä henkilöitä. Tällä tavalla koulutukset ovat osaltaan toimineet myös yhteisökasvatuksen kehittämisfoorumeina. Yhteisökasvatuskoulutus alkoi yhteisökasvatuksen kehittymisen ja sitä seuranneen laajenevan kiinnostuksen myötä. Lukuisat yksittäiset luento- ja koulutuspyynnöt johtivat lopulta siihen, että aloin yhteisökasvatusta 1970-luvun alusta kanssani kehittäneen Kari Murron kanssa pitää säännöllisesti kaksipäiväisiä yhteisökasvatuksen peruskursseja. Peruskurssien jatkoksi kehittyi sittemmin säännölliset kaksipäiväiset yhteisökasvatuksen jatkokurssit sekä niiden jatkoksi yhteisökasvatuksen syventävät seminaarit.

Ensimmäinen yhteisökasvatuksen peruskurssi pidettiin Helsingissä 11.-12.11.1978. Osanottajia oli 24. Ammatiltaan osanottajista oli kuusi opettajaa, kaksi psykologia, kaksi sosiaalityöntekijää, kaksi laitosjohtajaa, kaksi erikoissairaanhoitajaa, yksi osastonhoitaja ja yhdeksän eri yhteisöjen kasvattajia, ohjaajia ja hoitajia. Opettajista yksi toimi keskiasteen oppilaitoksessa, kaksi peruskoulun yläasteella ja kolme erityisopettajina. Muista osanottajista lasten tai aikuisten psykiatrisessa hoitoyhteisössä työskenteli viisi, tavallisessa lastenkodissa viisi, suojelukasvatustaloksessa kolme, nuorisovankilassa kolme sekä nuorisotoimistossa ja kunnan sosiaalitoimistossa yksi henkilö.

Kuten osanottajien ammatillisesta ja työpaikkajakautumasta ilmenee, osoitti jo ensimmäinen yhteisökasvatuksen peruskurssi yhteisökasvatusta kohtaan varsin laajalajaisen kiinnostuksen, joka myös myöhemmissä yhteisökasvatuskoulutuksissa vahvistui. Myöhemmissä koulutuksissa osanottajien ammatillinen ja työpaikkojen jakautuma laajeni entisestään. Vuosittain järjestetyille yleisille yhteisökasvatuksen perus- ja jatkokursseille oli vuoden 1993 loppuun mennessä osallistunut yli 600 henkilöä.

Näillä yhteisökasvatuksen yleisillä kursseilla, joille on voinut hakeutua kiinnostuksen mukaan kuka tahansa, on ollut selvästi vaikutusta yhteisökasvatuksen laajenemiseen. Tätä koulutusta on Jyväskylän koulutuskeskuksen toteuttamana antanut minun ja Kari Murron lisäksi Jouko Haapamäki.

Yleisten perus- ja jatkokurssien lisäksi olemme tällä kouluttajakoostumuksella toteuttaneet vuodesta 1978 vuoden 1994 kevääseen mennessä satoja vähintään päivän mittaisia yhteisökasvatuksen koulutustapahtumia eri opetus-, kasvatusta- ja hoitoyhteisöjen henkilökunnalle tilauskoulutuksena. Näihin koulutuksiin on osallistunut laskujeni mukaan vähintään kolmetuhatta koulutettavaa. Erilaisissa valtakunnallisissa ja kansainvälisissä kongresseissa ja seminaareissa olen yhteisökasvatuksesta luenonoinut lisäksi tuhansille ihmisille.

Kun lukuisissa yhteisökasvatuksen koulutustilaisuuksissa kohdattiin eri opetus-, kasvatusta- ja hoitoyhteisöjen johtamisproblematiikka, kehitimme Kari Murron kanssa yhteisökasvatuksen pohjalle yhteisöjohtamisen koulutuksen. Vuosina 1982 - 1988 pidimme viisi kaksipäiväistä yhteisöjohtamisen koulutusta.

Yhteisökasvatuksen ja yhteisöjohtamisen koulutus on vahvistanut monin tavoin yhteisökasvatuksen etenemistä Suomessa.

## 1.7 Yhteisökasvatuksen sekä eräiden yhteisöllisten kasvat- ja hoitomenetelmien vertailua

### Yhteisökasvatus, kollektiivikasvatus ja kibbutsikasvatus

Harjula, Mantere ja Murtola (1993) vertasivat yhteisökasvatusta neuvostoliittolaisen Makarenkon kehittämään kollektiivikasvatukseen ja Israelin kibbutsikasvatukseen. Yhteisenä toiminnan organisatorisena piirteenä kaikissa kolmessa yhteisöllisessä kasvatustenettelyssä oli yhteiskokous. Kibbutsin yleiskokousmenettely poikkesi Makarenkon kollektiivikasvatuksesta ja Jyväskylän poikien oppilaskodin menettelyistä siinä, että se lähinnä delegoi alajaostoille tehtäviä ja toimi eräänlaisena tuomarina ristiriitoja ratkottaessa, kun taas makarenkolaisissa kollektiiveissa ja poikien oppilaskodin yhteisökasvatuksessa käsiteltiin ja päätettiin laajasti yhteisistä asioista. Muutoinkaan kibbutsin perustason toimintayksiköillä ei ollut yhtä pitkälle vietyä toiminnallista autonomiaa kuin yhteisökasvatustyhteisöillä ja makarenkolaisilla yhteisöillä.

Kari Murron (1991) makarenkolaisesta kollektiivista löytämän kehitysstrategian pohjalta Harjula ym. (1993, 118-122) vertasivat Murron (1991) prosessikeskeiseksi kehittämisstrategiaksi nimittämän toiminnan piirteitä Jyväskylän poikien oppilaskodin yhteisön ja kibbutsikasvatuksen piirteisiin. Kaikissa kolmessa kasvatustenettelyssä yhteisenä piirteenä oli kasvattajien ja kasvatettavien hierarkkisen rajan häivyttäminen vuorovaikutuksessa. Sen sijaan kibbutsin toiminta poikkesi Jyväskylän yhteisön ja kollektiivikasvatustyhteisön toiminnasta selvästi toimintojen jatkuvan tutkimuksen ja arvioinnin osalta. Jyväskylän poikien oppilaskodissa oli kulloisenkin tilanteen mukaan voitava kritikoida ja muuttaa tavoitteita. Mikään asetettu tavoite ei ollut dogmi, vaan kaikessa toiminnassa tuli nähdä kulloiseenkin tilanteeseen sopiva toiminta. Samoin Makarenkolla oli Murron (1991) mukaan nykytilan kartoitus jatkuvaa työyhteisön toiminnan yhdessä tapahtuvaa tutkimista. Sen sijaan kibbutsielämän periaatteet olivat tiukasti kiinni sionismissa, ja vuosikymmenien aikana juurtuneet tavoitteet ja asenteet olivat tiukassa. Kibbutsin olemassaolon perustana on ollut ihanteiden ja tavoitteiden staattisuus. (Harjula ym. 1993.)

Jokaisessa kolmessa yhteisöllisessä kasvatustyhteisössä tavoitteet ovat muovanneet keinot. Metodeissa ja metodeihin johtaneissa prosesseissa mikään ei ole ollut itsestään selvää tai universaalista. Prosesseissa kohti toimivaa metodista järjestelmää on ollut yhteinen perussävy. Kuitenkin yhteisöjen erilaiset lähtökohdat ja kehityshistoria on muovannut ne omaleimaisiksi. Jyväskylän oppilaskodissa ja makarenkolaisessa kollektiivissa metodien kehittymiseen vaikutti kasvatettavien sosiaalinen sopeutumattomuus. Kibbutsin metodeihin johtaneet prosessit eivät samalla tavalla ole havaittavissa, sillä kibbutsikasvatus muovautui pitkän ajanjakson kuluessa eikä ollut ristiriidassa ympäröivän yhteisön eli kibbutsin kanssa. (Harjula ym. 1993, 122.)

Pedagogisten metodien vertailussa Harjula ym. (1993) päätyivät vertaamaan Jyväskylän poikien oppilaskodin ja kibbutsikasvatuksen pedagogisia metodeja Murron (1991, 47) esittämiin makarenkolaisen kollektiivin opetuksellisten metodien pääaspekteihin. Tutkijoiden mukaan Murto on luokitellut kattavasti ja selkeästi Makarenkon luoman pintapuolisesti tarkastellen melko sekavan metodiverkoston.



Vahva tavoitteisuus ja tulevaisuuteen suuntautuneisuus oli leimallista kaikille yhteisöille sekä yhteisö- että yksilötasolla. Yhteisötasolla kuva paremmasta tulevaisuudesta ohjasi toimintoja. Jyväskylässä yhteisöllinen tulevaisuudenkuva oli selvänä hahmona olemassa. Yhteisön sisään oli rakennettu mekanismi, joka synnytti tarpeen siirtyä kohti uusia tavoitteita ja päämääriä, kun edelliset oli saavutettu. Kaikessa tekemisessä korostui rationaalinen ja järkevä suunnittelu. (Harjula ym. 1993, 123.)

Makarenkon kollektiivissa tavoite oli ylimpänä. Edessä odottavasta kukoistavasta tulevaisuudesta haettiin voimaa ponnistuksiin. Millään tehtävillä ei ollut itseisarvoa, vaan kaikki tehtävät tähtäsivät parempaan huomiseen. Kibbutssissa puolestaan tulevaisuus pyrittiin tekemään nuorille houkuttelevaksi, niin että he vielä armeijan jälkeenkin olivat halukkaita palaamaan kibbutsiin. Koulutus ja tavoitteellinen koulumenestys olivat arvossa kaikissa yhteisöissä. Jyväskylässä koulumenestyksen paraneminen korreloi yhteisökehityksen kulloiseenkin tasoon. Konkreettiseksi tavoitteeksi saatettiin asettaa koulupinnauksen loppuminen, ja tavoite myös saavutettiin. Erona muihin Jyväskylän toteutuksessa tavoiteasettelu tapahtui porras portaalta. (Harjula ym. 1993.)

Kaikissa yhteisöissä sekä yhteisöllinen että yksilöllinen vaatiminen yhä paremmista suorituksista kunkin yksilöllisten kykyjen mukaan on keskeistä. Jyväskylän ja Makarenkon yhteisöissä vaatimukset esitettiin varsin ehdottomina. Sen sijaan kibbutssissa vaatimukset eivät olleet pikkutarkkuudessa yhtä ehdottomia. Siellä vaatimuksilla oli yleisempi sävy. Oleellista oli kuitenkin työvelvollisuuksien ja oppivelvollisuuden suorittaminen ja pyrkimys ylittää itsensä kuten muissakin yhteisöissä. (Harjula ym. 1993, 125-126.)

Vaatimuksen merkityksestä yhteisökasvatuksessa yksilökehitykselle olen todennut, että vaatimus paremmasta suorituksesta on itseasiassa yksilön kunnioittamista. Se on yhteisössä luottamuksen ilmaus yksilön kykyyn selviytyä hänelle asetetuista tavoitteista ja näin itseasiassa yksilöä palkitsevaa. Siihen sisältyy kunnioitus ja luottamus yksilön persoonalliseen kasvuun, kunnioitus yksilön mahdollisuuksia kohtaan kehittää jatkuvasti itseään. Erityisen selvästi luottamuksen osoittaminen sosiaalisesti sopeutumattomille pojille siitä, että he selviytyvät asetetuista vaatimuksista näytti vahvistavan heidän myönteistä käsitystä itsestään. Luonnollisesti yksilölliset vaatimukset piti asettaa realistisesti kunkin yksilöllisistä mahdollisuuksista. Vaatimusten piti olla riittävän kunnianhimoisia, mutta samalla sellaisia, että pojalla oli niistä mahdollisuus selviytyä. (Kaipio 1977, 76-78.)

Vaatimuksen merkitys erilaisissa yhteisöissä, eri yhteyksissä ja eri yksilöille voi olla erilainen. Jyväskylän poikien oppilaskodin lähtökohdissaan sosiaalisesti sopeutumattomille käyttäytymishäiriöisille pojille asetettiin käyttäytymisen muutosvaatimukset ja vaatimus alati paremmista suorituksista yksiselitteisen ehdottomina, selkeinä ja eräällä tavoin 'mustavalkoisina'. Tämä osoittautui tarpeelliseksi sosiaalisesti sopeutumattoman käyttäytymisen muuttamiseksi ja usein sisäistyneiden epäsosiaalisten käyttäytymismallien poisoppimiseksi. Sama on nähtävissä vaatimusten asettamisessa myös Makarenkolla (1957). Hänen vaatimustensa ehdottomuus ja lähes sotilaallinen kurin ja järjestyksen vaatiminen selittyy nimenomaan epäsosiaalisesta lapsiaineksesta. Ero Jyväskylän ja Makarenkon yhteisöjen ja toisaalta Kibbutsilasten vaatimusten ehdottomuudessa lienee siinä, että kibbutsilapsille ei käytännössä tarvinnut asettaa vaatimuksia yhtä ehdottomasti kuin käyttäytymisen korjaamiseksi

sosiaalisesti sopeutumattomille lapsille voi olla tarpeen. Asian valaisemiseksi seuraava omakohtainen esimerkki:

Vaatimusten asettaminen systemaattisesti ehdottomalla tavalla normaalisti riittävän turvallisessa yhteisössä, vaikkapa perheympäristössä sosiaalisiksi kasvaneille lapsille saattaa olla paitsi perusteetonta, jopa haitallista heidän kehitykselleen. Tämän havahduin huomaamaan vuonna 1972 syntyneen tyttäreni Katjan kehityksessä. Hän syntyi poikien oppilaskodin yhteisökasvatuksen kehityksen päästyä juuri hyvään alkuun. Asuimme laitosrakennuksessa siten, että asunomme sijaitsi kaksikerroksisen rakennuksen ensimmäisessä kerroksessa laitoksen tilojen ympäröimänä. Asunomme oven ulkopuolella olivat välittömästi laitoksen tilat, ja näin perheemme elämästä tuli oleellinen osa laitoksen elämää. Esimerkiksi tuttavien ja sukulaisten kylässä käynnit käsiteltiin usein turhan uteliaisuuden välttämiseksi laitoksen yhteiskokouksissa. Samasta syystä monia muitakin perheemme tapahtumia käsiteltiin yhteiskokouksissa. Yksityiselämäme rajoittui asunomme oven sisäpuolelle. Katja asui kuusi ensimmäistä elinvuottaan tässä ympäristössä. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että hän vietti hyvin paljon aikaansa laitoksen tiloissa. Laitoksen arkipäivästä tuli näin osa Katjan 'normaalia' elämää. Opittuaan kävelemään ja puhumaan hän useimmiten tultuaan päivähoidosta meni välittömästi laitoksen yleisiin ja poikien asuintiloihin, joissa hän sai täysin vapaasti liikkua. Myös viikonloppuisin tyttäreni vietti paljon aikaa laitoksen tiloissa ja poikien kanssa. Muutamat pojat myös mielellään veivät häntä erilaisiin tapahtumiin ja esimerkiksi mukanaan laitoksen vieressä olevalle luistinradalle kanssaan luistelemaan. Koska yhteiskokoukset olivat usein iltaisin ja myös viikonloppuisin, Katja oli myös monesti niissä läsnä. Juuri yhteiskokouksissa asetettiin pojille hyvin jyrkästi ja yksiselitteisesti erilaisia vaatimuksia. Normaalitilanteeseen verrattuna ankara vaatimustaso pojille leimasi toimintaa myös muutoin. Tällä oli selvästi seuraamuksia Katjan kehittymiselle. Hänen maailmankuvastaan kehittyi varsin 'mustavalkoinen'. Tulkintojen tekeminen omasta tyttärestä on tässä yhteydessä toki hyvin uskaliaista, mutta rohkenen sen kuitenkin tehdä Katjan luvalla ja hänen kanssaan lukuisia kertoja nuoruus- ja aikuisiässä asiasta käymieni keskustelujen pohjalta. Katjasta kehittyi - näin tulkitsen - ikään kuin huomaamatta pojille esitettyjen ehdottomien vaatimusten myötä arka tekemään itsenäisiä ja omaehtoisia ratkaisuja. Hän halusi ikätasoaan vastaamattomalla tavalla aikuisten vahvistuksen, varmistuksen ja hyväksynnän omille mielipiteilleen ja ratkaisuilleen. Tilannetta voisi luonnehtia liialliseksi auktoriteetti-riippuvuudeksi. Erilaisten vahinkojen sattuessa, vaikkapa tavaroiden rikkoontuessa tai vaatteiden likaantuessa hän pelkäsi epätavallisen neuroottisesti seuraamuksia. Hänestä kehittyi hyvin suorituskeskeinen. Koulusuorituksia kohtaan hän asetti itselleen jatkuvasti ankaria vaatimuksia. Tulkinnoissa poikien oppilaskodin vaatimusten merkityksestä Katjan kehitykseen on tietenkin suhtauduttava kriittisesti subjektiiviseen tulkintaan omasta

tyttärestä. Kun kuitenkin tietoisesti noin kuuden vuoden iästä lukien olen johdonmukaisesti korjannut poikien oppilaskodin vaikutuksiksi hänen kehityksessään tulkitsemiani haittoja, olen kutakuinkin varma juuri oppilaskodin ankarien vaatimusten vaikutuksesta hänen kehitykseensä. Havaittuani sosiaalisesti sopeutumattomien poikien yhteisökasvatuksen haittoiksi tulkitsemiani seuraamukset 'korjasin' niitä vuodesta toiseen aina aikuisuuden kynnykselle yli viidentoista ikävuoden ikään johdonmukaisesti Katjan kuudennesta ikävuodesta lukien vahvistamalla hänen omaehtoista, itsenäistä päätöksentekoaan. Tämä tapahtui siten, että Katjan kysyessä ratkaisuja siitä, miten hänen tulisi toimia ja mitä hän voi tehdä eri tilanteissa olen ohjannut toistuvasti häntä tekemään ratkaisunsa siten, kuin hän itse haluaisi. Johdonmukainen ja riittävän pitkäaikainen itsenäisyyteen ohjaaminen on näyttänyt korjaavan liiallisten vaatimusten ilmeisiä haittoja ja auktoriteettiiriippuvuutta ainakin oman tyttäreni kohdalla.

### **Yhteisökasvatus ja terapeutitset yhteisöt**

Joidenkin terapeuttien yhteisöjen nimikkeiden alla toimivien yhteisöjen ja yhteisökasvatuksen välillä voidaan nähdä yhtäläisyyksiä. Käytännössä käsitteellä terapeutin yhteisö voidaan tarkoittaa hyvin erilaisia hoidollisia yhteisöjä (Isohanni 1986). Kennard (1983) jaottelee käsitteen käytön *yleisesti määriteltyn* käyttöön, jolla tarkoitetaan sellaisia yhteisiä piirteitä ja ominaisuuksia, joilla terapeutisia yhteisöjä voidaan yleensä luonnehtia. Toisaalta käsitteellä voidaan nähdä *spesifi* käyttö, jolla tarkoitetaan tiettyä terapeutin yhteisön metodia. Näistä tunnetuimmat ovat Tom Mainen (1946) ja Maxwell Jonesin (1952, 1953) klassiset psykiatriset terapeutitset yhteisöt.

Yhteisiä terapeutin yhteisön piirteitä ja ominaisuuksia ovat seuraavat:

1. Epävirallinen, yhteisöllinen ilmapiiri. Hoitajia ja potilaita, asukkaita ja henkilökuntaa ei välittömästi erota toisistaan. Hoitajilla ei ole univormuja. Ulkopuolinen usein ihmettelee hierarkian puuttumista ja sitä, ettei henkilöstön ja asukkaiden eroa voi välttämättä huomata. Kaikki ovat avoimia.
2. Yhteiskokoukset ovat hoito-ohjelman keskeinen osa, joiden tehtävänä on: A. informaation välittäminen, B. yhteisyyden tunteen aikaansaaminen, C. yhteinen, julkinen päätöksenteko, D. toimia yksilöllisen palautteen foorumina yhteisön jäsenille ja E. velvoittaa yksilöitä toimimaan omaksi ja yhteisön parhaaksi.
3. Työskentely ja työtehtävien jakaminen yhteisön kehittämiseksi.
4. Asukkaiden/ potilaiden ja molemminpuolinen yhteisöllinen vuorovaikutuksellinen vaikuttaminen toisiinsa. (Kennard 1983, 4-11.)

Yhteisökasvatuksen voidaan varsin kattavasti katsoa täyttävän nämä terapeuttien yhteisöjen yhteiset piirteet ja ominaisuudet. Voidaankin sanoa, että yhteisökasvatuksen ja terapeuttien yhteisöjen toiminnallinen perusta on yhtäläinen.

Yksi spesifi terapeuttien yhteisön metodi on Tampereen seudulla kehitetty Sopimusvuoren terapeuttien yhteisöjen yhteisöhoito. Sopimusvuoren toiminnan merkittävyys sinetöitiin yhteisöjen perustajan ja kehittäjän Leena Salmijärven kunniatohtoraatilla joitakin vuosia sitten. Sopimusvuorella on kolmisenkymmentä psykiatrisen hoitoon ja kuntoutukseen sekä vanhustenhuoltoon tarkoitettua terapeutista yhteisöä.

Sopimusvuori ry:n toiminta käynnistyi vuonna 1970 eli noin vuotta ennen kuin yhteisökasvatusta alettiin Jyväskylässä kehittää. Anttinen ja Ojanen (1984) ovat verranneet Sopimusvuoren terapeuttien yhteisön metodia yhteisökasvatukseen. He toteavat terapeuttien yhteisön ideologian olevan hyvin lähellä terapeuttien yhteisön ideologiaa. He lainaavat lukuisia otteita 'Antakaa meille mahdollisuus'-kirjasta, joiden toteavat olevan kuin Sopimusvuoren historiasta. Kasvatettavien ja kasvattajien osallistuminen tasavertaisina päätöksentekoon ja käytännön toimintojen yhdistäminen päämääriin niin, ettei ristiriitaa keinojen ja päämäärien välillä esiintyisi on yhtenevä Sopimusvuoren terapeuttien yhteisön menetelmän kanssa. Anttinen ja Ojanen (1984, 187) näkevät Sopimusvuoren menetelmän niin yhtenevänä yhteisökasvatuksen kanssa että toteavat 'Antakaa meille mahdollisuus'-kirjaan viitaten seuraavasti: "Periaatteiden ja käytännön yhtymäkohdat ovat yhteisölliseen hoitoon nähden niin suuria, että Kaipion kirja käy myös yhteisöhoidon oppaasta."

Jonesin (1952, 1953, 1968) terapeuttien yhteisön klassisesta toteutuksesta Murto (1991) toteaa Jonesin noudattaneen varsin samantapaista kehittämisstrategiaa kuin Jyväskylän poikien oppilaskodissa 1970-luvulla noudatettiin.

## 1.8 Tarve yhteisökasvatuksen teoreettiseen analyysiin

Yhteisökasvatuksen käytäntöjen kehittyminen johti jo 1970-luvulla kritiikkiin ja epäilyihin yhteisökasvatusta kohtaan (mm. Helasvuo 1978; Hakkarainen 1980). Kun Poikien oppilaskodissa vaikeista lähtökohdista oli koettu yhteisön kasvatuksellinen ja epäsosiaalisten yksilöiden käyttäytymistä modifioiva voima, pidettiin itsestään selvyytenä, että hyvässä yhteisössä kehittyvät hyviä yksilöitä. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys asetettiin kuitenkin toistuvasti vastakkain. Epäiltiin, että yhteisökasvatus rajoittaa yksilöllisyyden ja persoonallisuuden kehittymistä ja yhteisö jollain tavoin alistaa jäseniään heidän yksilöllisen tahtonsa vastaisesti. Kun 1970-luvun alussa laitos oli lähes kaaoksen tilassa, oppilaskodin pojat tekivät paljon rikoksia ja käyttäytyivät epäsosiaalisesti ei kukaan ulkopuolinen tuntunut olevan kiinnostunut poikien tilanteesta puhumattakaan heidän yksilöllisistä tarpeistaan. Kun laitoksessa 1970-luvun puoliväliin mennessä oli saatu epäsosiaalinen käyttäytyminen lähes loppumaan, poikien koulunkäynti sujumaan ja kehityksen myötä jopa hoitopäiväkustannukset oleellisesti alenemaan kritiikki ja epäilyt yksilöllisyyden tukahduttamisesta lisääntyivät. Helasvuo (1978) esimerkiksi kritikoi yhteisökasvatusta autoritaariseksi ja itseriittoiseksi. Hän totesi tulleen yksipuolisuuden ymmärtämisessä yhteisökasvatuksesta lukiessaan

sietokykynsä rajoille. Hakkarainen (1980) totesi yhteisökasvatuksen toistaiseksi menetelmäksi ja vaati yhteisökasvatuksen teoreettista vertailua koulukasvatukseen.

Yhteisökasvatuksen käytännöt eivät vakuuttaneet. Vastaaminen esitettyyn kritiikkiin ei tuntunut riittävältä (esim. Kaipio 1978; Kaipio & Murto 1978; Kaipio & Murto 1980). Teoreettiseksi perustaksi yhteisökasvatukselle eivät riittäneet pelkästään yksilö- tai yhteisöteoriat. Tunne, että yhteisökasvatusta on sitä tuntemattomien vaikea ymmärtää, johti tarpeeseen käsitteellistää menetelmää ja tehdä siitä teoreettista analyysia. Tätä tarvetta on entisestään vahvistanut se, että yhteisökasvatus näyttää paitsi jatkuvasti elävän, myös jatkuvasti laajentuvan. Jo nyt voidaan perustellusti todeta, että yhteisökasvatuksesta on lähes neljännesvuosisadan kehittelyn tuloksena tullut osa pysyvää suomalaista kasvatuskäytäntöä ja jopa kasvatuksen historiaa. Tästäkin syystä toistaiseksi tekemätön teoreettinen analyysi tuntuu perustellulta.

## 2 KÄYTÄNNÖSTÄ TEORIAAN

### 2.1 Yhteisökasvatuksen teoreettinen viitekehys

#### 2.1.1 Käyttäytymisen ekologia ja yhteisöpedagoginen malli

Koron (1993) lähinnä Reinertin (1987) jäsentelyn pohjalta laatima yhteenvedo käyttäytymishäiriöiden tulkinnan keskeisistä teorioista ja niiden kehittymisestä selventää yhteisökasvatuksen teoreettisen analyysin perusteita. Yhteisökasvatuksen ymmärtäminen ja kehittäminen edellyttää kykyä tarkastella kokonaisvaltaisesti, tarvittaessa samanaikaisesti ja riittävän monipuolisesti sekä yksilö- että yhteisötason ilmiöitä yksilön käyttäytymisen ymmärtämiseksi yhteisössä. Ajallisesti vanhin teoria selittää käyttäytymishäiriöitä on *biofyysinen*. Tämä tulkinta selittää häiriökäyttäytymisen yksinomaan tai osittain biologisista ja/tai fyysisistä tekijöistä käsin. Biofyysisen näkemyksen mukaan lapsella on biogeneettinen alttius käyttäytymishäiriöisyyteen. Tämä tulee ilmi, jos ympäristöolosuhteet ovat epäedulliset. Biofyysinen tulkinta liittyy perinnöllisyyden käyttäytymishäiriöiden etiologiseen tarkasteluun. MBD-oireyhtymä on tyypillinen esimerkki biofyysisestä tulkinnasta käyttäytymishäiriöille. Se ei kuitenkaan huomioi sosiaalisia tai psyykkisiä syitä, joista myös käyttäytymishäiriöissä voi olla kysymys. *Behavioristinen* tulkinta lähtee ajatuksesta, että häiriökäyttäytyminen on opittu tapa reagoida ympäristön ärsykkeisiin. Häiriökäyttäytyminen on pääasiassa opittua, joka on kehittynyt ja jota ylläpidetään positiivisen vahvistamisen ja rangaistusten avulla. Ehdollistaminen on keskeistä etsittäessä menettelyjä käyttäytymishäiriöiden poisopettamiseen. Häiriökäyttäytyminen voidaan poistaa vahvistamista ja/tai sammuttamista hyväksikäyttäen. *Psykodynaaminen* tulkinta perustuu psykoanalyysiin. Tällöin sosiaalisuus tarkoittaa taitoa löytää vieteille ja tarpeille sosiaalisesti hyväksyttävät ilmenemismuodot. Käyttäytymishäiriöt ovat osoitus vietti- ja/tai tarpeentyydytysprosessin häiriintymisestä. Psykodynaaminen tulkinta korostaa tunne-elämän ja sosiaalisen sopeutumattomuuden kiinteää yhteyttä. *Sosiologisen* tulkinnan mukaan käyttäytymishäiriö on osoitus ristiriidasta yksilön käyttäytymisen ja yhteisön odotusten välillä. Teoria korostaa ulkoisten voimien osuutta käyttäytymishäiriöiden synnyssä.

Yhteiskunta esimerkiksi tuottaa käyttäytymishäiriöitä leimaamalla jäseniään häiriköiksi. Koska minäkäsitys kehittyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksena, saattaa käyttäytymishäiriöiseksi nimeäminen johtaa minäkäsityksen heikkenemiseen ja häiriöiden lisääntymiseen. (Koro 1993.)

Koron (1993) mukaan nuorin teoria tulkita käyttäytymishäiriöitä on *ekologinen tulkinta*. Ekologisessa lähestymistavassa käyttäytymishäiriöisyyttä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti korostamalla yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. Ekologiset teoriat sulkevat piiriinsä muiden teorioiden selityksiä. Yhteisökasvatuksen käytäntöä sopii parhaiten jäsentämään ekologinen ajattelutapa. Yhteisökasvatuksessa on tärkeää ymmärtää ja käsitellä samanaikaisesti eritasoisia ilmiöitä ja merkityksiä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tässä auttaa ekologinen ajattelu. Ekologinen ajattelu mahdollistaa yksilön käyttäytymisen, kehityksen ja kokemusten ymmärtämisen aina yksilöpsykologisista lähtökohdista välittömiin vuorovaikutustapahtumiin, kuten yhteiskokouksiin ja jopa maailmanlaajuisten tapahtumien merkitysten tarkasteluun saakka.

Eri tekijöiden yhteyksiä yhteisössä on mahdollista jäsentää käyttäytymisen ekologian käsitteen avulla (Willems 1974). Ekologian käsitettä on käytetty lähinnä kolmessa tarkoituksessa: 1. kasvi- ja eläinekologiana eli biologisena oppina elollisten olentojen mukautumisesta luonnolliseen ympäristöönsä, 2. maantieteellisenä käsitteenä sekä 3. sosiaalisten ilmiöiden tutkimisen yhteydessä (Theodorson 1961).

Sosiologit käyttivät ensi kerran 1920-luvun alussa 'human ecology'-käsitettä ihmisyyhteisöjen systemaattisen teorian kehityksen apuna (Theodorson 1961). Ekologian käsite on ihmisyyhteisöjen ja ihmisen käyttäytymisen kuvauksen yhteydessä ollut viime vuosikymmeniin saakka hyvin epäselvä (Holman 1977, 65).

Moberg ja Tuunainen (1989) sijoittavat ekologisen psykologian historiaan Lewinin kenttäteorian. Tämän perusteella Lewinin (ks. 1951) voidaan katsoa luoneen perustan ekologiselle psykologialle, vaikka hän ei tätä käsitettä käytäkään. Barker (1963, 1968) jäseni ekologisen psykologian käsitettä. Hänen ajattelunsa ydin oli, että käyttäytymisympäristö ja puitteet ohjaavat, pakottavat ja hillitsevät käyttäytymistä. Hän väitti, että psykologit tuntevat tuskin paljoakaan maallikkoja enemmän sellaisten perusilmiöiden kuten rangaistusten, ystävällisyyden, sosiaalisen paineen, palkitsemisen, pelon tai frustraation astetta ja laajuutta (Barker 1968, 2). Ekologisessa psykologiassa on käyttäytymisen puitteet ja ympäristö (behavior settings) keskeinen käsite. Ekologisen psykologian ajattelutavan mukaisesti tulisi tutkimuksessa tarkastella ympäristöä itsenäisenä, mutta suhteessa sekä fyysiseen ympäristöön että yksilöiden ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen (Holman 1977, 66). Björklundin (1978) mielestä koko psykologisen tutkimuksen tulisi pohjata ekologiseen peruskäsitelmään, jossa ihmisen ja ympäristön yhteyden periaatteille annettaisiin merkittävä asema.

Auerswald (1969) esitti kokonaisvaltaisen näkemyksen ekologisten periaatteiden käytöstä ihmisen käyttäytymisen arvioinnissa ja tulkinnassa. Hän osoitti nuorisorikollisen pojan tapaustutkimuksen pohjalta, että pojan surkea kohtalo - diagnosointi lapsuuden skitsofreenikoksi ja sulkeminen valtion sairaalaan - olisi voitu mahdollisesti välttää suorittamalla monipuolinen ekologinen arviointi pojan kurinpitokeskeisen ja kontrollitarpeesta lähtevän arvioinnin asemesta. Auerswaldin (1969) mukaan pojan sosiaalisiin verkostoihin, sosiaalisiin ongelmiin ja ympäristöolosuhteisiin olisi voitu arvioinnin pohjalta tehdä hänen tarvitsemansa avun mukaisesti

interventioita, jotka olisivat voineet johtaa parempaan tulokseen kuin tosiasiallisesti toteutetut kurinpitotoimet.

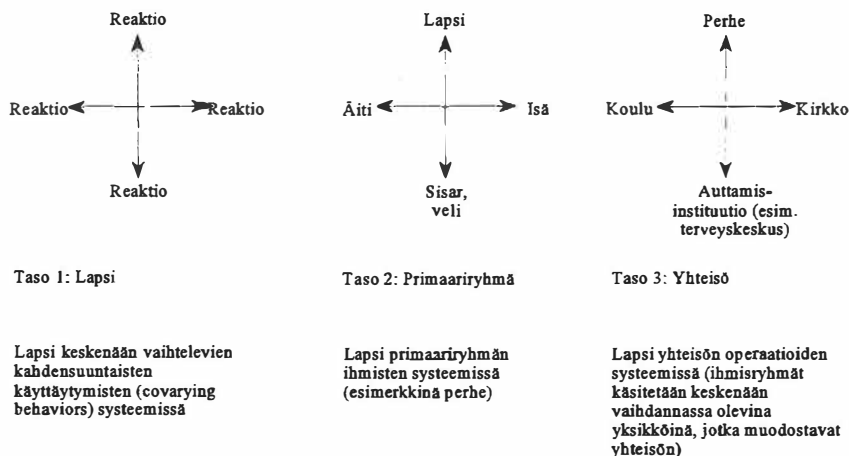
Willemsin (1974, 1977) käyttäytymisen ekologian keskeiset teemat ovat:

1. Ihmisen käyttäytymistä tulee käsitteellistää ja tutkia monesta eri tasosta ja näkökulmasta, jotka eivät ole olleet tyypillisiä käyttäytymistieteille.
2. Käyttäytymisen tasoissa ja monimutkaisuudessa on vuorovaikutussuhteiden järjestelmiä, jotka yhdistävät henkilön, hänen käyttäytymisensä, sosiaalisen ympäristön ja fyysisen ympäristön.
3. Tällaisia järjestelmiä ei voi ymmärtää pelkästään pienten yksittäisten käyttäytymisen osien tarkastelun pohjalta.
4. Tällaisilla käyttäytymis-ympäristösystemeillä on tärkeitä ominaisuuksia, jotka muuttuvat, paljastuvat ja selkiintyvät ainoastaan ajan myötä.
5. Minkä tahansa systeemin osan käsittely voi vaikuttaa muihin osiin ja muuttaa kokonaisuutta.
6. On kehitettävä monta eri näkökulmaa käsittävä ekologinen menettelytapa ja ymmärrys, jossa
  - a) yksinkertaiset eri näkökulmista toteutetut toimenpiteet saattavat aiheuttaa ennustamattomia ja yllättäviä seuraamuksia,
  - b) epäsuorat, pinnallisesti näyttävät seikat saattavat johtaa myönteisiin johtopäätöksiin,
  - c) pitkäaikaiset ongelmilta näyttävät seikat saattavat johtaa pitkäaikaisiin myönteisiin seuraamuksiin.
  - d) Tietoisena, terävöitettynä haasteena on hankkia tarpeeksi ymmärrystä käyttäytymis-vuorovaikutus-ympäristö-systeemeistä niin, että interventiot ja suunnitellut muutokset voidaan ennakoida mahdollisimman tarkoin.

Holman (1977, 69) huomauttaa, että ekologisesti orientoiduttaessa voidaan muodostaa käsitys hyvin monenlaisesta eri perspektiivistä. Willems (1965, 1974) suosittelee psykologiaan yleensä ja käyttäytymisen modifiointiin ekologista näkökulmaa. Holman (1977) kritikoi tätä suositusta liian yksinkertaiseksi. Hän katsoo Willemsin olettaavan, että tulisi omaksua yksi homogeeninen yleinen ekologinen teesi. Kuitenkin useimmat ekologisen perspektiivin kannattajat ovat kiinnostuneita ainoastaan *omasta* toisistaan poikkeavasta ekologisesta määritelmästä. Mitään yksiselitteistä ekologisen perspektiivin määritelmää ei Holmanin (1977, 70) mielestä voida tehdä. Ekologisia malleja on kehitetty ja käytetty muun muassa käyttäytymisanalyyseissa, käyttäytymisen modifioinnissa ja interventioiden suunnittelussa, sekä käyttäytymismallien jäsentämisen välineenä (Baer 1977; Risley 1977; Rogers-Warren & Warren 1977; Wahler, Berland, Coe & Leske 1977).

Esimerkiksi lapsen käyttäytymisen eri tasoja ovat kuvanneet Wahler ym. (1977, 214) ekologisen mallin avulla (kuviot 4).





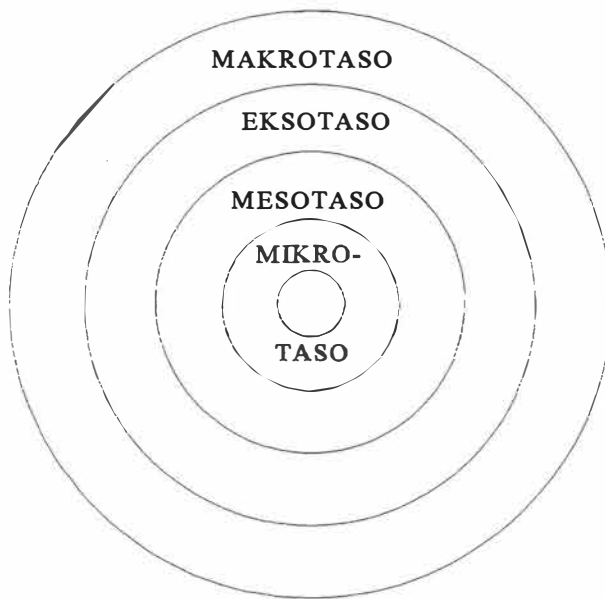
KUVIO 4 Skemaattinen kuvaus käyttäytymistä hallitsevista riippuvuussuhteista kolmella tasolla (Wahler, Berland, Coe & Leske 1977).

Parke ja Lewis (1981) näkevät välttämättömänä teoreettisena viitekehyksenä ekologisen analyysin, jotta lasten pahoinpitelyn kehittymistä voitaisiin ymmärtää. Perheet eivät ole yhteiskunnan muista sosiaalisista organisaatioista riippumattomia. Perhe on nähtävä sosiaalisissa konteksteissaan ja vuorovaikutuskäytäntöjen modifioijana yhteiskunnan ja yhteisön roolin tunnistaminen on välttämätöntä adekvaatin lasten pahoinpitelyteorian kehittämiseksi. Ekologisesti tulee tarkastella yhteiskunnan ja sen organisaatioiden eri tasojen vaikutusta perheen toimintoihin, jotta löydettäisiin ratkaisut niihin prosesseihin, jotka johtavat lasten pahoinpitelyyn.

Brim (1975) sekä Hobbs (1975) käyttivät mesosysteemin ja makrosysteemin käsitteitä lapsen kehityksen ekologisessa tarkastelussaan. Bronfenbrenner (1979) kehitti näitä käsitteitä käyttäen inhimillisen kehityksen ekologisen mallin, jonka avulla on mahdollista analysoida useista teoreettisista tasoista yksilön kehitykseen vaikuttavia prosesseja, kehitysympäristöjä ja niiden keskinäisyyksiä. Yksilön kehitykseen ja käyttäytymiseen vaikuttavat ne ympäristön piirteet, joilla on merkitystä yksilölle. Keskeistä mallissa on eritasoisten ilmiöiden kontekstuaalisuuden tutkiminen. Huomion kiinnittäminen kokemukseen on tärkeää, jotta tutkija voisi tehdä ekologisesti valideja havaintoja. Välttyäkseen vääriltä päätelmiltä tutkijan on kyettävä arvioimaan, määritteleekö tai havaitseeko tutkittava tilanteet siten, kuin tutkija olettaa. Validiuden turvaamiseksi tutkijan tulisi voida mahdollisimman laajasti havaita ja ymmärtää ympäristötekijät, joilla on merkitystä ja vaikutusta tutkittavana olevaan asiaan. Keskeistä on huomion kiinnittäminen vuorovaikutukseen. Kehitys nähdään lapsen ja ympäristön laajenevan ja monimutkaistuvan vuorovaikutuksen tuotteena. Lasta pidetään aktiivisena, tasavertaisena vuorovaikutuksen osapuolena. Hänen nähdään

esimerkiksi aktiivisesti vaikuttavan siihen, millaisiksi vanhempien kasvatustoimet muodostuvat. (Bronfenbrenner 1979, 22-35.)

Bronfenbrennerin (1979) ekologisen mallin struktuuri on oheisessa kuviossa (kuvio 5).



KUVIO 5 Ympäristön ekologinen struktuuri (Bronfenbrenner 1979).

Kuvion keskipisteessä on yksilö. Ekologisessa struktuurissa voidaan erottaa erilaisia tasoja sen perusteella, millainen yksilön suhde niihin on. *Mikrotaso* kuvaa vuorovaikutussuhteiden kokonaisuutta henkilön lähiympäristössä. Mikrosysteemi on se toimintojen kokonaisuus, jonka yksilö kokee esimerkiksi koulussa tai kotona. Normaalisti yksilöt osallistuvat useiden mikrosysteemien toimintaan esimerkiksi koti-, koulu-, työ- ja harrastusympäristöihin. Mikrojärjestelmä on toimintojen, roolien ja ihmissuhteiden kuvio, jonka kehittyvä ihminen kokee tietyssä välittömässä lähiympäristössä suhteessa erityisiin fyysikaalisiin, sosiaalisiin ja symbolisiin piirteisiin, jotka käynnistävät, mahdollistavat tai estävät jatkuvaa ja monimutkaistuvaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa tai toimintaa siinä (Bronfenbrenner 1991).

Vuorovaikutusta *mesotasolla* tarkasteltaessa kiinnitetään huomio mikrotasolla olevien osasysteemien keskinäisiin suhteisiin. Lyhyesti mesosysteemi voidaan määritellä kahden tai useamman mikrojärjestelmän järjestelmäksi. Laajemmin määriteltynä mesosysteemi sisältää yhteydet ja prosessit, joita on kehittyvän yksilön kahden tai useamman ympäristön välillä. Erityisesti tarkkaavuus kohdistetaan kussakin ympäristössä olevien kehityksellisten tai kehitystä estävien piirteiden ja prosessien vuorovaikutuksen synnyttämiin synergistisiin vaikutuksiin. (Bronfenbrenner 1991.)

*Eksosysteemin* muodostavat ne ympäristöt, joista välittyy vaikutuksia mikrosysteemeihin, mutta joihin yksilöt eivät itse aktiivisesti suoraan osallistu. Suora vuorovaikutus välittömän tilanteen ihmisten ja esineiden kanssa ei enää eksotasolla ole mahdollista. Esimerkiksi vanhempien työhön liittyvien tekijöiden vaikutus voi vanhempien välityksellä vaikuttaa lapsiin. Eksosysteemi sisältää ne yhteydet ja prosessit, joita on kehittyvän yksilön kahden tai useamman ympäristön välillä. Niistä ainakin yksi on sellainen, että se ei sisällä kehittyvää yksilöä, mutta sen tapahtumat vaikuttavat epäsuorasti yksilön välittömän elinympäristön prosesseihin. (Bronfenbrenner 1991.)

*Makrotaso* käsittää ympäristön institutionaaliset, ideologiset ja kulttuuripiirteet. Makrosysteemi koostuu tietyn kulttuurin, alakulttuurin tai muun laajan sosiaalisen rakenteen mikro-, meso- ja eksosysteemiominaisuuksien kattavasta kokonaisrakenteesta, ja erityisesti niistä kehityksellisistä uskomusjärjestelmistä, resursseista, sattumista, elämäntyyleistä ja sosiaalisen kanssakäymisen muodoista, joita tämä kattava kokonaisrakenne pitää sisällään. (Bronfenbrenner 1991.)

Kasvatuksella tarkoitetaan tietoista ja päämääräsuuntautunutta inhimillistä toimintaa, jonka tarkoituksena on edellytysten luominen ihmisen kaikenpuoliselle kehitykselle ja kasvulle. Edellytysten luominen tarkoittaa monenlaatuista toimintaa: se on muun muassa kasvatettavien arvoihin ja asenteisiin vaikuttamista, kasvuvirikkeiden tarjontaa ja säätelyä sekä tietojen taitojen ja kulttuuriperinnön välittämistä. Kasvatus on yläkäsite, johon sisältyvät myös opetuksen ja koulutuksen käsitteet. Ilmiönä se on muuhun kulttuuriin ja inhimilliseen toimintaan sidoksissa, ja sen piirteet määräytyvät kunkin yhteiskunnan rakenteen ja kehitystason mukaan. Yhteiskunnassa, sen alaryhmissä ja yksityisissä kasvattajissa ilmenevistä arvostuksista muun muassa riippuu, minkälaisiin kasvatuspäämääriin kulloinkin pyritään. Kasvatuksella on kaksi perustavanlaatuaista funktiota: toisaalta se on voimakkaasti yhteiskuntaa koossapitävä ja säilyttävä instituutio, koska juuri kasvatuksen avulla siirretään kulttuuriomaisuutta uusille sukupolville, toisaalta se on yhteiskuntaa uudistava instituutio, sillä kasvatuksen yhtenä keskeisenä päämääränä on edistää yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden toteutumista jokaisessa yksilössä, mikä puolestaan vaikuttaa uuden kulttuurin syntymiseen. (Hirsjärvi 1978.)

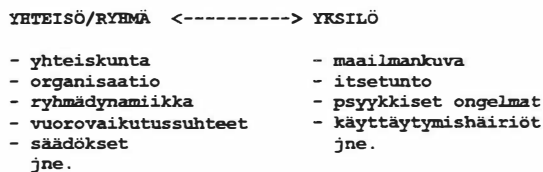
Vaikkakin tämä kasvatuksen määritelmä antaa mahdollisuuksia tarkastella kasvatusta eri näkökulmista, niin sitä on yleisimmin tutkittu nimenomaan yksilön kasvatuksen näkökulmasta. Kasvatuksen käsitteellistäminen ryhmän ja yhteisön käsitteiden ja toimintojen avulla ei ole ollut tavanomaista. Kasvatustieteen piirissä kasvatuksen tavoitteet on ilmaistu yleisimmin 1) kasvatettavan käyttäytymisenä, 2) kasvattajan käyttäytymisenä sekä 3) kasvattajan ja kasvatettavan interaktiokäyttäytymisenä (Hirsjärvi 1978). Yhteisökasvatuksen määrittelyssä painottuu yksilöllisyyden lisäksi ryhmän ja yhteisön merkitys kasvatuksessa.

Yhteisökasvatuksen käytäntöjen analyysistä päädyttiin seuraavaan yhteisökasvatuksen määrittelyyn: yhteisökasvatus on kasvatus- ja hoitomenetelmä, jossa kaikki yhteisön resurssit suunnataan kohti uutta käyttäytymistä, jossa kasvattajat ja kasvatettavat, hoitajat ja hoidettavat yhdessä laatimiensa normien puitteissa toisiaan ja itseään kasvattaen ja persoonallisuuttaan kehittäen pyrkivät kohti todellista rehellisyyttä, avoimuutta, oikeudenmukaisuutta, vallan ja vastuun tasaista jakautumista ja koko yhteisön alati korkeampaa inhimillistä tasoa. (Kaipio 1977, 57.)

Määritelmässä korostuu kokonaisvaltaisuus siten, että *koko yhteisö*, sen kaikki jäsenet ja resurssit sekä *yksilöllisyys* ovat toiminnallinen kokonaisuus. Tätä kuvaamaan jäsenen Kaarlo Laineen kanssa *yhteisöpedagogisen mallin* (Kaipio & Laine 1988). Agazarianin ja Petersin (1989, 13-23) mukaan yksilöt voidaan nähdä ryhmän kokonaisuuden osina. He ovat toisistaan riippuvia jäseniä ryhmässä. Ryhmän käyttäytymistä voidaan selittää yksilöiden käyttäytymisen avulla ryhmätilanteessa. Kysymyksessä on yksilökeskeinen lähestymistapa ymmärtää yksilöä ryhmän jäsenenä.

Yksilökohtainen tarkastelu ja yksilöllinen lähestymistapa käyttäytymisen ymmärtämiseen ryhmässä on näkökulma, jota ei tule unohtaa. Yhteisökasvatuksen kehityksen alkuaikoina keskityttiin liian yksipuolisesti yhteisö- ja ryhmätason toimintojen kehittämiseen ja pidettiin yksilökehitystä itsestäänselvyytenä hyvässä yhteisössä. Sekä yhteisö- ja ryhmätason että yksilötason tarkastelu yhteisön toiminnassa osoittautui tärkeäksi. Agazarian ja Peters (1989) toteavat hyödylliseksi käsitteellistää ryhmän toimintoja neljällä tasolla, jotka he nimeävät 'yksilöksi', 'jäseneksi', 'rooliksi' ja 'ryhmäksi'. Tämän lähestymistavan he uskovat ratkaisevan kysymyksen siitä, keskitytäänkö ryhmäprosesseissa yksilölliseen vai ryhmätason tarkasteluun.

Yhteisöpedagoginen malli jäsentää yksilökeskeisen ja yhteisöllisyyttä painottavan näkemyksen kuviossa olevaksi kokonaisuudeksi.



KUVIO 6 Yhteisöpedagoginen malli (Kaipio 1991, 1993a, 1993b; Kaipio & Laine 1988).

Nojosen (1990) havainto psykiatrisen pitkäaikaispotilaan kuntoutustutkimuksessa siitä, että yksilökeskeinen ja yhteisöä korostava näkemys ovat yhdistymässä toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi, on yhtenevä yhteisöpedagogisen mallin käytöstä saatujen kokemusten kanssa. Nojosen mukaan toista lähestymistapaa ei voi valita toisen kustannuksella. Tutkimuksensa perusteella Nojonen toteaa, että molempien näkökulmien edut oli helppo nähdä, koska kehiteltävät kuntoutussuunnitelmat edustivat yksilöllistä tarkastelutapaa ja kuntoutusmallin laadinnalla strukturoitiin koko yhteisön toimintaa.

Yhteisöpedagogisessa mallissa korostuu nimenomaan yksilöllisyys siinä merkityksessä, ettei yksilötarkastelua tule yhteisökasvatuksessa unohtaa. Molemmat

näkökulmat, sekä yhteisö- ja ryhmä- että yksilönäkökulmat, ovat tärkeitä. Käytännön välittömässä yhteisökasvatustoiminnassa interventioita ja arviointia tulisi tehdä tietoisesti molemmista näkökulmista. Erityisesti arvioitaessa yhteisön toimintaa tulisi arviointia suorittaa sekä yksilöllisillä että yhteisön/ryhmän arviointimenetelmillä.

Yhteisöpedagogisessa mallissa on havainnollistettu ja pyritty yhdistämään yhteisön ja ryhmän sekä yksilön käyttäytymisen sosiologinen ja psykologinen tarkastelutapa. Postmodernismi ja postmoderni psykologia on psykologiaan tuonut kritiikin perinteistä yksilöpsykologista lähestymistapaa kohtaan, jossa yksilöllisyyttä tarkastellaan sosiaalisesta kontekstista erillisenä (mm. Gergen 1992; Kvale 1992). Toisaalta myös sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa on korostettu viime aikoina poikkeittieteellistä lähestymistapaa, jossa yhdistyvät psykologinen ja sosiologinen teoria, näkemys ja tieto sekä persoonallisuuden rakentuminen sosiaalisessa kontekstissa (mm. Burkitt 1991). Riittävän monipuolinen käsitys yhteisön toimintojen ymmärtämiseksi ja yhteisön tilan arvioimiseksi näyttää yhteisökasvatuksen näkökulmasta edellyttävän sosiologisen ja psykologisen tarkastelutavan yhdistämistä. Tätä tukee Bergerin ja Luckmanin (1994, 63) toteamus siitä, että ihmiset yhdessä tuottavat inhimillisen maailman kaikkine sosiokulttuurisine ja psykologisine muodostumineen. Sinä aikana, jolloin ihmisorganismi kehittyi vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, muotoutuu tärkeä inhimillinen ominaispiirre, ihmisen minuus. Myös minuuden muodostuminen ilmentää sekä organismin kehitystä että sosiaalista prosessia, jossa luonnollinen ja sosiaalinen ympäristö välittyvät merkityksellisten toisten kautta. Minuuden luonne sosiaalisena tuotoksena ei rajoitu siihen nimenomaiseen muodostumaan, jota yksilö pitää itsenään, vaan sulkee sisäänsä kaikenkattavan psykologisen varustuksen, joka toimii ikään kuin tämän nimenomaisen muodostuman lisäkkeenä. Ihmisen on mahdoton kehittyä ihmiseksi eristyksissä, samoin kuin eristäytyneen ihmisen on mahdotonta tuottaa inhimillistä ympäristöä. Ihmiselle ominainen inhimillisuus ja sosiaalisuus ovat erottamattomasti yhteen kietoutuneet. *Homo sapiens* on aina myös *homo socius*. (Berger & Luckmann 1994, 62-63.)

Käsitteenä yhteisö voidaan määrittää käsittämään laajasti aina yhteiskunnallinen taso. Voidaan puhua yhteiskunnallisen tason ilmiöiden merkitysten ymmärtämisestä yksilötasoon ja päinvastoin. Tätä on sosiologisesta näkökulmasta käsitellyt Norbert Elias (1991). Keskeiset käsitteet hänellä ovat 'yksilö' ja 'yhteiskunta'. Tällöin yhteiskunta muodostuu suuresta määrästä yhdessä olevia ihmisiä. He muodostavat Intiassa ja Kiinassa erilaisen yhteiskunnan kuin Amerikassa tai Britanniassa. Nyky-yhteiskunta Euroopassa on erilainen kuin aiempien vuosisatojen yhteiskunnat. Elias tarkastelee esimerkiksi itsetunnon kehitystä yhteiskunnallisten ilmiöiden valossa ja yksilöllistymistä sosiaalisena prosessina. Yhteisöpedagogisessa mallissa laajimmillaan yhteisö- ja ryhmätason tarkastelu suhteessa yksilötasoon voi tapahtua yhteiskunnallisesta tasosta tarkasteltuna Elias (1991) esittämällä tavalla.

Ryhmän käsitettä on lähestytty monista lähtökohdista. Johnson ja Johnson (1975, 8-10) ovat pyrkineet yhdistämään erilaiset ryhmän määritelmät yhdeksi määritelmäksi. Tällöin ryhmä on kahden tai useamman yksilön muodostuma, jotka a) ovat vuorovaikutuksessa keskenään, b) ovat toisistaan riippuvaisia, c) määrittävät sekä itse että toisten määrittäminä kuuluvansa ryhmään, d) jakavat yhteisiä asioita koskevat normit ja osallistuvat keskinäiseen roolijärjestelmään, e) vaikuttavat toisiinsa, f) kokevat ryhmän palkitsevana ja g) pyrkivät yhteisiin päämääriin. Näiden ryhmän piirteiden

tärkeys voi korostua eri tavoin eri ryhmissä ja eri tutkijoiden painotuksissa. Tältä pohjalta ryhmä voidaan määritellä kahden tai useamman yksilön samanaikaiseksi vuorovaikutukseksi. Ryhmässä jokainen on tietoinen ryhmän jäsenyydestä, muista ryhmään kuuluvista jäsenistä ja heidän myönteisestä keskinäisestä riippuvuudestaan heidän tavoitellessaan yhteisiä päämääriä. (Johnson & Johnson 1975.)

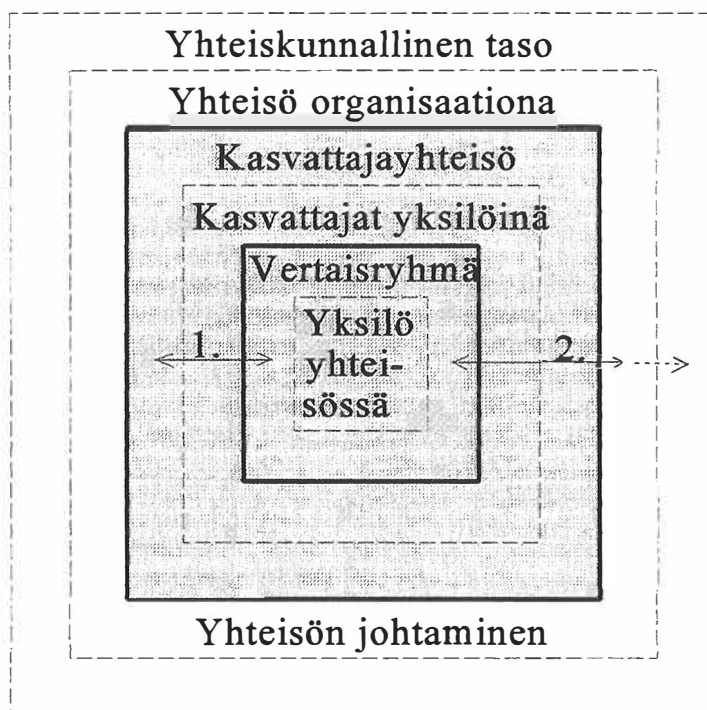
Ryhmädynamiikka ja ryhmäprosessit ovat yhteisöpedagogisen mallin kannalta käsitteitä ja kuvauskeinoja yhdistää ryhmä- ja yksilötason toiminnat toisiinsa. Induktiivisesti voimme analysoida näkyvän ryhmän toimintoja, deduktiivisia päätelmiä voimme tehdä Agazarianin ja Petersin (1989) 'näkyvästä ryhmästä' käsitteen pohjalta ryhmätoimintojen ymmärtämiseksi.

Yhteisön kehityksen määrittäminen yhteisön tasojen muuttumisena lähtee yhteisön tilan historiallisesta tarkastelusta menneisyys-tulevaisuus-ulottuvuudella. Yhteisökasvatuksen määritelmä sisältää myös yhteisön ja sen yksilöiden jatkuvan prosessuaalisen muutoksen ja kehityksen ajattelun. (Kaipio 1977; Murto 1991; Unesco 1976; Zwart 1981.)

Vallan ja vastuun tasaisen jakautumisen vaatimus edellyttävät yhteisöllisen tasa-arvon kehittämistä ja yksilöiden kasvattamista tasa-arvoajatteluun ja sen edistämiseen. Yhteisökasvatuksen jäsentämiseksi ja ymmärtämiseksi tarvitaan sekä yhteisö- ja ryhmätason tarkastelua ja käsitteitä että yksilötason tarkastelua ja käsitteitä. Yhteisökasvatuksen jäsentämisen avuksi kehittyi yhteisöpedagoginen malli.

### **2.1.2 Yhteisökasvatus ekologisena tarkasteluna**

Yhteisön kokonaisuuden ymmärtäminen ja hallitseminen tarvittaessa samanaikaisesti eri tasoista tarkasteltuna on yhteisökasvatuksessa oleellista. Sosiologinen ja psykologinen sekä yhteisöllinen ja yksilöllinen lähestymistapa ja teoria voidaan yhdistää ekologisen ajattelun avulla. Postmodernismissä ja viimeaikoina eritoten postmodernisissä psykologiassa on pyritty yhdistämään yhteisöllinen ja yksilöllinen näkökulma sekä ihmisen kehittymisen eri ilmiötasot toisiinsa ekologisen ajattelutavan mukaisesti (esim. Cheney 1989; Michael 1992; Rose 1989). Sosiologiassa yhteisöllisen ja yksilöllisen näkemyksen yhdistäminen samantapaisesti on jo varhemmin ollut tuttua (esim. Aittola & Raiskila 1994; Berger & Luckmann 1994; Elias 1978; Elias 1991). Eri ilmiötasojen esiintymistä yhteisökasvatuksen kokonaisuudessa voidaan havainnollistaa ekologisen mallin pohjalta (kuvio 7).



KUVIO 7 Yhteisökasvatuksen ekologinen malli

*Yhteisöllinen* ja *yksilöllinen* näkökulma yhdistyvät kuviossa ekologiseksi kokonaisuudeksi. Kuvatuista kehistä muodostuu yhteisökasvatuksen teoreettis-toiminnallinen kokonaisuus ja viitekehys teoreettiseksi analyysiksi. *Kasvatusyhteisö* muodostuu *kasvattajayhteisöstä* ja *vertaisryhmästä*. Siitä, miten yhteisön kasvattajat yhteisönä toimivat, määräytyy keskeisesti koko kasvatusyhteisön toiminta. Vertaisryhmä on se yhteisön kasvatettavien ryhmä, joiden kasvattamista, opettamista tai hoitamista varten yhteisö on olemassa. Koulussa oppilaat ja päiväkodissa lapset muodostavat vertaisryhmän. Laitoksessa sinne sijoitetut kasvatettavat tai esimerkiksi potilaat ovat vertaisryhmä. Se, millaisia kasvattajat ja vertaisryhmän jäsenet yksilöinä kasvatusyhteisössä ovat, miten kasvattaja yksilönä toimii kasvattajayhteisön jäsenenä, suhteessa vertaisryhmään ja sen yksilöihin, on luonnollisesti osa yhteisökasvatuksen kokonaisuutta. Toisaalta kasvatusyhteisö, yhteisö organisaationa ja yhteiskunnallinen taso vaikuttavat kaiken aikaa yksilöihin, heidän toimintaansa ja käyttäytymiseensä. Yhteisö organisaationa käsittää ne toiminnan organisatoriset ehdot, järjestelyn ja merkitykset, jotka kasvatustoimintaa säätelevät. Yhteiskunnallinen taso voidaan määrittellä ja sitä voidaan tarkastella eri tavoin.

Esimerkiksi Allardtin (1990) kaikkien sosiologian suurten luojien kaikista teoksista tärkeimmäksi luonnehtimassa Durkheimin (1990) klassikossa 'Sosiaalisesta

työnjaosta' todetaan yhteiskunnallisen tason merkityksestä yksilökehitykseen, että yhteiskunnat pyrkivät yhä enemmän katsomaan yksilön velvollisuudeksi kehittää älyään omaksumalla osoitettuja tieteellisiä totuuksia. Miljöiden käydessä yhä kompleksisemmiksi yhteiskuntien pitää selviytyäkseen alituisen muuttua. Jotta yhteiskunnat pystyisivät elämään niille tarjoutuvissa olosuhteissa sekä yksilöllisen että sosiaalisen tietoisuuden piiriä tulee laajentaa ja kirkastaa. (Durkheim 1990, 59-60.)

Tästä Durkheimin (1990) alun pitäen yli sata vuotta sitten julkaisemasta esimerkistä voidaan ymmärtää, että yhteiskunnallisen tason merkitysten tarkastelu kasvatuksen ja kasvatusyhteisön kannalta voi olla tärkeää. Vaikka kasvatusyhteisö ja sen yksilöt muodostavat yhteisökasvatuksen analyysin keskiön, niin yhteisökasvatuksen teoreettisissa analyyseissä yhteiskunnallisen tason merkitysten tarkastelua kasvatusyhteisön ja sen yksilöiden kehitysehtoihin ei voi millään sivuuttaa.

Kun yhteisökasvatuksen ekologisessa mallissa käsitellään ja mallin avulla pyritään ymmärtämään eritasoisia ilmiöitä yksilötasosta yhteiskunnalliseen tasoon saakka, on yhteisön ja yhteisöllisyyden ymmärtäminen eri yhteyksissä pulmallista. Edellä on viitattu Elias (1991) tapaan tarkastella yhteisöä laajimmillaan yhteiskunnallisen tason ja yksilön vuorovaikutuksena, jolloin yhteiskunnallista tasoa tarkastellaan kansakuntien ja maanosien (esim. Eurooppa - Amerikka) alueen suurena ihmisten muodostelmana. Lehtosen (1990) mukaan yhteisöllä käsitteenä on useita merkityksiä. Yhteisökäsitteen ala voi vaihdella ihmiskunnasta pariin kolmeen ihmisen ja sen alueellinen laajuus maapallosta ruokakuntaan. Yleisimmillään käsite yhteisö viittaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan, yhteisyyteen, ihmisten väliseen suhteeseen tai siihen, mikä on tietyille ihmisryhmälle yhteistä. Yhteisöä ei voi käyttää tutkimuksessa näin yleisenä käsitteenä, koska sillä ei ole tarvittavaa erottelukykä. (Lehtonen 1990, 14-15.)

Käsiteltäessä yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaista kasvattajayhteisöstä ja vertaisryhmästä muodostuvaa *kasvatusyhteisöä* tuntuu luontevalta käsittää yhteisö Lehtosen (1990, 23-26) *yhteisyyden lähtökohdista määrittävänä toiminnallisena yhteisönä*. Tällöin yhteisyys kasvatusyhteisössä kehittyä vuorovaikutuksellisenä ilmiönä ja jäsenten ryhmäidentiteetti muotoutuu konkreetin toiminnan seurauksena. Vuorovaikutukseen osallistuu yksilöistä muodostuva ihmisryhmä, joka toimii aktorina vuorovaikutuksessa. Toiminnallisena yhteisönä toimivalla ryhmällä pitää olla epävirallisen tai virallisen toimijan status, joka tarkoittaa sitä, että se on toimijana vähintäänkin muiden vuorovaikutuskentän toimijoiden tunnistamana. Vaikka yhteisöt vaihtelevatkin toimintamuodoiltaan ja tavoitteiltaan, niille on yhteistä verraten pysyvä ja välitön vuorovaikutus, jossa muotoutuvat ja määrittyvät a) jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet (jäsenten keskinäiset käyttäytymissäännöt, moraaliset sitoumukset, normit, sanktiot, sisäinen hierarkia), b) yksittäisen jäsenen yksilöllisen käyttäytymisen vapausasteet ja valintavaihtoehdot yhteisössä (poikkeavan käyttäytymisen sieto), c) jäsenten ja ei-jäsenten välisen vuorovaikutuksen säännöt (jäseniä ja "muukalaisia" koskevien käyttäytymisnormien ero). (Lehtonen 1990.)

Yhteisökasvatuksellinen kasvatusyhteisö voidaan käsittää Lehtosen (1990) kuvaamaksi toiminnalliseksi yhteisöksi, jossa lisäksi yhteisöllisyys viittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen sekä voidaan käsittää ideana tai tavoitteena ja oppina tietystä vuorovaikutustavasta.



Yhteisökasvatuksen ekologisessa mallissa kuvattu nuoli yksi (1.) kuvaa kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän yhteistä *normien muodostumista*. Yhteisö ja norminmuodostus on pidettävä käsitteellisesti erillään, sillä moraal- ja normiyhteisyys ovat seurausta vuorovaikutuksesta eivätkä yhteisöstä (Lehtonen 1990, 25). Oleellista normien muodostumisessa on yhteisökasvatuksessa juuri eri ekologisten tasojen vuorovaikutus ja se, miten vuorovaikutusprosessina yhteiset normit muodostuvat ja muuttuvat. Kasvatusyhteisön yhteiset normit, toimintaa ohjaavat pelisäännöt, ovat toimintoja ohjaavien *arvojen* käytännön ilmentymä ja ohjenuora. Arvot ovat ympäristöstä opittuja, yleisiä valintatapuuksia, joiden mukaan reagoimme tietyissä tilanteissa. Ne määrittävät, mistä pidämme tai emme pidä. Arvot ovat abstraktioita, joita ei voi suoraan havaita. Arvot ja tavoitteet ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa. Tavoitteet ilmentävät arvoja. Normit ovat keinoja, joiden avulla tehdään arvojen edellyttämiä valintoja. (Allardt 1983 51-58; Antikainen 1986, 78-88; Hirsjärvi 1984; 64-66; Rauste-von Wright 1983, 114-115.)

Yhteisten normien *yhteisölliseen kontrolliin* ja tarvittaessa yhteisölliseen muuttamiseen perustuu keskeisesti yhteisökasvatuksen kehittyminen. Yhteisöllinen kontrolli merkitsee yhteisökasvatuksessa sitä, että yhdessä määritettyjä, sovittuja ja hyväksytyjä normeja yhdessä kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän yhteistyönä jatkuvasti kontrolloidaan valvotaan ja muutetaan (Kaipio 1977, 89-90). Normit heijastuvat tavoitteisiin ja niiden noudattamisesta, kriittisestä arvioinnista ja muuttamisesta tulee myös yksilöiden elämänprosessin osa, mikä puolestaan luo yhteistä arvoperustaa (vrt. Rauste-von Wright 1983, 114-115).

Ekologisen mallin nuoli kaksi (2.) kuvaa *yhteistä todellisuuskäsitystä*. Kasvatusyhteisön ja organisaation sekä edelleen yhteiskunnallisen tason yhteinen todellisuus rakentuu jokapäiväisen elämän todellisuudessa, sosiaalisena vuorovaikutuksena elämisa maailmassa (Berger & Luckman 1994, 39-44). Yhteistä sosiaalista todellisuutta luonnehtii keskinäinen eri tasojen ymmärrys ja samansuuntaiset tulkinnat toiminnoista ja niiden sisällöstä.

Yhteinen sosiaalinen todellisuus näyttäytyy myös eri tasojen *yhteisenä kielenä*. Kieli yhdistää jokapäiväisen todellisuuden eri alueet ja nivoo ne yhteen mielekkääksi kokonaisuudeksi. Sen kyvyllä ylittää "tässä ja nyt"-kokemukset on tila-, aika- ja sosiaalinen ulottuvuus. Kielen avulla eri todellisuusalueet yhdistyvät yhteisiksi symboleiksi ja tiedoksi. (Berger & Luckman 1994, 39-57.)

Yhteisökasvatuksen teoreettisissa analyysissä samoin kuin käytännöissä yhdistyy tällä tavoin aiemmin mainittu yksilökehityksen *psykologinen tarkastelu* yhteisökehityksen *sosiologiseen tarkasteluun*.

*Sosiaalipsykologia* on psykologian haara, joka tarkastelee yksilöä yksilöiden välisestä käyttäytymisestä käsin muun muassa ryhmän jäsenenä. Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta on ryhmädynamiikkaa, ryhmän toimintaa ja yksilöiden välistä vuorovaikutusta tutkittu paljon (ks. esim. Anzieu 1984; Bion 1979; Brammer 1973; De Board 1978; Johnson & Johnson 1975). Esimerkiksi Bettelheim (1970), Lewin (1948), Mead (1970) ja Neill (1970) painottivat sosiaalipsykologista vuorovaikutusnäkökulmaa psykologisten häiriöiden ja persoonallisuuden muutoksen interventioissa. Kasvatukselliset tieteet ja erityisesti erityispedagogiikka tuntuvat nämä sosiaalipsykologiset tutkimukset hyödyntäneen.

Monipuolisesti sosiologisen ja yksilökeskeisen lähestymistavan mahdollisuudet on yhdistetty ja hyödynnetty terapeuttisten yhteisöjen teorioissa ja käytännöissä (Ks. esim. Bloor, Mc Keganey & Fonkert 1988; Jones 1982; Manning 1989; Murto 1991).

Kasvatuksen sosiologisten ja psykologisten ulottuvuuksien yhdistäminen yhteisökasvatuksen kokonaisuudeksi edellyttää kasvatuksen psykologisten ja sosiologisten reviirirajojen ylittämistä. Ei ole olemassa yhtä ainoaa kasvatuksen käsitettä, vaan eri tieteen- ja tutkimusalat määrittelevät kasvatuksen eri tavoin omasta näkökulmastaan. *Kasvatuksen suppein psykologinen määritelmä* määrittelee kasvatuksen kahden henkilön, kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksena, tavoitteellisena toimintana, jolla pyritään ohjaamaan kasvatettavan persoonallisuuden kehitystä. *Kasvatuksen laajin, antropologinen määritelmä* liittää kasvatuksen ihmislajiin kehitykseen, "ihmisen ihmistymiseen". Tällöin kasvatuksen sosiaalinen alkuperä voidaan nähdä ihmisen pyrkimyksenä säilyä elossa mukautumalla ympäristöönsä ja kehittämällä sen hallintaa. (Antikainen 1986.)

*Kasvatuksen sosiologinen määritelmä* sijoittuu jonnekin laajimman ja suppeamman määritelmän väliin. Kasvatus on erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä erilaista. Kasvatus on sosiaalistumista siihen yhteiskuntaan, yhteisöön ja ryhmään, jossa ihminen elää. Kasvattajina eivät toimi yksin henkilöt, vaan välillisesti myös sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet ja instituutiot. (Antikainen 1986.)

Kasvatuksen jäsentäminen *sosialisaatioksi* on yhteisökasvatuksen keskeinen sosiologinen näkökulma kasvatukseen. Sosialisaation käsite on lähtöisin Durkheimilta (1961), jonka mukaan moraalikasvatus käsittää sosialisaatiokokemukset, jotka johtavat yhteiskunnan keskeisten arvojen ja uskomusten sisäistämiseen. Arvojen ja uskomusten sisäistyminen on vahva sosiaalisen kontrollin muoto, koska yksilöt tällöin uskovat, että heidän oman yhteiskuntansa normit edustavat ainoata oikeata tai moraalista tapaa käyttäytyä.

Durkheimin ohella ehkä merkittävin perinteisen sosiaalisaaiteorian funktionalismin kehittäjä on Parsons (1951), jonka mukaan yhteiset arvot ja arvosuuntaukset (kulttuurinen välitys), sosiaaliset roolit (sosiaalisen rakenteen välitys) ja tarpeet (yksilötaso) yhdistävät yhteiskunnan rakenteen ja persoonallisuuden sosialisaatioprosessissa. Yleisimmin *sosialisaatiolla tarkoitetaan* kulttuurin siirtämistä sukupolvelta toiselle, joskin nykyisin siihen sisällytetään myös sukupolvien välinen vuorovaikutusprosessi (Takala 1989). Sosialisaatioprosessin myötä yksilö sosiaalistuu yhteisönsä ja yhteiskunnan jäseneksi, sekä kehittää vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa hänelle ominaiset yhteiskunnallisesti merkitsevän käyttäytymisen muodot (Rainio & Helkama 1973). Sosialisaatioprosessia on sosiologiassa tarkasteltu lähinnä perheen, koulutusjärjestelmän, nuorison vertaistyhmiä, joukkotiedotuksen, järjestötoiminnan, kirkon, armeijan ja nuorten työelämän kokemusten kannalta (Takala 1989, 5).

Alanen (1992) on kiinnittänyt huomiota sosialisaation määrittelyyn todetessaan, että mikäli sosialisaatio ymmärretään normien ja kulttuurin sisäistämisenä, niin lasten omat kokemukset ja tulkinnat jäävät toissijaisiksi. Lasten kyvyt sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja yhteisen toiminnan tuottamiseen jäävät huomiotta. Tällöin ei myöskään huomioida miten uusi sukupolvi muuttaa yhteiskuntaa. Tällä tavoin Alanen (1992) edustaa uudempaa ja perinteestä poikkeavaa sosialisaationäkemyä. Sosialisaation määrittelyn keskeisenä piirteenä on perinteisesti painotettu aikuisten valtaa suhteessa lapsiin. Sosialisaatio toteutuu ylhäältä ohjautuvasti strukturaalisesta

valtapositiosta *elitistisesti*. Tämä merkitsee, että sosialisatioprosessia tarkastellaan pohjimmiltaan yhteiskunnan instituutioiden ja organisaatioiden näkökulmasta, jotka itsensä toisintamisintresseistä vaikuttavat lapsiin tuottaakseen tuloksia, jotka osaltaan vaikuttavat tähän toisintamiseen. (Alanen 1992, 85-87.)

Alasen (1992, 88-90) mukaan esimerkiksi Parsonsin (1951) edustama funktionaalisuus sosialisatiion määrittäjänä on osoittautunut osatotuudeksi, ellei täysin virheeksi. Funktionalismista ja elitismistä tulisi sosialisatiion määrittelyssä irtaantua. Tulisi murtaa illuusio lapsuudesta täysin haavoittuvana olotilana.

Muun muassa Goode (1986), Mandell (1984) ja Waksler (1986) ovat Alasen (1992) mukaan osoittaneet jopa pienten lasten kyvyn rakentaa arkipäivän sosiaalisia suhteita. Lapset on mahdollista nähdä uudessa valossa. Tällöin he eivät ole ainoastaan toimivia objekteja vaan *sosiaalisia toimijoita*. Sosialisatioprosessit ovat tällöin *sosiaalisia prosesseja*, jolloin myös autonomisuutta voidaan lapsille taata.

Yhteisökasvatuksen yhteydessä on sosialisatio mitä luonnollisinta nähdä käsitteenä, jossa myös kasvatettavat ovat sosiaalisia toimijoita ja sosialisatiion funktiot käsitetään jatkuvasti muuttuvina ja myös "alhaaltapäin" muutettavina (vrt. Antikainen 1986, 79-80). Näin sosialisatio on vuorovaikutusprosessi, jossa myös kasvatettavat voivat sosiaalistaa kasvattajia ja vaikuttaa toiminnallaan yhteisökasvatuksen ekologisen mallin kaikille tasoille. Tässä merkityksessä sosialisatio käsitetään tässä tutkimuksessa. Yhteisökasvatuksen ekologisella mallilla voitaneen jäsentää sosialisatiota ja sosialisatioprosessia, koska sosialisatiion käsite tällä tavoin määriteltynä ulottuu mallin kaikille tasoille.

Olemme nykyisin aiempaa välittömämmin riippuvaisia siitä, mitä ympärillämme tapahtuu. Nopea jatkuva muutos tuo yksilöille, ryhmille, yhteisöille, organisaatioille ja yhteiskunnalle tarpeen ymmärtää ja hallita ilmiöiden välisiä suhteita samanaikaisesti yhä useammasta näkökulmasta ja useammista tasoista. Kuvattu ekologinen malli mahdollistaneekin myös tämän. Seuraavassa yhteisökasvatuksen ekologista mallia jäsenetään erikseen yhteisö- ja ryhmänäkökulmasta sekä toisaalta yksilönäkökulmasta edellä esitellyn yhteisöpedagogisen mallin tapaan.

## 2.2 Yhteisökasvatus yhteisönäkökulmasta

### 2.2.1 Kasvattajayhteisö

Johdonmukaisuus kasvatettavan yksilön kohtelussa ja ohjaamisessa sekä tämän myötä kehittyvä turvallisuus ja luottamus kasvattajaan ovat itsestäänselvyyksiä kasvatuksen onnistumiseksi. Yhteisökasvatuksen perustan valaisemiseksi on hyödyllistä tarkastella, millä ehdoilla nämä edellytykset voivat kasvatusyhteisöissä toteutua. Mikäli lasta tai lapsiryhmää kasvatetaan ja ohjaa vain yksi kasvattaja, niin johdonmukaisuus ja lapsen tai lapsiryhmän kasvatuksellinen tuloksellisuus on hänen yksilöllisen taitonsa varassa. Erityisesti koulun toiminnan ja opetuksen tarkastelun yhteydessä korostettiininkin varhemmin 'kasvattajapersoonallisuuden' merkitystä oppilaiden kehitykseen. Mikäli kasvatettava yhteisössä joutuu kuitenkin useamman kuin yhden kasvattajan ohjaamaksi, eivät hyväkään kasvattajat yksilöinä ilman yhteisöllistä toimintaa voi saavuttaa edes kasvatuksen onnistumisen perusedellytyksiä: johdonmukaisuutta,

määrätietoisuutta ja varmuutta sekä kasvatettavien luottamusta. Oletetaan, että kasvatusyhteisössä toimii kasvattajajoukko, josta jokainen yksilönä on mitä parhain ja taitavin kasvattaja. *Mikäli tältä taitavien kasvattajien ryhmältä puuttuu sitoutuminen johdonmukaisiin kasvatuksellisiin linjoihin ja toimintatapoihin, ei kasvatustoiminnasta voi yksittäisen kasvatettavan kokemana tulla johdonmukaista kasvatustapahtumaa.* Olipa kysymyksessä mikä tahansa kasvatusyhteisö - päiväkotia, koulu, laitos tai vaikkapa aikuiskasvatuksessa yliopiston laitos - kohtaa kasvatettava yksilö hyvienkin kasvattajien erilaiset yksilölliset toiminnot ja toimintalinjat epäjohdonmukaisuutena ilman kasvattajien sitoutumista johdonmukaisiin linjoihin ja toimintatapoihin. Näin hyvienkin kasvattajien persoonalliset vaikutusmahdollisuudet voivat jäädä puutteelliseksi. Kokonaisuudesta tulee epäjohdonmukaista, sinne tänne poukkoilevaa, joka *kasvatustoimintana* ei palvele kasvatettavien yksilöllistä etua ja voi pahimmassa tapauksessa häiriinnyttää heitä. Tämän vuoksi kasvattajayhteisön toiminta on järjestettävä ja organisoitava siten, että riittävä johdonmukaisuus kasvatuksen onnistumiseksi voi toteutua.

Kasvatustajayhteisön muodostaa se kasvattajien joukko, joka jossain yhteisössä kasvatusta toteuttaa. Kasvatustajayhteisön määrittelyssä yhteisökasvatuksesta käsin on kysymys niistä kasvattajista, jotka toimivat yhteisökasvatuksen ehdoista. Organisaatiossa, jossa jokin kasvattajien ryhmä, esimerkiksi yksi laitospääosa, toteuttaa yhteisökasvatusta, kasvatustajayhteisö on tämän osaston henkilökunta. Organisaatiossa, jossa on useita toimintayksiköitä, voi näin olla useita kasvatustajayhteisöjä. Jos koko organisaatiossa toteutetaan yhteisökasvatusta, kasvatustajayhteisön voi muodostaa myös koko organisaation henkilöstö. Mikäli yhteisössä yksittäinen kasvattaja, esimerkiksi koulussa opettaja, tai osa kasvattajista toteuttaa yhteisökasvatusta kohdataan, yhteisössä helposti yhteisökasvatuksellisen kasvatustajajoukon ja muun kasvatustajayhteisön perustaltaan erilaisista lähtökohdista lähtevän kasvatuksen problematiikka, joka jakaa helposti kasvatustajat kahteen eri ryhmittymään. Vaikka kasvatustajayhteisöllä ei tällöin olisikaan yhtenäistä perustaa ja sitoutumista yhtenäiseen toimintaan, on toimintanalyysia hedelmällistä tehdä koko kasvatustajayhteisön toimintojen pohjalta.

Vastuu kasvatuksesta on aina kasvatustajayhteisöllä. Kasvatustajien yhteistyöstä ja yhteistyön tarpeista on kirjoitettu paljon (Aichhorn 1962; Coopersmith 1967; Neill 1970; Olofsson 1973; Wilenius 1975).

Kun kasvatustajayhteisö on päätenyt yhteisökasvatuksen kehittämiseen, käynnistyy toiminta yleensä seuraavien vaiheiden mukaan:

1. Sovitaan yhteisistä säännöllisistä kokouksista, tai vakiinnutetaan ja terästetään jo vallinnutta kokouksikäytäntöä kehittämistoiminnan keskeisenä elementtinä.
2. Pyritään selvittämään ja operationaalistamaan perustehtävä ja toiminnan tavoitteet.
3. Kartoitetaan muutostarpeet ja ongelmat, joihin tarvittaisiin yhteisöllisiä interventioita.
4. Tavoitteiden ja muutostarpeiden pohjalta syntyy keskustelun avulla yleensä konsensus siitä, mihin käytännön johdonmukaisiin toimiin kasvatustajayhteisö sitoutuu.
5. Päätetään alkaa toimia yhdessä sovittujen interventioiden ja sitoutumisien mukaisesti yhteisössä.

Kasvatustajayhteisön, joka on päätenyt yhteisökasvatuksen kehittämiseen, on tavoitetasolla yleensä helppo ymmärtää ja alkaa toimia näistä lähtökohdista. Arkipäivän käytännöt ja toimintaprosessi näyttävät kuitenkin usein osoittautuvan

kuviteltua monimutkaisemmaksi. Vuorovaikutus ja yhteistyö ei toimikaan päätetyllä tavalla. Tämä on varmaan yksi syy, miksi yhteisökasvatuksen toimivuutta on epäilty. Jokaisella meistä on riittävästi kokemuksia siitä, etteivät yhteisön jäsenet toimi aina siten kuin kokouksissa sovitaan. Toisin sanoen kokemamme arkipäivän todellisuus ja näin myös todellisuuskäsityksemme on ristiriitainen yhteisöllisen ajattelun kanssa. Tästä ristiriidasta rakentuu seuraava logiikka.

Toimintojen organisointi teknisinä ratkaisuinä, kuten yhteisinä säännöllisinä organisoituina kokouksina on melko helppo toteuttaa. Kysymys on 'vain' yhteisen ajankäytön säännöllisestä organisoimisesta. Tämä on edellytys yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan sitoutumiselle. Kun yhdessä on ymmärretty sitoutumisen merkitys arkipäivän konkreetille toiminnalle, niin sitoutuminen yhdessä sovittuihin toimintalinjoihin ja arkipäivän operaatioihin voidaan melko helposti saada päätettyä. Yhteisökasvatusta aloittelevassakin yhteisössä tähän päästään yleensä melko helposti, mikäli säännöllisissä kokouksissa käsitellään ja pyritään yhdessä etsimään asioita arkipäivän toiminnoiksi, joista ollaan yhtä mieltä. Yhteinen sitoutuminen yhdessä sovittuun toimintaan voi tapahtua. Tilanne on kasvattajayhteisön jäsenille turvallinen, ja pääseminen yhteisymmärrykseen toiminnoista ja toiminnan operationaalisista muutoksista vaikuttaa yhteisön ilmapiiriä parantavasti ja kasvattajia innostavasti. Tähän saakka yhteisön kehittämistoiminnoissa on helppo edetä. Keskeinen kynns ja ongelmat kohdataan silloin, kun kasvattajat eivät toimikaan sitoutumistensa mukaisesti.

Säännönmukaisuutena voidaan kasvattajayhteisössä pitää sitä, että kasvattajakokouksissa päätetyt ja sovitut arkipäivän toiminnalliset sitoutumiset eivät näytä toteutuvan oletetulla ja sovitulla tavalla. Lukuisia kertoja on voinut havaita, että kasvattajat ryhmänä ja yksilöinä kokouksissa tarkoittavat ja *aikovat toimia sovitulla tavalla*. Käytännön arkipäivän toimintatilanteissa he eivät kuitenkaan johdonmukaisesti toimi sitoutumisen ja aidon tuntuksen lupauksensa mukaisella tavalla - varsinkaan jos yhteinen sitoutuminen edellyttää toimintatavan muuttamista. Tämä aiheuttaa pulmallisen tilanteen, jonka kohdatessaan kasvattajayhteisö on usein neuvoton. Tilanne turhauttaa ja vie uskoa koko yhteisökasvatuksen mahdollisuuksiin. Sovitut toimintatavat eivät näytäkään toimivan käytännössä. Kun kasvattajayhteisö ei näytä kykenevän sopimuksia ja sitoutumisia noudattamaan, on johtopäätös ääritapauksissa palaaminen koettuihin käskyvaltaisiin käytäntöihin, ja yhteisökasvatus menetelmänä hylätään.

Toimintojen suunnittelu ja toimintaan sitoutuminen tuntuvat kasvattajakokouksissa noudattavan erilaista logiikkaa kuin toiminnan toteutuminen operationaalisesti. Vaikuttaa siltä, että abstraktilla toiminnan suunnittelun tasolla toiminnallista ajattelua ohjaa käsitys että toimitaan johdonmukaisesti 'kun kaikki ovat yhtä mieltä'. Morgan (1986) käyttää metaforan käsitettä kuvatessaan ryhmän, yhteisön ja organisaation ajattelun kuvaa, johon toiminta pohjaa. Metaforaa laajimmassa merkityksessä käytetään yleensä kielikuvan vastineena. Morganin käyttämässä merkityksessä se tarkoittaa abstraktia, yksilön ja ryhmän mieltämää merkitystä, johon toiminta pohjaa. Metafora, joka ohjaa toimintaa ja toiminnallista ajattelua kasvattajayhteisön kokouksissa, lähtee siitä, että koska kaikki ajattelevat ja *aikovat toimia sovitulla tavalla, niin jokainen yksilönä toimii myös loogisesti sovitusti*. Tämä metafora, sisäinen *päätetty kollektiivinen ajattelumalli ei* kuitenkaan ohjaa välitöntä toimintaa. Syntyy Morganin (1986) kuvaama kollektiivinen harha, oletettu konsensus

tai 'psykkinen vankila', jota käsitettä Morgan (1986, 199-203) käyttää. Kuvitellaan, että kaikki kasvattajat myös yksilöinä toimivat tuon kollektiivisen metaforan varassa. Käytännön tilanteessa toimintaa ohjaa kuitenkin usein aiemmin opittu kollektiivinen metafora yhteisön toiminnasta. Tämä metafora pohjaa sisäistettyyn ja koettuun hierarkkiseen ajatteluun perinteisestä yhteisön ja organisaation toiminnasta. Sen mukaisesti tulee tehdä ja saa tehdä vain ne asiat, joita käskyvaltaisesti ylhäältä määrätään. Keskinäisellä sopimisella ja sopimusten käytännön noudattamisella ei tässä metaforassa ole merkitystä: ne eivät ohjaa toimintaa välittömässä toimintatilanteessa ja ympäristössä, josta puuttuu sovittu toiminnan kontrolli. Ajattelua ja toimintaa ohjaa oma yksilöllinen tunnetila, joka on opittu turvalliseksi kokemuksen kautta. Hierarkkisesta mallista on tullut osa yksilöllistä persoonallisuuden rakennettamme ja näin sisäistynyttä, usein tiedostamatonta metaforaa, joka on toimintatilanteessa voimakkaampi kuin yhdessä sovittu toimintamalli. Sitoutuminen toimintaan kasvattajayhteisössä on problemaattista sen vuoksi, että sitoutumisen käsite voidaan ymmärtää monin eri tavoin. Savolainen (1994, 94-103) havaitsi laatujärjestelmän kehittämisprojektia tutkiessaan, että organisaation eri tasoilla samoin kuin yksilötasolla sitoutuminen ja sitoutumisen kokeminen ymmärrettiin hyvin eri tavoin. Kehittämisprojektissa *ylin johto* ilmaisi *sitoutumisen tarkoittavan yksilötasolla* projektiin liittyvien asioiden merkitysten oivaltamista ja viemistä omaan toimintaan, uskominen asiaan, sen puolesta puhumista ja kamppailemista, projektissa esimerkkinä oloa osallistumalla tosissaan ja vilpittömästi, innostamalla ja kannustamalla. *Keskijohdossa* sitoutuminen nähtiin projektin konkreettiseen etenemiseen liittyvinä *toimenpiteinä*. *Työnjohto* kuvasi sitoutumista toisaalta projektin *merkityksen ymmärtämisen* kautta ja toisaalta *tehtävien ja aseman perusteella määräytyväksi* "pakolliseksi, tehtävään määrättyinä", ja koska alaiset on saatava innostumaan mukaan.

Kasvattajayhteisössä sitoutumisen käsitteen ymmärtäminen ja kokeminen yhtenäisellä tavalla opitaan ja määritellään yhteisen toiminnan sisällön, yhteisen todellisuuskäsityksen ja *yhteisen kielen avulla*. Yhteinen todellisuuskäsitys voi kehittyä eri ihmisten välistä tietoisuutta kommunikaation avulla parantamalla. Tällöin ei voi välttyä kielen ja käytettyjen ilmaisujen merkityksen semanttiselta tarkastelulta (Tubs & Baird 1977).

Sitoutumisen käsitteen yhtenäisen ymmärtämisen ja kokemisen ongelmallisuus kasvattajayhteisössä avautuu seuraavasta esimerkistä. Esimerkki valaisee myös erilaisen todellisuuden ja kielen erilaisen sisällön merkityksen eli semologista problematiikkaa kasvattajayhteisössä.

Toimiessani kouluttajana ja konsulttina erään oppilaitoksen yhteisökasvatuksen kehittämisprojektissa muuan opettajien ryhmä totesi koko koulun kasvattajayhteisön yhdessä sopimista toimintatavoista ja toimintalinjoista seuraavasti: "Voi että kun rehtorit ja talon johto ymmärtäisivät päätettyihin yhteisiin toimintalinjoihin sitoutumisen merkityksen." Hieman myöhemmin keskustelussa oppilaitoksen kehittämisestä rehtorin ja apulaisrehtorin kanssa rehtori totesi lähes samoilla sanoilla kuin opettajat: "Voi että kun henkilöstö sitoutuisi yhteisiin päätöksiin ja ymmärtäisi yhteisiin toimintalinjoihin sitoutumisen merkityksen." Tämä tapahtui tilanteessa, jossa koko kasvattajayhteisön yhteisissä kokoontumisissa rehtorit, opettajat ja muu

henkilökunta olivat johdollani tehneet monia yhteisiä sitoumuksia käytännön toimintatilanteissa yhteisten linjojen mukaan toimimiseksi. Vaikka rehtorin ja opettajien kielellinen ilmaisu tehtyjen sitoutumisien ja toimintalinjojen ymmärtämisestä oli täysin yhtenäinen, paljasti tarkempi selvitys, että rehtori ja opettajat tarkoittivat yhtenevällä ilmaisullaan ja kielellään tyystin eri asioita. Rehtorin mielestä opettajat eivät olleet toimineet sovitulla tavoilla. Opettajien kokemus rehtorien toiminnasta oli sama: rehtorit olivat poikenneet yhteisistä sitoumisista. Opettajat olivat kokeneet yhteisen sitoutumisen esimerkiksi oppilaiden kielenkäytön siistiytymiseen liittyvässä sopimuksessa siten, että kielenkäytöstä ja siihen liittyvistä sopimuksista tulee tasavertaisesti ja "aikuismaisesti" keskustella luokissa. Tämän mukaisesti opettajat olivat käsitelleet havaitsemaansa sopimatonta kielenkäyttöä keskustellen siitä oppilaiden kanssa, analysoineet esimerkiksi kiroilemista yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajat olivat esimerkiksi sopineet oppilaiden kanssa ilmaisuista, joiden käyttämistä paitsi koulussa, myös vapaa-ajalla vältetään. Rehtorit olivat omasta mielestään tunnollisesti ja johdonmukaisesti havaitessaan sopimatonta kielenkäyttöä puuttuneet siihen koulun sääntöjä ja sen rangaistusseuraamuksia korostamalla. Tämä puolestaan oli ärsyttänyt oppilaita, jotka olivat luokkakokouksissa kielenkäytön käsittelyn yhteydessä valittaneet opettajille asiasta ja kehottaneet opettajia viestimään rehtoreille, että he käsittelevät oppilaita tasavertaisesti ymmärtävinä yksilöinä uhkaamatta rangaistuksilla.

Esimerkin pohjalta voi päätellä, että kasvattajayhteisössä eri ryhmät ja yksilöt voivat toimia erilaisesta todellisuuskäsityksestä. Rehtorien todellisuuskäsitys näytti korostavan kontrollia ja kurinpidollista otetta sopimattomaan käyttäytymiseen. Opettajien todellisuuskäsitystä tässä yhteydessä voidaan luonnehtia tasavertaisesta yhteisöllisestä keskusteluun ja sopimukseen pyrkivästä otteesta lähteväksi. Pelkän kielellisen ilmaisun perusteella rehtorin ja opettajien ilmaisema turhautuminen sitoutumattomuudesta ja sitoutumisen ymmärtämättömyydestä samoilla sanoilla ilmaistuna osoitti, että yhteinen todellisuus edellyttää paitsi yhteistä kieltä, usein myös yhteisen kielen ja ilmaisujen sisältöjen yhteistä toiminnallista määrittelyä ja yhteistä analysointia. Voitanee ajatella, että mitä abstraktimmalla tasolla yhteinen sitoutuminen ja sopimukset kasvattajayhteisössä verbaalisesti ilmaistaan, sitä tärkeämpää on määrittellä sitoutumisen toiminnalliset merkitykset käytännön operaatioina ja kuvauksina yhteisen todellisuuskäsityksen kehittymiseksi toiminnan tasolle.

Tubs ja Baird (1977) korostavat, että kielen ja sanojen erilaiset merkitykset ja tulkinnat pohjaavat tosiasiaan, ettei sanoilla ja ilmaisuilla ole merkitystä, elleivät ne edusta jotain ideaa. Yhteisen todellisuuden kehittämiseksi ja väärinkäsitysten välttämiseksi tarvitaan yhteisökasvatuksessa kielen käsitteiden semanttista tarkastelua ja määrittelyä.

Yhteisökasvatuksen kehittämisen yhteydessä olen ongelmaa sitoumusten ja yhteisten päätösten ja toisaalta toiminnan ristiriidasta havainnollistanut arkikielen ilmaisuilla tunteen, ajattelun (järjen) ja toiminnan yhteen sovittamisen tarpeesta. Ongelmana tällöin on, miten yhdessä sovitut injat, sitoutuminen yhteiseen toimintaan

ja yhdessä tehdyt päätökset saadaan ohjaamaan arkipäivän tilanteita. Teoria yhteisten sopimusten ja sitoumusten toteutumisesta johdonmukaisesti käytännössä voidaan saada toimimaan *yhteisöllisen kontrollin* avulla (ks. Kaipio 1977, 89-90).

Yhteisöllisellä kontrollilla tarkoitetaan tehtyjen päätösten toteutumisen kontrollointia sovittuna aikana, sovitussa kokouksessa myöhemmin yhdessä. Käytännössä tämä merkitsee tyypillisimmillään kasvattajayhteisössä sitä, että samalla kun päätetään sitoutumisesta johonkin yhteiseen, johdonmukaiseen käytäntöön, sovitaan, että seuraavassa kokouksessa tutkitaan, kuinka yhteinen sitoutuminen on käytännössä toteutunut.

Strategiassa on tärkeää, että aluksi yhdessä keskustellen tutkitaan tarkoin, mitä itse asiassa sovittiin ja miten kasvattajayhteisön yksilöt ovat sovitut asiat käsittäneet. Tässä vaiheessa ilmenee usein, että sopimukset, jotka luultiin ymmärretyn samansisältöisinä, on ymmärretty kasvattajien keskuudessa hyvin eri tavoin. Tilanne paljastaa erilaisia todellisuuskäsityksiä ja mahdollisesti yhteisen kielen puuttumisen ja ymmärtämisen kasvattajayhteisöstä. Yhteisen sosiaalisen todellisuuden kehittyminen kasvattajayhteisöön edellyttää keskustelukulttuurin kehittämistä. (Kaipio & Laine 1988; Murto 1992.)

Keskustelukulttuuri tarkoittaa avointa, kriittistä suhtautumista olevaa tilannetta kohtaan. Erilaisten näkemysten ja epäkohtien esilletuomista ei koeta kiusallisena, vaan myönteisenä kehitysperstana. Syyllisiä ei henkilöidä. Yksilöitä ei syyllistetä. Epäkohtia tarkastellaan sisällöllisesti, merkitysten näkökulmasta yhteisön, sen yksilöiden toimintaan ja perustehtävään peilaamalla. Ongelmakeskeiseen keskusteluun suhtaudutaan johdonmukaisen myönteisesti. Erilaisia mielipiteitä arvostetaan. Ongelmien kohtaamista ei koeta epämiellyttäväksi. (Kaipio & Laine 1988.)

Kun edellisen kokouksen yhteisiä sopimuksia, päätöksiä ja sitoumuksia seuraavassa kokouksessa yhdessä tutkitaan, todetaan usein, ettei niiden mukaisesti ole kaikilta osin toimittu. Yhteisöllinen kontrolli edellyttää, että varmistetaan tehdyt ratkaisut, niiden sisällöt ja merkitykset sekä yhteiset sitoumukset. Mikäli tällöin löydetään yhteinen käsitys sovitusta asioista, pyritään vielä varmistamaan, ovatko kaikki kasvattajat todella sitoutuneet toimimaan sovitulla tavalla. Mikäli erimielisyyttä sitoumuksista ilmenee, on edelleen keskusteltava ja kysyttävä vaihtoehtoja sovitulle toiminnalle. Riittävän keskustelun ja konsensuksen avulla voidaan tehtyjä ratkaisuja muuttaa tai sopia jatkettavaksi toimintaa jo aiemmin päätetyllä tavalla. Samalla sovitaan jälleen, että tehdyt sitoumukset ja toiminnot tutkitaan seuraavassa kokouksessa. Kasvattajayhteisö luo tällä tavoin jatkuvasti muuttuvaa yhteistä todellisuutta ja keskustelukulttuuria. Kun samaa tai muutettua sitoutumista käsitellään ja arvioidaan toistuvasti ja samoihin tai ajan myötä muutettuihin asioihin yhä uudelleen palataan, niistä keskustellaan ja varmistetaan yhteiset sitoumukset, niin kasvattajayhteisö saattaa yhteisöllisellä kontrollilla kasvattajat moraaliseen vastuuseen omista päätöksistään. Ulkoista kontrollia ei tältä osin tarvita. (Vrt. Kaipio 1977; Kaipio & Laine 1988; Murto 1992.)

Yhteisöllinen kontrollin avulla kehittyi yhteinen todellisuuskäsitys ja yhteinen semologinen tulkinta käytetylle kielelle. Sitoutuminen toimintaan voidaan käsitteellistää operationaalisesti yhteisen todellisuuskäsityksen ja yhteisen kielen avulla. Sitoutuminen ja sopimukset voidaan näin ymmärtää samansisältöisinä yhteisen todellisuuskäsityksen kehittymisen kautta. Yhteistä todellisuuskäsitystä ja yhteisiä



sitoutumisia tulee jatkuvasti yhdessä luoda. Ne muuttuvat yhteisesti määriteltyinä yhteisön muutosprosessin myötä. Yhteisöllisen kontrollin avulla muodostuu yhteinen todellisuuskäsitys, josta on välttämättömänä seurauksena myös *yhteisen arvoperustan* kehittyminen toiminnalle.

Kasvattajayhteisön yhteinen sosiaalinen todellisuus ja yhteinen arvoperusta sekä niiden jatkuva prosessuaalinen hallinta ja kehittäminen ovat yhteisökasvatuksen onnistumisen avain. Yhteisökasvatuksessa on alun pitäen painotettu yhteisön jatkuvaa kehitys- ja muutosprosessia ja sen hallintaa (Kaipio 1977). Kasvattajayhteisöltä edellytetään ymmärrystä jatkuvasta muutosprosessista ja sen hallinnasta. Murto (1991) kehitti yhteisökasvatuksen, Jonesin ja Makarekon teorioista ja käytännöistä prosessikeskeisen kehittämisstrategian, joka antaa kasvattajayhteisölle ja yhteisökasvatuksen edelleen kehittämiselle merkittäviä uusia mahdollisuuksia ja jäsentää yhteisökasvatuksen teoreettista perustaa. Merkittävä on Murron (1991, 173-174) kehittämä *sosiaalisen oppimisen malli*. Mallissa on oleellista pysähtyminen säännöllisissä kokouksissa arvioimaan 'elettyä ja tehtyä'. Yhteiset säännölliset kokoukset ovat yhteisökasvatuksessa ikään kuin luonnostaan turvanneet yhteisön tapahtumien ja merkitysten tutkimisen systemaattisesti *historiallisella aikaulottuvuudella* yhteisökasvatusyhteisöissä. Murron pysähtymismalli, jolla käsitteellä mallia voidaan myös luonnehtia, avaa kuitenkin täysin uuden ulottuvuuden systemaattisesti tutkia ja arvioida jatkuvasti muuttuvan yhteisön kehityksen merkityksiä. Sen seikan jäsentäminen, että jatkuvaa muutosta voidaan parhaiten hallita juuri tietoisesti ja systemaattisesti *pysähtymällä* tutkimaan tapahtuneen merkityksiä, on paradoksaalista. Vain 'eletyn ja tehdyn' riittävän monipuolisen merkitysanalyysin pohjalta voidaan saavuttaa monipuolinen näkemys ja perusta ohjata jatkuvaa muutosta.

Olen myös itse 1970-luvun loppupuolelta alkaen vuosittain pidetyillä yhteisökasvatuksen peruskursseilla painottanut kasvattajayhteisön tarvetta jäsentää toimintaansa historiallisella aikaulottuvuudella. Olen kasvatusyhteisön muutoksen hallitsemiseksi tähdentänyt kasvattajayhteisön tarvetta nähdä se, mistä kasvatusyhteisön ja kasvatuksen kokonaisuudessa ollaan tulossa, missä nyt ollaan ja mihin ollaan menossa. Mielestäni tämänkaltainen jatkuva hahmotus on välttämätön, jotta kasvattajayhteisö voisi kehittää kasvatusyhteisön toimintaa jatkuvana prosessina.

Myös Engeströmin (1985) alun pitäen jäsentämä kehittävän työntutkimuksen teoria tukee ja vahvistaa historiallista näkökulmaa kasvatusyhteisön kehittämisen hallinnassa. Kehittävä työntutkimus pyrkii tekemään työntekijät työnsä subjekteiksi erittelemällä työn kehittymistä historiallisesti ja löytämällä vallitsevasta työkäytännöstä kehittyneemmän käytännön ituja (Engeström 1985, 157). Kasvattajayhteisön toiminnan teoreettinen perusta voidaan muotoilla täsmälleen samoin perustein.

Kehittävässä työntutkimuksessa on päädytty monilta muilta osin samantapaisiin johtopäätöksiin, jotka ovat tuttuja jo kirjoittamastani 'Antakaa meille mahdollisuus'-teoksesta (Kaipio 1977). Esimerkiksi toiminnan kohde on potentiaalisesti aktiivi palvelujen kehittämisessä eikä niiden kohde (Engeström 1985). Samoin työn kohdetta on tutkittava toimijoiden aikaansaannoksena, jossa he toiminnallaan jatkuvasti luovat uudelleen työn reunaehdot (Kärkkäinen 1993). Tätä voidaan tulkita siten, että kasvattajayhteisö yhdessä vertaisryhmän kanssa luo toiminnan ehtoja ja tekee muuttuvia konkreetteihin päämääriin tähtäviä tuotannollisia ratkaisuja (ks. Kaipio 1977, 82-84). Yksi suurimmista ongelmista kasvattajayhteisössä on kasvattajien

rajoittunut ymmärrys muutosprosessista (Morsink, Thomas & Correa 1991, 21-21). Kasvattajayhteisön ja sen yksilöiden on ollut vaikea oppia ymmärtämään yhteisön muutosprosessia vallitsevissa jäykissä säädöspohjaisissa, käskyvaltaisissa ja hitaasti muuttuvissa organisaatorakenteissa. Tämä koskee kasvatusyhteisöjä päiväkodeista yliopistoihin.

Vaikka kasvattajayhteisössä ymmärrettäisiinkin muutostarpeet, niin muutoksia ei käytännössä kyetä toteuttamaan, koska kasvattajayhteisöltä puuttuu monia välttämättömiä tekijöitä ja ominaisuuksia, jotka tarvitaan muutoksen tueksi. Koulun osalta Morsink ym. (1991, 20) toteavat, että muutosehdotuksia tehdään ymmärtämättä koulun rakennetta ja varustamatta muutoksiin eniten vaikuttavia henkilöitä eli opettajia ja opettajayhteisöä muutosvalmiuksilla.

Ilmapiiri, yhteisöllisyys, hallinto ja henkilöstön vuorovaikutussuhteet olivat rakenteeltaan Tyen (1987) mukaan hyvin samanlaisia 525 high schoolista tehdyssä tutkimuksessa, vaikka luokissa oli varsin erilaisia persoonallisuksia. Oppilaat istutetaan jonoihin ja riveihin, jossa heidän keskinäiselle vuorovaikutukselleen ei oppitunneilla jää mahdollisuutta. Edessä opettaa opettaja, joka korostaa 'turvallista' oppimisen kontrollia. Kun tässä tilanteessa vaaditaan opettajilta muutoksia toimintaansa, he lupaavat niin tehdä, mutta toimivat entisillä yleisillä, oppimillaan tavoilla ollessaan yksin oppilaiden kanssa (Morsink ym. 1991). Cuban (1988) käsitellessään koulujen rakennetta ja muutosvastaisuutta kiinnittää huomion tutkimustarpeeseen niistä muutoksista, joissa on onnistuttu. Hän kehottaa kysymään ennen muutostoimiin ryhtymistä halutun muutoksen vaikutuksia vallitsevaan systeemiin ja yhteiskuntaan. Morsink ym. (1991) täsmentävät tätä huomauttamalla, että ehdotettuja muutoksia saat-  
taa olla vaikea tukea, koska ne ovat ristiriidassa vallitsevan arvojärjestelmän kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi tasa-arvoisuusvaatimukset. Kasvattajayhteisön käytännössä tämä merkitsee muun muassa merkittävää vuorovaikutussuhteiden muuttamista kollegiaalisen ongelmanratkaisun suuntaan. Kasvatusyhteisön menestyksellinen uudistaminen vaatii kasvattajien yhteistyön kollegiaalista aktiivointia.

Bell (1987) on Morsinkin ym. (1991) mukaan esittänyt koulun toiminnan parantamiseksi opettajien toiminnan tukemista ja yhteistyön tehostamista seuraavien toimenpiteiden toteuttamisella:

- Laatupiirit, joissa samaa työtä tekevät säännöllisesti keskustelevat ja ratkaisevat ongelmia. Osallistuminen on vapaaehtoista eikä ole auktoriteettia, joka tehdyt ehdotukset panisi täytäntöön.
- Itseohjautuvat ryhmät, laatupiirien jatke, joissa käytetään jonkin verran auktoriteettia organisaation aktiviteettien päivittäisjohtamisessa. Ryhmään kuuluvat kaikki kasvattajayhteisön jäsenet ja ryhmä valitsee itse keskuudestaan ryhmän vetäjän. Organisaation johtaja on ryhmän ulkopuolinen johtaja, joka koordinoi tai tukee ryhmän toimintaa.
- Jaettu päätöksenteko. Opettajat valtuutetaan tekemään koko koulua koskevia parannusehdotuksia. Erityisesti henkilöstön kehitysohjelmista päätettäessä on tätä sovellettu.
- Koulukohtainen johtaminen: prosessi, jossa keskitetty aluehallinto on delegoitu yksittäisten koulujen johtoryhmälle.

Nämä toimenpiteet ovat tuttuja yhteisökasvatuksen käytännöistä ja ovat yleisinä toiminnan järjestelyinä edistyskellisiä useimmissa kasvattajayhteisöissä. Ne eivät kui-

tenkaan riitä kasvattajayhteisön toiminnallisiksi ratkaisuksi ja ehdoiksi, jolta pohjalta kasvattajayhteisö voi varmistaa kasvatuksen onnistumisen johdonmukaisina kasvatuskäytäntöinä. Jatkuvasti muuttuvat ja silti prosessina johdonmukaiset kasvatuskäytännöt kasvattajayhteisö voi saavuttaa vain ja yksinomaan sitoutumalla johdonmukaisuuteen ja kontrolloimalla sitoutumistaan yhteisöllisesti kuvatulla tavalla.

## 2.2.2 Vertaisryhmä

Vertaisryhmän eli lasten ja nuorten avulla toimiminen mahdollistaa yhteisökasvatuksen onnistumisen. Oleellista yhteisökasvatuksessa on vertaisryhmän tietoinen käyttäminen kasvatuksellisten interventioiden välineenä. Sherifin ja Sherifin (1964, 1966) mukaan yksilö toimii pitkälti sen mukaisesti, mikä hänen viiteryhmässään on hyväksyttyä. Tämän mukaisesti vertaisryhmä käyttää valtaa, luo statuksia ja säätelee käyttäytymistä ryhmässä (Pearl 1981). Sarbinin (1970) mukaan monet nuorten auttamiseksi suunnitellut ohjelmat epäonnistuvat sen vuoksi, ettei sosiaalista kontekstia heidän viiteryhmäänsä analysoida ja että nuorta edellytetään toimimaan toisin, kuin hänen vertaisryhmänsä edellyttää. Esimerkkinä Sarbin (1970) mainitsee ristiriitaisen tilanteen koulusta, jossa vertaisryhmä edellyttää kapinointia opettajia kohtaan oppilastovereiden miellyttämiseksi ja toisaalta edellytetään kohteliaisuutta ja kunnioitusta opettajia kohtaan.

Lasten ja nuorten sekä aikuisten *yhteiskokoukset* ovat vertaisryhmän interventioiden tärkein menetelmä. Sitä, miten yhteiskokouksia yhteisökasvatuksen interventiomenetelmänä käytetään, olen käsitellyt Kari Murron kanssa julkaisemassani 'Toimiva yhteisö'- kirjassa (Kaipio & Murto 1980, 77-121). Kirjassa kuvatut yhteiskokousaineistot ovat nauhoituksia Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodin poikien ja henkilöstön yhteiskokouksista (ks. Kaipio & Murto 1980, 77). Koska aineistot ja niiden analyysit ovat helposti tuosta julkaisusta luettavissa, en lähde niitä erikseen tässä käsittelemään. Hedelmällistä olisi ollut analysoida yhteiskokouksia tässä yhteydessä tuoreesta aineistosta ja uudelta pohjalta esimerkiksi samantapaisesti, kuin Launis (1994) on väitöskirjatutkimuksessaan tehnyt. Tämänkaltaiseen yhteisön ulkopuolisen tutkijan tekemään kokousanalyysiin liittyy kuitenkin muuan käytännössä havaitsemani virhetulkinnan mahdollisuus. Eräässä johtamassani kehittämis- ja tutkimusprojektissa ilmeni, että asumisyhteisön henkilöstön ja asukkaiden yhteiskokousäänityksissä kaksi sosiaalisesti ja verbaalisesti taitavaa yhteisön työntekijää antoivat nauhoitetuissa tilanteissa yhteisön toiminnasta virheellisen kuvan. Nauhoitusten ulkopuolella he toimivat toisin kuin nauhoitusten aikana toiminnastaan antamassaan vaikutelmassa. Muu henkilöstö ja asukkaat eivät kuitenkaan rohjenneet asiaan puuttua, koska kaksikko hallitsi niin taitavasti sosiaalisia tilanteita. Muut yhteisön jäsenet pelkäsivät, ettei heitä kuitenkaan uskottaisi, mikäli he puuttuisivat näiden kahden työntekijän moraalittoma pitämäänsä käyttäytymiseen.

Yhteisön lasten ja nuorten ryhmän ottaminen *tasavertaisesti* käsittelemään, suunnittelemaan, päättämään ja ratkaisemaan yhdessä kasvattajien kanssa yhteisön asioita on toiminnan lähtökohta. Tällöin on kysyttävä, mitä lasten ja nuorten ja toisaalta aikuisten tasavertaisuus on? Tavallisin tapa ymmärtää lapsuutta ja nuoruutta on psykologian tapa käsitteellistää lapsuus ja nuoruus yksilöllisinä kehitysvaiheina

aikuisuuteen. Tällöin aikuiset - parhaassa tapauksessa taitavasti - ohjaavat lapsen ja nuoren kohti kypsää ja monipuolista aikuisuutta (ks. esim. Pulkkinen 1977). Uuden sosiologisen lapsitutkimuksen piirissä on esitetty vaihtoehtoisia näkökulmia ymmärtää lapsuutta. On kysytty, miksi lasten elämä ei ole todellista, oikeaa elämää. Miksi lapsia ei oteta todesta, todella osallisina yhteiskuntaelämään sen kaikkine suhteineen ja sosiaalisine prosesseineen? (Alanen 1992).

Lasten ja nuorten sekä aikuisten tasavertaisuutta yhteisön jäsenenä yhteisökasvatuksen näkökulmasta voidaan ymmärtää ja käsitteellistää lähtien näistä sosiologisista kysymyksenasetteluista. Lapset ja nuoret otetaan tasavertaisina kumppaneina *kaikilta mahdollisilta osin* mukaan yhteisön toimintaan. Tämä merkitsee sitä, että aikuiset ja kasvattajayhteisö ratkaisevat ja ilmaisevat selvästi ne reunaehdot, rajat, joiden puitteissa lasten ja nuorten itsesääteily voi tapahtua. Lapsia ja nuoria ohjataan yhteisössä kaiken aikaa tietoisesti entistä omaehtoisemmin käsittelemään ja ratkaisemaan asioita yhdessä tasavertaisuuden ja täyden osallistumisen avulla. Käyttäytymisen ja itsesääteilyn reunaehdot ja rajat, normit, rakentuvat yhteistyönä yhteisön yksilöiden, kuten esimerkiksi iän ja yksilöiden ominaisuuksien, yhteisön tason, säädösten ja yhteisön organisatoristen edellytysten pohjalta. Näistä lähtökohdista perustellut ja yhdessä sovitut, tarvittaessa yksilö- ja yhteisökehityksen myötä muuttuvat normit saavat aikaan turvallisuuden ja luottamuksen yhteisöön, mitä onnistunut kasvatustilanne edellyttää.

Yhteisökasvatuksen soveltaminen vertaisryhmän avulla käytäntöön toteutuu hyvin eri tavoin erilaisissa yhteisöissä. Muutama esimerkki valaiskoon asiaa. Vertaisryhmän käyttöä kasvatustervaintena kuvaa analyysi Upsalassa sijaitsevasta Solskenet päiväkodista sinne tekemäni vierailun pohjalta:

Kaikki lapset kuuluvat ryhmiin, joiden tehtävänä on huolehtia koko päiväkodin kannalta tärkeistä työtehtävistä. Yhden ryhmän tehtävänä oli huolehtia ruokailujärjestelyistä, kuten pöytien kattamisesta ja siivoamisesta ruokailun päätyttyä. Yksi ryhmä huolehtii leluista, yksi viherkasveista jne. Oli meneillään kasvattajien ja 4-5-vuotiaiden lapsiryhmän yhteiskokous. Kaikki istuivat tynnyjen päällä ringissä. Ilmapiiri oli välitön ja iloinen. Merkille pantavaa oli se, että jokainen mukavasta ilmapiiristä huolimatta pyysi puheenvuoron kättä nostamalla. Yhtä aikaa ei puhuttu. Kasvattajat halusivat osoittaa kahdelle kokouksessa olevalle vieraalle vertaisryhmän merkityksiä lasten toimintaan ja käyttäytymiseen. Yksi kasvattajista kysyi lapsilta: "Kertokaapa mitä teemme, jos joku ei halua suorittaa yhdessä sovittuja työtehtäviä, vaikkapa siivota pöytiä vaan haluaa mennä ulos leikkimään?" Kaikki lapset nostivat kätensä innokkaasti. Kasvattaja antoi vastausluvan pojalle, joka vastasi: "Totta kai on siivottava pöytä ensin. Niinhän olemme yhdessä sopineet." Kasvattaja peräsi edelleen: "Mutta jos joku vain haluaa mennä ulos leikkimään, eikä halua siivota pöytää, niin mitä me teemme?" Enää kaikki lapset eivät nostaneet kättään. Innostus toisen kerran kysymykseen vastaamiseen oli laimeaa. Vastausvuoron saanut tyttö pyrki hyvin vakuuttavasti ja ponnekaasti kertomaan, että totta kai on tehtävä sovitut työt, ennen kuin mennään ulos leikkimään. Kasvattaja tivasi kuitenkin edelleen: "Mutta mitä me sitten

tehdään, jos kuitenkin joku haluaa mennä ulos leikkimään eikä siivoa pöytiä?" Kukaan lapsista ei enää viitannut. Lapset alkoivat levottomasti liikkuskella, kun moisia itseäänselvyyksiä kyseltiin. Sitten yksi tytöistä näytti oivaltavan ratkaisun. Silmät loistaen hän kurotti kätensä niin ylös, kuin vain suinkin kykeni. Kasvattaja odotti ulkopuolisen silmin kiusallisen pitkään ennen kuin salli tytön vastata. Vastaus kuului: "Totta kai saa heti mennä ulos leikkimään, kun on siivonnut pöydät."

Vertaisryhmän mukaan ottaminen sopimaan ja *sitoutumaan* yhteisiin toimintoihin ohjaa lasten käyttäytymistä eri tavoin kuin pelkkä aikuisilta tullut vaatimus ja käyttäytymisen ohjaus. Käyttäytymisen ohjaus ja kontrolli tulevat vertaisryhmän tasolta, eivät ylhäältä aikuisten vaatimuksena.

Tämä yhteisöllinen kokemus ja sen vaikutukset alle kouluikäisten lasten käyttäytymiseen näyttävät olevan hyvin erilaiset kuin aikuisten autoritaarisesti ylhäältä lapsille kohdistama vaatimus ja ohjaus. Näin voidaan päätellä päiväkotien yhteisökasvatuskokemuksista ja -tutkimuksista. (Bladsjö ym. 1981; Korhonen 1989; Ladberg & Björling 1984.)

Vertaisryhmän merkityksen ymmärtämiselle yhteisökasvatusyhteisössä avaa yhden näkökulman Korhonen (1989, 73-75) käsitellessään Piaget'n (1988) ja Iljenkovin (1984) pohjalta lapsen ajattelun ja itsenäisen toiminnan kehittymistä *egosentrism*in käsitteen avulla. Egosentrismillä tarkoitetaan kyvyttömyyttä tarkastella asioita yhtä aikaa useasta näkökulmasta tai toisten ihmisten kannalta. Egosentrismistä vapautuminen edellyttää kiistaa tasavertaisten, mutta kuitenkin vastakkaisten näkökantojen välillä. Lapsen ja aikuisen keskinäisyydessä tällaista tilannetta ei voi muodostua. Lapsi uskoo siihen, mitä aikuinen hänelle kertoo, vaikka se ei vastaisikaan hänen omaa näkemystään. Egosentrismistä vapautuminen on mahdollista tilanteessa jossa lapsi tajuaa, että hänen täytyy ja hän voi hyväksyä myös vastakkaisen näkökannan samasta asiasta. Näin tapahtuu lapsen joutuessa kaltaistensa "egosentrien" yhteisöön, missä hän voi käydä kiistoja ja tuntea pystyvänsä siihen. Hänen on pakko yrittää katsoa asioita myös toisesta näkökulmasta, jolloin hän alkaa vähitellen oivaltaa, että se on yhtä oikeutettu ja arvokas kuin hänen omansa. Kun lapset kääntyvät kasvattajien puoleen päästäkseen ratkaisuun syntyneessä kiistassa, aikuiselle helpoin ja nopein tapa selvittää tilanteesta, on päättää asia aikuisten auktoriteetilla. Vaikeampaa on toimia keskustelun ja kiistelun kulttuurin edistäjänä, kanavana, jonka avulla lapsi voi kirkastaa omia ajatuksiaan ja puntaroida toverinsa esittämää näkemystä. (Korhonen 1989.)

Tätä taustaa vasten kuvattu yhteisöllinen tapahtuma päiväkodin yhdessä sovittujen työtehtävien ja velvollisuuksien hoitamisesta ja vertaisryhmän myötä syntyneen yhteisöllisen kokemuksen erilaisuus ja vaikutus lapsen käyttäytymiseen voidaan ainakin osittain ymmärtää. Samalla tulee ymmärretyksi myös aikuisten ja lasten tasavertaisuuden käsite ja yhteisön kasvatuksellinen merkitys perinteisen autoritaarisen kasvatuksen rinnalla. Kun yhteisökasvatuksessa yhteiskokouksissa vertaisryhmässä opitaan oivaltamaan toisten lasten näkökulmat oikeutettuina ja tasavertaisina, muodostuu egosentrismin voittaminen ikätovereiden kesken yhdessä sovittujen toimintojen onnistumisen edellytykseksi. Kun keskustelun ja kiistelun pohjalta löydetään konsensus yhteisiksi toiminnoiksi, niin lasten keskinäinen vastuu yhdessä päätetyistä toiminnoista tulee hyvin todelliseksi. Kokemus vertaisryhmän

kontrollina sovittujen asioiden rikkomisesta on samalla dramaattisesti toisenlainen kuin kokemus aikuisten suorasta ohjauksesta.

Lasten käyttäytymisen ohjaus tulee samalta, ikään kuin horisontaalitasolta. Aikuisen roolista lapsiryhmän ohjaajana ei tule autoritaarista käskijän roolia. Hän on yksi ryhmän tasavertainen, aikuinen jäsen. Tässä roolissa hän ohjaa ryhmää tietoisesti tasavertaisuuteen käyttäen lapsiryhmää interventiovälineenä. Tämä edellyttää tietenkin taitoja, tietoja ja näkemystä käyttäen ryhmää ja yhteisöä vaikuttamisen välineenä. Nimitettäköön näitä taitoja vaikkapa sosiologisiksi kasvatustaidoiksi yksilöohjauksellisten psykologisten taitojen rinnalla. Kasvattajan yksilöllisiin kasvatustaitoihin palaan myöhemmin.

Normien merkitystä vertaisryhmätoiminnassa päiväkodissa kuvaa Korhonen (1989) siten, että kun yhteisöllistä toimintaa yhdessä lasten kanssa kehitettiin, jäivät aiemmin sovitut normit uudelleen arvioimatta. Yhteisökehityksen ansiosta lapsilla oli aiempaa enemmän aikaa, tilaa ja välineitä omien ideoidensa toteuttamiselle, mutta uuteen tilanteeseen liittyvät pelisäännöt olivat yhteisesti vahvistamatta. Lapset kokivat olevansa monessa suhteessa normeista vapaita. Entisiä toimintasääntöjä ei ollut kumottu. Normittomuuden tila ei siis vallinnut. Kun lasten vapautta lisättiin ja heille siirrettiin päätösvaltaa, kasvattajat toivoivat lasten ottavan aiempaa enemmän vastuuta tekemisistään. Toisin kuitenkin kävi: lapsia kiinnosti vapaus, ei vastuu. Mikäli halutaan tehdä tilaa lasten omaehtoiselle toiminnalle ja vapauttaa heidät aikuisten alituisesta kontrollista, lasten on tunnettava normit, jotka säätelevät yhteisön toimintaa. Muutoksen tulee koskettaa lasten tietoisuutta. Aikuisjohtoisissa tilanteissa lasten ei tarvitse sisäistää yhteisiä normeja. Aikuinen huolehtii siitä, että asiat hoituvat sovitulla tavalla. (Korhonen 1989, 98-101).

Bladsjö ym. (1981) korostavat vertaisryhmän merkitystä normien oppimisessa ja sisäistämisessä. Lasten välisten konfliktien ratkaisemisen yhteydessä "tunemme vastuuta toisistamme ja opimme muistamaan säännöt, joista olemme sopineet". Samalla yhdessä päätetään uusista säännöistä, jotka ovat hyviä *kaikille* (Bladsjö ym. 1981, 45-50). Shaffer ja Brody (1981) toteavat, että lasten tulisi oppia, että sopeutuminen ryhmännormeihin ja odotuksiin on tehokas keino saavuttaa vertaisryhmän hyväksyntä.

Kaikissa yhteisökasvatuksen sovellutuksissa päiväkodeista aikuiskasvatukseen ovat yhdessä sovitut, yhteisökehityksen myötä tarvittaessa muuttuvat normit, joihin vertaisryhmä sitoutuu, olleet oleellinen osa onnistumisen edellytyksiä. Hakkarainen (1980) kritikoit ryhmän hyväksikäyttöä ja tulkitsee yhteisökasvatuksen ryhmädynamiikan lähinnä sosiaalisesti kontrolliksi, jota ryhmä harjoittaa ryhmänormien ja sovittujen sääntöjen omaksumisessa ja noudattamisessa. Koulun yhteisökasvatusta käsitellessään Hakkarainen (1980) toteaa, että normien ja sääntöjen avulla luodaan vasta puitteet koko luokan häiriöttömälle opiskelulle. Laajin ryhmädynamiikan hyväksikäytön mahdollisuus sisältyy siihen, että ryhmällä on yhteinen tavoite, joka ohjaa ryhmän työskentelyä. Aiheellinen on Hakkaraisen (1980) huomautus siitä, ettei normista voi muodostua työskentelyn sisältöä ohjaavaa tavoitetta, joka suuntaa koko ryhmän yhteistyötä ja yhteisiä ponnistuksia tavoitteen saavuttamiseksi.

Normit ja vertaisryhmän ryhmänormeihin vaikuttaminen luovat puitteet ja ovat edellytys tavoitteelliselle toiminnalle kasvatusyhteisössä. Tavoitteiden saavuttamisen keskeinen lähtökohta yhteisökasvatuksessa on vertaisryhmän ottaminen mukaan

muotoilemaan tavoitteita, suunnittelemaan, päättämään ja toteuttamaan päätöksiä. Ruotsalaiset varhaiskasvattajat toteuttivat normatiivisuuskasvatusta konfliktikokouksissa ja ottivat lasten vertaisryhmän mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon pitämällä erillisiä suunnittelukokouksia (Bladsjö ym. 1981).

Vertaisryhmän merkitys murrosikäisten ja aikuistuvien nuorten yhteisössä on toisentyypinen kuin pienten lasten yhteisössä. Lastenkodin 13-vuotias tyttö kuvaa yhteisökasvatuskokemuksiaan seuraavasti:

"On tärkeää, että jokaisella on vastuu yhteisistä yhteisöä koskevista asioista. Päättämme yhdessä kaikkien läsnäollessa mm. iltapalan valmistusvuoroista, sisälletuloajoista, viikkorahojen suuruudesta jne. Yhteiskokousten hyvä puoli on siinä, että jokainen saa vaikuttaa yhteisiin päätöksiin, tehdä ehdotuksia ja että jokaista kuunnellaan kun vain pyytää puheenvuoroa."

"Yhteiskokousten heikkous on, että saatetaan hyppiä sinne tänne eikä ole helppoa pysyä asiassa. Kokoukset voivat myös olla liian kiireisiä, jolloin asiat jäävät epäselviksi ja siitä seuraa erimielisyyksiä."

"Avoimuus ja rehellisyys toisia kohtaan ovat hyvin tärkeitä tällaisessa yhteisössä" (Kaipio, Harju & Virkkala 1982).

Tytön kertomuksesta ilmenee, miten yhteisökasvatuksessa kohdataan vertaisryhmän kautta, Ziehen (1991, 42-43) käsitettä käyttäen "pääsy aikuisten kokemuksiin uudella tavalla". Yhdessä päättäminen ja vastuu yhteisistä asioista realisoituu teoriasta käytännöksi. Tähän liittyy tasavertainen, jokaisen vaikuttamismahdollisuus ja kyky oppia kuuntelemaan toisia. Avoimuus ja rehellisyys liittyvät toimivan tasavertaisen yhteisön moraalisiin vaatimuksiin. Nämä demokraattisen yhteisön ja perustason demokratian tavoitteet todentuvat käytännössä. Tällä tavoin vertaisryhmän tasavertaisuus ohjaa yhteisön yksilöitä tasavertaiseen aikuisuuteen ja on väistämättä tasa-arvokasvatusta. Tämä laajentaa ja täsmentää aiemmin määriteltyä *socialisaation käsitettä* Alasen (1992, 88) viitoittamaan suuntaan. Hänen mukaansa jopa pienet lapset konstruoivat päivittäisiä sosiaalisia suhteitaan. Socialisaatiokäsitteeseen voidaan näin lisätä demokratian ja tasa-arvon oppimisen ulottuvuus vertaisryhmässä. Tämä merkitsee lapsen ja lapsuuden näkemistä uudessa valossa, ei ainoastaan toimivana objektina, vaan *sosiaalisina toimijoina*, ei lineaarisesti, vaan *sosiaalisina prosesseina*, mikäli riittävästi autonomiaa heille vertaisryhmässä annetaan (Alanen 1992, 88).

Schaffer ja Brody (1981) toteavat, että socialisaatioteorioissa ei ole juuri lainkaan kiinnitetty huomiota vertaisryhmän vaikutukseen lasten moraalikehitykseen. Vertaisryhmän vaikutusmekanismit lasten moraalikehitykseen toimivat ainakin seuraavilla kolmella tavalla: 1. vahvistamalla tiettyjä käyttäytymismalleja ja heikentämällä toisia, 2. malleina eri tilanteisiin ja 3. tarjoamalla foorumin, ryhmätilanteen jossa lapset tasavertaisesti osallistuvat käyttäytymisnormien muodostamiseen.

Yhteisökasvatuksessa vertaisryhmä toimii tämän mekanismin mukaisesti. Merkityksellisin *sosiaalistasamisagentti* yhteisökasvatustyöryhmän vertaisryhmässä on lasten ja nuorten *sosiaalinen ydinryhmä*. Ydinryhmä toimii sosiaalisina malleina vertaisryhmän muille jäsenille. Vertaisryhmän vaikutusta ohjataan tietoisesti sosiaalisen ydinryhmän avulla sen myönteisten käyttäytymismallien avulla. Lukuisat

tutkimukset vahvistavat vertaisryhmän myönteisen mallin vaikutuksen jäseniinsä. Lapset ovat halukkaampia tottelemaan kieltoja, jos he ovat tekemisissä tovereiden kanssa, jotka ovat epäonnistuneet kielletyn teon suorittamisessa (Bussey & Perry 1977; Toner, Parker & Yussen 1978). Hartup ja Coates (1967) havaitsivat, että lapset, jotka observoivat ystävällisiä ja anteliaita tovereitaan, olivat myöhemmin myös itse ystävällisempiä ja anteliaampia kuin aiemmin. Piagetin (1965) mukaan vertaisryhmävuorovaikutuksella, joka suuntautuu sääntöjen muodostamiseen ja arviointiin, on myönteinen vaikutus lasten moraalikehitykseen. Hänen mukaansa lapsen moraalinen kypsyyden on laajemminkin yhteydessä siihen, miten hän osallistuu vertaisryhmän aktiviteetteihin.

## 2.3 Yksilöllisyys yhteisössä

### 2.3.1 Kasvattaja yksilönä yhteisössä

Tässä luvussa tarkastellaan kasvattajan *toimintaa yksilönä yhteisössä kasvattajien käyttäytymisen, kasvatuseräiden ja kasvatustaitojen näkökulmasta*. Kasvattajan toimintaa on mahdollista tarkastella monenlaisista lähtökohdista. Kulttuurisina sisältöinä ja malleina on Hoikkala (1993) tarkastellut kvalitatiivisessa tutkimuksessaan vanhempien ja opinto-ohjaajien toimintaa kasvattajina. Abstraktin aikuistumisen, vanhemmuuden, kasvatuksen ja oppilanohjauksen kulttuurimallin Hoikkala (1993, 244) kiteyttää metaforaan "Elämä on matka". Tämä merkitsee sitä, että haastatellut kasvattajat käsittävät elämän elämäkulkuna, eivät esimerkiksi syklinä. Konkreettisia yleisen tason kulttuurimalleja ovat erityisasiantuntija-, asiantuntija- ja maallikkomallit, jotka esiintyvät monissa eri konteksteissa. Vanhempien haastattelun perusteella Hoikkala (1993, 50-51) löysi 23 erilaista kasvatustapaa. Opinto-ohjaajien haastattelusta erottui kahdeksan erilaista kasvatuksellista suhtautumistapaa.

Kasvattajan toiminnan ja taidon kannalta kasvattajan yksilönä sisäistämä kulttuurimalli ja kasvatustapa voi olla merkityksellinen. Ajatellaanpa vaikka Hoikkalan (1993, 52) vanhempien haastattelussa kuvaamia ohjaavaa valmentajamallia sekä kantapään kautta oppimisen mallia, jotka tutkija nimeää löytämiensä kasvatustapojen ääripäiksi. Ohjaavan valmentajamallin Hoikkala (1993, 51) tiivistää haastattelun perusteella seuraavasti:

Olen ja harrastan lasten kanssa mahdollisimman paljon. Keskustelen ja sanon omat käsitykseni ratkaisusta. Ohjaan ja pyrin olemaan neuvonantaja sydämellä ja järjellä, virheiden ennaltaehkäisijä. Pettymyksiä ei tarvitse kokea aina kantapään kautta. Onnistumisen kriteereitä ovat käytöstavat, koulumenestys, harrastukset ja se, ettei ole rikosrekisteriä.

Kantapään kautta oppimisen malli kuvataan seuraavasti:

Välillä ei tiedä kuka kasvattaa ketä. Sana kasvatus: kultaisia elämänohjeita tyhmillä lapsille. Sanalla on kielteinen väri, joka liittyy kansakoulun



autoritaarisuuteen. Se on edellisen sukupolven juttu. Meidän lapsilla on ollut aika vapaata. Lapset kasvavat kokemuksistaan. Minun tehtäväni on kuunnella, tukea, ja olla käytettävissä kun tarvitaan. (Hoikkala 1993, 51.)

Hoikkalan (1993) tulokset kasvattajien kulttuurisista ja kasvatusmalleista osoittavat, miten erilaisiin yksilöllisiin lähtökohtiin kasvattajan toiminta yhteisössä voi pohjata.

Kasvattajan sosiaalisella asemalla ja koulutustasolla on merkittäviä vaikutuksia kasvattajien käyttäytymiseen. Waters ja Crandall (1964) havaitsivat äitien ankarat 'diktatoriset' otteet lasten käyttäytymiseen vaikuttamiseksi sitä vähäisemmiksi mitä korkeampi oli perheen status. Kogan ja Wimberger (1969) totesivat keskiluokan vanhempien käyttäytyvän hyväksyvämmiin lapsia kohtaan kuin alaluokan vanhemmat. Feshbach (1973) tutki nelivuotiaiden lasten äitien lapsiinsa kohdistamaa palkitsemista, rohkaisua, kritiikkiä ja rankaisemista ja havaitsi alaluokan äitien käyttävän enemmän moitteita ja rankaisemista lapsiaan kohtaan, kuin keskiluokan äidit tekivät. Laosa (1981) havaitsi äitien koulutustason vaikuttavan lastensa opettamisstrategioihin: mitä korkeampi koulutus, sitä enemmän äiti kyseli ja palkitsi lastaan; toisaalta mitä alempi äidin koulutustaso oli, sitä suoraviivaisemmin hän opetti ja antoi negatiivista palautetta lapselle.

Määttä ja Murron (1981) lasten- ja nuortenhuoltolaitosten henkilökunnan pätevyttämiskoulutuksesta Sosiaalihuollituksen yhteisökasvatuksen kokeilu- ja tutkimusprojektissa tekemä tutkimus paljasti kasvattajien asenteissa eroja kuuden eri koulutusryhmän kesken. Kuudelle etupäässä laitoksissa työskennelleille ammattikasvattajien ryhmälle annettiin Jyväskylässä ja Turussa ammatillista pätevyttämiskoulutusta kolme ja yhdeksän kuukautta kestäväillä kursseilla. Kaksi työntekijätasoisia kurssia kesti yhdeksän ja neljä opistotasoisia koulutusta kolme kuukautta. Ennen koulutuksen alkua tehdyissä mittauksissa kasvattajien autoritaarisuudessa, dogmaattisuudessa kuin kustodiaalisuus-humanistisuus ulottuvuudellakin havaittiin eroja eri koulutusryhmien kesken. Muutamat koulutusryhmät erosivat toisistaan melko selvästi erityisesti dogmaattisuuden suhteen. Dogmaattisuus liittyy läheisesti autoritaarisuuteen ja luonteen jäykkyyteen. Luonteen jäykkyys on osa dogmaattista asennoitumista, joka tarkoittaa sitä, että henkilö pitäytyy entisissä ajatus- ja ratkaisumalleissa, vaikka niiden vaihtaminen olisi tarkoituksenmukaista. (Määttä & Murto 1981, 45-66.)

Yhteisökasvatus edellyttää kasvattajalta yksilönä humanistista toimintamallia ja muun muassa kasvatettavien ongelmien syiden ymmärtämistä, kasvatustieteen hallintaa sekä ominaisuuksia, jotka mahdollistavat osallistumisen avoimeen, tasavertaiseen vuorovaikutussuhteeseen yhteisön muiden jäsenten kanssa, demokraattiseen päätöksentekoon sekä herkkävaistaiseen, luovaan, kasvatettavan mahdollisuudet oivaltavaan kasvatus- ja auttamisotteeseen. *Myönteinen minäkäsitys ja hyvä itseluottamus* ovat kasvattajan persoonallisuuden ydin, jonka varassa hän pystyy luomaan aidon, avoimen ja tasavertaisen suhteen lapsiin ja aikuisiin. Kasvattaja joutuu työssään ottamaan vastaan lasten vihan ja aggression ilmauksia, jotka hän sosiaalisessa tilanteessa voi helposti kokea itsearvostustaan uhkaavina - sitä helpommin mitä, vähemmän kasvattaja itseensä luottaa. Itsearvostusta uhkaavat tilanteet laukaisevat ihmisen psyykkiset puolustusmekanismit aiheuttaen esimerkiksi ahdistusta tai vasta-aggressiota. (Määttä & Murto 1981, 18-19.)

Yleisesti voidaan todeta, että kasvatustaidot ovat nykyisin tärkeämpi asia lasten ja nuorten kasvatuksessa kuin aiemmin. Niin kauan kuin lapset ja nuoret eivät tiedostaneet oikeuksiaan, he käyttäytyivät saamiensa ohjeiden mukaisesti. Myös koko kulttuuriperusta sekä kulttuuriset toiminta- ja kasvatustallit olivat nykyistä yhtenäisemmät. Koska ei ollut yhtä lukuisia toiminta- ja kasvatustalleja kuin nyt, niin lapsia ja nuoria oli huomattavan helppo ohjata. Niin koulu, naapurusto kuin yksittäiset kasvattajatkin toimivat yhtenäisen autoritaarisen mallin ja valta-apparaatin mukaisesti, jossa ei myöskään ollut merkittäviä arvostiritoja. Kasvatustaitoja interventiotaitoina ei välttämättä tarvittu. Tänä päivänä eri yhteisökasvatuksen toteuttamisprojekteissa kohtaa jatkuvasti kasvatustaitojen merkittävyyden ja voi nähdä sekä kasvatuksellisten interventiotaitojen puutteita että hyvien kasvatustaitojen hallintaa. Yhteisökasvatus asettaa kasvatustaidoille ja samalla kasvattajien rekrytoinnille huomattavia vaatimuksia.

Kasvattajan yksilölliset taitovaatimukset voidaan karkeasti kiteyttää kolmeen toiminnan hallinnan pääalueeseen seuraavasti:

1. kyky hallita ryhmää ja sen prosesseja, 2. kyky ohjata ja kasvattaa yksilöitä sekä 3. kyky toimia kasvattajayhteisön jäsenenä.

Kasvatus on interventioitten tekemistä kasvatettavien elämään ja käyttäytymiseen. Interventiotaidon perusta on kyky arvioimaan ja näkemään mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti yksilön ja ryhmän sosiaalinen todellisuus, tiedotiset ja tiedostamattomat käyttäytymisen merkitykset ja motiivit. On kyettävä arvioimaan ja 'näkemään' ne piirteet ja tekijät, joihin interventioitten tekeminen auttaa ihmistä kasvamaan ja kehittymään. Arvioinnin pohjalta tulee valita ne piirteet ja tekijät, joihin interventiot kulloinkin kohdistetaan. Tämän lisäksi on kyettävä tekemään interventiot siten, että ryhmä, yksilöt ja heidän persoonallisuutensa kehittyvät. Kasvatuksellisissa interventioissa on kyse muutoksen tuottamisesta ryhmän, yhteisön ja yksilön elämään.

Kasvattajan tulisi kyetä olemaan persoonallisuudeltaan dynaaminen, aktiivinen ja ennakkoluulottoman halukas kehittämään kasvatustaitojaan. Hyvän kasvattajan perusominaisuuksiin kuuluu halu ja kyky omaksua jatkuvasti uutta ja muuntaa myös itse kasvatustapahtuman myötä, olla valmis itse kasvamaan. Yhteisökasvatuksen yhteydessä voidaankin puhua kasvattajan perustaidoista, joita Heikkilä (1988) opettajalta vaadittavina taitoina määrittelee seuraavasti:

1. *Taito kokea tilanteiden konkreetit tekijät käyttämällä havaintojen teossa koko persoonaansa - esimerkiksi tunteitansa, tietojansa, kokemuksiansa, asenteitaan, oivallustaan, myönteäelämistään.*

Kasvattajan tulisi ymmärtää tilanteet sellaisenaan tuoreesti ja aidosti heittäytymällä niihin ilman persoonan herkkyyttä rajoittavia pelisääntöjä. Erityisesti tällainen kyky paljastuu muuttuvissa, ennalta aavistamattomissa tilanteissa. Kasvattaja havainnoi odottamattomakin tosiasiat. Tällaiseen kasvatustilanteen toteutukseen edetään vain kokonaispersoonallisella otteella, panemalla itsensä likoon. Tällaiselle tilanteelle vastakkaista on lähestyä monimutkaista ja aavistamatonta kasvatustilannetta valmiilla toteutettavaksi tarkoitetulla ohjelmalla, kaavamaisella lähestymistavalla. Tällöin kasvattaja ymmärtää tilanteen vasta sitten, kun on saanut sen toimimaan kaavamaisen otteen ehdoilla. Tilanteen todellisuudesta on poimittu vain ne elementit,

jotka sopivat kasvattajan etukäteen oppimaan kaavaan, malliin, teoriaan tai muun vastaavan ennakoasenoitumisen kriteereihin. Tilanteen hahmottumisesta ja ratkaisusta saattaa ulkopuolisesta katsoen muodostua selkeän looginen, mutta sen tulokseen johtava ohjaaminen on karannut kauaksi kasvatettavan ja tilanteen todellisuudesta. (Heikkilä 1988, 46-47).

Taito kokea tilanteiden tekijät käyttämällä havaintojen teossa koko persoonaa ja etenemällä kasvatustilanteen toteutukseen panemalla itsensä likoon valmiin ohjelman ja kaavamaisen lähestymistavan asemesta voidaan tulkita myös varauksettomasti kasvatettavan puolelle asettumiseksi (Kaipio 1977, 115-116). Yhteisökasvatuskokemuksen pohjalta yksilöllisen kasvatustaidon yhdeksi oleelliseksi tekijäksi jäsenyi sopimattoman teon ja yksilön inhimillisen tuomitsemisen erottaminen toisistaan. Käytännössä tämä saattoi merkitä hyvin kokonaisvaltaisten persoonallisten tunteiden, esimerkiksi aidon suuttumuksen ilmaisemista kasvatettavan epäsosiaalista käyttäytymistä kohtaan. Samalla oli tärkeää kuitenkin olla aidosti kasvatettavan puolella ja ilmaista - joskus hyvinkin suuttuneena - että on valmis tekemään voitavansa, jotta kasvatettavan sopimaton käyttäytyminen ennen pitkää loppuu, ja että on valmis asettumaan kaikkiin tavoin kasvatettavan tueksi hänen myönteisissä pyrkimyksissään.

*2. Taito oppia jatkuvasti uutta aktiivisesti toimimalla ja kokeilemalla.* Jotta kokeileva toiminnallisuus toteutuisi, pitää ihmisen olla persoonallisuudeltaan avoin ja riskinotto-kykyinen.

Tätä ominaisuutta käsitellään yleensä itsensä ilmaisemisen yhteydessä. Ääritapauksissa toiminnallisuus kokeilevuudessaan saattaa lähestyä pienille lapsille tyypillisiä leikinomaisia oppimistapahtumia. Tilanteiden välitön hyväksikäyttö ja jo heikoista vihjeistä etenevä toiminnallisuus saatetaan tällöin kokea myönteisenä, kun taas impulsiivisuus yleensä voidaan kasvattajan ja opettajan käyttäytymisenä kokea kielteisenä. Tällä tavoin kuvatus prosessoinnin vastakkaisena ominaisuutena pidetään harkitsevaa havaintojen tekoa ja varman päälle toimimista. (Heikkilä 1988, 47-48).

Tällä tavoin kuvattu kasvattajan yksilöllinen taito-ominaisuus ja samalla yhteisökasvatuksen edellyttämä yksilöllinen taitovaatimus kuvattiin yhteisökasvatuksen yhteydessä toteamalla, että kasvattajalta edellytetään kykyä olla tarvittaessa lapsenmielinen, ei kuitenkaan lapsellinen. Virheiden tekemistä ei tule pelätä. Tärkeää on havaita ja korjata tekemänsä virheet. Aktiivinen, ennakkoluuloton, "seikkailumielinen" asenne nähtiin välttämättömäksi kasvattajan yksilöominaisuudeksi yhteisökasvatuksessa. (Kaipio 1977, 115-117).

Perustelua tälle kasvattajan yksilöominaisuudelle voidaan hakea siitä, että yhteisökasvatus on dynaaminen muutosprosessi. Kasvattajalta yksilönä edellytetään näin myös dynaamisuutta, aktiivisuutta ja ennakkoluulottomuutta. Tällöin Määtän ja Murrin (1981, 45) kuvaama dogmaattisuus, johon luonteenjäykkyyden lisäksi kuuluu haluttomuus sietää moniselitteisyyttä ja hahmottaa maailma joko-tai kategorioina, ei sovellu yhteisökasvattajalle.

*3. Taito omaksua ja kehittää uusia malleja ja teorioita,* joilla ymmärretään ja selvitetään monimutkaisia kasvatuksen ja opetuksen ongelmatilanteita. Tällaisia ovat taito muodostaa oikeita käsitteitä, käsitellä ymmärrettävästi symboleja ja symbolijär-

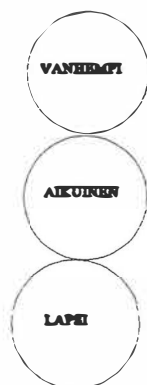
jestelmiä, abstrahoida toimintaansa ja kokemuksiansa sekä välittää prosessin tulokset loogisesti ja ymmärrettävästi. (Heikkilä 1988, 48-49).

Nämä kuvatut kasvattajan yksilölliset perustaidot voidaan nähdä osin yksilöllisinä persoonallisuusominaisuuksina. Yhteisössä kasvatustaitoja voidaan kuitenkin oppia ja kehittää osallistumalla aktiivisesti kaikkiin toimintoihin. Jokainen tilanne jossa kasvatettavien kanssa ollaan tekemisissä, on kasvatustilanne. Siksi on hyödyllistä jatkuvasti miettiä, miten tilanteen voisi mahdollisimman tehokkaasti käyttää kasvatuksellisesti hyväksi. Käytännön kasvatustaitojen kehittämiseksi on hyvä jatkuvasti pyrkiä keskustelemaan muiden kasvattajien kanssa käytännössä eteen tulleista ongelmista ja kasvatustilanteista, siitä miten tuo tilanne olisi voitu paremmin hoitaa. Mitä muita mahdollisuuksia olisi ollut tilanteen käsittelemiseksi, mitä seurauksia toisenlaisesta käsittelystä olisi ollut? Hyvän kasvattajan tavoitteena tulee olla innostaminen aktiiviseen toimintaan miettimällä jatkuvasti erilaisia pohdiskelun, keskustelun ja toiminnan aiheita, joilla kasvatettaviin voidaan myönteisesti vaikuttaa. Virheiden tekeminen yhteisössä ei ole pelottavaa senkään vuoksi, koska yhteisö joka tapauksessa jatkuvasti korjaa ja muuttaa menettelyään saavuttaakseen paremmin päämääränsä. (Kaipio 1977, 116-117.)

Kasvattajan käyttäytymistä ja yksilöllistä kasvatustaitoa voidaan tarkastella myös *roolin käsitteen* avulla. Rooli käsitetään tässä yhteydessä käyttäytymisodotuksiksi, jotka ovat yhteydessä positioon ryhmässä (Johnson & Johnson 1975, 62). Määttä ja Murto (1981) toteavat, että lasten- ja nuorrenhuoltolaitosten kasvattajiin kohdistuvat rooliodotukset ovat muuttuneet tai muuttumassa. Toimittiinpa millä humanistisen kasvatussuuntauksen sovellutuksella tahansa, tarvitaan uutta kasvattajan roolia. Harrisin (1976) viitaten Määttä ja Murto (1981, 18-19) kuvaavat sosiaalisia tilanteita, joissa kasvattaja voi menettää kypsän aikuisen roolin ja psyykkisen tilan. Harrisin (1976) tunnetuksi tekemän ja alunpitäen Bernen (1964) kehittämän transaktioanalyttisen mallin avulla on mahdollista havainnollistaa kasvattajan roolia yhteisökasvatustyhteisössä. Malli lähtee siitä, että kaikissa ihmisissä, heidän persoonassaan on olemassa vuorovaikutussuhteiden kehitystuloksena kolme tilaa: vanhempi, aikuinen ja lapsi. Näitä voidaan havainnollistaa kuvion avulla (kuvio 8).

Transaktioanalyysin mukaan nämä tilat eivät ole rooleja, vaan psykologisia realiteetteja (Harris 1976, 36-38). Rooliajatteluun sovellettuna kuviota voidaan hyödyntää näkemällä kasvattajan käyttäytyminen yhteisössä vastaavien roolien mukaisena. Tällöin 'vanhempi' tarkoittaa roolia ikään kuin äiti- ja isä-mallina lapselle. 'Aikuinen' tarkoittaa roolia kypsänä aikuisena. Kasvatustaidon kannalta yhteisökasvatuksessa on tärkeää, että kasvattaja yksilönä hallitsee eri roolit, kykenee arvioimaan niitä ja toimii kunkin roolin edellyttämällä tavalla. Yksilön kyky valita tietoisesti rooli voi olla hyvin tärkeää kasvatustyhteisössä. Pervinin (1984, 288) mukaan yksilö käsittää saman ärsykkeen eri rooleissa ja eri roolitalanteissa eri tavoin ja käyttäytyy samassakin tilanteessa eri rooleissa eri tavoin. Siksi roolin käsitteestä lähtemällä on myös hyödyllistä tarkastella yksilön käyttäytymistä kasvattajana. Omakohtaisen kokemuksen perusteella voi todeta, että tietoinen roolin arviointi, valinta ja analysointi eri tilanteissa sekä ennen että jälkeen kasvatustapahtumaa ja tilannetta voi olla ratkaisevaa kasvatuksellisen intervention onnistumisen kannalta. Aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa tulee yleensä toimia tasavertaisessa aikuinen-aikuiselle roolissa. Kasvattajan

rooli suhteessa lapseen ja nuoreen voi vaihdella aikuinen-lapsi, vanhempi-lapsi ja aikuinen-aikuinen roolina. Voidakseen olla johdonmukaisesti kasvattava ja ohjaava aikuinen on erotettava eri roolit toisistaan. Kyky toimia lapsen roolissa aikuisena osoittautui Jyväskylän poikien oppilaskodissa onnistumisen kannalta tärkeäksi taidoksi. Tämä saattoi merkitä aikuisen roolista poikkeamista ja menemistä mukaan nuorten kanssa heidän rooliensa mukaisiin leikkeihin ja hassutteluihin - kuitenkin aikuisena.



KUVIO 8 Persoonallisuuden transaktioanalyttinen rakenne

Yksilön kasvatustaitoa voidaan tarkastella myös lähtemällä *teon käsitteestä*. Kasvatusteolla, tarkoitetaan tässä kasvattajan ja kasvatettavan dyadissa, ydinvuorovaikutuksessa, tapahtunutta kasvattajan tekoa. Kasvatustoiminnassa teko toteutuu yksittäisenä kasvattajan suorittamana kasvatustapahtumana. Teon käsitettä käyttää Leontjev (1977, 201) kuvaamaan toimintaa tavoitteisena prosessina, jota kuitenkin ei ole herättänyt itse teon tavoite, vaan sen kokonaistoiminnan motiivi, jota tämä teko toteuttaa.

Teon käsitteen jäsentämiseksi esimerkki yhteisökasvatustyhteisöstä:

Oppilaskotiyhteisöön oli tullut kaksitoistavuotias Ensio-niminen varastele-va poika, johon tuskin kukaan pystyi jatkuvan varastelemisen vuoksi luot-tamaan. Ikätoverit hyljeksivät Ensioita eivätkä halunneet ottaa häntä mukaan yhteisiin toimintoihin. Ensio oli tavalliseen tapansa näpistänyt, jota asiaa yhteisössä käsiteltiin. Ikätoverit olivat nimitelleet tapahtuman johdosta Ensioita halveksivasti, mitä paheksuttiin. Vastikään tapahtuneen näpistykseen tavanomaisen arkipäivän käsittelyn keskelle tuli yksi laitoksen vanhimmista pojista, varauksetonta luottamusta ja kunnioitusta nauttiva Kaitsu. Havaittuaan tilanteen Kaitsu - ikään kuin asiaa huomaamatta - otti taskustaan sadan markan setelin ja pyysi Ensioita menemään vaihtamaan sen pienemmiksi rahoiksi läheiseen pankkiin.

Kaitsun pyyntö oli tietoinen kasvatusteko. Hän tiesi tarkoin ja piti mahdollisena, jopa todennäköisenä, että menettää rahansa. Ension lähdettyä tilanteesta keskustelimme siitä, meneekö hän pankkiin vai tulee takaisin vasta rahat käytettyään. Valtaosa paikalla olijoista oli sitä mieltä, että Ensio tulee takaisin muutaman tunnin kuluttua tyhjin käsin. Oleellista Kaitsulle ei ollut sadan markan menettäminen tai takaisin saaminen. Olimme Kaitsun kanssa lukuisia kertoja pohtineet, miten Ension varasteluun voitaisiin vaikuttaa. Vastuu Ension käyttäytymisen korjaantumisesta ja tavoite saada vaikutettua varastamis- ja näpistelykäyttäytymiseen säätelivät Kaitsun kasvatustekoa. Kunnioitettuna ja poikien silmissä arvostettuna auktoriteetuna Kaitsu halusi osoittaa yllättävää ja joidenkin muiden yhteisön jäsenten mielestä käsittämätöntä luottamusta Ensiolle päästäkseen muuttamaan hänen käyttäytymistään.

Leontjevin (1977, 92) teon käsite sisältää kuviteltua tulosta palvelevan, tietoiselle tavoitteelle alisteisen prosessin. Täten Kaitsun kasvatusteon kuviteltu tulos oli se, että Ensio tuo rahat takaisin niitä käyttämättä. Kun näin tapahtui, ja tulos oli kuviteltu, toimi teko tavoitteen mukaisesti. Varastelu ja näpistely tämän kasvatusteon pohjalta lähes loppui.

Paitsi että yksittäisellä teolla ja tapahtumalla voi sinänsä olla - joskus sattumanvaraisesti - hyvinkin ratkaiseva merkitys yksilön kehityksen suuntautumiseen, niin yhteisökasvatuksen kannalta teon merkitystä on hyödyllistä tarkastella yhteydessä yhteisön toimintaan.

Samalla kun teko on itsenäinen realiteetti, se on osa erilaisia toimintoja. Mitä kehittyneempää toiminta on, sitä enemmän se edellyttää useiden konkreettien tavoitteiden saavuttamista. Osa näistä täytyy saavuttaa tietyssä järjestyksessä. Toisin sanoen toiminta koostuu tavallisesti tietyistä osatavoitteille alisteisten tekojen joukosta. Korkeille kehitystasoteille on tällöin luonteenomaista, että kokonaistavoitteena on motiivi, joka tiedostamisen vuoksi muodostuu toiminnan motiivitavoitteeksi. (Leontjev 1977, 94.)

Tällä tavalla kasvatusteolle tulee eri yhteisöissä erilainen toiminnallinen ja motivaatioperusta. Edellä kuvattu esimerkki Kaitsun kasvatusteosta saa tulkintansa korkeatasoisesta yhteisökasvatustoiminnasta. Yhteisön yhdessä asettamat tavoitteet epäsosiaalisen käyttäytymisen poistamiseksi, siinä onnistuminen, yhdessä sovitujen toimintojen sisäistäminen ja toteuttaminen sekä yhteisvastuun oppiminen jokaisesta yksilöstä olivat perusta myös Kaitsun kasvatusteolle. Syvälinen vastuu jokaisesta yksilöstä ja yhteisökasvatuskokemuksen myötä kehittynyt tarkka arviointikyky ja yksilöllinen interventiotaito sekä niiden todentaminen tavoitteiksi ja yksilöllisiksi motiiveiksi ovat teon perustana. Ei voida kuvitella, että oppilaskotiyhteisön ollessa alimmalla tasollaan sen kasvatettavat yksilöt olisivat toteuttaneet kuvatuunlaiseen kaltaisia kasvatustekoa. Arkikielen käsittein voidaan asia ilmaista siten, että korkeatasoisessa yhteisössä yksilöllisten kasvatustekojen motivaatioperusta on kasvatettavien todellinen auttaminen heidän tarpeistaan lähtien, kun taas alimman tason yhteisössä yksilön omat itsekkäät motiivit ja esimerkiksi valta-aseman tai saavutetun vallan osoittaminen kasvatettaville säätelevät helposti kasvatustekoa. Toisin sanoen syvälinen vastuu kasvatusteossa kasvatettavan kokonaispersoonallisuuden ja koko elämän kehittämisestä on alimman tason yhteisössä vaikea nähdä ja toteuttaa.

Kasvatusteko liittyy myös kasvattajan yksilölliseen kasvatustaitoon. Korkeatasoinen yhteisö antaa kuitenkin taitavalle kasvattajallekin perustan kasvatuste-

koihin siten, että yksittäiset teot nivoutuvat ikään kuin yhdessä sovittuun johdonmukaisuuden köyteen, eikä kasvattajan ongelmallistenkaan tekojen toteutumisessa tarvitse olla kokea olevansa yksin. Kasvatusteot nivoutuvat ikään kuin säikeinä vankkaan yhteiseen köyteen ja palvelevat yhteistä päämäärää (Kaipio & Murto 1980). Yksin ollessaankin kasvattaja voi toteuttaa tekonsa tietoisena kokonaistavoitteesta, motivaatiotavoitteistaan ja siitä, että koko yhteisö tukee hänen toimintaansa. Tästä eräs yhteisökasvatusyhteisön jäsen totesi kerran: "Se yhteisössä on vain niin, että hyvä yhteisö nostaa tekojen tasolle heikonkin yksilön hyvät ominaisuudet, kun taas huono yhteisö vaikuttaa siten, että hyvänkin kasvattajan huonot ominaisuudet näkyvät yhteisössä hänen tekoinaan".

Yksilöllisten kasvatustaitojen jatkuva kehittäminen sekä johdonmukaisten toimintalinjojen loputon prosessuaalinen kehittäminen, hallinta ja niihin jatkuvasti sitoutuminen edellyttävät kasvattajalta yksilönä joitakin perusvaatimuksia toimia kasvattajayhteisön jäsenenä. Mikä sitten on keskeistä kasvattajan yksilöllisenä perusvaatimuksena, jotta tämä voisi toimia riittävän taitavana kasvattajana yhteisössä?

Hollantilaisen Cees Zwartin (1981) mukaan ihmiselle tärkeitä taitoja ovat 1. tekniset taidot, 2. sosiaaliset taidot ja 3. käsitteelliset taidot. Teknisiä taitoja tarvitaan myös sosiaalisissa tehtävissä. Eri kasvatustehtävissä on hallittava monenlaisia teknisiä taitoja perustaksi kasvatustehtävän onnistumiselle. Ammattikasvatus ja sen eri osaluoiden tekniset taitovaatimukset ovat tästä ehkä tyypillinen esimerkki.

Kasvatustaitojen ja yhteisökasvatuksen kannalta *sosiaaliset taidot* ovat keskeisin taitojen alue. Combs ja Slaby (1977, 162) määrittelevät sosiaaliset taidot kyvyksi vuorovaikutukseen sosiaalisissa tilanteissa hyväksytyillä ja arvostetuilla tavoilla, jotka ovat hyödyksi yksilölle itselleen tai muille yksilöille. Phillipsin (1978, 13) mukaan sosiaaliset taidot määräytyvät sen mukaisesti, miten yksilö pystyy kommunikoidaan tavoitteidensa ja toiveidensa toteuttamiseksi ilman, että toisten ihmisten tavoitteiden ja toiveiden toteutuminen estyy. Myös van Hasselt, Hersen, Whitehill ja Bellack (1979, 423) korostavat sosiaalisen taidon määrittelyssään vuorovaikutusta kykyinä olla vahingoittamatta toisia yksilöitä sanoin tai teoin. Hargie, Saunders ja Dickson (1981, 13-14) määrittelevät sosiaaliset taidot tavoitteelliseksi, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyväksi käyttäytymiseksi, joka on opittavissa ja jota yksilö itse pystyy kontrolloimaan.

Zwartin (1981) mukaan sosiaalinen taito käsittää kolme tämän taidon osaluetta, joista jokainen alue on voitava jollain tavoin hallita, jotta kykenisi toimimaan pätevästi sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisen taidon kolme ominaisuutta ovat:

### 1. Sosiaalisen todellisuuden ymmärtäminen (social insight)

Sosiaalisen todellisuuden ymmärtäminen merkitsee sitä, että tiedostaa, kykenee näkemään ja tajuamaan yksilöiden erilaisen ja erilaiset sosiaaliset todellisuuskäsitykset sekä sen, mistä ryhmän sosiaalinen todellisuuskäsitys kollektiivisesti muodostuu. On kyttävä tajuamaan ryhmän ja sen yksilöiden toiminnan merkityksiä ja motiiveja sekä näiden merkitysten ja motiivien yhteyksiä.

Konkreetissa sosiaalisessa tilanteessa tulee kyetä lisäksi tekemään toiminnan avulla interventioita sosiaalisen todellisuuden sisältöön.

## 2. Sosiaalinen sensitiivisyys

Sosiaalinen sensitiivisyys sisältää sosiaalisen tunteen, ilmapiirin ja sen merkitysten tajuamisen. Sosiaalista sensitiivisyyttä voidaan luonnehtia kyvyksi elää ja kokea tunnetasolla toisen ihmisen ja ryhmän tunneperusta menettämättä tälle tunteelle itseään. Mitä useammin on erillään tästä sosiaalisesta tunteesta, sitä useammin joutuu eristetyksi sosiaalisesta tilanteesta. Sosiaalisen sensitiivisyyden puuttuminen voidaan määrittää empatian puutteeksi ja tunneköyhyydeksi.

## 3. Sosiaalinen tekniikka

Sosiaalinen tekniikka merkitsee taitoa perustella, kuvata ja hallita teknisesti sosiaalisia tilanteita.

Sosiaalista taitoa voidaan kuvata myös sosiaalisen älykkyyden käsitteellä. Tällöin kysymys on sosiaalisen taidon osa-alueiden ymmärtämisestä ja taidosta toimia sosiaalisissa tilanteissa tämän ymmärryksen pohjalta. Sosiaaliseen taitoon liittyy ymmärrys havaita yksilöiden ja ryhmien erilaisia sosiaalisia todellisuuksia ja toimia vuorovaikutustilanteissa siten, että saadaan syntymään yhteistä sosiaalista todellisuutta. Yhteisökasvatuksessa riittävä sosiaalinen taito ja tietoinen yhteisen sosiaalisen todellisuuden kehittäminen ohjaamalla yhteisön vuorovaikutusta on keskeistä. Yksilöltä tämä edellyttää kasvattajayhteisössä kykyä tehdä kompromisseja, sovittaa erilaisia näkemyksiä yhteen, sopia sekä sitoutua aidosti yhteisiin päätöksiin riittävän keskustelun avulla.

Zwartin (1981) mukaan aiemmin sosiaalinen elämä ei ollut niin komplisoitua kuin nykyisin. Roolit ja normit olivat selvät. Oli esimerkiksi yhteinen kieli. Sosiaalisella taidolla ei ollut yhtä suurta merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kuin nykyisin. Kasvatus tapahtui ikään kuin itsestään siihen kenenkään erityisesti huomiota kiinnittämättä. Lapset kasvoivat ikään kuin samaan muottiin yhtenäisten arvojen ja normien myötä (vrt. Kaipio 1977). Tilanne on perusteellisesti muuttunut. Tarvitaan kasvatustaitoja ja erityisesti sosiaalista taitoa.

Kasvatustaidot ja kasvattajan rooli yhteisökasvatuskokemuksissa kohdattiin sosiaalisesti sopeutumattomien poikien kanssa monesta näkökulmasta. Kasvatuksellisten interventiotaitojen moninaisuus ja vaikeus sai aikaan sen, että yhä monipuolisemmin alettiin pohtia sitä, mikä kasvatustaidoissa on keskeistä ja lopulta myös sitä, millä tavoin kasvatustaitoja voitaisiin kasvattajille opettaa.

Yhteisökasvatuskokemusten pohjalta kehittyi kasvatustaitojen analyysimalli. Mallin kehittämiseen päädyttiin, kun tuli tarve opastaa ja kouluttaa ihmisiä yhteisökasvatuksellisiin taitoihin. Pitkällinen pohdinta siitä, millä tavoin kasvatustaitojen kehittämiseen voidaan kasvattajia ohjata kirjoitetun tekstin avulla, johti lopulta kasvatustaitojen analyysimallin muotoutumiseen.

Perustana kasvatustaitojen analyysimallille on yhteisön johdonmukainen toiminnallinen ja kasvatuksellinen viitekehys, johon kasvattajan toiminta pohjaa. Yksittäisen kasvattajan toiminta on sidoksissa yhteisön ja hänen itsensä omaksumaan ylärakennelmaan, jota kasvatustoiminnalta yhdessä halutaan ja johon pyritään.



Kasvattajan tulee riittävän ammattitaidon saavuttaakseen nähdä mahdollisimman paljon toiminnalleen vaihtoehtoja välittömissä kasvatustilanteissa, joiden pohjalta hän ratkaisunsa valitsee. Kasvatustilanteessa hänen on kokonaisjohdonmukaisesta viitekehksestään usein kyettävä toimimaan myös nopeasti. Kasvatustilanteen eri vaihtoehtojen tulee ikään kuin salamannopeana filminauhana prosessoitua ja sillä hetkellä parhaalta tuntuvaan kokonaisvaihtoehtoon on tartuttava ja ratkaisu tehtävä usein nopeasti ja määrätietoisesti. (Kaipio & Murto 1980, 70-71.)

Kasvatustaitojen analyysimallissa lähdetään tapahtuneiden tilanteiden ja toteutuneen toiminnan analyysistä. Oppimisprosessi tapahtuu analysoimalla jatkuvasti mallin mukaan omaa toimintaa ja tehtyjä ratkaisuja, ennakoimalla vastaavanlaisia tilanteita ja tekemällä johtopäätöksiä vastaavanlaisten tilanteiden varalle, jotka jo ovat tapahtuneet. Vaikka yksittäiset kasvatustapahtumat ovat usein ainutlaatuisia ja jopa sellaisinaan ainutkertaisia kasvattajan kohtaamana, niiden analyysi opettaa näkemään uusissa tilanteissa yhä useampia vaihtoehtoja ja toimimaan analysoidun kokemuksen pohjalta aiempaa monipuolisemmin.

Kasvatustapahtuman ja kasvatustilanteen ratkaisun tulee tapahtua luovasti vallitsevan tilanteen ehdoista. Siinä on otettava huomioon ja kyettävä arvioimaan asioita hyvin monesta eri ulottuvuudesta ja erilaisista näkökulmista samanaikaisesti. On kyettävä näkemään ja arvioimaan muun muassa yhteisön taso ja tilanne, yksilöiden tilanne, paikalla olevat henkilöt ja heidän vaikutuksensa tilanteeseen, vallitseva ilmapiiri ja muut tuossa tilanteessa vaikuttavat oleelliset tekijät. Kasvattajan tulee kyetä hahmottamaan itselleen näkemys siitä, mikä tilannetekijöiden ja kasvatuksen tavoitteiden valossa voisi olla mahdollinen ratkaisu. (Kaipio & Murto 1980, 71-72.)

Seuraavaa alun pitäen Murron kanssa laatimaani ja sittemmin täsmentämäni kasvatustaitojen analyysimallia käytetään siten, että käytännön kasvatustilanteita analysoidaan jälkikäteen (ks. Kaipio & Murto 1980, 69-76).

### *Kasvatustaitojen analyysi- ja oppimismalli:*

#### 1. Tapahtuneen kuvaus

Kuvataan tarkoin mitä tilanteessa tapahtui. Palautetaan mieleen kaikki mahdolliset tilanteeseen liittyvät seikat, kuten ilmapiiri ja sen muutokset, henkilöiden käyttäytyminen, tapahtuneen seuraukset jne.

#### 2. Tapahtuneen erittely

Eritellään, pohditaan ja tulkitaan tapahtuneen merkityksiä. Eritellään kasvattajan tai kasvattajien käyttäytymistä ja heidän tilanteessa tekemiään ratkaisuja. Miten he toimivat, mitä tunsivat ja sanoivat, miten ilmaisivat tunteitaan jne? Mitkä olivat toiminnan seuraukset? Olivatko seuraukset ja lopputulos haluttuja? Palveliko lopputulos kasvatuksen päämäärää ja miten? Mitkä tekijät tapahtuneessa auttoivat halutun lopputuloksen saavuttamista ja mitkä olivat sen esteenä? Eritellään kasvatettavien käyttäytymistä ja ryhmäprosesseja. Mitkä olivat kasvatettavista tai muista tekijöistä johtuneet vaikuttamisen esteet? Pohditaan, miltä osin oli olemassa ja syntyi

yhteistä sosiaalista todellisuutta ja missä yksilöiden sosiaalinen todellisuus erosi toisistaan.

### 3. Vaihtoehtoisen toimintamallin pohdinta

Selvitetään, mitä muita toiminta- ja ratkaisuvaihtoehtoja tapahtuneessa tilanteessa olisi ollut. Pyritään kuvaamaan luovasti mahdollisimman paljon erilaisia vaihtoehtoja. Millainen mahdollinen lopputulos muilla toimintatavoilla olisi saavutettu? Mitä olisi voitu tehdä toisin jne?

### 4. Tilanteen vaihtoehtoinen ratkaiseminen

Ratkaistaan ja kuvataan tilanne siten kuin se nyt ratkaistaisiin, mikäli tilanne uudelleen toteutuisi. (Vrt. Kaipio & Murto 1980, 72.)

Mallin mukaan voi kasvattaja luonnollisesti yksinkin analysoida omaa toimintaansa. Yhdessä kasvatustapahtumia analysoimalla näkemys tilanteesta tulee yksinarviointia monipuolisemmaksi.

Kasvattajan yksilönä tulee kyetä arvioimaan, hallitsemaan ja ohjaamaan ryhmää, käyttämään ryhmää tietoisesti interventiovälineenä. Hänen on lisäksi kyettävä arvioimaan ja tekemään yksilön kehitystä edistäviä yksilöinterventioita. Kasvattajalla on oltava taito toimia myös kasvattajayhteisön jäsenenä siten, että yksilönä edistää kasvattajayhteisön toimintaa.

## 2.3.2 Lapsi ja nuori yksilönä yhteisössä

Kouluttaessani ja puhuessani erilaisissa tilaisuuksissa yhteisökasvatuksesta on tapanani ollut usein kysyä aluksi kuulijoilta mitä he pitävät tärkeimpänä kasvatuksessa. Tavanmukaisten 'onnellisuus'-, 'tasapainoisuus'- ja 'hyvä elämä'-vastausten ohella on säännönmukaisesti haluttu lapset kasvattaa mahdollisimman hyviksi yksilöiksi. Tämän jälkeen on ollut helppo todeta, että yhteisökasvatus, kuten hyvä kasvatus yleensä tähtää nimenomaan yksilöiden kasvatukseen. Vastausta siihen, mitä on yksilöllisyys ja miten se kehittyy, on haettu monista lähtökohdista. Muun muassa lukuisat filosofit, biologit, psykologit ja sosiologit ovat pyrkineet määrittelemään yksilöllisyyttä (ks. esim. Allport 1961; Kelly 1955; Pervin 1984). Oleellista tässä yhteydessä on Elias (1991, 195-196) tapaan todeta, että vain yhteisössä elämällä ihminen voi edes ymmärtää olevansa yksilö. Yhteisökasvatuksen näkökulmasta on keskeistä yksilökehityksen ymmärtäminen lapsen ja nuoren vuorovaikutuksellisenä kehitystapahtumana.

Theunissenin (1985, 11-13) mukaan yksilöllisyys ja yksilökehityksen mahdollisuudet ja rajat määräytyvät seuraavista lähtökohdista:

### 1. *Totaliteettiajattelu*

Jokainen ihmisyksilö on kokonaisuus. Hän on fyysinen, havainnoiva, motorisesti aktiivinen, kommunikoiava, emotionaalinen ja kognitiivisin valmiuksin varustettu luova olento.

### 2. *Kehitys- ja oppimiskykyisyys*

Jokainen ihminen on kehitys- ja oppimiskykyinen. Ihminen on joitain äärimmäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta ympäristönsä kanssa vaihdannassa oleva, sitä muokkaava ja samalla itseään muokkaava olento.

### 3. *Sosiaalinen määräytyvyys*

Jokainen ihminen on väistämättömästi sidoksissa muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan eli hän on sosiaalisesti määrätynyt. Yksilön sosiaalisuus rakentuu ihmisten välisistä suhteista, välittömien vuorovaikutussuhteiden kautta. Jokainen ihminen voi kehittyä itselliseksi yksilöksi ainoastaan ihmisyyhteisössä, jonka kautta itseidentifikaatio ja itsensä todentaminen tapahtuvat. Ihminen voi tiedostaa minuutensa ja ainutlaatuisen yksilöllisyytensä vain peilaamalla itseään muihin ihmisiin. Ihmisyys voi muotoutua yksinomaan ihmisyyhteisössä. Ihminen on biologisten ja sosiaalisten ominaisuuksiensa ykseys, yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten suhteittensa määrittämä kokonaisuus. (Theunissen 1985, 11-13.)

Vuorovaikutuksen, sosiaalisen määräytyvyyden ja ympäristön merkitystä yksilökehitykselle valottavat myös niin sanotut susilapsitutkimukset. Susilapset ovat ihmisiä, jotka syystä tai toisesta ovat joutuneet elämään erillään ihmisyyhteisöstä. Useimmissa tapauksissa eläimet ovat ilmeisesti huolehtineet heidän hengissä säilymisestään. Näistä vailla ihmisyyhteisöä eläneistä susilapsista on olemassa viitisenkymmentä dokumentoitua selvitystä.

Susilapsille on tunnusomaista kyvyttömyys liikkua pystyasennossa ja puheen sekä symbolitoiminnan puuttuminen. Tarkkaavaisuus ja muisti ovat olleet kehittymättömiä. Myös sukupuolivietti on vuosia ihmisten parissa elettyäkin pysynyt jokseenkin olemattomana. Aisti- ja havaintotoiminnat ovat täysin poikenneet ihmisyyhteisössä kasvaneiden yksilöiden vastaavasta toiminnasta. Löydettäessä nämä susilapset ovat suuresti poikenneet siitä, mitä me olemme tottuneet pitämään inhimillisenä. Vain vaivoin ja vähitellen ihmisten parissa elettyään he ovat alkaneet omaksua joitain ihmismäisiä piirteitä. Kuvaukset susilapsista osoittavat vakuuttavalla tavalla inhimillisen yksilöllisyyden muodostuvan vuorovaikutussuhteista toiseen ihmiseen, ihmisryhmään, yhteisöön ja yhteiskuntaan. (Kaipio & Laine 1988, 14.)

Yksilöllisyyttä ja sen ainutlaatuista yksilökohtaista määräytymistä voidaan tarkastella myös persoonallisuuden käsitteestä lähtemällä. Pervin (1984, 21-23) toteaa teoksessaan *Personality*, ettei aikoihin ja ehkä ei koskaan ole ollut hyvää persoonallisuusteoriaa. Kuhnin (1970, 4) mukaan tiedeyhteisön kunkin ajan uskomukset, persoonalliset ja historialliset tapahtumat ja tämän mukaisesti varsin mielivaltaiset elementit määrittävät sen, mitä pidetään kulloinkin tieteessä oikeana. Pervin (1984) yhtyy tähän käsitykseen tarkastellessaan erilaisia keskenään kilpailevia persoonalli-

suusteorioita. Persoonallisuuden käsitettä ja teorioita tulee kuitenkin yksilöllisyyden ja sen kehityksen ymmärtämiseksi tarkastella.

Yhteisökasvatuksen kannalta hedelmälliseltä tuntuu Pehusen ja Lahtelan (1982) määrittely, jonka mukaan persoonallisuus on yksilön elämäntoimintaa ohjaava psyykinen järjestelmä, joka rakentuu kolmesta osasysteemistä

### 1. Suuntautumisen ja valintojen perusteet

Näitä ovat muun muassa elämässä tehdyt valinnat, arvot ja arvostukset, kiinnostukset ja harrasteet. Ne ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, mihin yksilön tarpeet ja motiivit kohdistuvat ja miten ne ilmenevät.

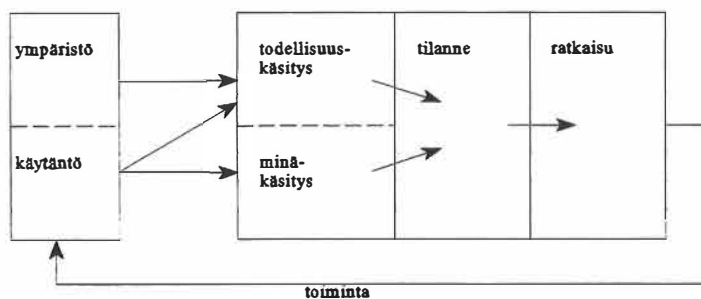
### 2. Suorittava eli toimeenpaneva järjestelmä

Tiedot, taidot ja kyky soveltaa niitä sekä tilanteiden hallintakeinot.

### 3. Palaute- eli arviointijärjestelmä

Yksilön kokemaa onnistumista ja epäonnistumista ilmentävät tunnetilat, minäihanne, omatunto, itseluottamus.

Persoonallisuuden muutos ja kehitys tapahtuu jatkuvana yksilön ja ympäristön välisenä monimutkaisena vuorovaikutusprosessina (Saari 1981, 8). Schmidt (1970) kuvaa tätä vuorovaikutusprosessia mallin avulla (kuvio 9).



KUVIO 9 Persoonallisuuden kehitys yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksena

Persoonallisuuden muutosprosessissa tarkastelun lähtökohtana on yksilön objektiivinen elämäntilanne, jatkuva fyysisen, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen ympäristön ja sen vaatimusten kohtaaminen. Yksilön tietoisuuteen on muodostunut käsitys ympäröivästä todellisuudesta ja minäkäsitys eli käsitys itsestä. Todellisuuskäsitys ja minäkäsitys muodostavat maailmankuvan.

Kokemuksessa yksilön todellisuuskäsitys ja minäkäsitys yhdistyvät. Tilanteessa ulkoiset ristiriidat koetaan ja muokataan sisäiseksi ristiriidoiksi, jolloin ne saattavat kehitysprosessin käyntiin. Ristiriitojen muokkauksessa syntyy myös odotuksia, jotka koskevat aluksi tapahtumien seurantoja, sitten ympäröivää todellisuutta yleisemmin,

omaa minää sekä oman minän suhdetta todellisuuteen. Muokkausprosessi johtaa ratkaisuun. Tästä seuraa toiminta, jossa käsitysjärjestelmät realisoituvat. Toiminnalla on keskeinen välittävä merkitys persoonallisuuden muutoksessa. Toiminta vaikuttaa ympäristöön ja toiminnan vaikutusta tai tehoa kutsutaan käytännöksi.

Leontjevin (1977) mukaan ihmisen persoonallisuuden perusta on siinä toimintojen järjestelmässä, jota hänen tietonsa ja taitonsa toteuttavat. Toiminta ja tätä kautta avautuvat suhteet sekä fyysiseen että vuorovaikutussuhteiden myötä sosiaaliseen ympäristöön muokkaavat yksilön persoonallisuutta.

Persoonallisuuden kehitys on aina sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yksilön sisäinen maailma on välttämättä sosiaalinen, koska psyykinen järjestelmä rakentuu merkityksistä, joita yksilö omaksuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Rauhala 1983).

Yhteisökasvatus on jokaisen yksilön ainutlaatuisen yksilöllisyyden ja persoonallisuuden kehityksen tietoista kasvatustoimintaa. Perusajatus on se, että hyvä yhteisö takaa kaikille yksilöilleen parhaat mahdolliset yksilöllisen kehityksen mahdollisuudet. Yhteisökasvatuksen näkökulmasta ei voi olla yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ristiriitaa. Yhteisökasvatusyhteisö ei rajoita yksilöllisen ja persoonallisuuden kehityksen mahdollisuuksia, vaan tukee niitä. (Kaipio & Murto 1980, 139-143.)

Yhteisökasvatusyhteisössä rakennetaan olosuhteet, joiden myötä mahdollistuu jokaisen yksilön yksilöllisyyden ja persoonallisuuden kehitys hänet ainutlaatuisista lähtökohdistaan ja edellytyksistään. Yhteisöön luodaan tietoisesti *ympäristö, käytännöt ja toiminnot*, jotka mahdollistavat *tilanteet sekä sosiaaliset ja vuorovaikutussuhteet* yksilöllisyyden ja persoonallisuuden *jatkuvalla kehityksellä ja muutoksella*.

Yksilöllisyyttä yhteisössä voidaan tarkastella myös *subjektiviteetin käsitteestä* käsin. Subjektiviteetti on sosiologinen käsite, johon kuuluu persoonallisuus, kokemukset, suhteet ympäröivään yhteiskuntaan ja sen organisaatioihin. Subjektiviteetti on yksilön subjektiivinen kuva itsestään ja suhteestaan ympäristöönsä. (Takala 1992, 18).

Subjektiviteetin käsite on Sampsonin (1989) mukaan yhdistetty ideologisesti virheellisellä tavalla myös psykologiseen egon käsitteeseen. Tällöin yksilöllisyys subjektiviteettina sijoittuu sosiaalisten suhteiden rakenteeseen ja sijoittaa kontrolloivan egon psyyken keskelle. Tällä psykologian käsityksellä egosta on juurensa läntisen maailman hallitsemisen ja auktoriteetin teorioissa. Uudentyyppinen subjektiviteetin käsite lähtee subjektiviteetin muuttumisesta niin rakenteellisesti kuin psykologisesti, jota tällä tavoin perinteisesti rakentunut egon käsite ei saa teoreettisena tarkasteluna estää.

Vesikansan (1988) mukaan subjektiviteetti alkaa muotoutua heti syntymän jälkeen. Subjektiviteetin muotoutumiseen vaikuttaa sosialisointiprosessi ja sen suhdejärjestelmä. Yhteiskunta kulttuuris-historiallisena todellisuutena asettaa lapselle ja nuorelle aikuistumisen vaatimukset.

Subjektiviteetin käsite itse asiassa yhdistää yhden käsitteen alle Theunissenin (1985), Pehusen ja Lahtelan (1982) sekä Schmidtin (1970) persoonallisuutta ja ympäristöä kuvaavia yksilön kehitystekijöitä yksilön itsensä kokemasta subjektiivisesta näkökulmasta.

Yhteisökasvatuksessa interventiot kohdistuvat suurelta osin juuri yksilön subjektiviteetin ympäristötekijöihin ja modifioivat subjektiviteetin muuttumisen myötä yksilön käyttäytymistä sekä tukevat yksilöinterventioita. Subjektiviteetin ympäristöte-

kijöiden prosessuaalisen muutoksen myötä Giddensin (1986) subjektiviteetille määrittelämä asenteellis-emotionaalisten ja toiminnallisten suhteiden järjestelmä yksilön oman harkinnan ja loogisten ratkaisujen kera muokkaa subjektiviteettia ja saa aikaan itseohjautuvan toiminnallisen muutoksen käyttäytymisessä.

Näin esimerkiksi nuoren yksilöllistä psykoterapiaa laitousyhteisössä voidaan vahvistaa siten, että koko yhteisö tukee, kannustaa ja ohjaa yksilöä terapiaan. Vaikka yksilöterapia tapahtuu terapeutin ja yksilön kahdenkeskisenä tapahtumana, niin yhteisön tuki ja turva "vapauttaa" yksilön saamaan täyden hyödyn terapiasta.

Lapsen ja nuoren ainutlaatuisen yksilöllisen subjektiviteetin ymmärtäminen ja kunnioittaminen kasvatusyhteisössä häntä alistamatta on yksilökehitykselle ensiarvoista. Wilsonin, Williamsin ja Sugarmanin (1967, 152-154) mukaan lapsen ja nuoren autonomian kehityksessä aikuisilla tulee kuitenkin olla selkeät kasvatus- ja moraaliperiaatteet, joita vastaan tarvittaessa nuoren on voitava asettua. Tällöin lapsen ja nuoren subjektiviteetti mittaautuu suhteessa aikuisten periaatteisiin ja moraliin. Kasvattaja, joka on selvillä riittävän hyvin omista moraaliperiaatteistaan ja tämän pohjalta ohjaa riittävän ymmärtävästi kasvatettavaa onnistuu lapsen itsenäisyyden ja myös yksilöllisen moraalin kasvattamisessa (Wilson ym. 1967, 152). Kasvatettavan subjektiviteetin ymmärtäminen ja arvioiminen sekä tarvittaessa tietoisten yhteisöllisten interventioiden avulla subjektiviteettiin vaikuttaminen mahdollistavat viime kädessä myönteisen yksilöllisen identiteetin kehittymisen riittävän hyvässä yhteisössä.

### 3 YHTEISÖKASVATUS KASVATUKSEN KENTÄSSÄ JA YHTEISKUNTAMUUTOKSESSA - YHTEENVETOA YHTEISÖKASVATUKSEN KEHITTÄMISESTÄ

Kun yhteisökasvatus alkoi kehittyä lähes neljännesvuosisata sitten käytännön kasvatusongelmien ratkaisuksi pienessä laitoksessa, ei sillä voitu nähdä laajempaa kasvatuksellista merkitystä. Keskittyminen kasvatusyhteisössä vertaisryhmän ja kasvattajayhteisön yhteistyönä kehittämään arkipäivän käytäntöjä vei siinä määrin voimavarat, ettei toiminnan merkityksiä muutoin kuin kasvattajien ja kasvatettavien yhteistyönä ollut alkuvaiheessa edes edellytyksiä pohtia.

Sittemmin nousi kiintoisaksi kysymykseksi se, *mikä mahdollisesti yhteisökasvatuksen kehittymisen* 1970-luvun alussa vallinneista kasvatuskäytännöistä poikkeavaksi, valta- ja organisaatiojärjestelyiltään vallinneen hierarkkisen menettelyn kanssa jopa ristiriitaisiksi käytännöiksi. Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodin *sisäiset toiminnot organisoitiin* kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän yhteistyönä *korostamalla* eri valta-asemassa olevien ryhmien *tasavertaista yhteistyötä*. Samalla muutettiin kasvatusyhteisöissä tuolloin nykyistäkin yleisemmin vallinnut autoritaarinen kasvatusmenettely. Laitoksen kasvatusyhteisön ulkopuolisia julkishallinnon johtamisen ja organisaation toiminnalle luomia edellytyksiä pidettiin itsestäänselvytenä. Kuitenkin nuo edellytykset olivat julkishallinnossa poikkeavia yhteisökasvatuksen tapaisen toiminnan mahdollistamiseksi. Käsittelen ja analysoin tutkimuksen toisessa osassa yhteisökasvatuksen kehittymistä yhteisökasvatuksen ekologisen mallin organisaation ja yhteisön johtamisen tason pohjalta. Sen vuoksi tyydyn tässä yhteydessä valottamaan organisaation ja johtamisen tasosta vain muutamaa näkökohtaa poikien oppilaskodin yhteisökasvatuksen kehittymisen edellytyksinä.

Poikien oppilaskoti toimi Jyväskylän sosiaalitoimen johdon alaisena julkishallinnollisena laitoksena. Miten sitten on mahdollista, että julkishallinnon organisaatio-oloissa toiminta kyettiin uudistamaan? Tämän mahdollisti se, että tässä tutkimuksessa kuvatun yhteisökasvatuksen ekologisen mallin organisaatio- ja johtotaso

toimivat suhteessa laitokseen julkishallinnon sääntöohjauksesta poikkeavalla tavalla. Laitoksen ja toisaalta organisaatio- ja johtotason vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kehittyi tasavertaisuuteen, keskinäiseen kunnioitukseen ja täyteen luottamukseen pohjaava vuorovaikutusjärjestelmä. Koska sittemmin perustason toimintayksikön sekä organisaatiotason yhteistyön ehdot yhteisökasvatuksen tapaisen toiminnan edellytyksenä ovat osoittautuneet laajemminkin tärkeiksi, pyrin seuraavassa kuvaamaan joitain tekijöitä ja tapahtumia, jotka selventävät Jyväskylän kaupungin organisaatio- ja johtotason ja laitoksen vuorovaikutusta ja sen kehittymistä.

Ryhdyin yllättäen ja vähäisen perehdyttämisen jälkeen johtamaan poikien oppilaskotia. Johtamisen keskeisenä hallinnollisena vastuuna oli laitoksen taloudesta ja määrärahojen käytöstä huolehtiminen. Yllättäen vuoden 1971 lopulla havaitsin, että vuodelle myönnetyt ravintomäärärahat olivat loppuneet ja budjetti ylitetty. Tietämättömänä tämänkaltaisten asioiden hoitamisesta ja viranhaltijan vastuusta hieman peloissani soitin esimiehelleni kaupungin sosiaalijohtajalle kysyäkseni ohjeita, miten menetellä, kun tällainen vahinko oli päässyt tapahtumaan. Kuunneltuaan huoleni esimieheni tokaisi puhelimeen: "Höh, mitäkö tehdä? Munista hirteen!" Enempiä ohjeita antamatta hän sulki puhelimen. Olin tietenkin tapahtumasta kauhuissani ja aloin soittaa rahaliikenteestä huolehtiville sosiaalitoimiston viranhaltijoille. Asia selvisi helposti määrärahasiirroilla ja sisäisillä järjestelyillä ja oli mutkattomampi asia, kuin saatoin ennakkoon kuvitella. Parin viikon kuluttua tapasin erään kokouksen yhteydessä esimieheni. Huvittuneen oloisena hän tuli luokseni ja sanoi: "Kuule, olisin tietenkin voinut sanoa sinulle, kun viimeksi keskustelimme, että soita Immosen Aunelle, niin kyllä homma järjestyy. Niinhän tietenkin teitkin? Tästä eteenpäin muista, että sinä olet oppilaskodin johtaja, vastaat kaikilta osin asioista. Kun vain hoidat asiat niin, että pojilla menee hyvin, niin minä pistän nimen paperiin, vaikka siinä lukisi, että ostetaan dynamiittia ja räjäytetään koko talo ilmaan." Sittemmin sosiaalijohtaja Esko Haapala ja myös muut sosiaalitoimen johtavat viranhaltijat olivat varaukseton tuki kaikissa yhteisökasvatuksen kehittämistoimissa. He olivat myös eräänlainen "lukko" laitoksen tavanomaisesta poikkeaviin menettelytapoihin kohdistettua kritiikkiä kohtaan. Kun esimerkiksi kunnalliset luottamushenkilöt oppilaskodin johtokunnan kokouksissa epäilivät uusia menettelytapoja ja niiden alettua tulla tunnetuksi, Esko Haapalalla oli tapana lopettaa epäilevät mielipiteet ja keskustelu sanomalla, että kyllä nämä pojat tietävät, mitä tkevät. Sosiaalitoimen johdon tuki ei jäänyt pelkän sisäisen autonomian turvaamiseen laitokselle. Varauksettoman tuen lisäksi sosiaalitoimen 1970-luvun loppupuoliskolle saakka toimintu johtotroikka - Esko Haapala, Kauko Piironen ja Rauha Ilonen - oli aktiivisesti kiinnostunut, mitä laitoksessa tehdään. He vierailivat usein oppilaskodissa, ja kasvatasioita myös yhdessä pohdittiin. Menettelytavat, joilla laitosta kasvatustyössä kannustettiin, kelpaisivat esimerkiksi moneen organisaatioon. Esimerkkinä mainittakoon tapaus sosiaaliamiehenä, sittemmin Seinäjoen sosiaalijohtajana toimineen Kauko Piironen käynnistä laitokses-



sa hänen sanoessaan erään keskustelun päätteeksi: "Kun nyt olette ratkaisseet epäsosiaalisuuden ongelman ja koulunkäynti pojilla sujuu, niin mihin päädyttekään? Kai ratkaisette lopulta olemassaolon ja elämisen ongelman." Tällainen johdon toiminnoille osoittama arvostus ja halu viedä 'alhaalta ylöspäin' esitettyjä ratkaisuja eteenpäin oli ensiarvoisen tärkeää yhteisökasvatuksen kehittymiselle. Johto ei perinteisesti kontrolloinut toimintoja, vaan ohjasi hakemaan hallinnollisesti hyväksytyjä tapoja tehdyille ratkaisuille. Hallintomenettelyinä laitoksen tekemiä ratkaisuja ei ollut aina helppo perustella. Yksi tällainen oli pojille annettu lupa käyttää kaupungin myöntämiä määrärahoja kirjoittamalla vuorojärjestelmän mukaisesti ostomääräyksiä kauppaliikkeisiin ja tavarataloihin sekä esimerkiksi elokuvalippujen ostomääräyksiä elokuvateattereihin. Tällainenkin menettely kuitenkin järjestyi, kun asia ja sen kasvatukselliset perusteet selvitettiin kaupungin tilintarkastajille ja kaupunginreviisiorille, joka menettelyn hyväksyi ja näin otti siitä myös vastuun.

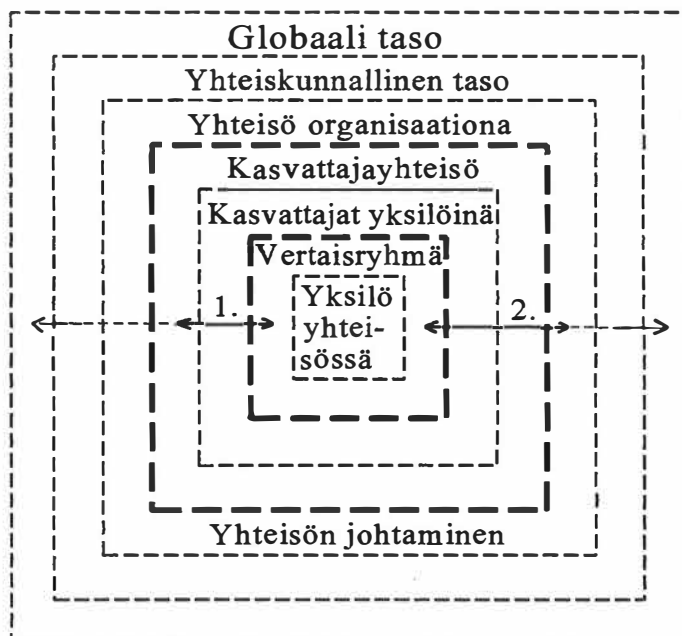
Jyväskylän poikien oppilaskodin kasvatusyhteisön ja sosiaalitoimen organisaatiotason ja sen johtamisen vuorovaikutuksessa todentui yhteisökasvatuksen ekologises- sa mallissa kuvattu eri tasojen välinen yhteistyö siten, että eri tasojen välille kehittyi laitoksen perustehtävästä käsin yhteinen todellisuuskäsitys. Organisaatiojohdon ei tarvinnut sitouttaa perustason toimintayksikköä tavoitteisiin, jotka olivat laitokselle vieraat. Johto puolestaan itse toimi johdonmukaisesti laitoksen tukena ja auttajana ikään kuin alhaalta ylöspäin poikien kasvattamisen ja auttamisen yhteiskunnallisista lähtökohdista, jota varten laitos oli perustettu. Organisaatiotason ongelmien ratkaisemiseksi oli olemassa yhteistyömuodot ja mekanismit, jossa asiat yhdessä neuvoteltiin ja ratkaistiin. Kun syntyi esimerkiksi koulutoimen johdon ja sosiaalitoimen johdon tarve neuvotella siitä, millä ehdoilla laitokseen sijoitetut ulkopaikkakuntalaiset saavat käydä kaupungin kouluissa, laadittiin laitoksen ja johdon yhteinen strategia. Neuvotteluun sosiaalitoimesta lähtivät yhdessä suunnitellun strategian kanssa sosiaalitoimen johto ja laitoksen edustajat. Vastapuolella monissa tämänkaltaisissa neuvotteluissa ei ollut yleensä muita kuin organisaatiojohdon edustajia. Tällä tavoin laitosten ja organisaatiojohdon sitoutuminen ja kyky nähdä myös laitoksesta käsin organisaatiotason usein laitostasolta tarkasteltuna hyvin erilaiselta näyttävää problematiikkaa loi yhteistä todellisuutta. Itse asiassa näin kehittyvät toimintojen uudenlaiset toiminnan organisatoriset ja johtamisen ehdot, joissa ytimenä oli eri hierarkiatasojen yhteiset foorumit hallita ja ratkaista yhteisiä ongelmia. Yhteyksiä yhteisökasvatuksen organisatorisille ja johtamisen ehdoille voidaan hakea lukuisista perinteisen organisaation ja yhteisön toimintaehtojen murtamiseen tähänneistä toteutuksista. Jo Lewin (1948, 1951) korosti toimintatutkimuksen käsitteen ja strategian kehittämisessään organisaation, yhteisön ja ryhmän toiminnan jatkuvaa prosessuaalista luonnetta. Lewin osoitti, että ryhmäkeskustelut ja päätöksenteko ryhmässä saivat aikaan haluttuja muutoksia ryhmässä ja ihmisten käyttäytymisessä. Erityisen runsaasti on esimerkkejä perinteisen käskeytävän, hierarkkisen organisaation vaihtoehtoisesta, yhteisökasvatuksen kanssa perustaltaan samantyyppisen vuorovaikutusmallin organisoimisesta niin sanottujen terapeuttien yhteisöjen piiristä (Anttinen & Ojanen 1984; Isohanni 1983; Jones 1968, 1976, 1982; Karterud 1989; Kennard 1983;

Manning 1989; Murto 1991; Whiteley & Gordon 1979). Monista perinteisen laitosorganisaation kriitikoista tukea yhteisökasvatukselliseen ajatteluun ja toimintojen uudelleen organisointiin on erityisesti antanut Goffman (1961), Sundin (1971) ja Basaglia (1972).

Clarcken (1987) mukaan ryhmävoima ja johonkin kuulumisen tunne ovat persoonallisen vapauden alku. Tarvitsemme yhteisyyttä, joka ei tukahduta yksilöllisyyttä, vaan ohjaa sitä kasvuun. Ilman yhteisöllisyyttä ihmiset kuihtuvat. Yhteisöllisyys on yhteiskunnan perusta. Ellei meillä ole jatkuvaa ja rikastuvaa yhteisöllisyyden kokemusta ja samalla näkemystä sen tärkeydestä, voimme huonosti. Viime kädessä yhteisöllisyys on aina merkinnyt ihmislajin hengissä säilymistä. (Clark 1987.)

Yhteisökasvatuksessa on kyetty kasvattajayhteisöön ja vertaisryhmään luomaan yhteisöllisyyden kokemus, joka johti yhteisten arvojen, normien ja yhteisen todellisuuskäsityksen kehittämiseen. Yhteisötoiminta on ollut tietoinen prosessuaalinen interventio, jonka avulla on voitu vaikuttaa kasvatettavien subjektiviteetin muuttumiseen. Subjektiviteetin sosiaalinen konstrukttiivinen muuttuminen uudenlaisen vuorovaikutuksen ja valtajärjestelyn myötä johti uuteen toimintakulttuuriin ja uudenlaiseen yksilölliseen identiteettiin eli sosiaalisen minuuden muotoutumiseen (Burkitt 1991).

Ihmisten tulee aiempaa laajemmin kyetä keskinäisessä yhteistyössä hallitsemaan ilmeisen jatkuvaa muutosta, ymmärtää yhteisistä lähtökohdista yhä laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin perustason toimintayksiköistä yhteiskunnallisen päätöksenteon huipulle saakka kehityksen ja muutoksen vaatimuksia. Yhteisökasvatuksen pohjalta kehittämäni yhteisökasvatuksen ekologisen mallin avulla on mahdollista ymmärtää ja myös käytännössä kehittää kasvatusta ja yhteisöjen toimintaa yleensä sekä yksilön elämänmittaisen henkisen kasvun että yhteisöjen muutoksen hallitsemisen ja jatkuvan kehittymisen tarpeista. Kehityksestä ja muutoksesta näyttää entistä enemmän tulleen yhteisvastuun ja tasavertaisen toiminnan oppimisen sekä yhteisvastuuseen ja tasavertaisuuteen kasvamisen ja kasvattamisen kysymys. Elias (1978, 1991) tarkastelee sivilisaation, kulttuurin ja tapojen kehittymistä ja eriytymistä eri yhteiskunnissa. Yksilöllisyys kehittyi eri kulttuureissa eri tavoin ja erilaiseksi (Elias 1991). Kansainvälistyminen ja globaalien ongelmien ratkaiseminen on väistämättä aiheuttanut kansainvälisyyskasvatuksen tarpeen. Kasvatuksen tulisi voida vastata myös erilaisuuden ymmärtämisen kehittämiseen eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa. Globaaleja ongelmia voidaan ratkaista yhteisen todellisuuden kehittämisen yhteisöllisistä lähtökohdista, sopimalla yli rajat ylittävistä yhteisistä pelisäännöistä ja normeista. Kulttuurien ja yhteiskuntien erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen tasavertaisesti sekä muutoksen ymmärtäminen ja hallitseminen edellyttävät koko väestöön ulottuvaa laajaa yhteisöllistä lasten ja ehkäpä myös aikuiskasvatusta. Yhteisökasvatuksen ekologinen malli voidaan laajentaa käsittämään myös yhteiskuntien ja kansakuntien rajat ylittävien kulttuurien välinen globaali taso. Tällöin on mahdollista ymmärtää eri tasojen kehittymistä ja lopulta yksilökehitystä Eliasin (1991) tapaan maailmanlaajuisesta perspektiivistä - ja myös kasvattaa lapset maailmankansalaisiksi. Vaikka käyttöteorian kannalta yhteisökasvatuksen ekologinen malli palvelee ehkä ymmärrettävimmän ja parhaiten edellä esitetystä muodosta, niin myöhemmän teorian kehittämissä siihen voidaan sisällyttää myös globaali taso (kuviot 10).



KUVIO 10 Yhteisökasvatuksen ekologinen malli globaaliin tasoon yhdistettynä

Yhteisökasvatuksen kokemukset ja käytännöt ovat osoittaneet sen antavan mahdollisuuksia vastata nykypäivän ja tulevaisuuden kasvatarpeeseen. Ehkä juuri siksi yhteisökasvatus on elänyt, laajentunut, vahvistunut ja kehittynyt kaiken aikaa. *Kasvatustoiminnan lisäksi yhteisökasvatuksen kokemuksia on laajasti 1970-luvulta alkaen sovellettu erilaisten työyhteisöjen ja organisaatioiden kehittämistoimintaan.* Organisaatioiden ja työyhteisöjen jatkuva kehitys ja muutos edellyttää niiden jäsenten yksilöllistä jatkuvaa kehittymistä ja usein myös subjektiviteetin muuttumista. Organisaatiotason ja työyhteisöjen kehittämisessä yhteisökasvatuksen teorian soveltaminen käytäntöön on samalla myös jatkuva aikuiskasvatustapahtuma. Tästä on yksi esimerkki tämän tutkimuksen toisessa osassa raportoitu tutkimus. Siinä yhteisökasvatuksen teorioitten käytäntöön soveltaminen ulottui usean sadan henkilön organisaatio- ja johtamistasoon niin, että kaikki organisaation toimijat olivat lopulta yhteisökasvatuksesta lähteneessä kehittämistoiminnassa mukana.

## **II YHTEISÖKASVATUS KEHITYSVAMMALAI- TOKSESSA**

# 1 YHTEISÖSHOKKI JA YHTEISÖLLISYYDEN UUSI ULOTTUVUUS

Toimittuani noin kymmenen vuotta Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodissa aloitin yhteisökasvatuskokemusten saattelemana Keski-Suomen erityishuoltopiirin kuntainliiton kasvatusjohtajan viran hoitamisen maaliskuun alussa 1979. Siirtyminen uuteen virkaan paljasti välittömästi selkeän kontrastin yhteisöllisyyden kehittämisedellytyksissä aiemman työpaikkani ja keskuslaitoksen osastojen välillä.

Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodin yhteisökasvatuksen ulkoisena kehittämisedellytyksenä 1970-luvun alussa oli hallinnon varaukseton luottamus ja autonomia laitosta kohtaan. Keskuslaitoksen osastoilta nämä edellytykset puuttuivat. Asukassijoitukset tapahtuivat keskitetysti siten, ettei henkilöstö yleensä voinut uuden asukkaan sijoitukseen vaikuttaa. Vaikka Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodissakin kymmenen vuoden aikana oli pari kertaa tilanne, jolloin sosiaalitoimiston viranhaltijat olisivat halunneet sijoittaa oppilaan laitokseen, eikä laitos sillä hetkellä ollut tähän valmis, ei oppilaskodin tahdon vastaisesti sijoitusta suoritettu.

Keskuslaitoksen osastoilta puuttui sijoituksiin liittyvän autonomian lisäksi tyystin toiminnallinen autonomia. Tämä merkitsi sitä, että pieniinkin päivittäistoiminnan ratkaisuihin, jotka erosivat osastojen päivittäisrutiineista, kysyttiin ja tuli kysyä lupa johtoryhmän jäseniltä. Niinpä esimerkiksi keskuslaitosalueen ulkopuolisiin vierailuihin puhumattakaan asukkaiden viikonloppulomista, piti usein kysyä lupa joltain johtavalta viranhaltijalta tai vähintäänkin sosiaaliryöntekijältä.

Myös osaston sisäisiin, lähinnä asukkaiden käyttäytymisongelmiin kysyttiin ohjetta johtoryhmän jäseniltä. Yhteisökasvatuskokemusten myötä tämä jos mikä tuntui käsittämättömältä, koska johtoryhmän jäsenten käytännön kokemus kehitysvammaisten osastotoiminnasta oli hyvin vähäinen. Useimmilla johtoryhmän jäsenistä ei ollut osastokokemusta lainkaan. Johtoryhmän muodosti viisi johtavaa viranhaltijaa: erityishuoltopiirin johtaja, kasvatusjohtaja, talousjohtaja, johtava lääkäri ja johtava ylihoitaja.

Taloudellista autonomiaa ei myöskään osastoilla ollut. Pienetkin hankinnat, jotka poikkesivat päivittäisistä rutiinimenoista piti kysyä johtoryhmän jäseniltä. Esimerkkinä mainittakoon, että johtoryhmässä käsiteltiin kerran perusteellisesti ja monipuolisesti makkaralengkien antamista yhden osaston asukkaille osaston päätettyä mennä keskuslaitoksen rantaan kesäiltaa viettämään ja saatua idean makkarapaistosta iltansa vieron yhteydessä. Erityisesti pelättiin sitä, että mikäli kyseiselle osastolle annetaan lupa makkaran paistamiseen, niin on olemassa vaara, että myös muut osastot alkavat haluta ylimääräisiä makkaroita. Myös esimerkiksi tuolien, pöytäliinojen ja verhojen hankintaan osastot kysyivät usein luvan johtoryhmän jäseniltä.

Tällä tavoin konkretisoituivat Goffmanin (1961, 1971), Basaglian (1972) ja monien laitoskriitikoiden ja -analyttikkojen kuvaukset laitosten valtajärjestelmästä (Foucault 1980; Scull 1984). Osastot ja niiden asukkaat olivat Slavichin (1972) kuvaamia objekteja, joilta puuttui autonomia ja laitoksen osastojen sisäisiä ristiriitoja pyrittiin vähentämään valistuneiden *ulkopuolisten toimenpiteiden ja kontrollin avulla*.

Keskuslaitoksen hierarkkiset toimintatavat ja perustason asiantuntemuksen kunnioittamattomuus olivat yhteisökasvatuskokemusten jälkeen sittenkin yllätys. Niitä oli aluksi vaikea uskoa todeksi. Lukuisten organisatoriseen pakkovaltaan pohjaavien alistavien toimenpiteiden jälkeen tuntui siltä, että vasta nyt kykeni riittävästi arvostamaan sitä varauksetonta kunnioitusta ja luottamusta, jota 1970-luvun alun Jyväskylän sosiaalitoimen johto osoitti johdonmukaisesti Jyväskylän poikien oppilaskodin toimintaa, asiantuntemusta ja autonomiaa kohtaan.

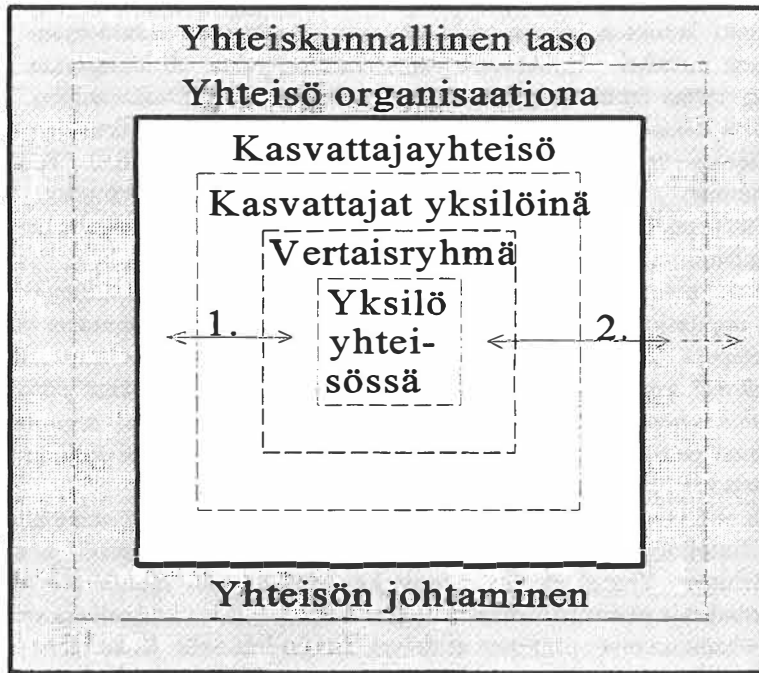
Keski-Suomen erityishuoltopiirin organisaatiotason johtamisessa toteutettiin kuitenkin vain ajalle tyypillistä organisaation sääntöohjausta. Julkishallinnon sääntöohjaus merkitsi toimintaohjeiden ja normien antamista ylhäältä käsin. Se edellytti, että kaikki hallinnossa esille tulevat tapaukset luokitellaan niin, että niihin voidaan löytää ratkaisu säännöistä. Tämän toimintaperiaatteen mukaisesti sääntöihin sopimattomat poikkeustapaukset alistetaan ylemmän organisaatiotason ratkaistavaksi. (Asikainen ym. 1985, 98.)

Julkishallinnon sääntöohjaukselle, ihmisten hallinnoimiselle ja toimintojen kontrollille näyttää laitoksissa antavan vielä erityisen painon ja legitimitetin niiden historiallinen kehitys. Laitokset eriytyivät ja vakiinnuttivat asemansa tällä vuosisadalla *poikkeavuuden hallinnoijina* (Pösö 1993). Tähän vaikutti ratkaisevasti yhteiskunnallisen vallan keskittyminen valtiolle ja valtion mukaantulo laitosten ylläpitäjäksi 1800-luvulla. Julkisen vallan mukaantulo laitosten ylläpitäjäksi varmisti sen, että ihmisen keho ja mieli tulivat hallinnoinnin kohteeksi (Cohen 1985; Davis & Andersson 1983; Pösö 1993; Scull 1979). Pitäessään poikkeavat yksilöt näkymättömissä laitoksia pidettiin tarkoituksenmukaisina instituutioina. Kontrolloiduissa olosuhteissa poikkeavien ihmisten katsottiin sosiaalistuvan ja kurinalaistuvan yhteiskunnan sääntöihin samalla tavalla, kuin lapset sosiaalistuivat yhteiskunnan normeihin (ks. Castell 1985; Mizruchi 1987). Laitosten asukkaat ja samalla henkilökunta ikään kuin lapsellistettiin julkisen vallan hallinnoinnilla suuremmassa määrin kuin täysivaltaiset kansalaiset muissa julkisissa organisaatioissa.

Näin oli luonnollista, että esimerkiksi edellä kuvatunlaatuinen makkaralengkien ostoluvan käsittely alistettiin johtoryhmän valtakontrolliin. Ylimääräisten makkaroiden syöminen rannassa saattoi aiheuttaa häiriöitä, olla sääntöjen vastaista ja haitallista organisaatiolle sekä opettaa henkilöstön heille sopimattomille käyttäytymistavoille -

puhumattakaan asukkaista (ks. esim. Mintzberg 1983). Jyväskylän sosiaalitoimen johtaminen 1970-luvulla poikkesi tyypillisestä julkishallinnon sääntöohjauksesta vuorovaikutuksena Poikien oppilaskodin kanssa. Poikien oppilaskodin perustason toimintayksikössä vallitsi lähes täysi toiminnallinen autonomia, ja laitos voi käyttää itsenäistä ratkaisuvaltaa monissa sellaisissakin asioissa, joissa muodollinen päätösvalta oli esimerkiksi sosiaalijohtajalla. Sosiaalijohtaja ja tämän myötä koko sosiaalitoimen johto luotti laitoksen kykyyn ratkaista asiat itsenäisesti. Sääntöohjaus ei tullut kehityksen esteeksi. Käytännössä sosiaalitoimen johto oli delegoinut itselleen kuuluvaa valtaa laitoksen päätettäväksi, ja muodollinen päätöksenteko oli vain esimerkiksi sosiaalijohtajan allekirjoitus, eikä laitoksen tekemiä ratkaisuja päätöksentekovaiheessa koskaan muutettu tai asetettu epäilyksenalaisiksi. Tällä tavoin sosiaalitoimen johto otti myös täyden vastuun itselleen käytännössä laitoksen päätöksistä ja puolusti laitoksen autonomiaa. Tämän kokemuksen pohjalta oman roolin ja johtamistoiminnan jäsentäminen uudessa tilanteessa oli pulmallista. Tilanteessa voi nähdä yhtymäkohtia yhteisökasvatuksen kehittymisen alkuvaiheisiin, jolloin Poikien oppilaskodissa alettiin ikään kuin tyhjästä kehittää ja muuttaa vallinneita toimintatapoja. Tuolloin *tuli voida murtaa* pienen *perustason* kasvatusyhteisön *autoritaariset menettelytavat* uuden *yhteisöllisen vuorovaikutuksen pohjalle*. Nyt *samanlainen haaste näytti olevan edessä kokonaisessa isossa organisaatiossa*. Siirtyminen perustason toimintayksiköstä johtoryhmän jäseneksi satojen ihmisten organisaatioon avasi uuden ulottuvuuden yhteisöllisyyteen.

Yhteisö organisaationa ja sen johtaminen sekä toisaalta yhteiskunnallinen taso tulivat ilmiötasoina keskeisiksi lähtökohdiksi kehittämistoiminnan ja strategian suunnittelussa. Yhteiskunnallisen tason käytäntö todentui välittömästi arkipäivän työssä asioiden ja päätösten valmisteluna kuntainliiton liittohallitukselle ja valtuustolle sekä myöhemmin myös päätösten esittelynä liittohallitukselle. Koko laitosisaatiotason yhteisöjohtamisen näkökulman jouduin puolestaan kohtaamaan laitososastojen eli perustason toimintayksiköiden ulkopuolelta. Toiminta perustason kasvattajayhteisön jäsenenä yhteisön sisältä käsin ei enää ollut mahdollista. Välitön päivittäinen toiminta tapahtui pääasiassa yhteisön organisatorisella johtamisen tasolla ja yhteiskunnallisella tasolla eli yhteisökasvatuksen ekologisessa mallissa tässä yhteydessä kuvaamani yhtenäisten viivojen välisessä maailmassa (ks. kuvio 11). Organisaatiotason ja yhteiskunnallisen tason todellisuus poikkesivat suuresti perustason kasvatusyhteisön todellisuudesta, jossa kasvattajayhteisö, vertaisryhmä ja yksilöt elivät. Organisaatiotason ja yhteiskunnallisen tason kohtaaminen merkitsivät teoreettisena otteena uutta, koko laitosisaatiotason kehittämiseen, hallintaan ja ymmärtämiseen suuntautuvaa käsitteellistä laajentumista.



KUVIO 11 Yhteisökasvatuksen ekologinen malli yhteiskunnallisen tason sekä yhteisön organisatorisen ja johtamisen tasolta tarkasteltuna



## 2 SUOJARINTEEN KESKUSLAITOS

### 2.1 Suojarinne keskuslaitostemme joukossa

Suomessa on vuodesta 1980 toiminut viisitoista keskuslaitosta, jolloin viimeksi perustettu keskuslaitos, Kainuun keskuslaitos, aloitti toimintansa. Suojarinteen keskuslaitokseen tulivat ensimmäiset asukkaat 4.6.1965. Keski-Suomen vajaamielislaitoksen kuntainliitto oli perustettu vuonna 1962 ja keskuslaitoksen perustamislupa saatu vuonna 1963. Keskuslaitoksen käynnistymisvuonna 1965 oli laitoksen paikkaluku 112. Tuolloin oli maassamme toiminnassa kuusi keskuslaitosta, joiden yhteinen paikkaluku sivuosastoinen oli 1787 ja ilman sivuosastoja 1507. (Erityishuollon neuvottelukunta 1990.)

Vuonna 1965 oli eniten paikkoja Vaalijalan keskuslaitoksessa, jossa oli sivuosastoinen 610 laitospaikkaa. Vähiten paikkoja oli tuolloin Suojarinteen keskuslaitoksessa. Keskuslaitosverkosto laajeni nopeasti. Vuonna 1970 oli toiminnassa jo kaksitoista keskuslaitosta. Paikkaluvut olivat viidessä vuodessa yli kaksinkertaiset. Kaikkiaan oli keskuslaitospaikkoja tuolloin 4055, ilman sivuosastoja 3839. Vuoteen 1970 mennessä oli Suojarinteen keskuslaitoksen paikkaluku noussut 276:een, mikä sittemmin ilman sivuosastoja olikin keskuslaitoksen korkein paikkamäärä aina vuoteen 1982, jolloin asukasluvut alkoivat vähitellen laskea.

Eniten keskuslaitospaikkoja on Suomessa ollut vuonna 1980, jolloin laitospaikkoja sivuosastoinen oli kaikkiaan 5348 ja ilman sivuosastoja 4777. Näistä huippuluvuista laitospaikat ovat pikkuhiljaa vähentyneet. Vertailtaessa paikkalukujen kokonaismäärien kehitystä vuodesta 1980 vuoteen 1989 voidaan todeta, että paikkaluku on kuluneen yhdeksän vuoden aikana vähentynyt 264 paikalla 5084 paikkaan, eli 4,9 %. Vastaavana aikana varsinaisten keskuslaitosten paikkaluku on vähentynyt 351 paikalla 4426 paikkaan, eli 7,3 %.

Paikkalukujen ja niiden kehityksen valossa Suojarinteen keskuslaitosta voidaan luonnehtia kutakuinkin keskiverroksi suomalaiseksi keskuslaitokseksi. Vuonna 1980 Suojarinteen keskuslaitoksen kokonaispaikkamäärä oli 316 ja varsinaisen keskuslaitoksen paikkamäärä 284. Samanaikaisesti suurin kokonaispaikkamäärä oli Vaalijalan

keskuslaitoksessa, jossa oli 685 paikkaa ja suurin varsinainen, samaan paikkaan keskitetty laitoskokonaisuus oli Rinnekodissa, jossa oli 564 paikkaa. Vähiten oli hoitopaikkoja Kainuun keskuslaitoksessa, jossa oli 100 paikkaa. Kainuun keskuslaitoksessa ei tuolloin ollut sivuosastoja. Viidentoista keskuslaitoksen keskimääräinen hoitopaikkojen määrä sivuosastoinen oli vuonna 1980 356 paikkaa ja ilman sivuosastoja 318 paikkaa.

Vuoteen 1989 mennessä, johon yhteisökasvatuksellinen kehittäminen keskuslaitoksessa ulottui, oli Suojarinteen keskuslaitoksen kokonaispaikkamäärä pudonnut 310 paikkaan ja varsinaisen keskuslaitoksen paikkamäärä 258 paikkaan. Vastaavasti suurimman, Vaalijalan keskuslaitoksen kokonaispaikkamäärä oli vähentynyt 604 paikkaan ja suurimman varsinaisen keskuslaitoksen, Rinnekodin paikkamäärä 500 paikkaan. Pienimmät luvut olivat edelleen Kainuun keskuslaitoksessa, jonne oli tullut sivuosastoja ja kokonaispaikkamäärä oli kohonnut 118:aan samalla kun varsinaisen keskuslaitoksen paikkamäärä oli säilynyt entisellään sadassa paikassa. Vuonna 1989 keskuslaitosten kokonaispaikkamäärien keskiarvo oli vähentynyt 338 paikkaan ja varsinaisen keskuslaitoksen paikkamäärien keskiarvo 295 paikkaan. Laitosten paikkaluvut ovat 1990-luvulla edelleen vähentyneet koko maassa.

Väestöpohjaan suhteutettuna kehitysvammaisten laitoshoidon hoitopaikkoja oli Keski-Suomessa vuonna 1989 valtakunnallista keskiarvoa enemmän. Kun keskimäärin Suomessa oli 1,09 kehitysvammaisten laitoshoitopaikkaa tuhatta asukasta kohti, oli luku Keski-Suomen erityishuoltopiirissä 1,24. Vaihteluväli erityishuoltopiirien alueilla oli väestöpohjaan suhteutetuissa laitoshoitopaikoissa vuonna 1989 Kärkylän 0,63 %:sta Lapin 1,55 %:iin.

Keski-Suomen erityishuoltopiirin kuntainliitto, jonka nimi nytemmin on muutettu Keski-Suomen sosiaalialan kuntayhtymäksi, vastasi 1990-luvun alkuvuosiin asti varsin kokonaisvaltaisesti koko Keski-Suomen kehitysvammaisten erityishuollosta. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että kunnat ostivat valtaosan tarvitsemistaan kehitysvammaisten erityishuollon palveluista kuntainliitolta, jonka jäseniä kaikki Keski-Suomen läänin 32 kuntaa olivat. Hallinto on normaalia kunnallis- ja kuntainliittohallintoa. Käytännössä kuntainliitto on viime vuosina antanut kehitysvammaisten erityishuollon palveluja vuosittain noin 1500 kehitysvammaiselle. Vaikka näistä palvelun saajista vain pieni vähemmistö on saanut tarvitsemansa erityishuollon Suojarinteen keskuslaitoksessa, hallinto on perinteisesti ollut keskuslaitoskeskeistä. Koko hallinnollinen ja taloudellinen apparaatti sijaitsee keskuslaitoksen alueella ja sen yhteydessä. Erityishuoltopiirin johtaja on samalla myös keskuslaitoksen johtaja. Laitoshallinto ja piirihallinto on kytketty toisiinsa tavalla, joka ei edistä kummankaan organisaation itsenäistä kehitystä (Kehitysvammaliitto 1981). Myös hallinnon järjestelyjen osalta Suojarinteen keskuslaitos edustaa tyypillistä ja tavanomaista valtakunnallista tilannetta.

Kehitysvammaisten laitoshoidon Keski-Suomessa näyttää olevan keskimääräistä kalliimpaa. Erityishuollon neuvottelukunnan (1989) julkaisemat tiedot vuodelta 1988 osoittavat, että laitoshuollon käyttötalouden menot yhtä käyttöpäivää kohti olivat Keski-Suomessa 483,20 markkaa, kun ne keskimäärin maassa olivat 428,90 markkaa. Näin ollen ympärivuotisesti laitoksessa asuvan kehitysvammaisen kustannukset Keski-Suomessa olivat vuonna 1988 keskimäärin 176368 markkaa ja vastaavasti koko

maassa 156548,50 markkaa. Vähiten käyttöpäivä tuolloin tuli maksamaan Pirkanmaan erityishuoltopiirissä eli 341,10 markkaa ja eniten Lapissa eli 548,00 markkaa.

Käyttömenot sisältävät monenlaisia toimintoja ja vaihtelevat laitosten sisällä huomattavastikin esimerkiksi osastotyyppin mukaan. Kustannuksia aiheuttavat muun muassa erilaiset huoltopalvelut, erityishuollon poliklinikka, ohjaustoiminta, työtoiminta opetus, hammashoito, laboratorio, poliklinikka, fysioterapia ja varsinainen osastolla tapahtuva päivittäinen toiminta, jonka osuudeksi voidaan laskea noin 3/4 kokonaiskustannuksista. Selvästi suurimman menoerän muodostavat henkilöstömenot, jotka vuonna 1988 olivat Suomessa keskimäärin 71,3 % kokonaismenoista. Merkillepantavaa on se, että Keski-Suomen erityishuoltopiirissä laitoshuollon henkilöstömenojen osuus oli selvästi keskimääräistä alhaisempi eli 66,9 %. (Erityishuollon neuvotelukunta 1989.)

Suomessa keskuslaitokset on yleensä rakennettu samantyyppisesti siten, että osastot on rakennettu väljästi toisistaan erilleen rivi- ja paritalotyyppisesti. Yleensä näissä laitoksissa on hallintorakennus, jonka läheisyydessä tai yhteydessä toimii sairausosasto. Laitosalueella on monipuolisesti varustettu terapiatalo, johon erilaiset päivä- ja terapiatoiminnot on keskitetty. Tällaista 1960-luvun tyyppillistä suunnittelua ja laitosrakentamista edustaa myös Suojarinteen keskuslaitos. Henkilöstön kerrostalo- ja rivitaloasunnot sijaitsevat laitosalueella tai sen välittömässä läheisyydessä. Osastot on 1960-luvun tapaan suunniteltu hyvätasoisille, kehityskelpoisille kehitysvammaisille, joten ongelmana on monissa muissakin keskuslaitoksissa tuttu tilanne; ahtaat käytävät ja saniteettitilat, joissa monivammaisten ja vaikeavammaisten liikkuminen ja liikuttelu tuottaa ongelmia. Alueella on myös erillinen talousrakennus, joka on myös tyyppillinen monissa keskuslaitoksissa. Suojarinteen keskuslaitos sijaitsee Suolahden kaupungin keskustan välittömässä läheisyydessä. Tältä osin laitos poikkeaa muista keskuslaitoksista, jotka sijaitsevat yleensä taajamien ulkopuolella.

## 2.2 Keskuslaitoksen osastot ja yhteisöllisyys ennen yhteisökasvatusta

Suojarinteen keskuslaitoksessa oli tässä tutkimusraportissa kuvattuna ajankohtana virallisesti kymmenen osastoa. Tässä yhteydessä määritellään osasto Neliapilan osana toimiva pienyksikkö Jukola erilliseksi osastoksi, koska se oli toiminnallisesti täysin itsenäinen ja vastasi näin yksikkönä mitä tahansa muuta osastoa. Keskuslaitoksen osastojen lukumääräksi määritellään näin ollen tässä tutkimuksessa yksitoista.

Perinteisen rationaalien laitosajattelun mukaisesti osastot olivat pääosin luonteeltaan hyvin erilaisia siten, että kullekin osastolle oli hoitoisuuden ja oireistojen perusteella pyritty sijoittamaan samantyyppisiä asukkaita. Näin esimerkiksi 'matalatasoiset liikkuvat' asukkaat, kuten sanonta kuului, pyrittiin sijoittamaan samalle osastolle ja vaikeasti liikuntavammaiset asukkaat omalle osastolleen. Suurinta osaa osastoista voidaan näin luonnehtia asukastyypin perusteella.

Joitain osastoja luonnehditaan myös toiminnallisen funktion pohjalta. Niinpä esimerkiksi osasto Tuttulalan kerrottiin olevan vastaanotto- ja tutkimusosasto. Käytännössä osaston tutkimustoiminta ei kuitenkaan poikennut millään tavoin muiden osastojen tutkimustoiminnasta.

Osastoille oli määritelty ohjeelliset paikkaluvut. Näistä ohjeellisista paikkalu-  
vuista voidaan laskea osastojen käyttöaste eli kuormitusprosentti, joka kuvaa osastoille  
sijoitettujen asukkaiden suhteellista prosenttiosuutta määritellyistä paikkaluvuista.  
Kuormitusprosentti tammi-kesäkuussa 1985 eli samana vuonna, jolloin tämän  
tutkimuksen ensimmäiset mittaukset suoritettiin, oli 102.8%. Vuoden 1986 käyttöas-  
teen keskiarvo oli 101.8 %. Vuonna 1987 käyttöaste oli pudonnut jo alle 100 %:n ja oli  
tammi-kesäkuussa 99.02%. Vuonna 1990 käyttöaste oli 94.6%. Luvut kuvaavat sitä,  
että asumisväljyys osastoilla vastaavasti suhteellisesti kokonaisuutena lisääntyi,  
vaikkakin osastokohtaisia eroja ilmeni.

Kuvaus Suojarinteen keskuslaitoksen osastoista, niiden ohjeellisista paikkalu-  
vuista, asukkaista ja henkilöstömääristä tutkimusjakson ajalta vuoteen 1989 on  
liitteessä (liite1).

Käytännön havaintojen pohjalta aloin selvittää yhteisökasvatuksen kehittämisen  
mahdollisuuksia ja edellytyksiä keskuslaitoksen osastoilla. Tähän kannusti se, että  
ennen uuden virkani vastaanottamista oli Suojarinteen keskuslaitokseen päätetty perus-  
taa pienyksikkö pitkään keskuslaitoksessa olleita käyttäytymishäiriöisiä asukkaita var-  
ten. Tullessani laitokseen maaliskuussa 1979 olivat pienyksikön muutostyöt  
meneillään. Osasto Neliapilan yhteen neljästä siivestä rakennettiin kahdeksaa asukasta  
varten pienet yhden hengen huoneet. Ideana oli, että laitoksen eri osastoilla häiritse-  
västi käyttäytyville hyvätaoisille nuorille aikuisille perustetaan yhteisökasvatuksen  
periaatteilla toimiva yksikkö, josta asukkaat kuntouduttuaan siirtyvät laitoksen ulko-  
puolelle lähinnä asuntoloihin asumaan. Aloitteen ja idean yhteisökasvatuksen  
kehittämisestä keskuslaitokseen teki tuolloin johtavana lääkärinä toiminut Ritva  
Salunen.

Koska välttämättä haluttiin yhteisökasvatuksen soveltamista uuteen pienyksik-  
köön, esitin keskuslaitoksen toimintojen tutkimista perustaksi ongelmien selvittelylle  
ja mahdollisille muutoksille yhteisökasvatuksen edellytysten mahdollistamiseksi  
keskuslaitoksessa. Esitykseen laitoksen toimintojen tutkimisesta suhtauduttiin hyvin  
epäluuloisesti. Kuntainliiton liittohallitus päätti kuitenkin henkilöstökyselyn suoritta-  
misesta keskuslaitoksessa. Tämä henkilöstökysely ja sitä seurannut pienyksikön yh-  
teisökasvatustutkimus mahdollistui ja se liittyi vuonna 1978 alkaneeseen Sosiaalihal-  
lituksen ja Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen yhteistyönä toteutettuun  
yhteisökasvatuksen kokeilu- ja tutkimusprojektiin. Toimin tämän projektin joh-  
toryhmän jäsenenä ja sihteerinä. Projektin oli määrä päättyä vuoden 1981 lopussa.  
Esitin Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatushanketta otettavaksi mukaan  
projektin toimintaan. Tämä myös hyväksyttiin. Projektin tieteellisenä johtajana ja  
tutkimustoiminnan ohjaajana toimi professori Lea Pulkkinen. Projektin tutkijana oli  
Sirpa Helenius. Tällä tavoin päästiin alusta alkaen Pulkkinen johdolla tutkimaan  
yhteisökasvatuksen edellytyksiä ja sittemmin yhteisökasvatuksellisen pienyksikön  
yhteisökasvatuksen kehittämistoimintaa.

## Henkilöstökyselyn suorittaminen

Ensimmäinen vaihe Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatustutkimuksessa oli mainittu henkilöstökysely keskuslaitoksen henkilöstölle. Kyselypalautemenetelmää käyttäen suoritettiin henkilöstökysely toukokuussa 1979 koko keskuslaitoksen henkilöstölle (Helenius 1980b). Kyselyn tuloksia vahvistivat käytännön havainnot keskuslaitoksen toiminnasta. Tutkimuksen paljastamien epäkohtien vuoksi katsottiin aiheelliseksi, ettei tutkimusta tuossa vaiheessa, vuonna 1980, julkistettu. Vertailukohdaksi myöhemmälle koko laitoksen yhteisökasvatuksen kehittämiseksi ja kvantitatiiviselle tutkimusaineistolle Heleniuksen (1980b) tutkimus on hyödyllinen. Tässä yhteydessä nämä tutkimustulokset on sekä perusteltua että mahdollista julkistaa, koska sittemmin Keski-Suomen erityishuoltopiirin liittohallitus myönsi minulle luvan keskuslaitoksen kehittämistoiminnan yhteydessä kootun materiaalin ja tulosten käyttöön ja julkaisemiseen. Haluan kuitenkin tässä yhteydessä painottaa, että pidän edelleen perusteltuna ratkaisuna sitä, ettei tuloksia julkistettu vuonna 1980.

Heleniuksen (1980b) henkilöstökyselyn yhtenä tarkoituksena oli saatujen tulosten pohjalta muotoilla keskuslaitokseen tarvittavia kehittämistoimia. Toimenpiteiden toteuttamisen jälkeen oli myöhemmin tarkoitus suorittaa uusi kysely sen selvittämiseksi, onko mahdollisella kehittämistyöllä ollut laitoksen toimintaan toivottuja vaikutuksia (Helenius 1980b, 7). Noin puolen vuosikymmenen jälkeen Heleniuksen mittauksesta tämä myös mahdollistui.

Heleniuksen (1980b) henkilöstökyselyn julkaisematonta raporttia 'Yhteisökasvatuksen periaatteet kehitysvammalaitoksen toiminnan pohjana' voidaan pitää kvantitatiivisena henkilöstötilanteen alkumittauksena myöhemmälle yhteisökasvatuksen kehittämiseksi ja tutkimukselle keskuslaitoksessa. Kuvaan seuraavassa joitain Heleniuksen (1980b) tutkimustuloksia keskuslaitoksen yhteisökasvatuksellisen kehittelyn lähtökohdiksi.

Heleniuksen (1980b, 10) laatiman kyselylomakkeen perustana olivat 'Antakaa meille mahdollisuus'-kirjassa kuvatut yhteisökasvatuksen periaatteet: tasa-arvoisuus ja yhteisöllisyys, terveen järjen periaate, avoimuus ja rehellisyys, ehdoton oikeudenmukaisuus, luottamuksen periaate sekä fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaate (Kaipio 1977). Lisäksi kyselyllä selvitettiin sitä, mitkä olivat keskeisimpiä ongelmia laitoksessa, miten henkilökunta viihtyi työssään ja mitä toiminnallisia parannusehdotuksia heillä oli.

Kyselylomakkeita tutkijalle palautettiin 231, jolloin vastausprosentiksi saatiin 82 vuoden 1978 toimintakertomuksen ilmoittamasta 282 kokonaihenkilömäärästä. Vastausprosenttia heikensivät Heleniuksen (1980b) mukaan kyselyä kohtaan tunnetut ennakkoluulot ja pelko siitä, että lomakkeet joutuisivat joidenkin henkilökuntaan kuuluvien luettaviksi.

## Tuloksia

Tärkeimpänä tavoitteena henkilöstö piti yleisesti huolehtimista kehitysvammaisten hoidosta, kasvatukselta ja kuntoutuksesta kunkin omasta tasosta ja tarpeista lähtien siten, että voitaisiin saada asiakas mahdollisimman itsenäiseksi ja omatoimiseksi. Lai-

tosorganisaation kitkattoman toiminnan ja hyvän työyhteisön kokivat myös monet keskeiseksi tavoitteeksi. Tutkimus osoitti, etteivät nämä hyvät tavoitteet todellisuudessa ohjanneet laitoksen toimintaa. Henkilöstön käsityksen mukaan ratkaisuja tehtiin usein siten kuin ne oli helpoin muodollisesti toteuttaa tai jonkun toisarvoisen syyn vuoksi eikä kehitysvammaisen tai työyhteisön parasta katsoen. Näin laitoksen tavoitteet pyrkivät hämärtyämään etenkin, kun keskustelua ei niistä juuri käyty. (Helenius 1980b, 15). Anttisen ja Ojasen (1984) yhteisökasvatuksen periaatteena mainitsema *tavoitteisuuden periaate* toteutui keskuslaitoksessa tällä tavoin jäsentymättömästi. Selviä, johdonmukaisia tavoitteita ei vastaajien mielestä laitoksessa ollut. Käsitys tavoitteiden yhtenäisyydestä vaihteli jonkun verran vastaajan työpaikan mukaan. Epäyhtenäisimpinä tavoitteita piti hallintolan henkilöstö ja yhtenäisimpinä keittiö-, pesula- ja konehuonehenkilökunta. Sekä tavoitteiden että niiden saavuttamisen arviointikin tuntui vaikealta, sillä yli viidesosa vastaajista ei ilmaissut kantaansa asiaan (Helenius 1980b, 16).

*Tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden periaatteen* edellyttämät yhteiset kokoukset, tasavertainen yhteispäätäntä ja perinteisten hierarkkisten alistussuhteiden murtaminen olivat ristiriidassa perinteisten kasvat- ja hoitolaitosten periaatteiden kanssa. Niitä olikin kritisoitu jo pitkään (esim. Goffman 1961). Tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden tilaa Helenius (1980b) selvitti kysymällä henkilöstön käsityksiä keskuslaitoksen henkilöstöryhmien ja asukkaiden yhteistyöstä. Keskuslaitos osoittautui henkilöstösuhteiden, vuorovaikutuksen ja hierarkkisuuden suhteen tyypilliseksi perinteiseksi laitokseksi poiketen näin selvästi yhteisökasvatuksen määrittelemästä tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden periaatteesta. Henkilöstön yhteistyössä oli monia vaikeuksia. Näistä suurimpina vastaajat pitivät kasvat- ja hoitolaitoksissa tyypillisiä johdon ja työntekijöiden välisiä etäisiä suhteita. Henkilökunta ei kokenut 'ylempien' ja 'alempien' ryhmien välisiä kontakteja yhteistyönä vaan määräysten antamisena. Kipeimpinä kokivat yhteistyövaikeudet osastojen työntekijät. Heidän mielestään oli vaikea saada tarvittaessa apua osaston ulkopuolelta, mutta valmiita ratkaisuja tuli osastolle asioissa, joihin olisi haluttu itekin vaikuttaa. Yhteistyön puute aiheutti sen, että eri puolilta saatiin erilaisia tietoja ja ohjeita, jolloin oli vaikea tietää niiden taustaa ja todenperäisyyttä. (Helenius 1980b, 14-15.)

Toimipisteiden asioiden suunnittelu oli esimieskeskeistä ja joidenkin harvojen työntekijöiden käsissä. Näin koki tilanteen 67 % vastaajista. Yhteisille, kaikkia työntekijöitä koskeville palaverille ei oltu yleensä varattu aikaa, vaan keskusteluja käytiin pääasiassa kahvitauoilla kulloinkin työssä olevien kesken. Vastaajista 41 % katsoi, ettei yhteisille neuvotteluille oltu varattu aikaa lainkaan ja 36 % oli sitä mieltä, että aikaa oli varattu silloin tällöin. (Helenius 1980b, 22.)

Tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden periaatteen mukaisesti jokainen voi toimia johtajana ja johdettuna. Näin pyritään murtamaan perinteinen hierarkia ja esimerkiksi eri ammattiryhmien ja erilaisen koulutuksen perinteiset erot ja saamaan aikaan yhteisvastuullisuus ja saumaton tasavertainen yhteistyö yhteisön jäsenten välillä. Suojarinteen keskuslaitoksen osastoilla yhteistyötä vaikeutti erityisesti vajaamielishoitajien ja hoitoapulaisten työtehtävien yhtenäisyys vs. eriytyneisyys. Uusien osastotyöntekijöiden mukaantulo yhteistyöhön oli monien mielestä vaikeaa, vanhempi henkilökunta ei aina halunnut tai pystynyt ottamaan uusia mukaan eikä ollut valmis vastaanottamaan uusia ideoita. Näin jakauduttiin helposti ammattinimikkeen ja työssäoloajan

mukaan erilaisiin ryhmittymiin, joiden välillä oli mahdollisimman vähän yhteistyötä. (Helenius 1980b, 23.)

Vaikka useimmilla osastoilla oli sellaisia asukkaita, jotka olisivat pystyneet esittämään kantansa heitä ja osastoa koskeviin asioihin, tähän ei heillä ollut tilaisuutta. Vain viisi vastaajaa ilmoitti sitä kysyttäessä, että osaston asioiden käsittelyyn osallistuvat henkilöstön lisäksi siihen kykenevät asukkaat. (Helenius 1980b, 24.)

Yhteisökasvatuksen *terveen järjen periaatteessa* ilmaistaan vaatimus siitä, ettei yhteisön tule tehdä perustelemattomia tekoja (Kaipio 1977, 60). Periaatteen toteutumisen mahdollisuuksia kuvaavat muun muassa Heleniuksen (1980b, 26-27) tulokset laitoksen päätöksenteosta. Päätökset olivat joustamattomia. Vastaajista 65 % katsoi, että päätöksiä muutetaan harvoin tai ei koskaan, vaikka se olisi ollut tarpeellistakin. Päätösten perustelut jäivät noin puolelta vastaajista useimmiten tietämättä. Laitoksen asukkaiden kasvatuksesta ja kuntoutuksesta päätti terapia- ja opetushenkilökunta, johto ja osastonhoitaja sekä joskus muukin henkilökunta kuntoutuspalaverissa.

*Avoimuuden ja rehellisyyden periaatteen* toteutumisessa oli niin ikään merkittäviä puutteita. Useimpien (59 %) vastaajien mielestä keskustelua ja vuorovaikutusta tapahtui laitoksessa vain joidenkin henkilöstöryhmien välillä eikä kommunikatio ollut kovinkaan avointa ja rehellistä. Joidenkin (29 %, 62 vastaajaa) mielestä vuorovaikutusta tapahtui vain joidenkin yksittäisten henkilöiden välillä, muuten keskustelu oli epäsuoraa ja salailevaa. Puheet ja teot eivät vastanneet toisiaan kovinkaan hyvin, sillä 71 % vastaajista oli tähän seikkaan enemmän tai vähemmän tyytymättömiä. Kaikki työntekijät eivät uskaltaneet ilmaista mielipidettään laitoksen asioista, vaan osastojen ja toimipisteiden asioita veivät eteenpäin pääasiassa niiden esimiehet. Henkilökunnan ja asukkaiden välinen vuorovaikutus ei myöskään ollut vastaajien mielestä kovin avointa, sillä 61 % katsoi, että vuorovaikutus oli pikemminkin satunnaista. Asukkaiden mielipiteitä ei aina kuunneltu eikä heidän asioitaan koskevia tietoja annettu heille itselleen. (Helenius 1980b, 29.)

Kaikille yhteisiä ongelmia keskuslaitoksessa olivat yhteistyövaikeudet, tiedonkulun hitaus, ohjannan ja tuen puute, henkilösuhteiden ongelmat ja läire. Monilla osastoilla oli riitoja henkilökunnan kesken, ei oltu pystytty luomaan yhteistä linjaa asukkaiden kasvatuksessa ja kohtelussa, mikä on yhteisökasvatuksen ja yleensä kasvatuksen onnistumisen keskeisiä edellytyksiä. (Helenius 1980b, 32-33.)

Kysyttäessä henkilökunnan käsitystä hyvin ja huonosti hoidetuista asioista mainittiin hyvin hoidettuina asioina yleisimmin asiakkaiden perushoito ja terveydenhoito sekä ulkoisiin seikkoihin kuten tiloihin ja muuhun ympäristöön liittyvät seikat. Huonosti hoidettuja asioita laitoksessa oli paljon enemmän kuin hyvin hoidettuja. Eniten arvosteltiin johtamista, päätöksentekoa ja henkilöstöpolitiikkaa. Päätöksenteossa ei huomioitu henkilöstön mielipidettä eikä sitä aina edes kysytty. Asiat hoidettiin virkavaltaisesti. Henkilökunta ei katsonut voivansa paljon vaikuttaa asioihin valitustietä käyttämälläkään. Asiat kulkivat hitaasti eivätkä valitukset menneet perille. Laitosorganisaation ongelmat heijastuivat viime kädessä kehitysvammaisten huoltoon. Monien vastaajien mielestä asukkaita oli alettu hoitaa yhä rutiininomaisemmin. (Helenius 1980b, 34-35.)

Yhteisön kehityksellisissä ja kasvatuksellisissa edellytyksissä oli havaittavissa eroja esimerkiksi eri osastojen kesken (Helenius 1980b, 36-38). Kuitenkin Heleniuksen tutkimuksen myötä hahmottunut *kuva* yhdistettynä omakohtaisiin kokemuksiini lai-

toksen toiminnasta *vastaa* melko *tyypillistä kuvaa perinteisen laitoksen toiminnasta ja problematiikasta* (esim. Basaglia 1972; Goffman 1961). Yhteisökasvatus ja sen kanssa samankaltaiset laitostoteutukset poikkeavat perustavalla tavalla tästä perinteisestä ja edelleen vallitsevasta laitoksen toiminnallisesta kuvasta.



### 3 YHTEISÖKASVATUS KEHITYSVAMMAHUOLLOSSA - TOTEUTUKSIA JA TUTKIMUKSIA

Tässä luvussa tarkastellaan yhteisökasvatuksesta kehitysvammahuollossa aiemmin julkaistuja toteutuksia ja tutkimuksia. Ne ovat käynnistyneet samanaikaisesti tai myöhemmin kuin Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatuksellinen kehittäminen ja tutkimus. Kuvattavista kolmesta yhteisökasvatuksen kehittämisprojektista olen ollut suunnittelemassa kahta ja kouluttajana niiden toteutuksessa. Nämä ovat Helsingin kaupungin kehitysvammaisten asuntoloiden sekä Päijät-Hämeen hoitokotien projektit. Tahkokankaan keskuslaitoksen yhteisökasvatuksen kehittämiseen en ole osallistunut.

Toteutukset ovat vertailukohta tämän tutkimuksen Suojarinteen kehittämistoiminnalle ja tutkimustuloksille. Erityisesti asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen kehittymisen osalta tulokset ovat keskenään vertailukelpoisia. Yhteisökasvatuksen vaikutusta asukkaisiin selvitettiin sekä Suojarinteen keskuslaitoksen hankkeessa että kaikissa tässä kuvatuissa yhteisökasvatushankkeissa samalla adaptiivisen käyttäytymisen AB-mittarilla.

#### **Helsingin kaupungin asuntolaprojekti**

Yhteisökasvatukselliseen ja -hoidolliseen ajatteluun pohjaavasta Helsingin kaupungin kehitysvammaisten asuntoloitten kehittämisprojektista on raportoinut tutkija Kaarlo Laine (1992). Projekti käynnistettiin joulukuussa 1988 ja se päättyi arviointiseminaariin syksyllä 1991. Se suunniteltiin ja toteutettiin Jyväskylän Koulutuskeskuksen ja Helsingin kaupungin yhteistyönä. Tutkimuksesta, koulutuksesta ja työnohjauksesta vastasivat Jyväskylän Koulutuskeskuksen neljä kouluttajaa, jotka olivat lisäksi Jouko Haapamäki, Kaarlo Laine ja Kari Murto. Minun ja Murron lisäksi Haapamäki oli kehittämässä yhteisökasvatusta jo Jyväskylän poikien oppilaskodin sosiaalityöntekijänä. Laine puolestaan oli tutkijana ja yhteisökasvatuksen kehittäjänä Suojarinteen keskuslaitoksessa lähes koko ajan, kun yhteisökasvatusta koko laitosorganisaatioon

kehitettiin. Lisäksi projektissa voitiin hyödyntää Murron tuore tutkimustieto yhteisökasvatuksen kanssa samankaltaisesta Maxwell Jonesin terapeuttisen yhteisön kehittelystä, joka oli keskeinen osa sittemmin julkaistua Murron (1991) väitöskirjatutkimusta. Helsingin kaupungin kolmestatoista kehitysvammaisten asuntolasta projektiin valittiin henkilöstön halukkuuden perusteella viisi asuntolaa. Asuntolat olivat erityyppisiä ja niiden asukasmäärä vaihteli viidestä neljääntoista asukkaaseen. Henkilöstömäärä vaihteli kahdesta kuuteen. Asukkaiden adaptiivista käyttäytymistä arvioitiin AB-lomakkeella. Henkilöstön toimintatapoja seurattiin henkilöstön kyselylomakkeen avulla ja teemahaastatteluilla. Yhteisön kehitystasoa arvioitiin henkilöstön ja asukkaiden haastattelujen sekä yhteisön kehitystasoa mittaavan kyselylomakkeen avulla. AB-lomakkeen käyttämisessä voitiin hyödyntää aiemmin Suojarinteen keskuslaitoksen asukkaille tehdyistä AB-mittauksista saadut kokemukset. Henkilöstökysely suoritettiin lomakkeella, joka oli aiemmin laadittu ja jota oli käytetty Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatustutkimuksessa.

Asuntoloiden henkilöstö sai projektin aikana koulutusta säännöllisesti toteutettavissa koulutusjaksoissa sekä työnohjausta 8 - 9 kertaa vuodessa. Koulutuksen perustana oli yhteisökasvatuksellinen ja -hoidollinen ajattelu. Tavoitteena oli tiedon välittäminen luento- ja kirjallisuuden kautta. Työnohjaus niveltui koulutuksen sisältöihin, jolloin viitekehystenä oli myös yhteisöllinen ajattelu. Kunkin työnohjauskerran kerran kesto oli noin kaksi tuntia. (Laine 1992.)

Projektin aikana kohosivat työntekijöiden itseluottamus ja -varmuus. Yhteisten toimintalinjojen merkityksen havaitseminen ja sen myötä oman toiminnan kriittinen tarkastelu oli yksi toiminnan kannalta tärkeimmistä tuloksista. Toimintalinjojen selkeyttäminen lisäsi yhteisön turvallisuutta ja johdonmukaisuutta. Asukkaiden adaptiivinen käyttäytyminen kehittyi. Tulokset näkyivät asukkaiden itsenäisen elämän taitojen ja omatoimisuuden kohoamisena sekä eritoten häiriökäyttäytymisen selvänä vähenemisenä. (Laine 1992, 59-60.)

### **Tahkokankaan keskuslaitoksen yhteisökasvatuksen kehittäminen**

Taanila (1993) tutki Tahkokankaan keskuslaitoksen kehittävän työntutkimuksen projektia vuosina 1989 - 1991. Tässä yhteydessä tarjoutui osastoille mahdollisuus kehittää ja kokeilla uusia toimintamalleja. Kehittämistyöhön lähti mukaan kahdelta osastolta yhteensä kahdeksan yksikköä (solua). Asukkaita yksiköissä oli yhteensä 60 ja henkilökuntaa 47. Projektin aloitusvaiheessa asukkaiden keski-ikä oli 35.9 vuotta. Kehitystasoltaan he olivat vaikeasti kehitysvammaisia. Toisella osastoista 96.6 % ja toisella 67.7 % asukkaista oli syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisia. Uusien toimintamallien kehittäminen perustui alkutilanteen ongelmakartoitukselle. Asukkaiden adaptiivista käyttäytymistä seurattiin AB-asteikolla. Kaikkien kokeilusuunnitelmien tavoitteena oli kehitysvammaisten sosiaalisen toimintakyvyn ja elämänlaadun parantaminen. Kukin yksikkö teki uuden toimintamallinsa omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan ottaen huomioon asukkaiden toimintatason ja mahdollisuudet solussa.

Yksiköistä neljä valitsi toimintamallikseen yhteisökasvatuksen (Taanila 1993). Paloniemi (1991) kuvaa yhden osaston lähtökohtia pyrkimyksessä muutokseen hoitajien asenteissa ja suhtautumisessa kehitysvammaisten käyttäytymiseen. Aiemmin

työ oli ongelmakeskeistä. Yhteisökasvatus antoi uuden ulottuvuuden asukkaille ja hoitajille ongelmatilanteiden ratkaisemiseen sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Asukaskokousten alettua asetettiin tavoitteeksi, että 'kokous kestäisi edes pari sekuntia'. Henkilöstö yllättyi heti alussa, kun kaikki osaston syvästi kehitysvammaiset asukkaat tulivat kokoukseen. Kun asukaskokouksia oli pidetty joka päivä noin kahdeksan kuukauden ajan, oli seitsemästä syvästi kehitysvammaisesta asukkaasta muodostunut toisensa huomioonottava ryhmä. Yhteisten kokousten merkitystä kuvannee se, että kun tuli vähänkin puhetta kokouksista, jotkut asukkaista vaativat ovea hakkaamalla kokousta. (Paloniemi 1991.)

Yhteisökasvatuksen periaatteiden mukaisesti asukkaiden ryhmä soluissa pyrittiin saamaan sosiaalisesti yhdessä toimivaksi yhteisöksi. Jokapäiväiset työt jaettiin asukkaiden kesken ja ryhmän jäsenet huolehtivat töistään kykyjensä mukaisesti. Tulokset kehittämisprojektista osoittivat, että yhteisökasvatuksen periaatteiden mukaisesti toimineilla osastoilla oli enemmän vaikutusta sekä kehitysvammaisten elämänlaadun että sosiaalisen toimintakyvyn paranemiseen. (Taanila 1993, 147-148.)

### **Päijät-Hämeen hoitokotien kehittämisprojekti**

Vuoden 1987 joulukuussa käynnistyi Etelä-Hämeen erityishuoltopiirin Nastolan hoitokodin yhteisökasvatuksen kehittäminen. Jo edellisenä vuonna oli tehty päätös tämän satapaikkaisen kehitysvammalaitoksen lakkauttamisesta ja hajauttamisesta pienyksiköiksi eri puolelle Päijät-Hämettä. Laitos lakkautettiin vuonna 1989 ja asukkaat sekä 75 hengen henkilökunta muuttivat Päijät-Hämeen hoitokodeiksi nimettyihin pienyksiköihin. Yhteisökasvatuksellinen kehittämisprojekti Päijät-Hämeen hoitokodeissa päättyi vuonna 1993. Projekti voidaan nimetä kehitysvammalaitoksen hajauttamisprojektiksi yhteisökasvatuksen avulla. Sittenmin sitä täydennettiin prosessikeskeisellä kehittämisstrategialla. Murron (1991) kehittämä prosessikeskeinen kehittämisstrategia pohjaa yhteisökasvatuksen, Makarenkon (1958; 1975) ja Jonesin (1968; 1982) yhteisöjen kehittämisen analyysiin.

Nastolan hoitokodin, sittenmin Päijät-Hämeen hoitokodin johtajana toimineen ylihoitaja Leena Väitisen kanssa sovittiin lokakuussa 1987 viisipäiväisestä yhteisöjohtamisen koulutuksesta, johon hänen lisäksi osallistui hoitokodin viisi osastonhoitajaa. Yhteisöjohtamisen koulutus oli kehittynyt yhteisökasvatuksen pohjalta esimies- ja johtajakoulutukseksi, jota oli ennen tätä toteutettu monissa eri yhteisöissä. Ensimmäisen kolmen päivän koulutusjakson Nastolan hoitokodin osastonhoitajille pidin Lahdessa 18.-20.12.1987.

Koulutuksessa pystyin hyödyntämään Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatukseen kehittelyn kokemuksia. Tämän lisäksi koulutukseen ja sen pohjalta kehittyneeseen yhteisökasvatusprojektiin vaikutti ratkaisevasti vast'ikään tekemäni matka Tukholman lähistöllä sijainneeseen Karlslundin kehitysvammalaitokseen, jonka lakkauttaminen ja toimintojen hajauttaminen pienyksiköiksi oli loppusuoralla. Vieraillessani syksyllä 1987 tässä alunpitäen 300-paikkaisessa laitoksessa siellä asui enää muutamia kehitysvammaisia. Heidänkin oli piakkoin määrä muuttaa pois laitoksesta pienyksiköihin. Tyhjentyneisiin tiloihin perustettiin pakolaiskeskus.

Tutustuin myös Karlslundista hajautettuihin pienyksiköihin ja niihin siirtyneille asukkaille järjestettyihin päivätoimintoihin. Tämä loi perustaa ymmärtää, suunnata ja tehdä ratkaisuja sekä Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatustoteutuksesta että Nastolan hoitokodin projektista. Karlslundista moni- ja vaikeavammaisten kehitysvammaisten muuttaminen suuresta laitoksesta pienkerrostalon toiseen kerrokseen, missä naapurit olivat tavallisia asumalähiön asukkaita, näytti tilaratkaisuna toimivan kitkattomasti. Sen sijaan toimintatavoissa oli selvästi havaittavissa samanlaisia tyyppillisiä laitosmaisia piirteitä, joita Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatustoteutuksessa oli pyritty murtamaan. Muuan hajautettu asumisyksikkö muistutti ulkoisestikin enemmän sairaalaosastoa kuin asukkaiden kotia.

Keskustelu tämän Pohjoismaiden tunnetuimman kehitysvammalaitosten hajautusoperaation suunnittelijan ja luoja Kent Ericssonin kanssa vahvisti havaintoni (ks. Ericsson 1980). Vaikka henkilöstö oli jo varhaisessa vaiheessa otettu mukaan hajautuksen suunnitteluun, Ericssonin mukaan virhe oli tehty siinä, ettei laitoksessa vakiintuneiden toimintatapojen muuttamista ja murtamista oltu osattu aloittaa jo Karlslundissa. Monipuolisesti suunniteltiin vaihtoehtoisia asumismuotoja ja laitoksesta uusiin pienyksiköihin siirtymistä, mutta ei toimintatapojen muuttamista ja uudelleen organisointia.

Tältä pohjalta perustelin ensimmäisessä Nastolan hoitokodin johtajalle ja osastonhoitajille pitämässäni koulutuksessa, että Nastolan hoitokodin johtoryhmäksi nimeämäni kuuden hengen tiimin tärkein tehtävä on murtaa ja muuttaa laitoksen vakiintuneet toimintatavat. Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatuksesta ja Karlslundin laitoksen purkamisesta saatuihin kokemuksiin viitaten esitin, että välittömästi tulisi aloittaa toimintojen analysointi ja kehittää uudentyyppiset sekä asukkaiden että henkilöstön vuorovaikutusmuodot. Perustana oli asukaslähtöisyys, normalisointiperiaate ja sosiaalisten suhteiden muuttaminen siten, että perinteinen sairausmalli ja hoitokeskeisyys saataisiin murrettua.

Yhteisökasvatuksen kehittäminen Nastolan hoitokodissa aloitettiin vuonna 1988 eikä jääty odottamaan kesällä 1989 toteutunutta laitoksen lakkauttamista.

Saloviita (1992) tutki Nastolan hoitokodin purkamista sekä ennen laitoksen lakkauttamista että uusiin pienryhmäkoteihin siirtymisen jälkeen. Nastolan hoitokodissa oli 95 asukasta vuonna 1986, jolloin laitoksen lakkautuspäätös tehtiin. Laitos toimi 1920-luvulla alunperin tuberkuloosisairaalaksi rakennetussa kaksikerroksisessa kivirakennuksessa. Osastoja oli viisi, joista yksi sijaitsi päärakennuksen viereen alunpitäen henkilökunnan asuinrakennukseksi rakennetussa rivitalossa. Asukkaiden kehitysvammaisuuden taso vaihteli lievästä syvään. Eniten, eli puolet, oli syvästi kehitysvammaisia. Vähiten oli lievästi kehitysvammaisia. Asukkaat olivat olleet keskimäärin parikymmentä vuotta laitoshoidossa ja olivat keskimäärin hieman alle 40-vuotiaita. (Saloviita 1992, 39-44.)

Nastolan hoitokodin johtoryhmäksi nimetyille osastonhoitajien ryhmälle annoin yhteisöjohtamisen ja yhteisökasvatuksen koulutusta joulukuun 1987 ja syyskuun 1988 välisenä aikana yhteensä seitsemän päivää. Jo ennen koulutuksen aloittamista oli rivitalossa sijainneessa 12-paikkaisessa asuntolassa, sittemmin osasto Kouluharjuksi nimetyssä yksikössä, sovellettu ja kehitetty yhteisökasvatusta osastonhoitajan tehtäviä hoitaneen vastaava hoitaja Anneli Ruuskan johdolla jo vuodesta 1983. Yhteisökasvatuksen käytännöt olivat näin laitoksessa osittain tuttuja. Johtoryhmän koulutusproses-

sin alkaessa käynnistettiin yhteisökasvatuksen kehittäminen välittömästi. Säännölliset osastokohtaiset henkilöstö- ja osittain myös asukaspalaverit käynnistyivät kaikilla osastoilla. Osastot jaettiin pysyviin pieniin soluihin, osastojen välisestä henkilöstökierrosta luovuttiin ja myös asukkaat jaettiin heidän yksilöllisiä kehitystarpeitaan arvioperusteena pitäen uudelleen omiin pysyviin asumisyksiköihin. Tämä asukkaiden siirtäminen pysyviin asumisyksiköihin nimitettiin pikkumuutoksi. Ajatuksena oli, että lakkauttamisen jälkeen uusissa ryhmäkodeissa asuminen jatkuisi samoissa pienryhmissä saman henkilökunnan kanssa kuin uudelleen organisoidussa Nastolan hoitokodissa.

Koulutuksen myötä käynnistyi myös yksi mielenkiintoisimmista kokemistani yhteisökasvatukseen ja yhteisön kehittymiseen ja sen johtamiseen liittyneistä johtoryhmän kehitysprosesseista. Tätä yhteisöprosessia minulla oli tilaisuus seurata ja siihen myös vaikuttaa aina vuoden 1991 lopulle saakka sekä osastonhoitajien ryhmätyönohjauksen että hoitokotien johtajan yksilötyönohjauksen välityksellä.

Pidin Nastolan hoitokodin koko henkilöstölle kaksipäiväisen yhteisökasvatuksen perus- ja jatkokurssin marraskuun 1988 ja maaliskuun 1989 välisenä aikana. Koulutus toteutettiin siten, että henkilöstö jaettiin kolmeen ryhmään ja joista jokaiselle ryhmälle pidettiin erikseen sekä perus- että jatkokurssit. Kaikki osastonhoitajat olivat mukana jokaisessa koulutusjaksossa. Yhteisökasvatuksen teoriaan ja käytäntöihin perehtymisen lisäksi koulutuksissa suunniteltiin yhteisökasvatuksen toteutusta. Ennen perus- ja jatkokurssia oli osanottajille annettu ennakkotehtäviä, jotka sisälsivät sekä toiminnan analyysia että perehtymistä yhteisökasvatusjulkaisuihin.

Hoitokodin ensimmäinen osasto muutti toukokuun puolivälissä ja viimeinen elokuussa 1989 uusiin ryhmäkoteihin. Saloviita (1992) mittasi hoitokodin asukkaiden adaptiivista käyttäytymistä AB-asteikolla kolmessa eri mittauksessa ennen asukkaiden muuttoa ryhmäkoteihin. Ensimmäinen mittaus tehtiin 2,5 vuotta, toinen 1,5 vuotta ja kolmas kaksi viikkoa ennen muuttoa. Tulokset osoittivat, että asukkaiden itsenäisen elämän taidot lisääntyivät 2,5 vuoden aikana samalla kun käytöshäiriöt vähenivät. Taitojen lisääntyminen koski lievästi tai keskivaikeasti kehitysvammaisia. Vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisilla ei tapahtunut positiivisia muutoksia. Ei-toivottu käyttäytyminen väheni ensimmäisen mittausvuoden aikana ja väheni edelleen seuraavien 1,5 vuoden aikana. Väheneminen koski syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisia, mutta ei muita. Vähenemistä tapahtui sekä sosiaalisissa että motorisissa käytöshäiriöissä. (Saloviita 1992, 57-59.)

Tulokset ovat Saloviidan (1992) mukaan yhdenmukaisia aiemmin raportoitujen positiivisten käyttäytymismuutosten kanssa, joita on havaittu suurten laitososastojen jakamisen yhteydessä. Uutta ja yllättävää oli sopeutumiskäyttäytymisen muutosten eriytyminen asukkaiden kehitysvammaisuuden asteen mukaan. Tulokset osoittivat, että osastojen pienentäminen johti asukkaiden kannalta myönteisiin tuloksiin.

Saloviita (1992, 60) toteaa, että käytetyt menetelmät eivät anna kuvaa niistä mekanismeista, joiden välityksellä suotuisat muutokset tapahtuivat. Tällä tavoin voidaan todeta, että pitkään, jopa vuosikymmeniä perinteiselle pohjalle rakentuneessa laitoshoidossa olleiden asukkaiden elämässä tapahtui yhteisön toiminnan uudelleen muotoilun myötä myönteisiä muutoksia. Yhteisökasvatuksellisten menettelytapojen merkitys jää arvailujen varaan. Saloviita (1992, 60) mainitseekin, että kehitysvammaisten ympäristön ja käyttäytymisen välisten suhteiden tutkimiseen tarvittaisiin tutkimusta, jolla päästäisiin tarkemmin analysoimaan niiden välisiä vaikutusyhteyksiä.

Mielenkiintoinen on Saloviidan (1992) tulos asukkaiden muuttostressistä. Friediin (1963) viitaten Saloviita toteaa, että asuinpaikan pakolliseen vaihtamiseen on todettu usein liittyvän surua, avuttomuuden tunnetta, kiukkua ja hätää. Asuinpaikan muuttamisen yhteydessä on käytetty stressin käsitettä. Kun muuttoa ajatellaan stressiä aiheuttavana tilanteena, voidaan odottaa, että sen vaikutuksia välittävät samat tekijät, jotka toimivat muissakin stressi- ja uhkatilanteissa (Saloviita 1992, 63). Muuttostressin vaikutusta Saloviita (1992) tutki mittaamalla asukkaiden sopeutumiskäyttäytymisen tason kaksi viikkoa ennen muuttoa Nastolan hoitokodista ja kaksi viikkoa muuton jälkeen. Mittaus tehtiin AB-asteikolla (Nihira, Foster, Shellhaas & Leland 1988).

Muuttostressin tutkiminen osoitti kaksi negatiivista muutosta asukkailla. Kaksi viikkoa muuton jälkeen tehty mittaus osoitti, että iäkkäiden, yli 50-vuotiaiden henkilöiden itsenäisen elämän taidot vähenivät muuttoa edeltäneeseen tilanteeseen verrattuna. Toisena muuttostressi-ilmiönä havaittiin, että lievästi ja keskivaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden motoriset käytöshäiriöt lisääntyivät. Molemmat muutokset olivat tilapäisiä ja korjaantuivat puolen vuoden kuluessa, jolloin seuraava mittaus tehtiin. Kaikkienensa asukkaiden muuttostressi jäi poikkeuksellisen vähäiseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on raportoitu laajemmista kielteisistä vaikutuksista. Saloviidan (1992, 76) mukaan tulos osoittaa, että muuton laitoksesta yhteisöön ei tarvitse olla kehitysvammaisille muuttajille stressaava tapahtuma ainakaan silloin, kun siihen on valmistauduttu.

Myönteisen tuloksen pohjalta voidaan ainakin ounastella, että ripeällä tarttumisella yhteisökasvatuksen myötä toimintojen sisältöjen muuttamiseen jo Nastolan hoitokodissa on saattanut olla jotain merkitystä poikkeuksellisen vähäiselle muuttostressille. Muuttoa ei valmisteltu pelkästään teknisesti. Yhteisökasvatuksellinen toiminnan organisointi aloitettiin reilu vuosi ennen muuttoa ajatuksena muun muassa se, että toiminnalliset ja sisällölliset muutokset olisivat mahdollisimmat pitkälle toteutetut jo ryhmäkoteihin muutettaessa. Toimintoja vanhassa Nastolassa, kuten henkilöstö asian ilmaisi, suunniteltiin myös asukaskeskeisesti jopa niin, että asukkaille tehtiin oma yksilöllinen toimintasuunnitelma, jonka tarkoituksena oli asukkaiden yksilöllisen elämäntilanteen muuttaminen jo Nastolan hoitokodissa vastaamaan mahdollisimman tarkoin tilannetta kuvitellussa uudessa ryhmäkotitilanteessa.

Toiminnallinen ja myös ulkoinen ympäristön muutos vanhassa Nastolassa runsaan vuoden kuluessa ennen muuttoa oli silminnähtävä. Tästä on osoituksena muun muassa se, että vähän ennen muuttamista uusiin tiloihin osastonhoitajat yhdessä ihmettelivät runsaan vuoden aikana tapahtunutta toiminnan muuttumista ja tilojen muuttumista aiempaa kodikkaammiksi. Eräässä ryhmätilanteessa osastonhoitajat totesivat ennen muuttoa, ettei vuoden aikana tapahtunutta muutosta olisi voinut vuotta aiemmin uskoa todeksi.

Myös Saloviita (1992, 190) havaitsi ennen muuttoa laitoksessa tapahtuneen merkittävän muutoksen ja totesi sen jääneen päätavoitteen, laitoksen hajauttamisen valmistelun varjoon. Havaintonaan Saloviita mainitsee muun muassa osastojen sisustuksen huomattavan kehittymisen.

Nastolan hoitokodista muuton myötä toiminnat hajautuivat eri puolille Päijät-Hämettä neljän eri kunnan alueelle tätä varten rakennettuihin viiteentoista pientaloon.

Rakennukset sijaitsevat normaalilla pientaloalueella kolmen omakotitalotyypin rakennuksen ryhmissä.

Yhteisökasvatuksen kehittämistä on jatkettu hyvin määrätietoisesti uusissa Päijät-Hämeen hoitokodeissa. Nastolan hoitokodissa suunniteltiin ja aloitettiin henkilöstön roolien murtaminen yhteisökasvatuksen ajattelutavan mukaisesti siten, että kaikki tekevät kaikkia mahdollisia tehtäviä riippumatta siitä, mihin tehtävään heidät on alunperin palkattu. Ryhmäkoteihin muuton myötä keittiön, pesulan ja ompelimon työntekijät siirtyivät hoitotyöhön. Periaatteellista keskustelua siirtymävaiheessa käytiin roolirajoissa erityisesti siitä, tuleeko sairaanhoitajakoulutuksen saaneiden työntekijöiden osallistua siivoustyöhön. Tilanne ratkaistiin lopulta `kaikki tekevät kaikkia töitä`-periaatteen mukaisesti.

Yhteisökasvatus kehittyi ja vahvistui ryhmäkodeissa. Sen kehittämisen tueksi käynnistyi keväällä 1989 hoitokotien johtajan ja osastonhoitajien yhteisökasvatuksellinen työnohjaus, jota säännöllisesti toteutin tälle ryhmälle marraskuuhun 1991 saakka. Yhteisökasvatuksen ja prosessikeskeisen kehittämisstrategian mukaisesti käynnistyi keväällä hoitokotien kehittämisprojekti, jossa koko henkilöstö sai vuoteen 1993 saakka säännöllisin väliajoin Jyväskylän Koulutuskeskuksen kouluttajien toteuttamaa yhteisökasvatuksellista ja prosessikeskeistä koulutusta ja työnohjausta. Kehittämistoiminta tältä ajalta myös tutkittiin projektiin liittyvällä erillisellä tutkimuksella. Näitä tutkimustuloksia ei vielä ole julkaistu.

Saloviita (1992) tutki hoitokotien toimintaa myös Nastolan hoitokodista muuton jälkeen. Hoitokäytäntöjen osalta muutos ryhmäkoteihin muuton jälkeen oli dramaattinen. Useimmat epänormaalit hoitokäytännöt onnistuttiin ryhmäkodeissa purkamaan jo ensimmäisen vuoden aikana. Saloviita (1992, 191) huomauttaa, että on vaikea kuvitella, että samaan olisi päästy laitosympäristössä.

Yhtä vaikea on kuvitella, että samaan tulokseen olisi päästy ilman yhteisökasvatuksen soveltamista. Erityisesti säännöllisten kokousten organisointi tuskin olisi onnistunut ryhmäkotien, kolmen pienyhteisön ja kaikkien Päijät-Hämeen hoitokotien henkilöstön osalta ilman yhteisökasvatusta. Vielä ilmeisemmältä tuntuu, että osittain puhumattomien kehitysvammaisten asukkaiden yhteiset kokoukset, jotka osaltaan saatiin toimimaan ja merkittävästi vaikuttamaan, olisivat voineet ilman yhteisökasvatusta tulla ymmärretyiksi ja toimiviksi. Lisäksi jatkuva toiminnan systemaattinen yhteisöllinen arviointi tuskin olisi toteutunut tai sitä olisi opittu ilman yhteisökasvatusta ja prosessikeskeistä kehittämisstrategiaa.

Kiinnostavana ja merkittävänä Saloviita (1992, 192-193) pitää hoitajien nopeaa asennemuutosta hoitokäytänteissä. Hän tarkastelee perustellusti nopeaa myönteistä asennemuutosta hoitoympäristön muutoksen näkökulmasta. Yhteisökasvatuksen intensiivisellä toteuttamisella lienee silläkin ollut jotain merkitystä hoitokäytänteisiin ja asenteisiin. Näin voisi päätellä ainakin siitä, että hoitokotien henkilöstö vastaa kysyttäessä yhtäpitävästi, ettei hoitokäytänteiden ja asenteiden muuttuminen tapahtuneella tavalla olisi onnistunut ilman yhteisökasvatusprosessia. Keskustelussa huhtikuussa 1994 Päijät-Hämeen hoitokotien johtaja Leena Vaittinen sekä osastonhoitajat Anneli Ruuska ja Timo Väisänen totesivat muuttamisen uusiin tiloihin helpotaneen oleellisesti uusiin hoitokäytänteisiin siirtymistä. Tätä oleellisempaa heidän käsityksensä mukaan oli kuitenkin yhteisökasvatuskoulutuksen ja työnohjauksen myötä tapahtuneet hoitokäytänteiden muutokset. Meneillään oleva Kaarlo Laineen

Päijät-Hämeen hoitokotien prosessitutkimus antanee näihin oletuksiin ja hoitokotien yhteisökasvatuksen kehittymiseen lisävalaistusta.



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

### 4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tämän osan tarkoituksena on tehdä yhteisökasvatuksen viitekehystä käsin *dokumentaarinen analyysi* kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin menetelmin Suojarinteen keskuslaitoksen kehittämistoimista vuosina 1979-1991 (vrt. Aittola 1992, 14). Toimin vuosina 1979 - 1989 Keski-Suomen erityishuoltopiirin kuntainliitossa kasvatusjohtajana. Tänä aikana kehitettiin ja tutkittiin yhteisökasvatusta, sen mahdollisuuksia ja sovellutuksia kuntainliiton suurimmassa toimintayksikössä Suojarinteen keskuslaitoksessa. Viimeiset yhteisökasvatukselliseen kehittämiseen liittyvät kvantitatiiviset mittaukset keskuslaitoksen asukkaille ja henkilöstölle suoritin vuosien 1991-1992 vaihteessa noin kaksi vuotta virasta luopumiseni jälkeen.

Keskuslaitoksen yhteisökasvatuksen tutkimusprosessin eteneminen ja tutkimus jäsenyytensä kahteen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe käynnistyi vuonna 1979, jolloin yhdellä osastolla aloitettiin yhteisökasvatuksen kehittäminen. Tämä yhdelle osastolle rajoittunut kehittämisvaihe kesti vuoteen 1983. Toinen vaihe alkoi vuonna 1984. Tällöin yhteisökasvatuksen pohjalta lähteneitä menettelytapoja alettiin soveltaa koko keskuslaitoksen kehittämiseen eli laitoksen kaikille yhdelletoista osastolle. Esitän tässä yhteydessä kummankin eri vaiheen tutkimustehtävät. Näitä vaiheita käsittelen yksityiskohtaisesti tässä luvussa myöhemmin.

Tutkimuksen ja samalla kehittämistoiminnan vaiheita ja tehtävänasettelua voidaan jäsentää yhteisökasvatuksen ekologisella mallilla (kuvio 12). *Ensimmäisessä vaiheessa keskitytään yhden kasvatusyhteisön* eli Jukolan kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän *tutkimiseen*. Painopiste on yhteisökasvatuksen ekologisten mallin kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän sisäisessä analyysissä. Yhteisö- ja ryhmäprosessien lisäksi analyysi kohdistuu siihen, mitä kasvattajayhteisön yksilöille sekä Jukolan asukkaille eli vertaisryhmän yksilöille näissä prosesseissa tapahtui. Yhteisön organisatorisen tason ja johtamisen sekä yhteiskunnallisen tason analyysi on tällöin lähinnä yhteisökasvatuksen edellytysten ja niiden luomisen tarkastelua yksittäisen kasvatusyhteisön perspektiivistä. Ensimmäisessä, vuosien 1979-1983, vaiheessa

kuvataan ja analysoidaan yhteisökasvatuksellisen pienyksikön Jukolan toiminta yksittäisenä yhteisökasvatusta toteuttavana osastona laitosisanisaatiossa, joka muilta osin toimii perinteisin menettelytavoin.

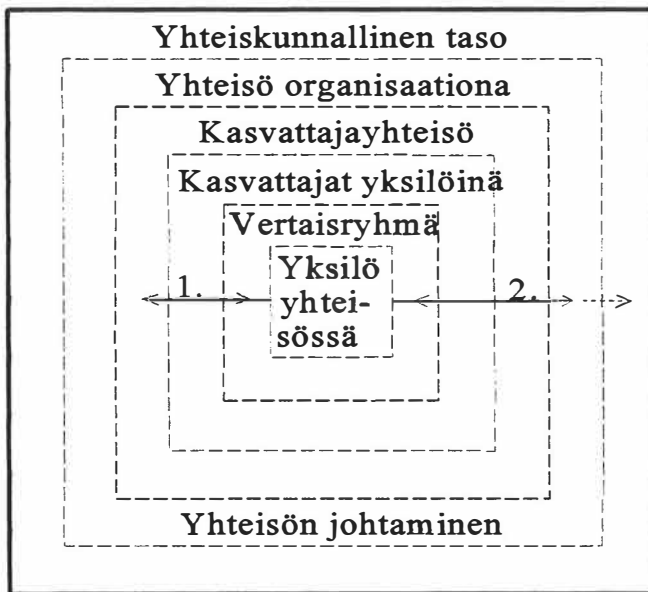
*Ensimmäisen vaiheen tutkimustehtävät ovat seuraavat:*

1. Miten yhteisökasvatus kehittyi osasto Jukolassa?
2. Miten yhteisökasvatuksen periaatteet toteutuivat Jukolassa?
3. Miten kasvattajayhteisö ja vertaisryhmä muuttuivat Jukolassa?
4. Miten yhteisömuutos näkyi kasvattajissa yksilöinä?
5. Miten yhteisömuutos näkyi kasvatettavissa yksilöinä?

Tutkimuksen *toisen vaiheen analyysin perspektiivi lähtee* yhteisökasvatuksen ekologisen mallin yhteisön *organisaation ja johtamisen tasosta* (kuvio 12). Analyysi painottuu organisaation kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Organisaation ja johtamisen tasosta ikään kuin katsotaan kaikkien organisaation perustason kasvatusyhteisöjen ja yhteiskunnallisen tason suuntaan. Toisessa, vuosien 1984-1992, vaiheessa kuvataan ja analysoidaan toimintaa organisaatiotason ja sen johtamisen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli muuttaa ja kehittää koko laitosisanisaatiota ja sen osastojen toimintaa yhteisökasvatuksen suuntaan.

*Toisen vaiheen tutkimustehtävät ovat seuraavat:*

1. Miten toimintatavat ja henkilöstön yhteistyö muuttuivat koko keskuslaitosisanisaatiossa?
2. Miten asukkaiden adaptiivinen käyttäytyminen muuttui keskuslaitoksessa?



KUVIO 12 Yhteisökasvatuksen ekologinen malli Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökehityksessä

## 4.2 Kvalitatiivinen paradigma

Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatustutkimuksen *perusparadigma* on ei-perinteisen tiedekuvan mukainen kvalitatiivinen analyysi. Paradigman käsitteen kehittäjä Kuhn (1970) käytti käsitettä Mastermanin (1972) mukaan 21 merkityksessä. Tässä yhteydessä paradigman käsitteellä tarkoitetaan tutkimustoiminnan yleistä hahmotusperiaatetta. Kvalitatiivisen paradigman olemuksesta käsin kvantitatiivinen aineisto täsmentää kvalitatiivista analyysia (ks. Ferguson, Ferguson & Taylor 1992).

Tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen perusparadigma tarkoittaa Lewinin (1948) toimintatutkimuksen ajatusta sosiaalisen todellisuuden ymmärtämisestä aiempaa paremmin, kun tutkimus yhdistetään toiminnassa tapahtuvaan tai toteutettavaan muutokseen ja sen tutkimiseen. Tarkoitus on ymmärtää sosiaalista todellisuutta, joka keskuslaitoksen toiminnassa ja muutoksessa näyttäytyy yhteisökasvatuksen ekologisen mallin eri ilmiötasoilla. Kiinnostuksen kohteena on sosiaalisen todellisuuden muutos ja sen kuvaus. Tätä sosiaalisen todellisuuden muutosta ei voi saada haltuun kvantitatiivisin mittauksin, joskin yksilöiden käyttäytymisen muutosten arviointi liitetään kvalitatiiviseen paradigmaan kvantitatiivisin mittauksin.

Jyrkämään (1978) ja Argyrikseen (1993) viitaten Kuula (1994) toteaa, että toimintatutkimukselle annettu status vaihtelee: se määrittellään vain tietynlaiseksi tutkimukselliseksi lähestymistavaksi tai toisessa ääripäässä omaksi paradigmatkseen.

Toimintatutkimus omaksi paradigmatkksi määriteltynä lähtee siitä, että validia tietoa voi tuottaa vain toiminnassa toimintaa varten. Tällöin olennaista tutkimuksessa on se, *miten toimia* ja *miten pitäisi olla*, sen sijaan, että pohdittaisiin kysymystä siitä, *miten on*. Nähtiinpä toimintatutkimus metodina tai omana paradigmatna se sisältää kolme itseyttä liittyvää tekijää. Ensiksi tutkimuksen tehtävänä ei ole vain kuvata tai selittää, vaan se on myös interventio sosiaalisen todellisuuden muuttamiseksi. Toiseksi tutkittavat osallistuvat tutkimukseen subjekteina sen kaikissa vaiheissa. Kolmanneksi toimintatutkimuksen muutokseen tähtäävällä toiminnalla on mahdollista tuottaa uutta tietoa ja saada näkyviin esimerkiksi asenteita ja valtarakenteita. (Kuula 1994.)

Perusparadigmaltaan kvalitatiivisessa merkityksiä ja tulkintoja hakevassa tutkimuksessa on tiedostettava Mobergin ja Tuunaisen (1989) toteama vaara virhetulkinnoista kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston yhdistämisessä. Perusoletukset, sitoutumisen aste ja tutkimuksen tavoitteet ovat kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa erilaiset.

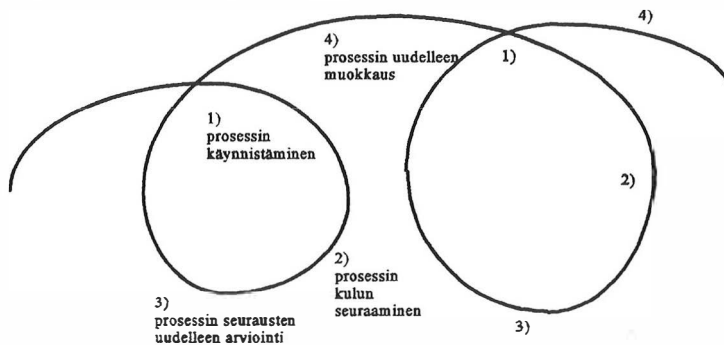
## 4.3 Menetelmänä toimintatutkimus

### 4.3.1 Toimintatutkimuksen periaatteet

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin toimintatutkimusta. Yhteisökasvatuksessa kehitetyt käytännöt tutkia ja korjata toimintoja jatkuvana prosessina muistuttavat toimintatutkimuksen menetelmiä.

Itseen korjaava yhteisökasvatusyhteisö on luova prosessi, joka kasvattaa jäsenensä ennakkoluulottomiksi luoviksi yksilöiksi ja asettaa uusista lähtökohdista jatkuvasti uusia päämääriä, mitä myös aikamme yhteiskunta edellyttää. (Kaipio 1977, 22-23.)

Näitä vuonna 1977 ilmaistuja yhteisökasvatuksen perusteita hallita, ohjata ja johtaa yhteisön toimintaa vahvistavat jo Lewinin (1948, 1951) teoriat ja käytännöt ohjata ja tutkia jatkuvasti muuttuvan yhteisön toimintaa ja toimijoiden vuorovaikutusta. Alunpitäen Lewinin kehittämää toimintatutkimuksen strategiaa kehitettiin yhteisökasvatuksen soveltamiseen Suojarinteen keskuslaitoksessa (Kaipio & Laine 1988). Laitoksen osastoille ja koko keskuslaitosyhteisölle suunnattuja yhteisöinterventioita jäseniä tutkija Kaarlo Laine toimintatutkimuksen tutkimusprosessin myötä kehitys- ja tutkimusvaiheina. Tutkimusprosessi voidaan mieltää jatkuvana ja etenevänä monitasoisena prosessina, jossa tutkimuksen vaiheet seuraavat toisiaan. Vaihemalli yhteisön toiminnan jäsentämiseksi ja tutkimiseksi on seuraava: 1) prosessin käynnistäminen, 2) prosessin kulun seuraaminen, 3) prosessin seurausten arviointi ja 4) prosessin uudelleenmuokaus (Kangas 1979, 221-222). Laineen jäsenyyden mukaan vaiheet voidaan esittää kuviona (kuvio 13).



KUVIO 13 Toimintatutkimuksen tutkimusprosessi

Tällaisena toimintatutkimus on korjautuva ja itseään arvioiva prosessi. (Kaipio & Laine 1988, 35-36.)

Sisällöllisesti tarkasteltuna nämä spiraalina kuvatut vaiheet ovat Jyrkämän (1978, 55) mukaan seuraavat: 1. lähtöongelman ja alustavien tavoitteiden muotoileminen, 2. kohdeyhteisön kuvaus ja analyysi, 3. tavoitteiden täsmentäminen ja toimintaohjelman laatiminen, 4. toimintaohjelman käytäntöön vieminen sekä 5. toiminnan tulosten ja vaikutusten arvioiminen.

Tutkimusmenetelmäksi koko keskuslaitoksen yhteisökehittämiseksi määritettiin toimintatutkimus, mikä selvitettiin myös koko osastohenkilöstölle siinä vaiheessa, kun kaikkien osastojen kvantitatiivisia mittaustuloksia alettiin säännöllisesti tarkastella yhdessä jokaisen osaston henkilöstön kanssa. Tätä ennen Jukolan yksittäisen osaston

kehittälyssä ei erikseen korostettu toimintatutkimuksen menetelmää, joskin käytännössä toiminnan kehittäly sisälsi tyypillisiä toimintatutkimuksen elementtejä.

Kuulan (1994) mukaan toimintatutkimukselle ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ja yhteisesti hyväksyttyä määritelmää ja ehkä tämän vuoksi sitä usein kuvataan sen poikkeavuudella normaalista tai ns. perinteisestä sosiaalitiiteestä. Tällöin vertailukohteena käytetään tavallisimmin positivismia, jonka ongelmat ja puutteet katsotaan vältettävän toimintatutkimuksen avulla. Tällaisia ongelmia ovat muun muassa tutkimuskohteen pirstominen, tutkimuksen rajoittuminen vain operationalisoiduissa oleviin asiutiloihin tai ilmiöihin, tutkimuskohteen ja tutkittavien suhteen vääristyminen sekä teorian ja käytännön välisen suhteen katkeaminen. Toimintatutkimuksen profilointi suhteessa positivismiin ei ole hedelmällistä, eikä myöskään ajankohtaista ottaen huomioon kvalitatiivisen tutkimuksen kehittämisen. (Kuula 1994.)

Yhteisökasvatuksen toiminnan strategiasta nousee lisäksi toimintatutkimuksen yhdeksi keskeiseksi piirteeksi Argyriksen (1982, 159-183) painottama oppimisprosessi kaksikehaisenä oppimisena. Tällöin minkä tahansa toiminnan tai seikan jatkuva yhdessä tutkiminen, kyseenalaistaminen ja korjaaminen on omakohtainen subjektiviteettiin vaikuttava oppimistapahtuma. Näin toimii myös yhteisökasvatus jatkuvana yhteistoimintaprosessina ja on yhtenevä Argyriksen (1982) toimintatutkimuksen oppimismenettelyn kanssa jatkuvana aikuiskasvatustapahtumana kasvatusyhteisössä.

Suojarinteen keskuslaitoksen kehittäminen voidaan jo yhteisökasvatuksen jatkuvan muutosprosessin hallitsemisen, toimintojen tutkimisen ja muuttamisen sekä jatkuvan aikuiskasvatustapahtuman luonteen mukaisesti sijoittaa menetelmänä toimintatutkimuksen raameihin kvalitatiivisena tutkimusotteena. Lähtökohtana oli ajatus muuttaa keskuslaitoksen yhteisölliset olosuhteet. Menetelmänä se merkitsi *toiminnan organisoimista* siten, että henkilöstö ja mahdollisuuksien mukaan asukkaat perustasolta lähtien osastoilla keskinäisessä tasavertaisessa vuorovaikutuksessa mahdollisimman autonomisesti kehittävät omaa toimintaansa ja määrittävät perustettävän pohjalta osastojensa tavoitteet. Toisaalta johdon tasolla luotiin raamit ja vaatimukset, joita osastojen toivottiin noudattavan. Menetelmä toimi tällä tavoin kaksisuuntaisesti. Johto määritteli yleiset muutostavoitteet ja pyrki luomaan edellytykset organisoimalla toiminnat tavoitteiden mukaisesti ja luomalla perustasolle tuki- ja auttamisjärjestelmän, joiden avulla uusiin määriteltyihin tavoitteisiin voitaisiin päästä.

Toimintatutkimuksellisten piirteiden toteutumisessa keskuslaitoksen kehittämisessä voidaan nähdä piirteitä sekä toimintatutkimuksen paradigmaattisesta että metodisesta määrittelystä. Toimintatutkimuksen ymmärtämisessä omana paradigmana on olennaista se, miten toimia ja miten pitäisi olla sen sijaan, että pohdittaisiin kysymystä siitä, miten on. Metodinen toimintatutkimuksen lähestymistapa perustuu ajatukseen, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus tulee paremmin ymmärretyksi, kun tutkimus yhdistetään todellisessa elämässä tapahtuvaan/tehtävään muutokseen. (Kuula 1994.)

Yhteisökasvatus toiminnan lähtökohtana antoi selkeät raamit ja käsitteet alkuvaiheessa yksittäisen osasto Jukolan kehittämiselle. Tällöin menetelmänä lähdettiin puhtaasti siitä mallista, joka oli kehitetty Poikien oppilaskotiin. Kun kehittäminen eteni käsittämään koko keskuslaitoksen ei enää ollutkaan kehittämiselle ja sen arvioinnille etukäteen määriteltyjä kriteerejä. Tämän vuoksi kehittämisprosessin

siirtyminen yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaisesti uudelle organisaation ja sen johtamisen tasolle sekä yhteiskunnalliselle tasolle edellytti ja edellyttää menetelmällisesti toimintatutkimuksen yhteydessä käytettyä *prosessievaluuatiota*. Tämä merkitsee Kuulan (1994) mukaan sitä, että toimintaprosessin tutkimuksessa täytyy prosessin myötä muuttaa arviointikriteereitä ja tutkimuksen taustalla olevia teoreettisia käsitteitä. Kehittämisprosessit ovat liikkeessä ja muutoksen tilassa, minkä vuoksi etukäteen määritellyt teoriat ja käsitteet eivät aina osu oikeaan. Prosessievaluatio on siis myös käsitteanalyysia, joka jäsenyy tapahtumien kuvauksen avulla kertomuksista, jotka voivat olla kaunokirjallisia, ajallisia tai temaattisia kenttämuistiinpanoja (field notes). Tässä tutkimuksessa prosessievaluatiota tehdään sekä ajallisesti että temaattisesti runsaasta kenttämuistiinpanoaineuksesta, jota on kertynyt koko kehittämisprosessin ajalta todella paljon.

Tällä tavoin prosessissa mukana ollut tutkija arvioi koko ajan alusta alkaen näkemäänsä ja kuulemaansa toimintatutkimuksessa. Kuula (1994) toteaa Gustavsenia (1992) siteeraten, että tulosten konstituointi on erotettavissa evaluatioista vain analyttisesti. Tutkija on vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, jota tulee koko ajan lisää ja johon hän myös itse toiminnallaan vaikuttaa. Tämän vuorovaikutuksen tuloksena hahmottuvat vähitellen tutkimuskohteesta ne piirteet, rakenteet jne., jotka näyttävät sekä tutkijalle että kohdeyhteisölle keskeisimpänä. Vasta tämän pohjalta tehdään lopulliset valinnat käytettävistä teorioista ja käsitteistä. (Kuula 1994.)

Suojarinteen kehittämisestä kertyi laaja kvalitatiivinen aineisto koko kehittämisprosessin ajalta, jota tässä tutkimuksessa analysoidaan. Vaikka muutosten arviointia suoritettiin kvantitatiivisilla mittareilla, niiden tulkinnessa sovelletaan myös prosessievaluatiota eli kvalitatiivista aineistoa, jota on kertynyt prosessin aikana. (Vrt. Kuula 1994.)

### 4.3.2 Yhteisökasvatuksen kehittämisen ja tutkimisen vaiheet

#### Keskuslaitoksen kehittämisedellytysten syntyminen

Vastuualueeseeni erityishuoltopiirin kasvatusjohtajana kuului kuntainliiton kehittämis- ja tutkimustoiminta ja myös koulutus. Tästä positioista käsin pääsin organisaatiojohtajana soveltamaan yhteisökasvatuskokemuksiani ja yhteisökasvatuksen tietotaitoani yksittäisiin laitososastoihin ja myös koko laitosisorganisaatioon. Vuosina 1979-1983 keskityin keskuslaitoksessa vain yhden osaston yhteisökasvatuksen edellytysten luomiseen, kehittämisen ohjantaan ja johtamiseen. Muilta osin en keskuslaitoksen toimintojen kanssa ollut tuona ajankohtana paljoakaan tekemisissä. Tämä johtui siitä, että keskeisimpänä hallinnollis-byrokraattisena vastuualueenani oli aluksi suojatyö. Jouduin keskittymään pääosin suojatyötoimintaan ja yhteisökasvatuksen pohjalta käynnistin monia suojatyön kehittämishankkeita kuten säännölliset työkeskusten johtajien kehittämispalaverit ja säännölliset koko suojatyöhenkilöstön kehittämisfoorumit, joissa pyrittiin luomaan työkeskusten yhteisiä toimintalinjoja. Koska suojatyökeskusverkkoa tuolloin massiivisesti rakennettiin, meni suuri osa työajastani rakennushankkeiden valmisteluun ja esimerkiksi neuvotteluihin ja yhteistyöhön kuntien

edustajien ja johdon kanssa. Näin en päässyt mielestäni tekemään riittävästi varsinaista kasvatusjohtajan työtä, jonka mielsin perustason kasvatuksellisten edellytysten ja kasvatuksen edistämiseksi. Tämän vuoksi aloin ponnekkaasti ajaa sosiaalijohtajan viran perustamista, minkä onnistuttua tekniset suojatyön hallintotehtävät siirtyivät hänelle, ja pääsin keskittymään kasvatusta ja hoitotyön kehittämistoimiin. Tämän myötä käynnistin vuonna 1983 koko keskuslaitoksen kehittämiprojektin, jolloin toimintani keskuslaitoksen yhden osaston yhteisökasvatuksen kehittämisestä kohdistui koko keskuslaitokseen ja koko työni painopiste siirtyi keskuslaitoksen yhteisöllisen kehittämisen johtamiseen.

### **Jukolan yhteisökasvatus yksittäisenä osastona**

Käsittelen tässä tutkimuksessa Jukolan kehitystä yksittäisenä yhteisökasvatusta kehittäväenä kasvatusyhteisönä organisaatiossa, jossa kaikki muut vastaavat yksiköt toimivat erilaisin ja samalla perinteisin toimintaehdoin. Tällöin organisaatiotason toiminta lähtee erilaisista toimintaehdoista kuin yhteisökasvatuksen kehitystarpeet edellyttäisivät. Tilanne on tyypillinen monissa yhteisökasvatusyhteisöissä, joissa yhteisökasvatusta toteutetaan yhdessä tai korkeintaan muutamassa yksikössä osana koko organisaatiota. Kuvaan ja analysoin Jukolan kehitystä erikseen vajaan viiden vuoden ajalta kevästä 1979 syksyyn 1983. Tätä valintaa perustelen seuraavasti:

1. Yhteisökasvatus ja sen edellytykset olivat kehittyneet niin, että yhteisökasvatus, sen ideat ja strategiat alkoivat vaikuttaa myös muilla osastoilla.
2. Käynnistyi koko keskuslaitoksen kehittämiprojekti, jossa yhteisökasvatuksen ideoita ja strategioita päästiin kokeilemaan, kehittämään ja soveltamaan koko keskuslaitosorganisaatiossa. Tällöin Jukolan toimintaa käsitellään yhtenä yksikkönä vertailussa muiden yksiköiden kanssa
3. Jukolan yhteisökasvatus yksittäisenä kasvatusyhteisönä oli saavuttanut vaiheen, jolloin yksittäisen yhteisön tarkastelulla ja analyysillä ei ole vastaiselle kehitykselle merkittävää lisäarvoa sen lisäksi, mitä muissa yhteisökasvatustoteutuksissa on jo raportoitu.

### **Kehittämistoiminta yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaisena tarkasteluna**

Koko keskuslaitoksen kehittämiprojektia voidaan eri ilmiö- ja toimintatasoilla kuvata yhteisökasvatuksen ekologisen mallin avulla (kuvio 12). Perustana on ollut kasvatusyhteisön eli kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän tasolta lähtevä kehittämistyö. Periaatteena on ollut, että mahdollisimman monet kasvatusyhteisön yksilöt voivat osallistua oman kasvattajayhteisönsä toimintojen ja kehittämisen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sitä varten organisoiduissa säännöllisissä kokouksissa. Vertaisryhmän jäsenten osallistumismahdollisuuksia on luonnollisesti rajoittanut kehitysvammaisuuden aste, joskin parilla osastolla osallistumismahdollisuudetkin ovat varsin hyvin onnistuneet.

Kasvatusyhteisön tasolta lähtevän yhteistyön organisointi, hyväksyntä ja edellytykset on luotu organisaation ja sen johtamisen tasolla sekä yhteiskunnallisella

tasolla. Tämä on strategiana merkinnyt määrätietoista muutosta erityisesti organisaatiotason ja sen johtamisen toimintatavoissa. Tällä ekologisella tasolla tuli saada aikaan sitoutuminen ja tuki tai vähintäänkin hyväksyntä työyhteisötason kehittämistoimintaan. Tämä mahdollistui siten, että toimin johtoryhmän jäsenenä ja kykenin saavuttamaan riittävän vallan ja arvovallan johtoryhmässä esteiden poistamiseksi yhteistyön uudenlaisen organisoinnin tieltä. Hierarkkinen ohjausjärjestelmä ei tuossa tilanteessa olisi muutoin mahdollistanut muutosta, joka lähtee suoraan perustason kasvattajayhteisön tasolta. Johtoryhmän jäsenenä pääsin vaikuttamaan ja muuttamaan organisaation hierarkkisten rakenteiden toimintaa, joka oli edellytys koko yhteisön kehittämistoiminnalle yhteisökasvatuksen pohjalta.

Yhteiskunnallisen tason merkitys kehittämistoiminnalle osoittautui tärkeäksi. Ei ollut ajateltavissa, että perustason tasavertaisuuteen ja demokratisointiin tähtääviä muutoksia olisi voitu tehdä jollain tavoin ristikkäisesti niiden pelisääntöjen, arvostusten ja menettelyjen kanssa, joita yhteiskunnallinen taso toiminnalta edellytti. Yhteiskunnallinen taso kohdattiin käytännössä organisaation ja sen johtamisen tasolta etupäässä toimintana kunnallisten luottamushenkilöiden kanssa, joita olivat kuntainliiton liittohallitus ja liittovaltuusto sekä alueelliset johtokunnat. Näissä kunnallisissa luottamuselimissä toimi kaikkiaan lähes sata kunnallista, kaikista Keski-Suomen kunnista valittua luottamushenkilöä. Luottamushenkilöiden, erityisesti liittohallituksen jäsenten ja liittovaltuuston kolmen puheenjohtajan arvostukset, linjaukset ja käsitykset sekä liittovaltuuston ja -hallituksen päätökset, ohjeet ja toiveet osoittautuivat kehittämisstrategioissa tärkeämmäksi kuin olisin voinut ennen tämän tason kohtaamista ajatella. Yhteiskunnallisen päätöksenteon arvot, todellisuus ja todellisuuskäsitys näyttivät kehittämisprojektin alkua hyvin erilaisilta kuin perustason osastoyksiköissä. Tämä tuli menetelmien kehittämisessä ottaa huomioon. Yhteiskunnallinen taso kohdattiin kunnallisen luottamushenkilöjärjestelmän lisäksi mm. viranomaistoimintana, viranhaltijoiden käsityksinä ja ohjeina sekä säädöksinä ja niiden tulkintoina vuorovaikutuksessa valtion eri keskusvirastoihin, kehitysvamma-alan järjestöihin ja myös muihin järjestöihin, esimerkiksi kunnallisiin keskusjärjestöihin. Yhteiskunnallisen tason merkitystä koko keskuslaitoksen kehittämistapojen huomioimisessa havainnollistaa seuraavat kaksi omakohtaisesti kokemaani esimerkkiä.

Kun perustasolta osastotoiminnasta lähtevä kehittäminen oli jo hyvässä vauhdissa, pyysi eräs kunnallinen luottamushenkilö minut keskustelemaan keskuslaitoksen kehittämisestä kanssaan. Hän aloitti keskustelun toteamalla, että kuule kyllä tuo demokratia on niin arvokas asia, ettei sitä ihan kaikille pidä jakaa. Pian ilmeni, että henkilö oli keskustellut myös muitten luottamushenkilöiden kanssa laitoksen kehittämistoimista. Kehittämistöimiä ja vallitsevien toiminnallisten rakenteiden muuttamista demokraattiseen suuntaan pidettiin liian radikaaleina, ja olin henkilönä vaarassa joutua niiden vuoksi hivenen arveluttavaan valoon. Tämä tapahtuma herätti huomaamaan yhteisen todellisuuden kehittämisen tarpeen aina yhteiskunnallisesta tasosta kasvattajayhteisöön saakka ja suuntasi sittemmin menetelmiä kehittää koko keskuslaitosorganisaatiota. Tuli tarkoin virkamiestasolla huolehtia siitä, että yhteiskunnallisen tason päättäjät



hyväksyvät organisaatiotason rakenteiden ja toimintatapojen muutostoimet ja parhaassa tapauksessa sitoutuvat myös itse aktiivisesti niitä edistämään.

Toinen yhteiskunnallisen tason esimerkki edustaa keskitettyä yhteiskunnallisen valtakunnan tason säädöskontrollia ja säädösten tulkintaa.

Koko keskuslaitosorganisaation yhdeksi merkittäväksi kehittämisenetelmäksi muodostui kuntainliiton viikottain ilmestyvä tiedotuslehti Viikkotiedote. Toimin kuntainliiton tiedotusvastaavana ja vastasin Viikkotiedotteen toimittamisesta. Yksi keino kehittää vuorovaikutusta ja murtaa perinteistä ylhäältä ohjautuvaa käskyttämistä oli kehittää Viikkotiedotteesta koko henkilöstön keskustelufoorumi, jossa voitaisiin käsitellä myös epäkohtia ja esittää toisistaan poikkeavia mielipiteitä. Pysin kehittämään tiedotuslehteä tähän suuntaan. Tähän suuntaukseen kuitenkin puuttui Kunnallisten keskusjärjestöjen eli Suomen kunnallisliiton ja Kaupunkiliiton sekä vastaavien ruotsinkielisten kunnallisten keskusjärjestöjen yhteinen elin Kehitysvammahuollon neuvottelukunta. Tämä elin tulkitsi mm. lakeja ja ohjasi keskitetysti säädöksiä muun muassa antamalla suosituksia erilaisista säännöistä, esimerkiksi suosituksia johtosäännöiksi. Neuvottelukunta vaikutti myös esimerkiksi lakien sisältöön antamalla niistä lausuntoja valmisteluvaiheessa. Kun Viikkotiedotteessa oli jonkun aikaa käyty keskustelua erilaisista näkemyksistä kehitysvammahuollon kehittämisessä, neuvottelukunnan taholta puututtiin sisäisen tiedotuslehden sisältöön. Sitä väitettiin laittomaksi. Lähes kaikkien Suomen kuntien virallista eli yhteiskunnallisen tason näkemystä edustava arvovaltainen elin ja sen johto tulkitsi, että kunnallislain tiedotuspykälän mukaisesti on laitonta käydä keskustelua kuntainliiton sisäisessä tiedotteessa. Tällä tavoin yhteiskunnallista tasoa edustava neuvottelukunta edusti yhteisökasvatusajattelulle hyvin vastakkaista ajattelutapaa. Kun yhteisökasvatuksellinen ajattelu lähti avoimuuden, tasavertaisen vuorovaikutuksen ja julkisuuden lisäämisen edistämisestä, yhteiskunnallista lainsäädännön tulkintaa edustava taso näki kehittämissuunnan siinä määrin uhkaavana, että halusi lopettaa julkisen sisäisen keskustelun Suojarinteen keskuslaitoksessa. Keski-Suomen erityishuoltopiirin kuntainliiton liittohallitus otti kuitenkin lain tulkintaan toisenlaisen kannan ja Viikkotiedotetta voitiin käyttää kehittämään keskuslaitoksen yhteisöllisyyttä avoimuuden, keskustelun ja tasavertaisuuden suuntaan.

Esimerkit valaisevat yhteiskunnallisen tason merkitystä ja osoittavat, ettei yhteiskunnallista tasoa tämän tapaisessa koko organisaation kehittämis- ja muutostoinnassa voida sivuuttaa.

Työskentely ja muutoksen johtaminen yhteiskunnallisella tasolla, organisaation ja sen johtamisen tasolla sekä kasvattajayhteisön tasolla *samanaikaisesti* oli avainmenetelmän valinnassa, kun kehitettiin laitospohjaisuutta yhteisökasvatuksen pohjalta kulmakivenä perustason kasvatusyhteisön tasolta lähtevä toiminta. Eri ekologisilla tasoilla tapahtuva kehittäminen sekä eri tasojen yhteistoiminta olivat

kehittämisen *menetelmä* ja samanaikaisesti *tutkimuksen kohde* (vrt. Kevätsalo 1990). Toiminta samansuuntaisesti yhteisökasvatuksen ekologisen mallin kaikilla tasoilla osoittautui menetelmän valinnassa oleelliseksi. Tämä merkitsi yhteisen todellisuuden ja todellisuuskäsityksen kehittämistä mallin kaikille tasoille. Ei riittänyt, että kullakin mallin tasolla toimittiin täysin erillään toisistaan. Tuli kehittää koko organisaatioon ja ekologisen mallin eri tasojen välille uudet vuorovaikutusmuodot. Morgan (1986) painottaa kykyä ymmärtää ja 'lukea' organisaatiota. Organisaation johtamisen tasolla se merkitsi Suojarinteen keskuslaitoksessa *eri ekologisten tasojen erilaisen todellisuuden ymmärtämistä* ja johtamistoimintana Zwartin (1981) tarkoittamaa yhteisöllistä *aikuiskasvatusprosessia*, jossa eri tasojen *erilaiset todellisuudet voivat tasavertaisesti kohdata* ja yhteisökasvatuksen ekologisen mallin nuolen kaksi mukaisesti *yhteinen todellisuuskäsitys voi kehittyä* eri tasojen välille.

Toimintatutkimuksen mukainen prosessievaluatio nosti esiin uudenlaisen toiminnallisen rakenteen kehittämisen tarpeet. Koko organisaation, sen eri tasojen ja myös yhteiskunnallisen tason keskeisimmät kehittämisen menetelmät olivat seuraavat:

1. Osastojen tasolla toteutettava kehittämistyö.
2. Koko keskuslaitoksen johdon ja henkilöstön yhteiset säännölliset kehittämiskokoukset.
3. Tiedotustoiminta.
4. Johtoryhmyöskentely.

### **Kehittäminen ja toimintatutkimus vuorovaikutusmuotoina**

*Osastotasolta eli kasvattajayhteisön* tasolta lähtevä kehittämistyö käynnistyi osasto Jukolan yhteisökasvatuskokeiluna. Vapaaehtoisuuden pohjalta osastolle valittiin henkilökunta, jolle annettiin yhteisökasvatuskoulutus. Tämän jälkeen ohjatusti yksikkö kehitti yhteisökasvatusta. Vuodesta 1979 vuoteen 1983 yhteisökasvatukseen pohjaava kehittämistoiminta rajoittui tälle osastolle. Vuonna 1983 alettiin suunnitella koko keskuslaitoksen osastotoiminnan kehittämistä. Yhteisökasvatuksen kehittäminen laajeni seuraavaksi osastonhoitajien aloitteesta osasto Valkoapilaan, jonka toiminta organisoitiin Jukolan mallin mukaiselle yhteisökasvatuksen pohjalle. Osastolle valittiin vapaaehtoisuuteen perustuen henkilöstö, joka yhdessä Jukolan henkilöstön kanssa sai yhteisökasvatuskoulutuksen ja alkoi kehittää ohjatusti yhteisökasvatusta.

*Kaikkien osastojen yhteisötasolta lähtevä kehittämistyö* käynnistyi vuonna 1985. Aluksi osastot laativat oman toimintansa yhteisöllisen kehittämissuunnitelman. Menetelmänä oli toimintatutkimuksen mukaisesti tutkia säännöllisesti vuosittain erikseen kunkin osaston henkilökunnan kanssa osaston kehittämistoimintaa ja uudistaa vuosittain tehty kehittämissuunnitelma osastoittain. Osastojen kanssa tehtyjen sopimusten mukaisesti osallistuin kasvatusjohtajana ja kehittämisprojektin vetäjänä vuosittain tapahtuneisiin osastokohtaisiin toiminnan tutkimus- ja kehittämistilaisuuksiin. Lisäksi mukana oli johtava ylihoitaja, apulaisylihoitaja, silloin tällöin psykologi sekä laitokseen palkattu tutkija. Toiminnan tutkimisessa hyödynnettiin kvantitatiivisia tutkimustuloksia. Keskeisintä oli tapahtuneen kehittämisprosessin arviointi, joka toteutettiin kvantitatiivisten tutkimustulosten, osaston itsensä tekemän kehittämissuunnitelman ja siihen liittyvien yhteisten sitoutumisien sekä osaston viimeaikaisen

kehittämisen arvioinnin pohjalta. Arvioinnissa korostettiin tasavertaisuutta osaston ulkopuolisten osallistujien ja osastohenkilöstön kesken. Jokaiselle osastolle tähdennettiin alusta alkaen sitä, ettei ulkopuolelta ole tarkoitus tulla 'tietämään' osaston asioita eikä myöskään määräämään sitä miten osaston tulisi vastaisuudessa toimia. Tarkoituksena oli toimia apuna ja tukena osaston itsensä määrittämässä tavoitteissa ja kehittämisessä. Niinpä esimerkiksi osastokohtaiset tutkimustulokset saatiin yhteiseen keskusteluun sanomalla esimerkiksi, että näyttäisi siltä, että keskinäisissä suhteissanne on joitain ongelmia, mutta mikä on teidän tulkintanne tähän. Arvioinnin pohjalta suunniteltiin yhdessä tulevaa toimintaa, sitoutumisia ja menettelytapoja sen mukaisesti mihin osasto oli valmis. Johdonmukaisen käytännön toiminnan painottaminen yhteisten sitoutumisten aikaansaamiseksi toteutettiin kysymällä minkälaisia sitoutumisia osastolla on ja millaisiin sopimuksiin ja sitoutumisiin sekä niiden seurantaan osaston koko henkilöstö on valmis. Erityisesti korostettiin vapaaehtoisuutta ilman, että ketään tulee yhteisiin sopimuksiin painostaa. Osasto laati arviointikokousten pohjalta kerta toisensa jälkeen uuden korjatun toimintansa yhteisöllisen kehittämissuunnitelman, jota jatkavana prosessina tällä tavoin seurattiin ja kehitettiin.

Kaikilla näihin osastojen yhteistilaisuuksiin osallistuvilla osaston ulkopuolisilla henkilöillä oli myös lukuisia muita kontakteja ja palavereja osastojen henkilöstön kanssa. Nämä tutkimustulosten tarkastelun myötä järjestetyt yhteiset kehittämiskokoukset saivat kuitenkin erityisen ja tärkeän statuksen kasvattajayhteisön tasolta lähtevässä kehittämistoiminnassa. Jo ensimmäisen osastokohtaisen kehittämiskierroksen jälkeen monien osastojen henkilökunta alkoi kysellä seuraavaa vastaavaa tilaisuutta.

*Koko keskuslaitoksen johdon ja henkilöstön yhteiset säännölliset kehittämiskokoukset* olivat vuoden 1987 alusta lukien menetelmä ja foorumi kehittää koko organisaation, sen eri toimintaryhmien ja eri tasojen yhteistä todellisuutta. Näitten suuryhmäkokousten vakiinnuttua pidettiin joka toinen kuukausi koko laitoksen henkilöstön yhteiskokous. Kokouksista kehittyi koko keskuslaitosorganisaation tärkein säännöllinen kehittämismenetelmä. Niissä toimi vuorotellen puheenjohtajana eri henkilöstöryhmien ja johdon edustajat. Kokous oli kaikille avoin. Näin kuka tahansa, joka halusi, saattoi tulla kokoukseen. Johtoryhmässä oli sovittu, ja tämä oli myös henkilöstölle ilmoitettu, että johtoryhmä kokonaisuudessaan pyrkii olemaan joka kokouksessa paikalla. Näin myös tapahtui. Satunnaisia poikkeuksia lukuun ottamatta kaikki kuusi kuntainliiton johtavaa viranhaltijaa olivat säännöllisesti kokouksissa. Tämän johtoryhmä ymmärsi koko kokousten onnistumisen ja niiden tärkeäksi kokemisen avainkysymyksenä. Kokoukset valmisteltiin siten, että kuka tahansa sai toimittaa mitä tahansa haluamiaan asioita käsiteltäväksi kokoukseen. Tiedottajana toimineelle siviilipalvelusmiehelle tai laitoksen palkatulle tutkijalle toimitettiin käsiteltäväksi halutut asiat. Tämän jälkeen kutsuin edellisessä kokouksessa valitun seuraavan kokouksen puheenjohtajan luokseni, hänen kanssaan valmisteltiin seuraavaa kokousta.

Periaatteeksi prosessievaluuatiota tuloksena kehittyi, että kokouksen asioiden käsittelyjärjestyksessä ensimmäisiksi asioiksi esityslistalle laitetaan tärkeimmät, mahdollisimman monia kokoukseen osallistuvia henkilöitä koskevat asiat ja tämän mukaisesti kokouksissa käsitellään niin monta asiaa kuin ennätetään. Kokouksen aika sovittiin tarkoin rajatusti kahden tunnin mittaiseksi. Kokousten asioiden tuli lähteä

ensisijaisesti toiminnan perustehtävästä; perustason kasvatus- hoito- ja kuntoutustyön ongelmista. Johtoryhmässä oli sovittu, etteivät tilaisuudet missään tapauksessa saa olla johdon tiedotustilaisuuksia. Niiden tuli olla keskustelutilaisuuksia, joissa johto ei ensisijaisesti puolustele omia toimiaan vaan erilaiset näkemykset ja ongelmat käytännön arkipäivän tarpeista kohtaavat, niistä keskustellaan ja pyritään löytämään yhteisiä ratkaisuja. Näin kokoukset myös parhaimmillaan toimivat. Yleensä kokouksiin osallistui vajaan sata henkilöä. Käytäntö kehittyi siten, että osastot sopivat siitä, ketkä kulloinkin kokouksiin niiltä osallistuivat, koska kaikki eivät voineet samalla kertaa osallistua. Terapiatalon ohjaus- ja terapiahenkilöstöstä valtaosa oli yleensä paikalla. Myös toimisto-, huolto- ja keittiöhenkilöstö oli tilaisuuksissa hyvin edustettuna.

*Tiedotustoiminnassa Viikkotiedote* oli koko yhteisökasvatuksellisen kehittämistoiminnan ajan merkittävä kehittämismenetelmä. Tähän loi edellytykset se, että tätä viikottain ilmestyvää tiedotuslehteä toimitti päätoimisesti tiedottajaksi rekrytoitu siviilipalvelusmies. Monet Viikkotiedotteen toimittajista olivat jopa ammattitoimittajia. Viikkotiedotteesta muodostui tärkeä vuorovaikutuksen väline. Siinä julkaistut kannanotot, kritiikki ja korjausehdotukset toimivat virikkeinä koko laitoksen kokouksien keskusteluille. Se oli myös tehokas ja usein nopein tapa viestiä viikottain tiedotusluontoisia asioita koko henkilöstölle niin, ettei yhteisten kokousten aikaa tarvinnut käyttää liiaksi tiedottamisasioihin. Tiedote lähetettiin myös viikottain kaikille kuntainliiton luottamushenkilöille ja silloin tällöin siinä julkaistiin myös heidän kirjoituksiaan.

*Johtoryhmätyöskentely* oli myös kaiken aikaa organisaatiotason ja johtamisen avain. Se kehittyi hallinnonin asemesta perustehtävän tukemisen ja kehittämisen suuntaan. Toimintojen uudelleen organisointi, sitoutuminen perustasolta lähtevään kehittämisen käytäntöön kasvatusyhteisön ehdoista lähtien puhumattakaan sitoutumisesta toimia kuukausittaisissa koko henkilöstön kokouksissa perustehtävän ehdoista ei olisi ollut mahdollista ilman säännöllistä johtoryhmätyöskentelyä. Johtoryhmä kokoontui viikottain. Se, että johtoryhmä salli, sitoutui ja tuki aktiivisesti ilman jatkuvaa kontrollia kehittämisprosessien etenemistä perustason kasvatusyhteisön tasossa mahdollisti jatkuvan yhteisökasvatuksen pohjalta lähteneen kehittämisen.

Koko laitoksen yhteisöllinen kehittäminen poiki myös uusia vuorovaikutusmuotoja, joille kehittämisstrategiassa oli merkitystä. Yhdeksi eri toimintaryhmien yhteistyömenetelmäksi kehittyi 1980-luvun puolivälin jälkeen eri *toimipisteiden esimiesten, erityistyöntekijöiden ja johdon säännölliset* noin parin kuukauden välein pidetyt *kokoukset*. Toimipisteiden esimiehiä olivat osastonhoitajien lisäksi työ- ja terapiatoiminnoista vastaava terapiatalon vastaava ohjaaja, laituskoulun johtajaopettaja ja apulaisylihoitaja. Erityistyöntekijöitä olivat psykologit, sosiaalityöntekijät, fysioterapeutit ja puheterapeutit. Tämän ryhmän kokouksissa käsiteltiin erityishuoltopiirin johtajan puheenjohtolla samantapaisesti kuin koko laitoksen yhteiskokouksissa pienemmällä ryhmällä erilaisia asioita ja ongelmia.

*Liittohallituksen jäsenten, valtuuston puheenjohtajien ja johtoryhmän vuosittaisissa yhteisissä sisäisissä kehittämiskoulutuksissa* käsiteltiin toiminnan kehittämiseen liittyviä asioita ja luotiin yhteisiä toimintalinjoja, joita ei ollut arkipäivän toimintojen pohjalta mahdollista käsitellä virallisten kokousten yhteydessä. Yhteisökehityksen loppuvaiheessa liittohallitus ja valtuuston puheenjohtajat osallistuivat myös koko

laitoksen yhteiskokoukseen. Tällä tavoin kunnalliset luottamushenkilöt ja yhteiskunnallinen taso tulivat myös aiempaa lähemmäksi koko yhteisön käytännön kehittämistyötä.

Koko keskuslaitoksen yhteisökehitystä kuvaavan kvantitatiivisen tutkimuksen osuuden käsittelen erillisenä kokonaisuutena. Kvalitatiivisesta paradigmasta käsin koko keskuslaitoksen toimintatutkimuksellisen kehittämisen tuloksia tarkastellaan kvantitatiivisena kokonaisuutena, jossa toimintatutkimuksen prosessievaluuatiion arviointikriteereinä ovat kvantitatiiviset asukasmittausten ja henkilöstömittausten tulokset (ks. Kuula 1994). Tällä tavoin kvantitatiiviset tulokset sijoittuvat omana kokonaisuutena yhteisökasvatuksen ekologisen mallin kaikille tasoille ja niistä voidaan tehdä ja tehdään tulkintoja eri tasoista tarkasteltuna. Kvantitatiiviset tulokset ja niiden tulkinnat ovat näin tässä tutkimuksessa tärkeä elementti yhteisön prosessuaalisen kehityksen kvalitatiivisten tulosten varmistamisessa ja osoittamisessa. Samalla tämän tutkimuksen kvantitatiivinen raportointi on yksi esimerkki kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistämisestä kvalitatiiviseen paradigmaan.

## 4.4 Tutkimusaineistot

### 4.4.1 Kvalitatiiviset aineistot

#### Jukolan aineisto

Tutkimusaineistona Jukolan tapaustutkimuksessa käytetään Jukolan henkilökunnan toiminnastaan pitämää päiväkirjaa, osastokäyntien dokumentointia, omakohtaisia kokemuksia, muistiinpanoja ja Jukolan toiminnasta kirjoittamaani artikkelia. Yhteisökasvatuksen kehittämisen alkuvaiheen kuvauksessa hyödynnetään Heleniuksen (1981) raporttia Jukolan yhteisökasvatuksen kehittämisestä runsaan vuoden ajalta syksystä 1979 syksyyn 1980.

Henkilökunnan toiminnastaan pitämä päiväkirja on aineistona neljän vuoden ajalta syksystä 1979 syksyyn 1983. Ensimmäiset päiväkirjamerkinnot ovat Jukolan avajaisista 12.9. 1979 ja viimeiset tässä tutkimuksessa käytetyt merkinnät on päivätty Jukolan nelivuotissyntymäpäivänä 12.9.1983. Osaston neljä työntekijää piti päiväkirjaa siten, että joko yksi tai useampi työntekijä kirjasi päivän tapahtumat, pohdinnat ja toiminnan tulkintoja päiväkirjaan. Useimmiten päivittäisen päiväkirjan on laatinut yksi työntekijä. Merkintöjä on tehty usein kuitenkin myös niin, että kaksi tai kolme työntekijää on tehnyt samalle päivälle omat merkintänsä. Erityisesti näin on tehty silloin kun osastolla on ollut runsaasti toimintaa tai kiinnostavia ja pulmallisia tapahtumia. Kaikki työntekijät ovat osallistuneet päiväkirjamerkintöjen tekemiseen varsin tasapuolisesti. Päiväkirjoja on kolme paksua A4-kokoista vahakantista vihkoa. Pisimmillään päiväkohtaiset merkinnät käsittävät useita sivuja. Yleisimmin päivittäiset merkinnät ovat noin sivun mittaisia. Päiväkirjaa on pidetty systemaattisesti koko seurantajakson ajan niin, ettei jokaiselta päivältä ole rutiininomaisesti merkintöjä ellei mitään mainitsemisen arvoista tunnu tapahtuneen.

Jukolan päiväkirja-aineiston kuvaukset ovat eläviä ja monipuolisia. Päiväkirjan pitäminen on koettu tärkeäksi ja yleensä päivittäisten tapahtumien kirjoittamiseen on paneuduttu huolellisesti. Tähän lienee vaikuttanut ratkaisevasti se, että alunpitäen henkilöstö sai ohjausta päiväkirjan pitämisestä tutkimustarkoitukseen ja Jukolan kehityksen seurantaan. Sirpa Heleniuksen (1981) aloittaessa Jukolan yhteisökasvatuksen tutkimisen syksyllä 1979 hän pyysi henkilökuntaa pitämään päiväkirjaa Jukolan kehityksen seuraamiseksi. Tästä syystä henkilöstö piti päiväkirjaa avajaispäivästä alkaen. Runsaan puolen vuoden toiminnan ja päiväkirjan pitämisen jälkeen Helenius kirjoitti 28.3.1980 seuraavan analyysin ja ohjeet henkilökunnalle Jukolan päiväkirjaan.

"Kirjoitan tähän terveiseni kaikille ja kommenttini tämän päiväkirjan pitämisen suhteen. Olen lukenut päiväkirjan ja se oli todella hyvä ja antoisa. Turhaan te epäilitte alussa, että ette osaa kirjoittaa tätä. Minä luin koko vihon suurella mielenkiinnolla. Tekstiä on kyllä kertynyt paljon ja ymmärrän, että teillä on ollut kova työ sen kirjoittamisessa muiden kirjallisten töiden ohella. Ajattelin, että tästä lähtien olisi ehkä hyvä tiivistää päiväkirjaa kuten olette päättäneetkin jo. Huomasin, että päiväkirjassa korostuvat ongelmat, eikä tule esiin sellaisia iltoja tai aamuja, jolloin kaikki on mennyt hyvin. Ehkä olisi syytä kirjoittaa lyhyemmin kuin tähän saakka, vähentämistä voisi tapahtua juuri rutiinotoimien selostamisen kohdalla. Tärkeitä asioita ovat häiriöt ja ongelmat ja niiden ratkaiseminen, myönteiset, myönteiset sosiaaliset tilanteet poikien kohdalla, esim. hyvä suoriutuminen työtehtävistä, toisten auttaminen, myönteinen toisten "kasvattaminen" jne., harrastukset, missä pojat ovat olleet mukana ja mitä olette osastolla harrastaneet. Palaverien sujuminen on myös tärkeä asia. Päätökset ja asiathan tulee esiin pöytäkirjoista, mutta ilmapiiristä ja poikien käyttäytymisestä voisi kirjoittaa tähän. Ja silloin kun jaksatte ja ajatuksia syntyy, niin kirjoittakaa vain vapaasti omia pohdiskeluja ja ajatuksenkulkuja. Lyhytkin toteamus joltakin päivältä, että hyvin on mennyt, riittää, ellei mitään erityistä myönteistä tai kielteistä mainittavaa ole, mutta pitkäkin juttu voi olla joskus tarpeen. Tämä päiväkirja on kyllä hyvin arvokas materiaali, sillä teidän kokemuksenne ovat ne sitten hyviä tai huonoja ovat tärkeitä. Kiitokset teille ja koittakaa jaksaa eteenpäin. Terv. Sirpa Helenius."

Päiväkirjamerkinät kehittyivät Heleniuksen viitoittamaan suuntaan. Kun alussa korostuivat käyttäytymisongelmat ja kielteiset asiat, ajan myötä kuvaukset muuttuivat monipuolisemmiksi ja rikkaammiksi. Silloin tällöin päiväkirjan pitämisessä on nähtävissä herpaantumista ja kuvaukset voivat olla tavanomaista köyhempiä. Tämä on kuitenkin tilapäistä ja päiväkirjakuvausten perusteella saa hyvän kuvan Jukolan yhteisön kehitymisestä. Päiväkirjoissa on selostettu päivittäisiä tapahtumia yksityiskohtaisesti. Asukkaiden käyttäytyminen, käyttäytymisen muutokset ja käyttäytymisen merkitykset ovat päiväkirja-aineistossa jatkuvana kuvauksen aiheena. Asukkaiden yksilöllistä kehitystä on kuvattu myös tunteiden ja mielialojen muutoksina. Jokaisen asukkaan yksilöllisestä kehityksestä saa kuvauksista selkeän käsityksen. Myös

vuorovaikutusta ja yhteiskokousten tapahtumia on elävästi kuvattu. Päiväkirjoista näkee selvästi myös sen, että yhteisön kehittymisen myötä henkilökunta alkaa "nähdä" ja havaita asioita ja niiden yhteyksiä laaja-alaisemmin kuin alkuvaiheessa. Päiväkirja-merkinnät heijastelevat näin mahdollisesti myös henkilöstön yhteisöllisen ammattitaidon kehittymistä.

Materiaalia on kertynyt kaksi säilytysmapillista Jukolaan tekemistäni osastokäynneistä, keskusteluista Jukolan työntekijöiden kanssa, keskusteluista johtoryhmän jäsenten kanssa sekä Jukolaa koskevista keskusteluista erilaisissa palavereissa. Myös Jukolan ulkopuolisten henkilöiden, esimerkiksi laitoksen psykologien ja sosiaalalityöntekijöiden kanssa käydyistä keskusteluista on kirjattua tutkimusaineistoa. Nämä kenttämuistiinpanot olen analysoinut ja niistä olen saanut syventävää informaatiota Jukolan yhteisökasvatuksen kehitysprosessiin ja sen raportointiin.

Huhtikuusta syyskuuhun vuonna 1982 oli Jukolan yhteisökasvatuksessa henkilöstön evakkovaiheeksi nimittämä jakso. Tällöin osaston asukkaat ja henkilökunta joutuivat muuttamaan tilapäisesti omalta osastoltaan keskuslaitoksen muille osastoille. Tämän vaiheen aineisto koostuu koko Jukolan henkilökunnalle työhuoneesani tekemistäni ryhmähaastattelusta heidän palattuuan evakosta omalle osastolleen. Haastattelusta kirjoitin artikkelin (Kaipio 1983). Käytän artikkelia tämän vaiheen tutkimusaineistona ja analysoin sitä.

Heleniuksen (1981) raporttia yhteisökasvatuksen kehittymisestä käytän tutkimusaineistona Jukolan kehityksen alkuvaiheista. Analysoin ja syvennän raportin tuloksia oman aineistoni pohjalta.

### **Koko keskuslaitoksen aineisto**

Koko keskuslaitoksen yhteisöllistä kehittämistä kuvaavassa kvalitatiivisessa aineistossa ovat lähtökohtana osastojen henkilöstön tekemät osastojen kehittämissuunnitelmat sekä vuodesta 1986 lukien pidettyjen osastojen kehittämiskoulutusten ja -kokousten dokumentointi. Toimintatutkimuksen strategiaan perustuen pidettiin systemaattisesti kaikilla osastoilla vuodesta 1986 vuosittain osastokohtaiset kehittämiskoulutukset ja -kokoukset. Nämä päivän kestävät tilaisuudet olivat samalla toimintojen arviointi- ja suunnittelutilaisuuksia. Niiden pohjalta osastot työstivät myöhemmin työpaikkakokouksissa osastonsa kehittämis- ja toimintasuunnitelman, joka toimitettiin kirjallisena minulle. Tällä tavoin vuosittain uudistuvat kehittämissuunnitelmat olivat vertailukohta osaston kehityksen tutkimuseen jälleen seuraavan vuoden vastaavassa tilaisuudessa. Olin itse mukana näissä tilaisuuksissa ja tein niistä myös omat muistiinpanoni. Puhtaaksikirjoitettuna osastojen vuosittaisista toiminta- ja kehittämissuunnitelmista tuli 20-30 sivuinen suunnitelmamonieste. Suurimmalta osin suunnitelmat olivat monipuolisia. Niihin oli kirjattu henkilöstön sisäisen yhteistyön, asukkaiden ja henkilöstön yhteistyön, osaston ulkopuolelle suuntautuvan yhteistyön sekä asukaskohdattaiset kehittämissuunnitelmat. Yhden ja kaiken aikaa saman osaston kehittämissuunnitelma oli lyhyt yleisinä tavoitteina ilmaistu suunnitelma. Muiden osastojen suunnitelmat ilmaisivat konkreetteja tavoitteita ja muutostarpeita. Suunnitelmat konkretisoituivat ja monipuolistuivat koko yhteisön kehitysprosessin myötä.

Koko keskuslaitoksen suurryhmäkokousten raportit vuosilta 1987-1990 ovat yksi tärkeimmistä yhteisön kehitysprosessia kuvaavista aineistoista. Näistä osapuilleen joka toinen kuukausi pidetyistä kokouksista laadittiin muistiot, jotka julkaistiin viikottain ilmestyvässä sisäisessä tiedotuslehdessä Viikkotiedotteessa. Lisäksi tein kokouksista omat muistiinpanot.

Kvalitatiivista aineistoa on kertynyt toistakymmentä paksua säilytysmapillista myös erilaisten osastokäyntien, keskustelutilaisuuksien ja henkilöstökoulutusten raporteista ja muistiinpanoista, viikottain ilmestyvän kuntainliiton tiedotuslehden Viikkotiedotteen kirjoituksista ja osastojen päiväkirjoista. Vuosina 1986-1990 erityishuoltopiirin tutkija Kaarlo Laine suoritti osastohenkilöstölle äänitettyjä teemahaastatteluja yhteisön kehittymisen eri vaiheista. Näiden käytössäni olleiden haastattelujen kuunteleminen on ollut lähinnä vaikutelma-analyysia, joka on vahvistanut ja syventänyt muun aineiston analyysia.

Organisaation johtotason toimintaa kuvaava aineisto koostuu omakohtaisista kokemuksista johtoryhmän jäsenenä, johtoryhmän kokousmuistioista, johtoryhmän sisäisistä kehittämiskoulutuksista tekemistäni muistiinpanoista sekä liittohallituksen päätösten ja liittohallitukselle kokeilu- ja kehittämistoiminnasta laatimistani raporteista.

#### 4.4.2 Kvantitatiiviset aineistot

##### Kvantitatiivisen seurannan tarpeellisuus

Kun vuonna 1983 alettiin paneutua keskuslaitoksen osastojen kehittämistoimintaan nousi lähes alkajaisiksi ongelmaksi kysymys siitä, miten asukkaat osastoilla voivat, miten voidaan selvittää asukkaiden tilanne kehittämistoiminnan lähtökohdiksi ja ennen kaikkea miten seurata osastojen asukkaiden kehitystä pitkällä aikavälillä. Käyttökelpoisten reliaabelien ja validien mittareiden löytäminen laitosasukkaiden kehityksellisten muutosten seuraamiseksi osoittautui pulmalliseksi. Ongelmassa käännyttiin silloisen Kehitysvammaliiton tutkimusjohtajan, sittemmin Helsingin yliopiston erityispedagogiikan professorin Jarkko Hautamäen puoleen. Kehitysvammaliitossa oli juuri saatu uusi käännosluonnos adaptiivisen käyttäytymisen mittaamiseksi AAMD/AB-mittarilla. Hautamäki ehdotti tuon mittarin kokeilemistä adaptiivisen käyttäytymisen seurantavälineenä. Tältä pohjalta päädyttiin AB-mittarin kokeilemiseen ja kehittämiseen laitosasukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen mittaamiseksi ja seurannaksi.

Heleniuksen (1980 b) tutkimus henkilöstöyhteisön toiminnasta oli paljastanut monia ongelmia. Samoin tuoreessa muistissa olleet johtosääntö- ja valtaristiriidat nostivat julkisiksi ja tietoisiksi monia henkilöstöpulmia. Samalla kun asukkaiden kehittymistä seurattaisiin valitulla mittarilla, tuntui välttämättömältä voida seurata myös sitä, mitä henkilöstötilanteessa yhteisöllisen kehittämisen myötä tapahtui. Tätä varten laadittiin kyselylomake.

Kvantitatiiviset henkilöstö- ja asukasmittaukset osoittavat sen, miten kvalitatiivisesti kuvatut ja tulkitut yhteisölliset muutokset näkyvät henkilöstön käyttäytymisen tasolla. Henkilöstömittausten tulokset käytiin osastokohtaisissa vuosittaisissa koulutus-



ja kehittämistilaisuuksissa lävitse henkilöstön kanssa ja niiden pohjalta tehtiin yhdessä henkilöstön kanssa tulkintoja toiminnan yhteisöllisestä kehittymisestä. Kvantitatiivisten tulosten käsittely yhdessä osastojen henkilöstön kanssa oli samalla interventio osastojen toimintaan.

### **Henkilöstökyselylomake ja mittauksen suorittaminen**

Henkilöstön tilanteen kehittymisen seurantaan varten konstruointiin henkilöstölomake (liite 2). Siinä selvitettiin toiminta- ja kasvatusperiaatteita, päätöksentekoa, henkilöstön keskinäistä vuorovaikutusta, henkilöstön ja asukkaiden vuorovaikutusta, osaston autonomiaa, ongelmia, tunnesuhteita, kommunikaatiota, ajankäyttöä ja henkilöstön asenteita. Lomakkeella selvitettiin myös Määtän ja Murrin (1981) Sosiaalihuollon yhteisökasvatuksen kokeilu- ja tutkimusprojektissa lasten- ja nuortenhuoltolaitosten henkilöstölle käyttämiä autoritaarisuusasenteita (liite 2, osiot 50-59) sekä kustodiaalisuus-humanistisuus-asenteita (liite 2, osiot 60-85). Kyselylomakkeen osiot 8-13 ovat lähtöisin 1970-luvulla laajasti lasten- ja nuortenhuoltolaitoksissa käytetystä monistuksesta, jonka alkuperästä ei ole tietoa.

Henkilöstökysely suoritettiin koko osastohenkilöstölle. Vuonna 1985 kyselyyn vastasi 156, vuonna 1986 155, vuoden 1988-1989 vaihteessa 129 ja viimeisessä mittauksessa vuodenvaihteessa 1991-1992 113 osastojen työntekijää. Kaikkien vastaajien keski-ikä oli 37.4 vuotta. Ensimmäisten mittauksen ajankohtana vuonna 1985 vastaajien ikä vaihteli 19 ja 57 ikävuoden välillä. Alle 30-vuotiaita oli neljännes, 30-40 vuotiaita noin puolet ja yli 40-vuotiaita neljännes.

Ensimmäiset mittaukset suoritettiin maaliskuu-kesäkuun aikana 1985. Henkilöstölle oli useaan eri otteeseen eri yhteyksissä tähdennetty, että mittauksia käytetään kunkin osaston toimintojen kehittämiseen osaston itsensä määrittämistä lähtökohdista tasavertaisessa yhteistyössä tutkijoiden ja johdon kanssa. Erityisesti korostettiin sitä, ettei tarkoitus ole lähteä vertailemaan osastoja tulosten perusteella kielteisesti keskenään. Henkilöstölle kerrottiin, että osastokohtaiset tulokset käydään vastaisuudessa jokaisen mittauksen tulosten valmistuttua osaston koko henkilöstön kanssa yhdessä lävitse ja tältä pohjalta tehdään osaston kanssa johtopäätöksiä osaston tilanteesta ja kehittämismahdollisuuksista. Edelleen kerrottiin, ettei mitään osastoa tulla leimaamaan tai velvoittamaan mihinkään muutoksiin, ellei osasto ja sen henkilöstö itse muutoksia halua ja niihin sitoudu.

Ensimmäisen mittauksen tiedot koottiin siten, että Keski-Suomen erityishuolto- ja piirinkaksi psykologia sopivat kunkin osaston kanssa ajankohdan työpaikkakokoukselle, jossa mittaukset oli määrä toimeenpanna. Sovittuun työpaikkakokoukseen osallistui jompikumpi psykologeista. Henkilöstölle jaettiin henkilöstön kyselylomake, jonka he täyttivät välittömästi kokouksessa. Tämän jälkeen lomakkeet kerättiin henkilöstöltä. Mikäli joku osaston työntekijöistä ei syystä tai toisesta päässyt tähän osastonsa työpaikkakokoukseen, jossa kysely suoritettiin, oli hänellä mahdollisuus myöhemmin käydä täyttämässä kyselylomake osastolla kyselyn suorittaneen psykologin työhuoneessa.

Vastaavasti vuoden 1986 maaliskuun-huhtikuun ja vuoden vaihteessa 1988-1989 mittaukset suoritettiin erityishuolto- ja piirille palkattu tutkija. Neljännes kerran mittaukset

tehtiin vuoden 1991 joulukuun ja vuoden 1992 tammikuun aikana. Mittaukset suoritettiin hiukan eri tavoin kuin kolmella edellisellä kerralla. Pyynnöstäni johtava ylihoitaja jakoi henkilöstökyselylomakkeen henkilökunnalle. Kävin erikseen jokaisella osastolla tätä varten koolle kutsutussa osastokokouksessa noutamassa lomakkeet. Samalla haastattelin ryhmähaastatteluna henkilökunnan. Näin sain myös osastohenkilöstöltä syventävää tietoa kaksi vuotta kasvatusjohtajan virasta eroamiseni jälkeen tapahtuneista osastojen vaiheista.

Tilastokäsittelyssä verrattiin eri mittauskertojen muuttujakohtaisia keskiarvopisteitä toisiinsa riippumattomien aineistojen t-testillä.

### **AB-asteikko - yksi adaptiivisen käyttäytymisen arviointimenetelmä**

Koska Saloviita (1988a; 1988b; 1989; 1990) on Suomessa perusteellisesti useissa raporteissa selvittänyt adaptiivisen käyttäytymisen mittavälineitä sekä niiden kehittymisen ja käytön historiaa, ei tässä yhteydessä ole kovin laaja adaptiivisen käyttäytymisen asteikkojen esittely tarpeen. Saloviidan raportit ovat helposti saatavilla ja edelleen ajankohtaisia.

Merkille pantava ja mielenkiintoinen on Saloviidan (1988b) huomio siitä, että Suomessa on omaehtoisesti pyritty kehittämään monenlaisia adaptiivisen käyttäytymisen arviointimenetelmiä, joiden psykometrisiä ominaisuuksia ei kuitenkaan ole tutkittu. Omakohtainen havainto vahvistaa sen, että kentällä todella liikkuu jos jonkinlaisia omaan käyttöön kehiteltyjä mittareita siitä huolimatta, että laajasti maailmalla käytettyjä ja tutkittuja mittareita on ollut saatavilla. Tällainen Suomessa pitkään käytössä ollut mittari on muun muassa jo klassisen aseman saanut Dollin (1965) 1930-luvulla alunperin kehittämä Vineland-asteikko sekä Gunzburgin (1977) kehittämä PAC-kaavio ja tässä tutkimuksessa käytetty AB-asteikko.

Suomessa ovat adaptiivisen käyttäytymisen mittausten menetelmiä kehittäneet Väisänen (1973) ja Lahtinen (1986). Heidän tutkimuksiaan käsitellään myöhemmin tässä raportissa. Erilaisia yksinomaan kehitysvammaisten adaptiivisen käyttäytymisen arviointimenetelmiä on kehitelty satoja (mm. Saloviita 1988b). Lisäksi esimerkiksi psykiatristen potilaiden ja vanhusten adaptiivisen käyttäytymisen arviointimenetelmät näyttävät olevan kehittämisen kohteena (mm. Nojonen 1990).

Näiden arviointimenetelmien ja myös niistä tehtyjen tutkimusten runsaus kielivät ainakin adaptiivisen käyttäytymisen mittaamisen ongelmallisuudesta. Esimerkiksi älykkyyssmittausten tapaan vakiintuneita yhteismitallisia indeksejä ei kovin tyydyttävästi ole näihin saakka kyetty kehittämään. Merkittävä tässä suhteessa on Saloviidan (1990) tulos tässä tutkimuksessa käytetystä AB-mittarista, jonka mukaisesti AB-asteikon I osa muodosti selkeän, yksilotteisen itsenäisen elämän taitoja mittaavan faktorimuuttujan. Saloviidan tutkimuksessa myös AB-asteikon II osa, jonka reliabilitetti on kuitenkin selvästi osaa I alhaisempi, muodosti ei-toivottua käyttäytymistä mittaavan faktorimuuttujan. Käytännössä nämä Saloviidan tutkimustulokset merkitsevät sitä, että sadoista tarjolla olevista adaptiivisen käyttäytymisen mittareista ainakin yhtä, AB-asteikkoa, voidaan käyttää älykkyyssosamäärän tapaan yhteismitallisena indeksinä ilmaisemaan adaptiivisen käyttäytymisen tasoa.

Tässä tutkimuksessa käytetty AAMD:n, (American Association on Mental Deficiency, sittemmin AAMR, American Association on Mental Retardation) AB-asteikko (Adaptive Behaviour Scale) muodostuu kahdesta erillisestä osasta. AB-asteikko on käytetyin kehitysvammaisten adaptiivisen käyttäytymisen asteikko maailmassa. Se on myös sisällöltään kattavin ja laajin sekä eniten tutkittu adaptiivisen käyttäytymisen asteikko (Saloviita 1990).

Osa I sisältää 272 osiota, jotka mittaavat henkilön itsenäistä toimintakykyä. Osiot muodostavat kymmenen mitattavaa pääaluetta, joista kuusi on jaettu lisäksi osa-alueisiin (Nihira, Foster, Shellhaas & Leland 1975; Saloviita 1988b). AB-asteikon osa II sisältää neljätoista aluetta, joista kolmetoista mittaa ei-toivottua käyttäytymistä ja yksi lääkkeiden käyttöä (Saloviita 1988b). AB-asteikon osan I ja osan II alueitten kuvaus on liitteessä (liite 3).

Alunpitäen AAMD\ AB-asteikko kehitettiin kehitysvammaisten laitosasukkaiden arviointimenetelmäksi. Aluksi mittarista oli erilliset versiot aikuisille ja lapsille. Sekä aikuisille että lapsille tarkoitettu yhtenäinen mittariversio, joka soveltuu käytettäväksi niin laitoksessa kuin sen ulkopuolellakin, kehitettiin 1970-luvun alkupuoliskolla. Tämä mittariversio, jota tässä tutkimuksessa on käytetty, soveltuu sekä lievästi, keskiasteisesti että syvästi kehitysvammaisten henkilöiden arviointiin. (Fogelman 1975.)

Saloviita (1988b) on tästä viimeisestä AB-mittarin versiosta laatinut suomenkielisen laitoksen käsikirjan, jota on voitu hyödyntää tämän tutkimuksen kolmesta suoritetusta mittauksesta viimeisessä mittauksessa, muttei kahdessa ensimmäisessä mittauksessa, jotka suoritettiin ennen käsikirjan valmistumista.

### **AB-mittausten suorittaminen**

Kvantitatiivinen asukasaineisto muodostuu kaikille keskuslaitoksessa asuneille asukkaille samanaikaisesti henkilöstöarvioinnin kanssa AB-asteikolla suoritetusta adaptiivisen käyttäytymisen arvioinnista vuosina 1985, 1986, vuoden vaihteessa 1988-1989 ja vuoden vaihteessa 1991-1992. Vuonna 1985 lomake täytettiin 287 asukkaasta, vuonna 1986 vastaavasti 269 asukkaasta, vuoden 1988-1989 vaihteessa asukkaita oli mittauksissa 292 ja vuoden 1991-1992 vaihteessa 225.

Kaikille asukkaille suoritetuista arvioinneista laadittiin uusi samalla osastolla pysyvästi asuvien laitosasukkaiden aineisto. Tällaisia asukkaita, jotka kolmella ensimmäisellä arviointikerralla vuosina 1985, 1986 ja vuoden 1988-1989 vaihteessa asuivat samalla osastolla oli, 103. Näin saatiin aineisto, jonka perusteella voitiin seurata pysyvästi samalla osastolla asuvien kehitysvammaisten adaptiivisen käyttäytymisen kehitystä koko sen ajan, jolloin kehitettiin koko keskuslaitosyhteisöä yhteisökasvatuksen pohjalta. Näistä asukkaista oli vuodenvaihteen 1991-1992 mittauksissa enää 63 sellaista henkilöä, jotka asuivat samalla osastolla kuin kolmessa ensimmäisessä mittauksessa. Näiden 63 asukkaan tilannetta voitiin verrata edelliseen vuoden 1989 arviointituloksiin.

Henkilöstön kyselylomakkeen täyttämisen jälkeen jaettiin ensimmäisellä arviointikerralla keväällä 1985 henkilökunnalle työpaikkakokouksessa asukkaiden arviointiin tarkoitetut AB-lomakkeet. Lomakkeiden käyttö selvitettiin henkilöstölle

yksityiskohtaisesti. Tämän jälkeen henkilöstöä pyydettiin joko omahoitajajärjestelmään perustuen tai muutoin sopimalla täyttämään lomakkeet jokaisesta vähintään kuukaudeksi sijoitetusta tai toistuvasti lyhytaikaisessa sijoituksessa olevasta osaston asukkaasta. Lomakkeet pyydettiin palauttamaan psykologeille mahdollisimman pian, kuitenkin niin, että arviointi on mahdollista huolellisesti suorittaa.

Samanaikaisesti henkilöstökyselyn kanssa suoritettiin vuoden 1986 ja vuoden vaihteen 1988-1989 sekä 1991-1992 asukasarviointit. Ne toteutti vuosien 1986 ja vuodenvaihteen 1988-1989 mittauksissa erityishuoltopiirin tutkija. Viimeisissä mittauksissa ne toimeen panti johtava ylihoitaja. Täytetyt lomakkeet henkilökunta antoi minulle keskuslaitoksessa käyntini yhteydessä

*Aineiston tilastollisessa käsittelyssä* verrattiin samoilla keskuslaitoksen osastoilla vuosina 1985-1992 asuneiden henkilöiden eri mittauskertojen AB-asteikon osan I ja II alueiden ja osa-alueiden pistemäärien keskiarvoja pareittain toisiinsa. Analyysimenetelmänä käytettiin pareittaisten vertailujen t-testiä.

## 4.5 Tutkimuksen luotettavuus

### 4.5.1 Kvalitatiivisen aineiston luotettavuus

Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei voida löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Edelleen käytetään kuitenkin varsin tavanomaisesti myös kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä perinteisiä validiteetin ja reliabiliteetin luotettavuuskäsitteitä (esim. Goetz & Le Compte 1984; Silverman 1993; Wolcott 1994). Tynjälä (1991) toteaa Lincolnin ja Cubanin (1985) viitatun, että perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektiiviseen oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Kun kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että näitä todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä eikä objektiivista totuutta, tutkimuksen arviointikriteeriksi eivät tällöin sovi perinteiset käsitteet (Tynjälä 1991).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin (Tynjälä 1991). Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan paitsi tutkimusaineisto myös tutkimusprosessi riittävän hyvin (ks. esim. Gönfors 1982).

Osasto Jukolan pääasiallinen kvalitatiivinen aineisto on osaston henkilöstön seurantajakson ajalta pitämä päiväkirja. Kvalen (1989) mukaan tietojen uskottavuutta on kontrolloitava. Oleellista päiväkirjakuvauksen luotettavuuden kannalta on silloin se, kuinka uskottavan ja luotettavan kuvan se antaa Jukolan kehitysprosessista. Henkilökunta kirjoitti päiväkirjoihin oman ja nimenomaan oman käsityksensä Jukolan tilanteesta. Koska he saivat kuitenkin jo alun pitäen ohjausta päiväkirjan kirjoittamisesta jotta riittävän monipuolinen kuva kehitysprosessista syntyisi, niin kuvaukset ovat monipuolisia ja kehittyivät jatkuvasti prosessin edetessä. Henkilöstö suhtautui myös alkujaan päiväkirjan pitämiseen vakavasti. Päiväkirjat sisältävät paitsi tapahtumien kuvauksia myös ajan myötä syveneviä pohdintoja ja tulkintoja osaston arkipäivästä. Päiväkirjat antavat hyvin luotettavan kuvan Jukolan kehitysprosessista. Tulkinat tästä

prosessista olen tehnyt ensisijaisesti päiväkirjojen pohjalta. Päiväkirjojen avulla pääsee hyvin sisälle - ikäänkuin ulkopuolisena - Jukolan kehitysprosessiin ja nimenomaan prosessin kvalitatiiviseen analyysiin päiväkirjoista muodostuvan jatkumon ja jäntevän tarinan avulla. Salner (1989) painottaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan roolin vaikutusta tutkimusprosessiin ja tutkimustuloksiin. Tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa mahdollisimman laaja-alaisesti ja syvästi ja olla kriittisesti tietoinen omasta roolistaan tutkimusprosessissa (Salner 1989). Tästäkin syystä pidän Jukolan henkilöstön useiden vuosien aikana pitämää päiväkirjaa hyvänä materiaalina, koska oma roolini ei tuossa materiaalissa korostu. Omiin kenttämuistiinpanoihini olen pyrkinyt suhtautumaan kriittisesti ja niiden käyttö onkin ollut niukkaa Jukolan prosessin analyysissa. Poikkeuksen tekee Jukolan evakkovaiheen kuvaus ja analyysi. Dokumentoin tämän vaiheen tapahtumat tarkoin ja haastattelin henkilöstön tämän vaiheen jälkeen. Kirjoitin evakkovaiheesta myös artikkelin, joka herätti jonkin verran lähinnä paheksuvaa keskustelua Suojarinteen keskuslaitoksessa.

Koko keskuslaitoksen kehittämistoimintaa kuvaavassa kvalitatiivisessa aineistossa keskityn kaikkien osastojen vuosittaisten koulutus- ja kehittämistilaisuuksien analysointiin sekä koko laitoksen henkilöstökokousten analyysiin. Tarkan harkinnan jälkeen päädyin runsaasta käytettävissä olleesta materiaalista tähän ratkaisuun. Aineisto on systemaattinen ja sen avulla pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkoin tapahtunutta kehitysprosessia. Koko laitoksesta olisi toisaalta ollut mahdollton tehdä yhtä yksityiskohtaista kuvausta kuin Jukolasta.

Koko laitoksen osastokohtaisen kehittämisen tärkein kvalitatiivinen aineisto pohjaa vuodesta 1986 kaikille osastoille vuosittain pidettyyn kehittämiskoulutukseen, jonka myötä osastojen kehitysprosessia seurattiin. Näiden tilaisuuksien perusteella osastohenkilöstö laati osastokohtaisissa henkilöstökokouksissa vuosittain uusiutuvan kirjallisen kehittämissuunnitelman, josta selvästi näkyy eri osastojen erilainen kehitysprosessi. Tämä antaa nähdäkseni luotettavan perustan osastokohtaisen kehityksen analyysille ja tulkinnoille.

Tutkimusprosessin julkisuus on kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen luotettavuustekijä (Tynjälä 1991). Koko laitoksen kokousten muistiot julkaistiin Viikkotiedotteessa, joten ne olivat koko henkilöstön luettavissa ja kontrolloitavissa. Paitsi näiden kokousten, myös koko tutkimusprosessin julkisuuteen ja avoimuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota. Tätä edellyttää jo yhteisökasvatuksen alkuperäinen avoimuuden ja rehellisyyden periaate, joten avoin keskustelu ja sen vaaliminen oli tutkimusprosessissa luonnollista.

Koska tutkija itse on väline kvalitatiivisessa tutkimuksessa, raportin tulee sisältää tietoja myös tutkijasta. Mitä koulutusta, kokemusta ja näkökulmia tutkija tuo kentälle (Tynjälä 1991)? Yhteisökasvatuksen kehittämisen kuvauksen yhteydessä tutkimuksen ensimmäisessä osassa tämän luotettavuusvaatimus tulee huomioiduksi.

Tässä tutkimuksessa on luotettavuuden varmistamiseksi käytetty triangulaatiota kahdella eri tavalla. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan tutkimusotetta, jossa kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään useita tutkijoita. Tynjälän (1991) mukaan se ei liene kovin yleisesti käytetty menetelmä, koska se vaatii runsaasti henkilöstö- ja aikaresursseja. Suojarinteen keskuslaitoksen tutkimuksessa tämä kuitenkin mahdollistui koko laitoksen tutkimuksen osalta, kun vuodesta 1986 lukien voitiin palkata tutkija Kaarlo Laine, jonka kanssa yhdessä toteutimme yhteisökasvatustutkimuksen.

Toinen tapa triangulaation käytölle on verrata eri näkökulmia (Tynjälä 1991). Tämä toteutui jo metodisesti siten, että organisaatiojohto, osastonhoitajat, erityistyöntekijät, osastojen työntekijät sekä eri ammattiryhmät kohtasivat säännöllisesti koko laitoksen henkilöstökokouksissa. Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset ovat olleet luettavina samojen ryhmien edustajilla ennen tämän tutkimuksen julkaisemista. Kaikkien ryhmien edustajat ovat yhtäpitävästi niin keskusteluissa kuin kirjallisissa palautteissaan katsoneet tulosten vastaavan omia kokemuksiaan keskuslaitoksen kehitysprosessista.

#### 4.5.2 AB-asteikon reliabiliteetti ja validiteetti

AB-asteikon laajamittainen käyttö ja siitä tehdyt tutkimukset huomioiden on asteikon reliabiliteettia ja validiteettia koskevia tutkimustuloksia raportoitu sitten AB-asteikon käsikirjan julkaisemisen (Nihira, Foster, Shellhaas & Leland 1969) yllättävän vähän ja yksipuolisesti ennen Saloviidan (1990) julkaisemia reliabiliteetti- ja validiteettitutkimuksia (Kaipio 1987, 27).

Arvioitsijareliabiliteetiksi 83:sta rinnakkaismittauksesta Saloviita (1990, 66, 67) sai Kuusaan keskuslaitoksen aineistosta AB-asteikon osan I osalta .97. Verratessaan osan I arvioitsijareliabiliteettia ulkomaisiin tutkimuksiin (Isett & Spreat 1979; Nihira, Foster, Shellhaas & Leland 1974; Salagaras & Nettelbeck 1983; Stack 1984) Saloviita (1990, 66) toteaa tutkimuksensa reliabiliteettikertoimen korkeammaksi kuin näissä aiemmissä tutkimuksissa, joissa kerroin vaihteli .73:sta .86:een. Arvioitsijareliabiliteetin osalta AB-mittarin osaa I voidaan tämän perusteella pitää suomalaisessa keskuslaitoksessa suoritetuissa mittauksissa selvästi reliabelimpana mittavälineenä kuin muissa aiemmin suoritetuissa mittauksissa. Osan II arvioitsijareliabiliteetti Saloviidan (1990, 67) tutkimuksessa oli .53, joka oli kutakuinkin yhtäpitävä em. ulkomaisten tutkimusten kanssa.

Ulkomaisista tutkimuksista ei ole toistaiseksi saatavissa vertailutietoa Saloviidan (1990) tutkimukseen konsistenssin osalta. Konsistenssi ilmaisee mittarin reliabiliteettia siltä osin, miten yhtäpitävästi asteikon eri osiot mittaavat asteikon kokonaista, yhteistä ominaisuutta. Konsistenssi mittaa toisin sanoen asteikon homogeenisuutta suhteessa sen osioihin.

Laskettuna Cronbachin alfa-kertoimella, joka soveltuu konsistenssin laskemiseen, saatiin Kuusaan keskuslaitoksesta kerätystä aineistosta ( $n=421$ ) AB-mittarin osan I konsistenssiksi .99. Vastaavasti AB-asteikon osan II sisäiseksi konsistenssiksi tutkimuksessa muodostui .92. (Saloviita 1990, 67.)

Koska AB-asteikon sisäisen konsistenssin osalta ei ulkomaisia vertailutietoja Saloviidan (1990) tutkimukseen ole saatavilla ja ainoa koko keskuslaitosta käsittävä julkaistu konsistenssitutkimus AB-asteikon osalta on vuonna 1987 raportoitu nyt käsillä olevan tutkimuksen aineistosta kahdelta eri mittauskerralta vuosilta 1985 ja 1986 Suojarinteen keskuslaitoksesta, on näitä tutkimustuloksia perusteltua tässä yhteydessä verrata Saloviidan tuloksiin eräitten yksityiskohtien osalta.

Oheisista kahdesta taulukosta (taulukko 3, taulukko 4) selviää AB-asteikon konsistenssikertoimet ja niiden keskiarvot vuosina 1985 ja 1986 Suojarinteen keskus-

laitoksesta suoritetuista kahdesta mittauksesta Cronbachin alfa-kertoimella laskettuna (Kaipio 1987).

Kuten taulukoista 3 ja 4 ilmenee, ovat konsistenssikertoimet Suojarinteen keskuslaitoksesta suoritetuissa mittauksissa vuosina 1985 ja 1986 hyvin yhdenmu-  
kaiset, kuitenkin siten, että mittarin osan II, ei-toivottu käyttäytyminen, konsistenssi on selvästi alhaisempi kuin osan I konsistenssi. Tämä on loogista, koska yleensä AB-asteikon osan I reliabiliteetti on johdonmukaisesti korkeampi kuin osan II reliabiliteetti. Myös eri osa-alueiden konsistenssikertoimien vaihteluvälit ovat tässä aineistossa eri mittauskerroilla mittarin molemmissa osissa vähäiset. Sekä osan I, että osan II osalta mittaria voidaan konsistenssiltaan pitää Suojarinteen mittausten pohjalta varsin reliaabelina.

TAULUKKO 3 Suojarinteen keskuslaitoksen AAMD/AB-mittausten vuoden 1985 konsistenssikertoimet

Osa I Itsenäisen elämän taidot

Pääalue	Konsistenssikertoimien keskiarvot (N=250)
1. OMATOIMISUUS	.96
2. FYYSSINEN KEHITTYMINEN	.93
3. TALOUDELLINEN TOIMINTA	.93
4. KIELELLINEN ILMAISU	.92
5. LUKUMÄÄRÄ JA AIKA	.94
6. TALOUSTYÖT	.93
7. TYÖTOIMINTA	.93
8. OMA-ALOITTEISUUS	.93
9. VASTUULLISUUS	.93
10. SOSIAALISTUMINEN	.92
Konsistenssikertoimien keskiarvo	.93

Osa II Ei-toivottu käyttäytyminen

Konsistenssikertoimien vaihteluväli	.79 - .85
Konsistenssikertoimien keskiarvo	.83

Verrattaessa Suojarinteen keskuslaitoksen kahden mittauskerran tuloksia Saloviidan (1990) Kuusan keskuslaitoksen yhden mittauskerran tuloksiin, on konsistenssikertoimen AB-asteikon osan II osalta kiintoisaa havaita, että osa-alueiden alimmat konsistenssikertoimet ovat huomattavan alhaiset. Alhaisimman osa-alueen (stereotyyppiat ja poikkeavat tavat) konsistenssikerroin on .45. Kuuden osa-alueen konsistenssikertoimia Saloviita ei ilmoita. Osa-aluekohtaisesti näiden mittauksen perusteella osan II konsistenssia ei voi pitää kovin reliäabelina. Sen sijaan kokonaisuutena osan II konsistenssi on riittävän hyvä (.92).

TAULUKKO 4 Suojarinteen keskuslaitoksen AAMD/AB-mittauksen vuoden 1986 konsistenssikertoimet

Osa I Itsenäisen elämän taidot

Pääalue	Konsistenssikertoimien keskiarvot (N=248)
1. OMATOIMISUUS	.97
2. FYYSSINEN KEHITTYMINEN	.93
3. TALOUDELLINEN TOIMINTA	.94
4. KIELELLINEN ILMAISU	.93
5. LUKUMÄÄRÄ JA AIKA	.94
6. TALOUSTYÖT	.93
7. TYÖTOIMINTA	.94
8. OMA-ALOITTEISUUS	.93
9. VASTUULLISUUS	.94
10. SOSIAALISTUMINEN	.93
Konsistenssikertoimien keskiarvo	.94
Osa II Ei-toivottu käyttäytyminen	
Konsistenssikertoimien vaihteluväli	.75 - .81
Konsistenssikertoimien keskiarvo	.80

Saloviidan (1990) ja Kaipion (1987) tutkimusten lisäksi ainoa saatavilla oleva tutkimus, jossa AB-asteikon konsistenssia on selvitetty, on Heikkilän (1989) Ylisen keskuslaitoksen neljältä suljetulta osastolta vuosina 1985-1988 tekemä tutkimus. Cronbachin alpha-kertoimella mitattuna AB-asteikon osan I konsistenssikerroin kolmena mittausajankohtana vuosina 1986, 1987 ja 1988 oli .98. Osan I kymmenestä



alueesta lasketut konsistenssit olivat kaikkina kolmena mittausajankohtana .85. Osan II konsistenssikertoimet olivat vuonna 1986 .88, 1987 .93 ja vuonna 1988 .92. Osan II neljästätoista alueesta laskettuna konsistenssikertoimet olivat vuonna 1986 .76, 1987 .79 ja vuonna 1988 .81. (Heikkilä 1989). Tuloksia voidaan pitää kutakuinkin samansuuntaisina Suojarinteen keskuslaitoksen vuosien 1985 ja 1986 tulosten kanssa ja ne vahvistavat AB-asteikon konsistenssin suomalaisissa keskuslaitoksissa mitattuna niin hyväksi, että mittaria voidaan pitää kokonaisuutena konsistenttina, vaikkakin Saloviidan tulokset osan II osalta ovat hieman ristiriitaiset.

Saloviita (1990) on myös verrannut neljänkymmenen koehenkilön AB-asteikon osan I tuloksia Vinelandin (Doll 1977) sosiaalisen kehityksen asteikon tuloksiin, jotka on kerätty haastattelemalla hoitajia. Saloviidan mukaan Vinelandin asteikko vastaa sisällöllisesti AB-asteikon I osaa. Näin on saatu korrelaatiokertoimeksi .97. Kerroin kuvaa ekvivalenssia eli sitä, miten yhdenmukainen AB-mittarin osa I on rinnakkaismittarin kanssa. Näin Saloviita on halunnut varmistaa, miten reliabelisti tutkittu asteikko mittaa tarkoitettua olottuvuutta eli AB-asteikon itsenäisen elämän taitoja. Korkea kerroin osoittaa AB-mittarin osan I reliabiliteetin tältä osin erittäin hyväksi, koska Vinelandin asteikkoa pidetään edelleen yhtenä kaikkein parhaista adaptiivisen käyttäytymisen asteikoista, mitä osoittanee se, että sen käyttö näyttää lisääntyneen viime aikoina, vaikka mittarin ensimmäinen versio kehitettiin jo 1930-luvulla (Doll 1953).

Stabiliteettia eli mittaustulosten pysyvyyttä Saloviita (1990) selvitti uusintamittauksella AB-asteikolla samasta otoksesta kuin ekvivalenssikerrointa. Mittausten väli oli neljä viikkoa. Osan I stabiliteetti oli 1.00 ja osan II stabiliteetti .95 tulo-momenttikorrelaatiokertoimella laskettuna. Stabiliteetti oli selvästi korkeampi kuin Isettin ja Spreattin (1979) vastaavassa tutkimuksessa kehitysvammalaitoksen 28 asukkaasta Yhdysvalloissa. Mittausväli oli kaksi viikkoa.

Saloviidan (1988b; 1989; 1990), Kaipion (1987) ja Heikkilän (1989) tutkimusten perusteella sekä lähinnä Isettin ja Spreattin (1979) tutkimuksen pohjalta AAMD:n adaptiivisen käyttäytymisen asteikkoa voidaan nimenomaan laitosolosuhteissa pitää hyvin reliabelina mittavälineenä. Saloviidan suomalaisesta keskuslaitoksesta tekemät perusteelliset reliabiliteettitutkimukset eivät anna toistaiseksi aihetta enempiin reliabiliteettitutkimuksiin keskuslaitoksista Suomessa vaikkakin Suojarinteen keskuslaitoksen mittauksista reliabiliteettia voitaisiin helposti tutkia. Sen sijaan harvalukuisten ulkomaisten tutkimusten perusteella AB-mittarin reliabiliteetin tutkiminen olisi muualla kuin keskuslaitosympäristössä hyvinkin perusteltua (Knapp & Salend 1983; Mayfield, Forman & Nagle 1984).

AB-mittarin laajaan käyttöön nähden on sen validiteettia tutkittu ennen Saloviidan tutkimuksia myös kovin vähän. Näistä harvalukuisista ulkomaisista tutkimuksista on Suojarinteen keskuslaitoksen aineiston kannalta erityisen kiintoisa Fogelmanin jo vuonna 1975 raportoima 41 kehitysvammaiselle tehty tutkimus, jossa todettiin, että AB-mittarin osan I kolmen osa-alueen ja osan II kaikkien osa-alueiden pistemäärät muuttuivat merkittävästi kahden vuoden aikana, jolloin koeryhmälle annettiin kuntoutusta. Kontrolliryhmässä ei tapahtunut muutosta. Tämä osoittaa mittarin validiksi käytettäessä sitä interventio-ohjelman vaikuttavuuden arvioinnissa. Suojarinteen keskuslaitoksen aineiston kannalta tämän tutkimuksen tekee kiintoisaksi se, että Suojarinteellä on nimenomaan seurattu AB-mittarin pistemäärien kehitystä eri

mittausajankohtina. Fogelmanin (1975) tutkimus näyttäisi osoittavan AB-mittarin validiksi adaptiivisen käyttäytymisen seurantavälineenä. Tässä yhteydessä on syytä painottaa myös sitä, että AB-mittarin seurantatutkimukset ja mittarin ominaisuudet seurantavälineenä ovat yllättävän vähän olleet tutkimuksen kohteena.

Saloviita (1990) selvitti aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden sekä yhden mittauskerran perusteella AB-asteikon kaikkia kolmea keskeistä validiteetin tyyppiä, jotka ovat sisältövaliditeetti, kriteerivaliditeetti ja käsitevaliditeetti (Kerlinger 1973, 457-469).

Sisällön validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten pätevästi mittari ja sen osiot kaikkiensa mittaavat juuri sitä ominaisuutta, jota mittari on tarkoitettu mittaamaan (Kerlinger 1973, 457). Ollakseen sisällöltään validi, tulisi AB-asteikon mahdollisimman kattavasti ilmaista yksilön adaptiivisen käyttäytymisen alue.

Saloviita (1990) on havainnut AB-asteikon sisällön validiteetissa eräitä merkittäviä puutteita. Muun muassa AB-asteikon erottelukyky on heikko monilla alueilla. Knapp ja Salendiin (1983) viitaten Saloviita (1990) toteaa mittarin sisältöalueiden valikointia pidetyn paikoitellen liian korkeana. AB-asteikon osassa II on Saloviidan (1990) mukaan sisällönvalidisesti outo alue "lääkkeiden käyttö". Tätä aluetta ei voida pitää samassa mielessä adaptiivisena käyttäytymisenä kuin AB-asteikon muita alueita. Saloviita pitää oikeampana sanoa, että AB-asteikon osa II mittaa ei-toivottua käyttäytymistä ja lääkkeiden käyttöä.

Kriteerivaliditeettia tutkitaan vertaamalla mittauspistemääriä yhteen tai useampaan tutkittavana olevan mittarin ulkopuoliseen variaabeliin tai kriteeriin, joiden tiedetään tai uskotaan mittaavan tutkittavana olevaa ominaisuutta (Kerlinger 1973, 459). Näin voidaan päätellä henkilön testipistemäärän perusteella hänen todennäköinen asemansa jollain toisella muuttujalla, jota kutsutaan kriteeriksi (Saloviita 1990).

Kriteerivaliditeetissa erotetaan kaksi validiteetin muotoa; ennustevaliditeetti ja nykyisvaliditeetti. Vaikka ennustevaliditeetti on yleisesti hyväksytty ja vakiintunut kriteerivaliditeetin toiseksi muodoksi, se on jo käsitteellisesti pulmallinen käyttäytymistieteellisen tutkimuksen yhteydessä puhumattakaan ennustevaliditeetin tutkimisesta käyttäytymistä ja sen muutoksia ennustavien mittarien tutkimisessa.

Ennustevaliditeetissa (predictive validity) käsite ennustaminen (prediction) assosioidaan tavallisesti tulevaisuuteen. Tieteessä ennustaminen ei välttämättä tarkoita tulevien tapahtumien ennustamista (Kerlinger 1973, 459). Jo Margenau (1950) ja myöhemmin Torgerson (1958, 2-5) tähdensivät, että ennustamisen käsitteen käyttäminen merkitsee todennetun tiedon edelle menemistä. Tämä on käyttäytymistieteellisissä tutkimuksissa ja käyttäytymistä mittaavien mittareiden yhteydessä ongelmallista. Ilmiön tulevan esiintymisen ja esiintymättömyyden suhdetta ennustetaan sen pohjalta, mitä on tapahtunut menneisyydessä. Ehkäpä juuri ennustevaliditeetin pulmallisuuden vuoksi ei AB-asteikosta ole tehty ennustevaliditeettitutkimuksia, joissa AB-mittauksen ja kriteerimittauksen välillä olisi ajallinen ero (Saloviita 1990). Vaikka Suojarinteen keskuslaitoksesta kerätystä aineistosta tällaiset analyysit voitaisiin helposti tehdä, on vähintäänkin arveluttavaa niitä tehdä, koska on oletettavissa, että juuri adaptiivisessa käyttäytymisessä saattaa eri mittauskertojen välillä lyhyelläkin aikavälillä tapahtua yksilön ja ryhmän kohdalla muutoksia. Tässä suhteessa ennustevaliditeettitutkimuksiin AB-asteikon osalta tulee suhtautua hyvin kriittisesti. Sen sijaan tutkimuksia, joissa on

tutkittu AB-asteikon kykyä erotella toisistaan erilaisia kehitysvammaisten ryhmiä laitoksessa ja laitossijoitusta varten on tehty useita (ks. esim. Campbell, Smith & Wool 1982). Näissä tutkimuksissa AB-asteikon ennustevaliditeetti on todettu varsin hyväksi.

Saloviita (1990) tutki Kuusaan keskuslaitoksen aineistosta AB-asteikon ennustevaliditeettia erotteluanalyysin avulla kehitysvammaisten tasoluokituksen osalta. Tulokset osoittivat, että pistemäärien perusteella on mahdollista menestyksellisesti ennustaa kehitysvammaisten diagnostisiin tasaluokkiin sijoittumista. Ennustevalidisesti tärkeä on Saloviidan (1988) johtopäätös siitä, että AB-asteikkoa voidaan käyttää älykkyydiagnoosin tarkistamiseen.

Toinen kriteerivaliditeetin muoto on nykyisvaliditeetti. Mittarin nykyisvaliditeettia voidaan tutkia korreloimalla sillä saatuja pistemääriä johonkin kriteeriin, esimerkiksi toiseen mittariin. AB-asteikon nykyisvaliditeettia on tutkittu korreloimalla sitä mm. älykkyydsmittareihin ja muihin adaptiivisen käyttäytymisen asteikkoihin (esim. Myers, Nihira & Zetlin 1979). AB-asteikon ohella lähinnä eniten tutkittu ja käytetty adaptiivisen käyttäytymisen asteikko on Vinelandin asteikko (Doll 1953). Vinelandin asteikkoa voidaan pitää hyvänä kriteerinä AB-asteikon nykyisvaliditeetin selvittämiseksi. Edellä on käsitelty AB-asteikon reliabiliteetin ja tähän liittyen ekvivalenssin käsittelyn yhteydessä Saloviidan (1990) saamia korkeita tulomomenttikertoimia AB-asteikon osan I ja Vinelandin asteikon välillä. Tämän vertailun perusteella voidaan myös todeta AB-asteikon osan I nykyisvaliditeetti keskuslaitoksessa käytettynä riittävästi perusteltuna hyväksi.

Yhteenvetona edellä kuvatuista AB-asteikon reliabiliteetti- ja validiteettitutkimuksista voidaan nyt raportoitavasta tutkimuksesta todeta, että vaikka Suojarinteen keskuslaitoksessa kerätystä aineistosta voitaisiin helposti monia vastaavia reliabiliteetti- ja validiteettianalyseja tehdä jo aiemmin raportoitujen lisäksi (ks. Kaipio 1987), niin AB-mittarin reliabiliteetti ja validiteetti myös Suojarinteen keskuslaitoksen käyttöä varten voidaan todeta laajasti selvitetyn. AB-mittaria voidaan reliabiliteetin ja validiteetin osalta pitää Suojarinteen keskuslaitoksen asukkaiden mittauksiin käyttökelpoisena adaptiivisen käyttäytymisen arviointivälineenä. *Mittarin avulla voidaan reliaabelisti ja validisti seurata adaptiivisen käyttäytymisen muutoksia niin yksilö- kuin ryhmäkohtaisesti, esimerkiksi osastoittain.*

Kun kohdejoukkona ovat pysyvästi samoilla osastoilla asuneet kehitysvammaiset asukkaat, ovat ulkoisten puitteiden muutokset mahdollisimman vähäiset. Näin johtopäätöksiä adaptiivisen käyttäytymisen muutoksista voidaan tehdä toiminto- ja käytäntöperusteisesti mahdollisimman luotettavasti. Mittausten kohdejoukko painottuu matalatasoisten ja monivammaisten osastoille. Tämä lisännee Suojarinteen asukasmitausten luotettavuutta, koska muutokset pitkään laitoksessa asuneiden moni- ja vaikeavammaisten adaptiivisessa käyttäytymisessä voivat luonnostaan olla vähäisempiä kuin luonnolliselta toimintakyvyltään parempitasoisten kehitysvammaisten keskuudessa. Tätä tukee Saloviidan (1992, 83) havainto Päijät-Hämeen hoitokotien AB-mittauksista, joissa syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisilla AB-asteikon I osan pistemäärät kohosivat verkkaisesti, kun taas lievästi ja keskivaikeasti kehitysvammaisilla pistemäärien nousu oli jyrkempää.

## 5 YHTEISÖKASVATUKSEN KEHITTÄMINEN OSASTO JUKOLASSA

### 5.1 Jukolan yhteisökasvatuksen rakentuminen

#### Yhteisökasvatuksen idea, toimintaehdot ja tutkimuksen käynnistyminen

Kun Keski-Suomen erityishuoltopiirin johtava lääkäri alunpitäen esitti minulle idean yhteisökasvatussyksiköstä ja siitä, että yhteisöä kehitettäisiin asiantuntemukseni avulla, torjuin aluksi ajatuksen. Sanoin, etten näe mitään mahdollisuuksia yhteisökasvatustoiminnalle ja sen kehittämiseksi keskuslaitoksessa. Pienyksikön suunnittelussa oli kuitenkin edetty niin pitkälle, että minun toivottiin ottavan vastuu yksikön yhteisökasvatuksen kehittämisestä ja minulta kysyttiin, mitä kehittäminen edellyttää. Kehittämisen edellytykset ja hankkeessa mukana olemiseni ehdot määritin seuraavasti:

1. Yksikölle tulee taata ehdoton toiminnallinen autonomia. Tulevan yksikön henkilöstön ja asukkaiden tahtoa on kunnioitettava. Yhtään 'ylikävelyä' ei yksikön suhteen voi tapahtua. Tämä merkitsee sitä, että mitään yksikön tahdon vastaisia toimenpiteitä ei suoriteta. Yksikkö on ehdoton asiantuntija omissa asioissaan. Yhtään asukasta ei missään olosuhteissa saa sijoittaa yksikköön sen tahdon vastaisesti. Toisaalta - jos yksikkö ja sen henkilöstö niin katsoo - asukas on nopeasti voitava sijoittaa yksiköstä muualle. Yksikön toiminnan johtaminen delegoidaan minulle.

2. Henkilöstön valinta yksikköön toteutetaan vapaaehtoisuuden pohjalta. Jokaiselle keskuslaitoksen henkilöstöstä annetaan mahdollisuus ilmoittautua halukkaaksi työskentelemään yksikköön. Halukkaiden joukosta haastattelujeni pohjalta valitaan yksikköön neljä henkilöä työntekijöiksi. Henkilöstö koulutetaan ja perehdytetään yhteisökasvatukseen, ja he itse valitsevat ja kehittävät tältä pohjalta yksikkönsä toimintatavat.

### 3. Asukkaat valitaan mahdollisista ehdokkaista vapaaehtoisuuden pohjalta yksikköön.

Asetetut ehdot poikkesivat siinä määrin keskuslaitoksen osastojen toimintaehdoista, että oli vaikea uskoa olevan edellytyksiä asettamieni ehtojen toteutumiselle. Minulle kuitenkin vakuutettiin, että asetetut ehdot voidaan toteuttaa, joten lupauduin toimimaan yksikön kehittäjänä niin kauan kuin riittäviä edellytyksiä tähän näytti olevan.

Yhteisön organisatoriselta ja yhteisön johtamisen tasolta tarkasteltuna asettamillani ehdoilla murrettiin organisaatiotason johtamistoimintana *yksittäisen osaston* perinteisiä säädöspohjaisia toimintaehtoja (vrt. Asikainen ym. 1985). Kun nämä ehdot myös toteutuivat murtui, samalla yhden osaston osalta Weberin (1947) ajatteluun pohjaava julkishallinnon byrokraattinen organisaation rationaliteetti, jonka ajatuksena on jokaisen yksikön yhtäläinen ja samalla tasapuolinen ja oikeudenmukainen säädöspohjainen toiminta. Autonomisine ehtoineen yhteisökasvatusta kehittävä osasto oli weberiläisen byrokraattisen kontrollin ulkopuolella ja muiden osastojen kanssa eriarvoisessa asemassa.

Keväällä 1979 alettiin näistä uusista toiminnan ehdoista intensiivisesti suunnitella uuden pienyksikön toimintaa. Sittenmin yksikköön valitut asukkaat nimesivät osaston Jukolaksi. Toiminnan suunnitteluryhmän muodostivat tässä vaiheessa lisäksi erityishuoltopiirin johtava lääkäri, johtava ylihoitaja, apulaisylihoitaja sekä osasto Neliapilan osastonhoitaja.

Toiminta käynnistyi syksyllä 1979. Sosiaalihuollon ja Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen aiemmin mainitun yhteistyöprojektin osana tutki Sirpa Helenius Jukolan toimintaa runsaan vuoden ajan syksyyn 1980. Suunnittelun ja käynnistymisvaiheen tulokset on julkaistu Kehitysvammaliiton valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuna 'Yhteisökasvatuskokeilu kehitysvammaosastolla' (Helenius 1981).

Helenius (1981) hankki tietoa Jukolan toiminnasta neljän menetelmän avulla: haastatteleamalla, seuraamalla osaston toiminnastaan pitämää päiväkirjaa, tutkimalla asukkaista viikottain täytettyjä seurantalomakkeita ja asukkaiden kuntoutussuunnitelmia. Jukolaan valitun henkilökunnan haastattelut suoritettiin kolme kertaa vuoden aikana. Suunnitteluun osallistuneiden henkilöiden haastattelut tehtiin toiminnan aloitusvaiheessa syyskuussa 1979. Myös yhtä asukasta haastateltiin. Loppuhaastattelujen yhteydessä lokakuussa 1980 haastateltiin henkilöstön lisäksi kasvatusjohtajaa ja yksikön toimintaa kiinteästi seurannutta keskuslaitoksen psykologia.

Avajaispäivästä 12.9.1979 lukien Jukolan työntekijät pitivät päivittäistä päiväkirjaa. Asukaskohtaista tietoa kerättiin johtavan lääkärin suunnittelemasta seurantalomakkeesta, jonka henkilökunta täytti viikottain kaikista asukkaista. Lomakkeen avulla seuratut asukaskohtaiset asiat olivat lääkitys, tilapäiset sairaudet, omatoimisuus, osallistuminen toimintaan, ryhmään sopeutuminen, sosiaalisuus, aggressiivisuus, henkilökunnan ja asukkaan välinen vuorovaikutus, muutos henkilökunnan suhtautumisessa asukkaaseen sekä muutos asukkaan käyttäytymisessä. Samalla lomakkeella koottiin myös koko osastoa koskevaa tietoa, joka liittyi henkilökunnan ja asukkaiden vaihtuvuuteen sekä muutoksiin henkilösuhteissa. (Helenius 1981.)

## Henkilöstön valinta ja yhteisökasvatukseen perehtyminen

Koko Suojarinteen keskuslaitoksen henkilökunnalle annettiin mahdollisuus hakeutua työskentelemään Jukolaan. Henkilökunnalle tiedotettiin uuden osaston perustamisesta ja niitä, jotka olivat halukkaita siirtymään uudelle osastolle, pyydettiin ilmoittautumaan ylihoitajalle. Kymmenkunta henkilöä ilmoittautui. Haastattelin kaikki ilmoittautuneet. Haastattelulla selvitettiin henkilöiden soveltuvuus yhteisökasvatukselliseen toimintaan. Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaiset *kasvattajayhteisön kasvattajien yksilölliset edellytykset* kasvatusasenteiden ja kasvatustaitojen osalta *pyrittiin varmistamaan* (vrt. Heikkilä 1988; Hoikkala 1993; Määttä & Murto 1981).

Haastattelujen yhteydessä ehdokkaille selvitettiin yhteisökasvatuksen menetelmää ja periaatteita sekä sitä, mitä toiminta henkilöstöltä vaatii. Haastatelluille painotettiin erityisesti sitä, että he joutuvat vakavaan ja todelliseen vastuuseen asukkaiden hyvinvoinnista eri tavoin kuin aiemmassa osastotyössään. Jokaista haastateltua kehoitettiin vielä vakavasti harkitsemaan, haluaako hän varmasti tulla osastolle työskentelemään, koska työ mitä ilmeisemmin on vaativampaa ja raskaampaa kuin hänen aiempi työnsä.

Haastattelun perusteella Jukolan työntekijöiksi valittiin yksi keittiöapulainen ja kolme vajaamielishoitajaa. Työntekijät olivat iältään 25 - 50-vuotiaita. Kolme heistä oli naisia ja yksi mies. Henkilöstö perehdytettiin yhteisökasvatukseen keskustelujen, kirjallisuuden ja heille pidetyn koulutuksen avulla. Tarkoitus oli, että henkilöstö tältä pohjalta kehittää yhteisökasvatuksen sovellutuksen Jukolaan.

## Asukkaiden valinta

Jukolan ensimmäiset asukkaat valittiin keskuslaitoksen käyttäytymishäiriöisistä nuorista miehistä. Laitoksen psykologit kartoittivat osastoilta asukkaat, jotka saattaisivat suunnitellusta toiminnasta hyötyä. Tämän jälkeen selvitettiin, ketkä näistä pojista olisivat halukkaita muuttamaan uuteen yksikköön ja toimimaan henkilöstön kanssa yhdessä päätettävien periaatteiden mukaisesti. Laitoksen psykologit suorittivat poikien haastattelun. Tämän jälkeen Jukolan suunnitteluryhmä valitsi aluksi kuusi poikaa kahdeksanpaikkaisen osaston asukkaiksi. (Helenius 1981.)

Aiempien yhteisökasvatuskokemusten pohjalta haluttiin asukkaiden valinnassa ja muuttamisessa uuteen yhteisöön varmistaa se, ettei käyttäytymishäiriöisten asukkaiden keskuuteen pääse kehittymään epäsosiaalista normistoa. Tästä syystä kaikkia paikkoja ei täytetty yhdellä kertaa. Valitut asukkaat, iältään 16 - 28 vuotiaita miehiä, olivat aiemmillä osastoillaan käyttäytyneet hyvin häiritsevästi. Heillä oli pitkään esiintynyt monenlaista häiriökäyttäytymistä kuten aggressiivisuutta, alkoholin väärinkäyttöä, levottomuutta jne. Häiriökäyttäytymisen luonnetta kuvannee muun muassa se, että johtavan lääkärin määrittelyn mukaan nämä asukkaat olivat 'varsinaisia laitosterroristeja'. Aiemmat yhteisökasvatuskokemukset olivat käytännössä osoittaneet sen, että perinteisillä alistavilla toimintatavoilla toimivat yhteisöt, jollaisia muut keskuslaitoksen osastot olivat, seuraavat tarkoin perinteestä poikkeavilla menettelytavoilla toimivaa yhteisöä ja pyrkivät mitätöimään toiminnan, mikäli keksivät siihen

pienenkin perusteen. Myös Perrow (1972) on kiinnittänyt huomiota siihen, että mikäli byrokraattisista ehdoista perinteisessä organisaatiossa, lipsutaan seuraa tästä valituksia ja tyytymättömyyttä. Tästäkin syystä haluttiin poikien aiemman häiriökäyttäytymisen ilmeneminen minimoida uuden toiminnan alkuvaiheessa.

Myös tyttöjen valitsemista Jukolaan alussa harkittiin. Tätä eivät asukkaiksi valitut pojat kuitenkaan halunneet, joten siitä luovuttiin aloitusvaiheessa. Osastolle aluksi valitun kuuden pojan joukkoa täydennettiin jonkin ajan kuluttua yhdellä pojalla. Kaikki pojat olivat olleet keskuslaitoksessa pitkään, yhtä lukuunottamatta vähintään kymmenen vuotta. Poikien kehitystaso vaihteli melko paljon: yksi pojista oli heikkolahjainen, neljä oli lievästi kehitysvammaisia ja kaksi pojista oli määritelty keskiasteisesti kehitysvammaiseksi. Kolmella pojista oli lisäksi hemiplegia, joka esti toisen käden toiminnan. (Helenius 1981.)

### **Kasvattajayhteisön käynnistämisen vaiheen problematiikka**

Jukolan ensimmäisen toimintavuoden aikana henkilöstö koki olonsa uudella osastolla monin tavoin pulmalliseksi. Yksi neljästä Jukolaan valitusta työntekijästä koki työnsä Jukolassa siinä määrin raskaaksi, että halusi siirtyä puolentoista kuukauden työskentelyn jälkeen pois osastolta jollekin perinteisemmälle osastolle. Hänen tilalleen valittiin vajaamielishoitaja, joka oli työskennellyt laitoksessa 11 vuotta. Vaikka henkilökunnan ja poikien välillä keskustelu oli runsasta, henkilökunnan kesken avoimuutta oli vaikea saada aikaan. Henkilökunta koki, ettei työntekijöiden välille ollut syntynyt ensimmäisen toimintavuoden aikana keskinäistä luottamusta. Suhteissa oli ratkaisemattomia ongelmia. Haastattelussa henkilöstö ei pitänyt Jukolan henkilösuhteiden ongelmia poikkeuksellisina, sillä samanlaisia vaikeuksia avoimuuden ja luottamuksen suhteen oli muillakin osastoilla. Uuden osastoyksikön toiminnan tavoitteena oli kuitenkin ollut välttää näitä tavallisia osasto-ongelmia ja siksi niiden ilmeneminen Jukolassa masensi. Kuitenkin Jukolassa oli tullut keskusteluun sellaisia kasvatusasioihin ja toimintaan liittyviä ongelmia, joista ei osastoilla yleensä puhuttu. Näitä ongelmia ei kuitenkaan oltu kyetty ratkaisemaan. Osastotyöhön liittyvien ongelmien tiedostaminen ja esille ottaminen oli haastateltavien mielestä kuitenkin edistystä, askel kohti niiden avointa käsittelyä ja ratkaisemista. Halu kehittää toimintaa edelleen oli loppuhaastattelujen aikaan kaikilla työntekijöillä yhteinen. (Helenius 1981.)

Kasvattajien kokemus yhteisökasvatuksen kehittämistä ensimmäisen vuoden ajalta paljastaa joitain kasvattajayhteisön kehittämisen alkuvaiheen tyypillisiä piirteitä ja ongelmia. *Kasvattajayhteisön* sisäistä *ongelmanratkaisua* on huomattavan *vaikeaa saada käynnistymään*. Kasvattajien erilaiset näkemykset osoittautuvat yleensä merkittävämmäksi kuin alkuun on oletettu. Tämä koetaan ongelmien lisääntymisenä kasvattajayhteisössä. Kasvattajayhteisön kriisit ikään kuin yllättävät yhteisön (Gröndahl 1983, 6-8). Kuitenkin *ongelmat* sinänsä *eivät lisäännny*, vaan aiemmin lausumattomat ja havaitsemattomat ongelmat *tulevat julkisiksi* ja *niistä tullaan tietoisiksi*. Samalla paljastuvat kasvattajien erilaiset yksilölliset todellisuuskäsitykset. Kasvattajayhteisössä ongelmien ratkaiseminen ja hyödyllinen keskustelutapa vaatii kompetenssia eikä kehity helposti. Tilanne on samankaltainen, josta Gröndahl,

Piekkari ja Rassi (1994) toteavat opettajayhteisön yhteisen opetussuunnitelman tekemisen vaikeuksista: keskustelutradition ja hedelmällisen keskustelutavan kehittämiseen tarvitaan useiden vuosien säännöllistä harjoittelua ja sinnikkyyttä, vaikka säännölliset kasvattajayhteisön foorumit olisivatkin olemassa.

### **Yhteiskokousten kehittyminen**

Henkilöstön ja poikien yhteisiä kokouksia pyrittiin järjestämään kerran viikossa. Lisäksi oli spontaaneja kokouksia välittömien tilanteiden ratkaisemiseksi. Syksyn 1979 kuluessa kokoukset saatiin sujumaan tyydyttävästi. Kokouksissa käsiteltiin monenlaisia asioita kuten työtehtäviä, sääntöjä, rikkomuksia ja niiden seuraamuksia, toiminnan suunnittelua, käyttäytymistä ja hankintoja. Joulun seudulla oli kokousten pitämisessä kuukauden tauko ja vuoden 1980 alussa niiden pitäminen oli vaikeaa. Vain harvoin oli kokouksia, joissa kaikki pojat olivat mukana. Huhti- ja toukokuussa yhteiskokouksia oli harvoin. Kesällä 1980 kokouksia ei järjestetty lainkaan. Elokuussa kokouksia alettiin pitää joka toinen viikko. (Helenius 1981.)

Ensimmäisen toimintavuoden aikana oli poikien ja henkilökunnan yhteiskokoukset organisoituna muotona saatu jotenkuten toimimaan. Syksyn 1980 aikana kokoukset alkoivat yhä useammin onnistua ja myös pojat alkoivat osallistua niihin vapaaehtoisesti entistä useammin. Kokousten merkitys alkoi muuttua. Kun alussa sääntöjen ja käyttäytymishäiriöiden käsittely leimasi kokouksia, asioiden käsittely alkoi olla aiempaa myönteisempää, poikia oltiin aiempaa valmiimpia kuuntelemaan ja entistä enemmän suunniteltiin asioita yhdessä. Kokousten merkityksen jäsentymistä kuvaa Jukolan työntekijän päiväkirjamerkintä syyskuun 18. päivältä 1980.

Yhteiskokousilta. Tällä kertaa kaikki osallistuivat eikä kukaan haukkunut kokousta etukäteen. Esityslista oli lyhyt ja asiat helpohkoja... Käsiteltiin WC-siisteyttä, Ollin stereota ja retkiasioita. Penttinen (peitenimi, kirj. huomautus) otti esille avainasian. Halusi jokaiselle omat avaimet. Vastustukseni perusteluineen tehosivat kuitenkin sen verran ettei asiasta syntynyt riitaa.

Ehkäpä alussa teimme sittenkin kokouksista liian vaikeita. Meillä on iso nippu kokousten päätöksiä, joita kukaan ei muista eikä noudata. Tärkeintä olisi ollut kokousten säännöllisyys, ei niinkään sääntöjen laatiminen, joita pojat eivät ole sisäistäneet, vaikka itse laativatkin niin paljon kuin pystyivät.

Esimerkistä voi nähdä vaiheen, jossa kasvattajayhteisölle käytännön kautta avautuu heille pidetyssä koulutuksessa ja yhteisökasvatuskirjallisuudessa useaan kertaan korostettu koko kasvatusyhteisön kokousten säännöllisyyden merkitys (Kaipio 1977; Kaipio & Murto 1980). Yhteiskokouksissa kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän yhteisten normien ja sääntöjen laatimisessa normeihin sitoutuminen ja ymmärryksen varmistaminen kontrollin asemasta paljastuu niin ikään (vrt. Hakkarainen 1980). Yhteisten normien yhteisöllinen kontrolli jää puutteelliseksi, mikäli yhteiskokouksista tulee sääntöjen laatimisautomaatti. Kasvattajayhteisön ymmärrys ja vastuu vertaisryh-



män kanssa yhteisten normien laatimisesta, sisäistämisestä ja niihin sitoutumisesta edellyttää säästeliäisyyttä sääntöjen laatimisessa. Mikäli yhdessä sovittuja sääntöjä ja normeja on liiaksi, niistä tulee käyttäytymisen ulkoinen kontrollimenetelmä. Lopulta *liian monia normeja ei edes voida* muistaa kasvatusyhteisössä. Saatikka sisäistää niitä, sitoutua niihin ja *kokea ne yhteisinä* käyttäytymistä ohjaavina *normeina, jotka ovat myös yhteisten arvojen ilmentymiä.*

Syksy 1980 oli Jukolassa myönteistä aikaa. Päiväkirjamerkintöjä leimaa myönteinen sävy. Yhteinen tekeminen ja suunnittelu oli runsasta. Yhteiskokouksiin tuli joulukuussa lähes kuukauden tauko. Keväällä 1981 yhteiskokouskäytäntö alkoi ruostua. Myös yhteinen suunnittelu ja tekeminen alkoi olla vähäistä. Poikien häiriöt lisääntyivät selvästi ja päiväkirjamerkinnät muuttuivat kielteisävytteiseksi. Jukolan toimintaa ei ulkopuolelta aktiivisesti tuettu vaan yksikkö jätettiin toimintoiheen ja ongelmineen kutakuinkin yksin. Pojat eivät myöskään viihtyneet entiseen tapaan osastolla vaan alkoivat kuljeskella osaston ulkopuolella ja viettää aikaansa entistä vähemmän osastolla. Osaston toiminnassa on nähtävissä disorganisaatioprosessi. Yhteiskokousten ja yhteisten toimintojen oleellisen vähenemisen myötä sekä pojat että henkilöstö alkoivat voida pahoin. Yksi pojista sairastui skitsofreniaan ja hänet toimitettiin suljetulle osastolle. Häiriöt ilmenivät poikien väkivaltaisuuden, levottomuuden ja keskinäisten ristiriitojen lisääntymisenä. Henkilökuntaa tilanne masensi. Myös paineet osastoa kohtaan johtotasolta lisääntyivät. Luvattu autonomiakkin alkoi olla uhattuna. Tästä osoituksena päiväkirjan teksti 8.4.1981.

Eilen sitten järkkyy Jukolassa poikien ja henkilökunnan mielenrauha, koska yläpäästä tuli määräys, että Mikon (peitenimi, kirjoittajan huomautus) on muutettava Opakseen. No, poika sanoi selvästi oman mielipiteensä, ettei lähde. Ja eihän sitä ketään voi pakottaa. Mutta kyllä ihmetyttää, mikä pyörremyrsky se oikein oli. Käykö kaikki noin vain hokkuspokkus tempulla?? Johan elämä olisikin helppoa, toiset vain määrää ja kaikki sujuu, ei TARVITSE AJATELLA Mikon tunteita, sitä pelkoa ja epävarmuutta mikä hänen sisällään velloo. Niin eihän sitä onneksi tarvitse itse tuntea ja kärsiä. Mikko tuumasi eilen, 'jos väkisin viette, karkaan ja hyppään järveen'.

Jukolan ja Mikon tahdon vastaisesti ei siirtoa kuitenkaan toteutettu ja poika jäi osastolle edelleen asumaan. Säännöllisten yhteiskokousten puute alkaa tällä tavoin näkyä yhteisökasvatusyhteisön taantumisena herkästi. Yksittäisen yksikön autonomia byrokraattisessa perinteisessä organisaatiossa on myös jatkuvasti uhattuna. Pfefferin (1982, 190) mukaan byrokratian rakenteet pyrkivät näin varmistamaan vallitsevien toimintojen säilymisen ja estämään muutoksen sekä yksilön käyttäytymisen psykologisella tasolla että organisaation rakenteellisten ehtojen tasolla.

Loppukevät ja kesä 1981 sujuivat Jukolassa sekavasti ja vaihtelevasti. Kesän kohokohta oli elokuun alussa tehty retki Hankoon, joka onnistui hyvin. Jukolan täyttäessä kaksi vuotta 12.9. 1981 kirjattiin vaikutelmia seuraavasti.

Tänään Jukola täytti kaksi (2) vuotta... Ketään pojista emme ole vielä saaneet sijoitettua "eteenpäin"... Syntymäpäiväksi teimme kakun ja

haimme yhteisillä rahoilla keksejä kahvipöytään... sovimme, että yhteiset juhlahahvit keitetään 19.30, jolloin toivoimme kaikkien läsnäoloa - kahvipöytään istuunnuimmekin täysilukuisina... Pienillä eväillä saatiin aikaan suuri juhla.

Jukolan kaksivuotissyntymäpäiviin mennessä oli yhteisön kehityksessä ollut nousuja ja laskuja. Asukkaiden häiriöiden lisääntyminen näyttää päiväkirjamerkintöjen valossa olevan selvässä yhteydessä kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän kokouskäytäntöihin. *Kun yhteiskokouskäytännöt alkoivat ruostua, alkoivat johdonmukaisesti asukkaiden häiriöt lisääntyä.* Häiriöiden lisääntyessä kasvattajayhteisö joutui pohtimaan toimintatapojaan ja tällöin tehostettiin kokouskäytäntöjä. Vaikka yhteiskokousten käytännöistä oli selviä myönteisiä kokemuksia, säännöllisten yhteiskokousten vakiinnuttaminen osoittautui aikaa vieväksi prosessiksi. Gröndahl ym. (1994, 169-174) kiinnittävät huomiota kasvattajayhteisön yhteiskokousten kehittämisen vaikeuteen opettajayhteisössä ja toteavat kasvattajakokousten pelkän rakenteen luomisen opettajayhteisössä vuosikausien määrätietoisien työn tulokseksi ja todella isoksi työksi opetussuunnitelman tekemisessä. Tämän perusteella ei siis voida pitää ihmeenä sitä, että vasta kahden vuoden toiminnan jälkeen alkoivat säännölliset Jukolan kasvattajien ja asukkaiden yhteiskokoukset vakiintua. Kuitenkin niiden vakiintumista mitä ilmeisimmin hidasti se, ettei yhteisökasvatuksen johtamista yksikön sisällä oltu delegoitu kenellekään. Kukaan kasvattajayhteisöstä ei myöskään omaksunut selvää johtajan ja esimiehen roolia. Vastuu yhteiskokouksista ja niiden organisoinnista ei realisoitunut erityisesti kenellekään kasvattajayhteisössä. Vasta asukasongelmien riittävästi kärjistyessä kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän yhteiskokouksia alettiin pitää yhteisellä kollektiivisella päätöksellä. Vähitellen kuitenkin opittiin ilman määriteltyä johtamista yhdessä kokemuksen myötä yhteiskokousten voima asukkaiden käyttäytymisen modifioijana ja interventiona vertaisryhmän käyttäytymiseen. Tällä tavoin kasvattajien ja kasvatettavien yhteiskokoukset alkoivat vakiintua noin kahden vuoden yhteisökasvatuskehittelyn jälkeen. Samalla yhteiskokousten vaikutus vertaisryhmän tasolla näkyi jälleen selkeän myönteisesti kuten seuraavasta ilmenee.

Syksyllä 1981 alettiin osastolla pitää jälleen säännöllisiä henkilöstön ja poikien viikottaisia kokouksia. Tilanne alkoi osastolla jälleen selvästi kohentua. Päiväkirjamerkinnot muuttuivat jälleen myönteisemmiksi kuin kevään ja kesän kuluessa. Joulukuun 3. päivän yhteiskokouksessa todettiin syksyn kokousten sujuneen kohtalaisen hyvin. Huomiota oli erityisesti kiinnitetty kokousteknisiin kysymyksiin ja puheenvuoron pyytämiseen. Kun aiemmin joku henkilöstöstä oli toiminut puheenjohtajana, nyt tuo velvollisuus oli siirtynyt pojille. Puheenjohtajana toimi aina joku pojista.

Keskinäisen yhteistyönsä avulla *henkilöstö kykeni yhdessä asukkaiden kanssa luomaan johdonmukaiset toimintatavat* suhteessa asukkaiden ohjantaan, normeihin ja vaatimukseen yksilöllisyyttä unohtamatta. *Yhteiskokousten päätösten pohjalta kehittyi myös yhteinen normatiivinen ylärakennelma*, joka oli perustana toiminnalle. Tärkeimmät yhteiskokousten päätökset, joihin toiminta pohjasi, koottiin vuosilta 1979-1981 säädöksiksi seuraavasti.

I Alkoholin käyttö on ehdottomasti kielletty.

- II Koulussa ja työssä pysyminen.  
Pinnausta ei saa tapahtua. Henkilökohtaiset pakolliset menot on sovittava opettajan, esimiehen tai osaston työntekijän kanssa. Oleskelu työaikana Jukolassa on ehdottomasti kielletty. Hallintolassa käydään työaikana vain työnohjaajan luvalla.
- III Henkilökuntaa ja asukkaita ei saa haukkua eikä nimitellä.  
Pieni kiroileminen annetaan anteeksi.  
Mikäli kiroilee ruokapöydässä, poistetaan pöydästä.  
Möykkäämisen ja kiroilemisen jatkuessa saa mennä huoneeseensa ja olla illan siellä.
- IV Yleiset järjestyssäännöt:  
1. Ulko-ovi pidetään auki, vaikka jollain olisi ulkoilukielto.  
2. Paikkojen rikkomisesta seuraa:  
- kohtuullinen korvaus  
- puhuttelu ja ilta huoneessa  
- lääkkeet viedään huoneeseen  
- ulkopuoliset eivät saa mennä huoneeseen  
- ovea ei lukita  
3. Yöhäiriöt:  
- asia käsitellään asianosaisten kanssa heti  
- seuraava ilta kovennettua huonearestia ts. radiota ja TV:tä ei kuunnella eikä katsella edes omassa huoneessa  
4. Kun asukkaalla on henkilökunnalle tärkeää asiaa huoneessaan, muut eivät saa häiritä.
- V Tupakanpoltto:  
1 Tupakkahuone on sisäpihan ulkoeteinen. Sen siisteydestä vastaavat tupakoitsijat.  
2. Yöllä saa polttaa TV-ohjelman aikana ja heti sen loputtua. Muulloin yöllä polttaminen on kielletty.
- VI Vierailut:  
1 Retkikuntien käyntien toivotaan tapahtuvan iltapäivisin, myös viikonloppuisin saa käydä.  
2. Henkilökohtaiset vieraat poistuvat kello 20.00. Isäntä huolehtii omien vieraiden poistumisesta. Sisääntulo tapahtuu sisäpihan ovesta ja kaikki riisuvat kenkensä.
- VII Yleiset toiminnan kannalta tärkeät päätökset  
1. Matot puistellaan kahdesti viikossa, maanantaisin ja perjantaisin.  
2. WC-siisteydestä vastaa yksi asukas viikon kerrallaan. Hän huolehtii myös pesuhuoneen siisteydestä. Vuorolista on WC:n seinällä.  
3. Osastolta saa yhden kahvit päivässä. Iltakahvi ja vieras kahvit ostetaan itse.

4. Radiota ei saa pitää kovalla. TV:tä saa katsella myöhäänkin, mutta aamulla on noustava ilman valitusta. Koululaiset levolle kello 21.00. Viikonloppuisin joustetaan tarpeen mukaan.
5. övaatteet pidetään tyynyn alla.
6. Iltakahvi keitetään arki-iltoina kello 20.00. Viikonloppuisin aika on liukuva. Omista kahveista keitettäessä keittiön siisteydestä huolehtii kukin kohdallaan. Sokerin käyttö on kielletty.
7. Ulkona liikkuminen vapaa-aikana on yksilökohtaista. Teot ja tavat puhuvat puolestaan.

VIII Yhteiskokoukset pyritään järjestämään viikottain. Ajankohta päätetään edellisessä kokouksessa ja se ilmoitetaan ilmoitustaululla.

### **Vertaisryhmän kehittyminen**

Kaikki pojat kävivät joko töissä tai koulussa. Yksi kävi apukoulua ja muut pojat olivat laitoksen työryhmissä. Osastolla pojat suorittivat monia heille kuuluvia tehtäviä. Tällaisia olivat isäntävuoro, omien huoneiden siivous ja pesutilojen siivous. Isäntävuoroa hoiti kaksi poikaa kerrallaan. He hakivat aamupalan keittiöltä, keittivät aamukahvit ja kattoivat aamupalan. Töiden jälkeen iltapäivällä isännät noutivat ruuan ja kattoivat pöydän. Myös päivittäinen tiskaus oli sovittu heidän tehtäväkseen. Ensimmäisen toimintavuoden loppuvaiheessa yksi pojista pääsi laitoksen ulkopuolelle töihin. Yleensä henkilökunta oli tyytyväinen poikien työssäkäyntiin ja myönteistä palautetta tuli joidenkin poikien työnteosta myös työnohjaajalta. (Helenius 1981.)

Vapaa-ajan toiminta oli vilkasta. Laitoksen järjestämän vapaa-ajantoiminnan lisäksi tehtiin kävely-, pyörä- ja autoretkiä lähiympäristöön, ulkoiltiin, käytiin kirjastossa, uimassa ja erilaisissa tilaisuuksissa. (Helenius 1981.)

Poikien osalta Jukolan aloitusvuosi oli haastattelujen, päiväkirjan ja asukkaista täytettyjen seurantalomakkeiden mukaan mennyt hyvin. Poikien häiriöt vähenivät, käyttäytyminen parani ja myönteinen aktiivisuus lisääntyi. Alkuvaiheessa poikien kesken syntyi usein riitoja. Alussa riidat puhkesivat usein tappeluksi, mutta vähitellen tappelut ja toisten kiusaamiset vähenivät. Heidän keskinäiset suhteensa paranivat seurantavuoden aikana merkittävästi. Monen pojan kielenkäyttö siistiytyi, anteeksipyyttäminen, kiittäminen ja riidan sopiminen tulivat helpommiksi. Käyttäytymishäiriöiden vähenemistä osoittaa esimerkiksi se, että kolmelta pojalta oli voitu kesällä vähentää rauhoittavaa lääkitystä. Poikien keskinäisten suhteiden kehittyminen tuli esiin paitsi erimielisyyksien vähenemisenä myös siinä, että pojat saattoivat joskus auttaa toisiaan, mitä ei alkuvaiheessa ollut tapahtunut milloinkaan. (Helenius 1981.)

Vaikka kasvattajayhteisön yksilöt kokivat Jukolan ensimmäisen yhteisökasvatuksen kehittämisvuoden keskinäisten suhteidensa kannalta hyvinkin ongelmallisena ja raskaana, yhteisökasvatuksen myönteiset tulokset olivat vertaisryhmän tasolla selvästi nähtävissä. Havaintoa vahvistavat Taanilan (1993, 88-91) tulokset, jossa yhteisökasvatuksen myönteiset tulokset näkyivät selvästi vertaisryhmän tasolla, mutta sitoutuminen noudattamaan jopa yhdessä sovittuja sääntöjä oli kasvattajayhteisössä aluksi vaikeaa.

Syksyn 1981 ja kevään 1982 aikana toiminta kehittyi myönteisellä tavalla. Asukkaat alkoivat auttaa toisiaan entistä enemmän. Yhteistyö ja erityisesti yhteisten työtehtävien suorittaminen kehittyi merkittävästi. Pojat alkoivat vapaaehtoisesti huolehtia yhteisten tilojen siivouksesta, mikä oli aiemmin kuulunut henkilöstön tehtäviin.

Poikien käyttäytymisessä tapahtui monia muutoksia. Kiroilu, huutaminen ja toisten uhkaaminen väkivallalla väheni. Yhteiskokousten esityslistalle tuli myös entistä enemmän poikien omia ehdotuksia. Henkilöstön mielestä nämä poikien kokouksiin tuomat asiat olivat aluksi usein turhilta tuntuneita pikkuasioita. Päätökset koskivat konkreetteja jokapäiväisiä asioita. Päätettiin muun muassa tupakointipaikoista, yötupakoinnin lopettamisesta, kahvinkeittoajoista jne. Merkityksellistä oli, että yhdessä tehtyjä päätöksiä myös noudatettiin tunnollisesti. Jukolassa alkoi syntyä merkittävää yhteisvastuullisuutta. Yhteisöllinen taso alkoi kohota. (Vrt. Kaipio 1983.)

## 5.2 Jukolan evakkotaival perinteisessä laitosorganisaatiossa

Vertailukohdan Jukolan runsaan kahden ja puolen vuoden yhteisökasvatuskehittelylle tarjosi sattuma. Huhtikuussa 1982 kaikki jukolalaiset, henkilökunta ja asukkaat joutuivat äkkiarvaamatta siirtymään muille keskuslaitoksen osastoille. Tämä johtui siitä, että osaston keskuslämmitysjärjestelmä rikkoutui ja välittömästi ilman ennakkovalmisteluja oltiin pakotettuja siirtymään muualle. Tilanne antoi mahdollisuuden mielenkiintoiseen ja paljastavaan kokeiluun. Sekä asukkaat että henkilökunta sijoitettiin niille tutuille osastoille, joista he olivat aikanaan Jukolaan tulleet ja joissa he olivat asuneet tai työskennelleet monessa tapauksessa huomattavasti pitempään kuin uudella osastolla.

Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaisesti tarkasteltuna kasvattajayhteisö ja vertaisryhmä hajosivat (ks. kuvio 12). Kasvattajat yksilöinä ja vertaisryhmän yksilöt joutuivat yllättäen uuteen tilanteeseen.

Jukolan korjaustyöt kestivät syyskuuhun 1982 saakka, minkä jälkeen haastattelin henkilöstön. Haastattelun pohjalta kirjoittamassani artikkelissa henkilöstö kuvasi evakkovaiheen kokemuksiaan entisillä perinteisillä osastoilla seuraavasti.

Koimme olevamme silmätikkuina. Jukolan poikien heikkouksista meille huomauteltiin jatkuvasti. Oma-aloitteista työtä ei arvostettu. "Jukolan aivot olisi pitänyt vaihtaa uuden osaston aivoihin." Jukolan henkilökuntaa haukuttiin laiskaksi, vastuuntunottomaksi ja itsekkääksi. Toistunut kommentti oli: "Kyllähän sen tietää, että Te ette mitään Jukolassa tee". Työn ilo katosi. Henkilökunnan välinen tiedonvälitys toimi huonosti. Henkilökunta oli eriarvoisessa asemassa. Osastojen ilmapiiri oli joustamaton ja kaikkia asiakkaita kohdeltiin samalla tavalla. Sekä pojilta että henkilökunnalta painettiin pois itseluottamus. Toiminta oli jäykkää, eikä päiväohjelmasta voitu joustaa edes pienissä asioissa. Asukkaiden yksilöllisyyttä ei voitu huomioda. Pienetkin asukkaita koskevat päätökset kysyttiin ylhäältäpäin. Lääkäreiltä kysyttiin esimerkiksi sellainen asia, voiko Penaa päästää elokuviin. (Kaipio 1983.)

Poikien häiriöt lisääntyivät tässä tilanteessa nopeasti. Erytisen haitallinen tilanne näytti olevan Jukolan matalatasoisimmille pojille, joiden edistyminen Jukolassa oli ehkä selvimmin näkynyt. Muun muassa yhden pojan rauhoittavaa lääkitystä uudessa tilanteessa jouduttiin lisäämään. Lääkityksen lisääminen ja sen perusteet liittyivät poikien rahankäyttöön. Jukolassa pojat olivat oppineet huolehtimaan, kontrolloimaan ja käyttämään ansaitsemiaan rahoja itsenäisesti, mikä ei ollut mahdollista uudella osastolla. Ratkaisua itsenäisestä rahojen käytöstä ei voitu uudessa tilanteessa tehdä sen mukaisesti, osasivatko pojat huolehtia raha-asioistaan. Kaikkien, myös Jukolassa rahaa käyttämään oppineiden poikien, rahat otettiin henkilökunnan kontrolliin ja heille annettiin heidän omia rahojaan sen mukaan kuin henkilökunta katsoi tarpeelliseksi. Kun Jukolan pojat olivat oppineet oikeudekseen omien rahojen vapaan käyttämisen, yksi pojista ei halunnut millään alistua tähän uuteen rahojensa kontrollointiin vaan kapinoi menettelytapaa vastaan. Seurauksena oli, että poika katsottiin tämän perusteella siinä määrin häiritseväksi uudella osastolla, että hänen rauhoittavaa lääkitystään päätettiin lisätä siihen saakka kunnes siirrytään takaisin Jukolaan. (Kaipio 1983.)

Myös Jukolan henkilöstöllä oli vaikeuksia sopeutua uuteen tilanteeseen. Perinteiset laitosrutiinit tuntuivat vaivaavan henkilökuntaa. Johtopäätöksenä "tavallisella" osastolla työskentelystä todettiin: "Jos haluaa levätä laakereilla vaivaamatta liiaksi itseään, on parempi työskennellä muualla kuin Jukolassa. Työ Jukolassa on henkisesti raskasta, koska joutuu itse jatkuvasti miettimään mikä on mielekäs ratkaisu kussakin asiassa poikien ja koko yhteisön kannalta". Työnsä henkilökunta koki kuitenkin monin verroin mielekkäämmäksi Jukolassa kuin muilla osastoilla. Henkilökunnalle näytti heränneen huoli myös muiden osastojen kehityksestä. Tätä osoittanee erään useita vuosia ennen Jukolaan siirtymistä keskuslaitoksen eri osastoilla työskennelleen henkilökunnan jäsenen harmittelu siitä, ettei muilla osastoilla nähdä muita vaihtoehtoja kuin perinteiset itsestään selvyytensä pidettävät toiminnot ja toteamus siitä, että hänen oma tilanteensa oli sama muutama vuosi aiemmin. (Kaipio 1983.)

Jukolan evakkovaihe paljastaa sen, millä tavoin institutionaalistunut toiminta laitoksessa säätelee inhimillistä käyttäytymistä. Toimintojen instituutioituminen on Bergerin ja Luckmanin (1994, 66-69) mukaan seurausta totunnaisista toiminnoista ja toimintojen tyyppityksistä, jotka on omaksuttu vuorovaikutuksessa. Instituutiot tyyppittävät toimijoita ja toimintoja. Instituutiot säätelevät inhimillistä käyttäytymistä asettamalla sille ennakolta määriteltyjä käyttäytymismalleja, jotka kanavoivat sen tiettyyn suuntaan erotuksena lukuisista muista teoreettisesti mahdollisista suunnista. Sosiaalisen kontrollin avulla varmistetaan, ettei käyttäytyminen poikkeaa instituution hyväksymistä käyttäytymismuodoista. Instituutio on aina historiansa tuotos ja ilmentää näin historiaansa ja säätelyä. Säätelyluonne kuuluu perusluonteisena instituutioitumiseen. (Berger & Luckman 1994.)

Vankka perinteinen laitosinstituutio rajoitti Jukolan totutuista poikkeavia toimintatapoja ja koki ne uhkaksi (vrt. Berger & Luckman 1994, 66). Laitoshistoriasta kumpuava sosiaalinen kontrolli toimi ymmärrettävästi ja tehokkaasti. Mielenkiintoista on todeta se, että yhteisökasvatuksen myötä toisenlaiset ja perinteiselle toiminnalle vaihtoehtoiset toimintatavat olivat instituutioituneet Jukolan henkilöstön toimintatavoiksi niin vahvasti, etteivät he enää sopeutuneetkaan perinteisen laitosisstituution

toimintatapoihin. Yhteisökasvatuksen myötä oli totunnaistuminen toisenlaisiin toimintoihin institutionoitunut uudelle pohjalle. Bergerin ja Luckmanin (1994, 69-70) mukaan uudenlaisen vuorovaikutuksen käynnistyttyä uudenlaisia tyyppityksiä ja käyttäytymiskaavoja muodostuukin varsin nopeasti. Uudet roolit omaksutaan yhteisten toimien kehkeytymisen myötä. Kun yhteisökasvatuksen myötä muotoutuneet uudet henkilöstön ja asukkaiden roolit ja käyttäytymisen uudet tyyppitykset poikkesivat tilanteessa, tapahtui törmäys. Yhteisökasvatuksellisen vuorovaikutuksen myötä yksilölliset käyttäytymisen muutokset olivat tapahtuneet sekä henkilöstön että asukkaiden käyttäytymisessä siten, ettei aiemman mallin mukaan enää laitoksessa suostuttu käyttäytymään.

Siirtyminen yhteisökasvatusosastolta runsaan 2,5 vuoden yhteisökasvatustoiminnan jälkeen perinteisille laitososastoille osoitti sekä *vertaisryhmässä* että *kasvattajayhteisössä* tapahtuneen selviä *muutoksia*. Kasvatettavien ja kasvattajien oli *yksilöinä* vaikea enää sopeutua pitkästä laitoshistoriastaan huolimatta perinteisiin laitoskäytäntöihin. Tapahtuneet muutokset näyttävät lisäksi melko pysyviltä. Vuodenkaan mittainen toiminta perinteisillä osastoilla ei näytä palauttaneen perinteisiä toimintatapoja niin vetovoimaisiksi, että henkilöstö ja asukkaat olisivat halunneet enää perinteisin tavoin toimia. Päinvastoin, sekä henkilöstö että asukkaat tuntuvat kokeneen paluun Jukolaan helpotuksena ja hyvin myönteisenä tapahtumana. Aiempi yhteisökasvatuskehitys osoittautui myös pysyväksi. Oli luonnollista alkaa toimia yhteisökasvatuksen toimintatavoilla ikään kuin siitä, mihin vuotta aiemmin oli jääty. *Yhteisöstä organisaationa ja samalla koko organisaatiotason toiminnasta* voi helposti tehdä jukolalaisten kokemusten perusteella tulkinnan, jonka mukaisesti osastot organisaationa ja niiden organisaatiotaso toimivat hyvin erilaisen *toimintakulttuurin* mukaisesti kuin Jukola. Jukolan vertaisryhmän ja kasvattajayhteisön *todellisuus* poikkesi selvästi muun organisaation todellisuudesta.

Vertaisryhmän ja kasvattajayhteisön yhteiset normit poikkesivat selvästi uudessa tilanteessa Jukolassa omaksutuista. Asukkaiden rahankäyttö oli henkilöstön asia ja henkilöstö sääteli ja päätti yksiselitteisesti siitä, milloin asukas tarvitsi ja voi rahaa käyttää. Sen sijaan Jukolassa oli yhdessä sovittu oikeuksista omien rahojen käyttöön mikäli henkilö siihen kykeni. Tämä paljastaa myös erilaiset arvolähtökohdat. Jukolassa luotettiin ja uskottiin yksilön kehittymiseen ja nähtiin laajemmin asukkaan tasaveritaiset oikeudet kuin muilla osastoilla.

Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin pohjalta tarkasteltuna perinteisellä osastolla paljastuneet menettelyt ovat selkeässä ristiriidassa yhteiskunnallisen tason kanssa. Yhteiskunnallisen tason arvoperustaksi kehitysvammahuollossa on omaksuttu vammaisten oikeuksien kunnioittaminen ja normalisointiperiaate. Rahojen käytön kontrollointi kuvatulla tavalla silloin kun henkilö kykenee niitä käyttämään on raikeässä käytännön ristiriidassa yhteiskunnallisen tason arvoperustan kanssa kaikissa kehittyneissä länsimaissa ja myös Suomessa.

*Yhteisökasvatuksella näyttää olleen vaikutusta sekä vertaisryhmän että kasvattajayhteisön yksilöiden subjektiviteetin muuttumiseen.* Tähän voidaan päätyä siitä, että vanhalla osastolla syntyi hankaluuksia kasvatettavan kanssa, joka oli Jukolassa oppinut itsenäisesti käyttämään omia rahojaan. Hän ei enää alistunut siihen, ettei saanut hallita ja käyttää rahojaan. Oppimiensa yksilöoikeuksien myötä yksilöllinen todellisuuskäsitys ja itsetunto näyttivät muuttuneen siten, että hän asettui

henkilöstöä vastaan. Asukkaan oma subjektiivinen kokemus uudessa tilanteessa oli vahvassa ristiriidassa sen mukaisesti, miten asia Jukolassa hoidettiin ja samalla hänen oman muuttuneen subjektiviteetin kanssa. Jukolan yhteisen sekä vertaisryhmän että kasvattajayhteisön todellisuuskäsityksen mukaisesti oma tahto ja kyky hoitaa asiansa ratkaisi käytännön raha-asioissa. Muilla osastoilla todellisuuskäsitys perustui asukkaiden kykenemättömyyteen hallita omia asioitaan ja kontrolliin esimerkiksi omien rahojen käytössä. Yksilöllisen *subjektiviteetin* ja sen seurauksena asukkaan käyttäytymisen *muutos tulkittiin häiriökäyttäytymiseksi* perinteisellä osastolla. Jukolan asukkaiden yksilöllisyys ja yksilöllinen subjektiviteetti oli siis muuttunut, mutta samalla se näytti selvästi poikkeavan perinteisen osaston vertaisryhmän yksilöiden yksilöllisyydestä ja subjektiviteetista. Perinteisen osaston yksilöllisyys ja yksilöllinen käyttäytyminen edellytti alistumista ja kuuliaisuutta henkilöstön yksipuolisesti määrittämiin normeihin. Tässä tilanteessa *oman tahdon kehittyminen yhteisökasvatustyhteisössä tulkittiin perinteisessä laitospäristössä poikkeavuudeksi*, kapinoinniksi ja *häiriökäyttäytymiseksi*.

Kasvattajille yksilöinä näytti yhteisökasvatus tuottaneen muutoksia. Näkemyksen ja kasvatustaitojen muuttuminen ilmenee huolena ja murheena siitä, ettei perinteisellä osastolla muuteta toimintatapoja eikä nähdä kasvatettavien kasvatusmahdollisuuksia. Kasvattajien subjektiviteetin muutos näyttäytyi myös muun muassa siten, että yksi jo eläkeikää lähentelevä Jukolan työntekijä kertoi tuotuneena joutuneensa konfliktiin entisten työtovereidensa kanssa siksi, ettei Jukolan asukas saanut väliaikaisen osastosijoituksen aikana noudattaa Jukolassa oppimiaan vapauksia, oikeuksia ja toimintatapoja. Tällaisia olivat muun muassa Jukolassa noudatettu oikeus käydä peseytymässä ja saunassa silloin, kun asukas koki siihen tarvetta, sekä itsenäinen rahankäyttö. Väliaikaisella osastolla puolestaan toimittiin työntekijän kertoman mukaisesti siten, että rutiiniaikataulun mukaan piti käydä niin peseytymässä kuin saunassa, oli sitten likainen tai ei.

### 5.3 Jukolan kehitys yhteisökasvatukselliselle tasolle

#### Sosiaalisen yhteisön taso

Sekä henkilöstö että pojat olivat helpottuneita ja tyytyväisiä päästessään jälleen Jukolaan syyskuussa 1982. Omaa osastoa, sen mahdollisuuksia ja toimintatapoja osattiin arvostaa. Myös poikien vastuullisuus ja velvollisuuksista huolehtiminen näyttäytyi uudessa valossa. Syyskuun kahdeksantena päivänä luki päiväkirjassa:

- Kolmas päivä Jukolassa... Seuraavassa pikku tarina: Heti ruokailun jälkeen soi puhelin:
- Ulkoyönohjaaja täällä, terve. Katsopas onko Jukolan pihassa ruokakär-ryjä.
  - Näkyy siinä kolme tai kaksi olevan.
  - Jukolan pojat pitäisi laittaa kuriin. Jarmo haki tiliä eikä suostu tuomaan kär-ryjä. Toisko joku pojista sen.



- Eiköhän täältä joku löydy.

- No hyvä. Kiitokset.

Kun katson ikkunasta ulos Jarmo ottaa juuri yhdet kärryt ja käskee Ilkan viedä toiset. Ilman että minä olen puuttunut koko asiaan. Kun muistaa kuinka tosi hankala Kimmo on ennen ollut niin ei voi kuin ihmetellä.

Muutamaa päivää myöhemmin 13.9.1982 päiväkirjasta pursuaa laitostyön ilo ja tyytyväisyys tilanteeseen seuraavasti:

Tulee mieleen laulun sanat, "on hyvä tulla kotiin taas", kun kuulostaa ja katselee poikien touhua. Risto on iloinen ja avulias. Huolehtii toisista veljen rakkaudella. Jarmo tuli työstä väsyneenä ja pahantuulisena, koska edellisellä iltana Arja (hoitaja, kirjoittajan huomautus) tuli liian myöhään sanomaan hyvää yötä ja häiritsi Jarmon unia. Asiaa siinä sitten soviteltiin ja jankutettiin Jarmon jääräpäisyydellä. Risto tokaisi, että tulehan Jarmo juomaan kuppi kahvia ja unohda koko asia, vanha juttu se jo on. Tilanne oli selvitetty ja Jarmo hyvällä tuulella. Matti on huomoinut toisia pienissä asioissa. Kari on ottanut kasvattajan tehtävät Jukka. Kari huolehti, että Jukka pesi kätensä ennen pöydän kattamista ja opetti mistä maitokannua kiinni pidetään ym. Ja Kari tarjoutui tiskaamaan Matin puolesta, huolehti, että kaikki kävivät iltapesulla. Tosi huolehtivainen mies... Pesosen Pentti (nimi muutettu, kirjoittajan huomautus) halusi tiskata iltakahvikupit, kääri itse hihansa ja pyysi tiskata, sai luvan. Poika tuntuu viihtyvän Jukolassa, samoin Heikki. Jukka ei oikein tiedä miten suhtautua, kun pojat niin kovasti kasvattaa ja komentavat. Toivottavasti tämä myönteinen toisten huomioiminen jatkuu pitempäänkin. Ja muuttuuko ilmapiiri, kun Olli palaa maisemiin? Katsokaamme toivorikkaana, kirkkain silmin tulevaisuuteen.

Esimerkit viestivät kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän suhteista piirteitä, jotka voidaan tulkita yhteisökasvatuksen viiden määrittelemieni yhteisön tason toiseksi korkeimman tason eli sosiaalisen yhteisön piirteiksi. Kasvattajat kuvaavat vertaisryhmän toimintaa tavalla, joka ei jätä epäilyksiä sille, että vertaisryhmään on muodostunut kasvatettavien ydinjoukko, joka tukee kasvattajien arvoja, normeja ja tavoitteita. Tämä on keskeinen sosiaalisen yhteisön tason piirre ( ks. edeltä sivu 24; vrt. Kaipio & Murto 1980). Toinen tällainen piirre on se, että kasvattajat selvästi arvostavat vertaisryhmän jäseniä ja vaikutusvaltaa. Selkeä osoitus siitä, että pojat asettavat lisääntyviä ja yhä tasa-arvoisempia vaatimuksia kasvattajille, on Kimmon unien häirintä ja ennen kaikkea asian käsittely seuraavana päivänä. Kasvattajien ja vertaisryhmän yhteistyössä näkyy molemminpuolinen kunnioitus. Syntynyt ristiriita sovitellaan yhteisöllisesti, hienovaraisesti ja järkevästi. Tämä on selvä osoitus sosiaalisen yhteisön tasosta (vrt. sivu 24).

Syksyn 1982 kuluessa poikien keskinäinen yhteistyö ja suhteet paranivat paranemistaan. Yhteiskokoukset sujuivat hyvin ja yhteisesti sovitut yhteisön velvollisuudet kehittyivät myönteisesti. Myös vieraita alkoi käydä yhä enemmän ja viihtyä osastolla. Päiväkirjamerkintä 18.11.1982 ilmaisee asian toteamalla, että elämä Ju-

kolassa on hieman huvittavaa, kun kyseisenä iltana kahvipöydässä pitäisi olla viisi asukasta, mutta juomamiehiä on kahdeksan ja lisäksi yksi tyttöystävä. Yhteisön toiminta kehittyi harppauksin. Kolmen vuoden aikana yhteisön voidaan katsoa hyvinkin saavuttaneen sosiaalisen yhteisön tason (ks. sivu 24).

### **Naisten tulo Jukolaan**

Marraskuun 25. päivänä Jukolaan saapui ensimmäinen ja muutaman päivän kuluttua myös toinen naisasukas. Uudet naisasukkaat muuttivat tilanteen nopeasti. He olivat hyvätaisoisia, monin tavoin käyttäytymishäiriöisiä ja psyykkisesti ongelmaisia naisia, joiden hoitoa oli kokeiltu monissa eri ympäristöissä huonolla menestyksellä. Heidän tilanteestaan ja sen myötä uusista vaikeuksista antaa käsityksen kuvaus joulukuun ensimmäiseltä päivältä:

Jukolassa on sitten alkanut käymistila. Katri puhui rumia ruokapöydässä eilen illalla ja kielsin häntä näin tekemästä ja pojat olivat samaa mieltä. Hän kai siitä loukkaantui, lähti Valkoapilaan ja siellä oli purkanut sydäntään. Juttelin Katrin kanssa illalla pitkään. Hän vaikutti masentuneelta ja uhkasi henkilökuntaa (Hilkka on erityisesti hampaankolossa) ja itseään tappaa. Joisi päänsä täyteen, karkaa ja kaikkea muuta. Hän ei siedä kuulema sääntöjä, ei viitsi tehdä työtä. Mieluummin joisi ja makaisi. Sovittiin, että hän tänään menee lääkärin juttusille, Soilen, koska Jormakaan ei ymmärrä häntä. Sitten kävi, ettei Soilenkaan kanssa päästy ymmärrykseen ja tyttö oli "kirmaissut" kesken keskustelun ulos uhkaillen. Tuli osastolle ja lähti työhön kehotuksesta. Työssä on ollut ja tehnyt hommansa.

Maija-Liisa yrittää vetää välistä joka asian kanssa ja haluaa tavattomasti huomiota. Nyt tyttö on rauhassa ja lepää osastolla. Keittiöltä on käynyt ostelemassa makeisia. On syytä tarkkailla neidin puuhia.

Vuosien 1982-1983 vaihteessa yhteisökasvatuksellinen toiminta oli vankalla pohjalla ja kehittyi edelleen. Välillä dramaattiseltakin tuntunut naisasukkaiden häiriökäyttäytyminen ei järkyttänyt suuremmin yhteisön toimintaa. Esimerkiksi tammikuussa 1983 Katri oli varastanut kirveen terapiatalolta ja ilmoitti, että hänen tarkoituksena oli lyödä kirveellä kahta henkilökuntaan kuuluvaa. Asiaa käsiteltiin Katrin kannalta hyvin ymmärtävästi. Yhteiskokouksessa todettiin, että koska tyttö on suhteellisen uusi tulokas Jukolassa, yhden illan aresti muistutukseksi hänelle riittää.

Naisten tulo Jukolaan ja sen seuraamukset antavat aiheen mielenkiintoisille tulkinnoille niin yhteisön tason kuin yhteisökasvatuksen ekologisen mallinkin pohjalta. Yhteisön on vaikea alemmalla kuin sosiaalisen yhteisön tasolla tyynesti ja järkkymättä kestää näinkin pienessä, kahdeksan asukkaan yhteisössä kahden häiritsevän ja dominoivan henkilön tulo vertaisryhmään. Yhteisökasvatuksen teoreettisissa analyysissä tarkentamistani viidestä yhteisön tasosta kahdella ylimmällä tasolla eli sosiaalisen yhteisön ja yhteisökasvatuksellisen yhteisön tasolla suurelta osin muutokset

eivät näy järkyttävän ja sekoittavan sen kummemmin vertaisryhmän kuin kasvattajayhteisönkään tilannetta, mikäli vertaisryhmässä säilyy kasvatettavien sosiaalinen ydinryhmä. Sen sijaan vielä kolmannella eli esiyhteisöllisen ulkoisen järjestyksen tasolla vertaisryhmän tilanne voi vielä helposti järkkyyä ja muuttaa koko yhteisön vakautta. Koska aito rehellisyys vuorovaikutussuhteissa kolmannella yhteisön tasolla vielä puuttuu ja asukkaat voivat toimia itsekkäästi omista motiiveistaan kokematta syvällistä yhteisvastuuta, voivat he kuvatulaisessa Jukolan tilanteessa myötäillä voimakkaasti yhteisön normien vastaisesti toimivia uusia vertaisryhmän jäseniä. Nyt näin ei tapahtunut.

Yhteisön tasolla ja sen kohoamisella voisi olettaa olleen merkitystä laajemminkin naisten tuloon uusiksi asukkaiksi. Yhteisön tason kohotessa yhteisö näyttäisi yhä ennakkoluulottomammin, luottavammin ja rohkeammin suhtautuvan muutoksiin. Kun alussa harkittiin naisten ottamista Jukolaan, pojat vastustivat ajatusta ja siitä luovuttiin. Yhteisön tason kohoamisen myötä oltiin saavutettu vaihe, jolloin naisten tulo Jukolaan tuntui täysin luontevalta. Pojat vertaisryhmänä tarkastelivat asiaa aiempaa laajemmasta näkökulmasta. Varsin korkeatasoisesta yhteisön tilasta viestii se, että vaikka uudet tulokkaat tiedettiin hyvinkin ongelmallisiksi yksilöiksi, heidän tuloonsa Jukolaan suhtauduttiin myönteisesti mahdollisia ongelmia pelkäämättä. Näin todentui aiempi yhteisökasvatuksen havainto siitä, että mitä korkeatasoisempi yhteisö on, sitä ymmärtäväisemmin ja suvaitsevaisemmin se suhtautuu myös poikkeavuuteen ja erilaisuuteen (ks. Kaipio 1977; Kaipio & Murto 1980).

### **Yhteisökasvatuksellisen tason saavuttaminen ja kehityksen jatkuminen**

Vuonna 1983 Jukolan tilanne vakiintui. Hoitaja Osmo Noropirtti kirjoitti Jukolan yhteisökasvatuksesta laatimassaan yhteenvedossa syksyllä 1983 seuraavasti.

Yhteisiä kokouksia alettiin pitämään kerran viikossa (Jukolan 'evakkovaiheen' jälkeen/ kirjoittajan huomautus). Nyt vain puheenjohtajuus menee säännöllisesti vuorottain. Näin jokainen joutuu vuorollaan tähän hommaan.

Tarvittaessa pidetään ns. konfliktikokouksia, joissa käsitellään riidat ja rikkeet. Rikkomukset pyritään käsittelemään mahdollisimman nopeasti, koska kaikilla kehitysvammaisilla ei ole kykyä muistaa asioita ja tapahtumia sekä tajuta syy- ja seuraussuhteita pitkältä aikaväliltä. Lisäksi ikävät asiat saadaan näin nopeasti pois päiväjärjestyksestä.

Rikettä ja sen tapahtumista käsittelee alusta alkaen koko yhteisö. Yhteisö osallistuu myös rangaistuksen toteuttamiseen ja valvontaan. Näin sääntöjen ja käyttäytymisen valvontaan osallistuu koko yhteisö eikä yksistään henkilökunta. Ei synny auktoriteetti-kiistoja henkilökunnan ja asukkaiden välillä. Tärkeätä on että jokaisen asukkaan rikkeisiin voidaan puuttua ja että jokaisen asukkaan rikkeitä uskalletaan ja pystytään käsittelemään oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti yhteisissä kokouksissa.

Jukolan yleinen rankaisutapa on huonearesti. Huoneiden ovia ei pidetä lukossa. Jukolaan on muodostunut vuosien mittaan tietyt ran-

kaisemistavat, joita kyllä yksilöllisesti aina tarkistetaan riippuen rikkeen suuruudesta ja tekijästä. Samoin rankaisemisen muotoa on syytä välillä pohtia.

Kehitysvammaisten kyky omaksua ja oppia uusia sääntöjä on rajoittunutta. Erityistä huomiota on kiinnitettävä sääntöjen ymmärrettävyyteen ja niiden selostamiseen niin että kaikki voivat ne omaksua. Parhaiten oppi menee perille kantapään kautta. Samoja asioita on käsiteltävä jatkuvasti uudestaan ja uudestaan.

Viime syksystä lähtien olemme pitäneet kerran kuukaudessa, yleensä perjantaisin kokouksia, joihin osallistuvat asukkaat ja vähintään kolme henkilökunnasta. Näissä kokouksissa käsitellään erilaisia kysymyksiä kuin viikottaisissa kokouksissa; esimerkiksi mitä vaaditaan yksin asumisessa, siisteyttä, kuinka usein käydään suihkussa, pestään hampaat jne. Miksi on käytävä töissä?

Jukolan täyttäessä syksyllä 12.9.1983 neljä vuotta voitiin todeta, että Jukolaan oli kyetty tänä aikana kehittämään yhteisö, joka kehitysvammayhteisönä yhteisön tasomäärityksen piirteiden mukaisesti oli *korkeimman tason yhteisökasvatuksellinen yhteisö* (ks. sivu 24; vrt. Kaipio & Murto 1980). Tilannetta valaisee osaltaan kuvaus osaston nelivuotissyntymäpäiviltä:

Olin tosi yllätynyt tänä iltana, sillä pojat olivat aivan kuin yllättäen päättäneet, että pesulla käydään ennen kahvipöytään tuloa, Salonenkin! Hänellä oli jopa pikkutakki. Pöydän kattoivat yhteishengessä. Jopa apupöytä tehtiin ompelukoneen päälle ja nostettiin ison pöydän viereen. Inkerinkin apea mieli tuli valoisammaksi, aivan nauroikin välillä.

Puheita satoi, sellaisia kiitospuheita. Aivan siinä tuntui nololle istua, kun tietää itse, ettei sitä aina ole jaksanut olla valoisa ja ymmärtäväinen. Eeron puhe erottui muista siinä, että toivoi tulevaisuudessa Hilkan, Arjan, Maurin ja Osmon (Jukolan työntekijöitä/ kirjoittajan huomautus) hiukan kiroavankin?!

Juho piti pienen rukoushetken, josta meinasi aivan liikuttua, mutta Riston Piippolan vaarin laulu repäisi jo muihin ajatuksiin. Jukan kalamiehen laulu sen kuin paranee, kerta toisensa jälkeen. Matti kiitti itsensä ja kirstin puolesta, että hänen vieraansa on aina saanut tulla.

Valokuviakin katseltiin ja huomattiin, että vain Risto, Kari H. ja Pentti U. ovat niitä, jotka olivat kun tätä Jukolaa ruvettiin pyörittämään.

*Yhteisökasvatuksellisen yhteisön tason keskeinen piirre on toimintaa leimaava vahva tasavertaisuuden tunne.* Kuvaus ei jätä epäilyjä siitä, etteikö tätä piirrettä olisi kuvausvaiheessa saavutettu. Samalla kuvaus on oivallinen esimerkki siitä, millä tavoin toimintaa leimaava vahva tasavertaisuuden tunne kvalitatiivisena ominaisuutena yhteisössä ilmenee (ks. sivu 24).

Jukolan *kehittymisen korkeatasoiseksi yhteisökasvatukselliseksi yhteisöksi* neljän vuoden kuluessa *mahdollisti* yhteisön laaja toiminnallinen *itsesääteily*. Paitsi osaston jokapäiväiseen toimintaan liittyvä sisäinen autonomia, ennen kaikkea mahdollisuus

säädellä asukkaiden sijoituksia osastolle ja tarvittaessa nopeat väliaikaiset tai pysyvät poistamiset osastolta olivat yhteisökasvatuksen perusedellytyksiä, jotka toteutuivat. Näin osaston käyttäytymisongelmallisille asukkaille ei tullut epäjohtonmukaisen pelaamisen mahdollisuutta, jossa yksi auktoriteetti lupaa asian, jonka toinen saattaa kumota. Johdonmukaisesti se, mitä osastolla päätettiin, myös toteutui. Tämä sai aikaan asukkaiden perusturvallisuuden ja luottamuksen osastoa kohtaan.

Vaikka suoranaista taloudellista autonomiaa osastolla ei ollut, käytännössä toimittiin niin väljän budjetin puitteissa, ettei tämä tullut esteeksi yhteisöllisyyden kehittymiselle. Käytännössä osaston taloudellisiin tarpeisiin vastattiin joustavasti ja nopeasti. Kun säädösten mukaan ei osaston taloudellinen toimeliaisuus ollut mahdollista siten, että osasto olisi voinut hankkia omalla toiminnallaan varoja erilaiseen toimintaan, Jukolan henkilöstöä kannustettiin taloudelliseen toimeliaisuuteen antamalla ohjeet siitä, miten itse hankitut varat saa omaan käyttöön. Mikäli osasto järjesti arpajaisia, myyjäisiä tai muuta toimintaa esimerkiksi vapaa-ajan toiminnan tai retkien rahoittamiseksi, kunnallishallinnolliset säädökset edellyttivät, että kertyneet varat tuloutetaan kuntainliiton viihdytysrahoitusmomentille, josta momentilta liittohallituksen päätöksellä kaikille rahat tarpeen mukaan myönnettiin. Osasto ei siis voinut hankkia varoja omaa toimintaansa varten vaan ainoastaan koko kuntainliiton toimintaa varten. Jukolaa kannustettiin taloudelliseen omatoimisuuteen lupaamalla heidän itse hankkimansa rahat heidän omaan käyttöönsä. Tämä tapahtui siten, että jukolalaisille annettiin ohjeita ja kannustettiin heitä oman rahan hankintaan. Tämän jälkeen heitä kehoitettiin tulouttamaan hankitut rahat koko kuntainliiton viihdytysrahoitukseen ja anomaan tuloutettua summaa omaan yksilöityyn käyttöönsä. Tällä strategialla Jukola sai hankitut rahat omaan käyttöönsä ja toteutti myös erilaisia rahanhankintakeinoja ja rahoitti toimintaansa. Jukolan budjetti oli näin väljempää ja itsesääätöisempää kuin useimmilla muilla osastoilla. Yhteisöllisyys ja asioiden pohtiminen yhdessä näytti luovan kekseliäisyyttä toteuttaa myös taloudellista luovuutta ja kehittää keinot välttää tiukkojen säädösten haittavaikutuksia toiminnalle.

Riittävä *toiminnallinen ja taloudellinen autonomia olivat edellytykset*, joiden pohjalta yhteisöllisyyden kehittäminen onnistui. Nämä edellytykset ja niihin liittyvä yhteisen päätöksenteon mahdollistaminen sinänsä eivät takaa yhteisön kehittymistä (Kalliola 1994). Jotta yhteisökasvatuksen yhteydessä kuvattu *yhteisökasvatuksen tason kaltainen tilanne voitaisiin saavuttaa*, on ongelman ydin Pirellan (1972) mukaan siinä, että *onnistutaan olemaan autonomisia*. Tämä merkitsee kykyä ottaa vastuuta uusista vaikeista tilanteista yhdessä ilman riippuvuussuhdetta organisaation ja instituution auktoriteetteihin yhteisön sisäisten asioiden ratkaisemisessa. Käytännössä vapautuminen auktoriteettiriippuvuudesta Jukolassa tapahtui siten, etteivät johtoryhmän jäsenet, terapeutit yms. asiantuntijahenkilöstö uskaltaneet ratkaista ja hallinnoida entiseen tapaan Jukolan sisäisiä asioita. Tällä tavoin ne irrottautuivat myös kokemastaan vastuusta Jukolan sisäisten asioiden ratkaisemisessa. Oli sovittu, että osastoa käsittävät ratkaisut kulkevat aina minun kauttani.

Oma roolini puolestaan oli se, että osaston kysyessä neuvoa sisäisiin asioihinsa, palautin toistuvasti asiat osaston ratkaistavaksi. Omaehtoisten ratkaisujen tekeminen perinteisessä toimintakulttuurissa, jossa henkilöstö on lapsellistettu tekemällä päätökset keskitetysti, osoittautui aluksi henkilöstölle todella vaikeaksi. Vaikeuksien ilmaantuessa henkilöstö otti alkuvaiheessa toistuvasti yhteyttä peräen, kysyen ja

hakien varmistusta osastonsa sisäisiin ratkaisuihin. Kului vuoden verran ennen kuin puhelinsoitot ja neuvon kysyminen osaston ulkopuolelta sisäisten ongelmien ratkaisuun alkoivat vähetä. Henkilöstö pelkäsi paitsi kyvyttömyyttään ratkaista itsenäisesti osastonsa asiat, tulevana rangaistuksi, mikäli osastolla sattuu jotain odottamatonta, josta heitä päästään syyttämään. Tällä tavoin henkilökunta joutui käymään lävitse myös oman itsenäistymisprosessinsa ikään kuin alistetusta, lapsenomaisesta toiminnasta ja roolista omaehtoisen aikuisen rooliin, joka on kykenevä ottamaan itsenäisen vastuun ja vaikeatkin ratkaisut omiin käsiinsä. Samalla kun palautin osaston sisäiset asiat sen itsensä ratkaistavaksi oli tärkeää, että kuuntelin osastoa aina heidän asioissaan ja tuin sisäisiä ratkaisuja varauksettomasti sekä määrätietoisesti Johtotasolla ajoin osaston etuja ja huolehdimin autonomisten oikeuksien säilymisestä. Näin toteutui Pirellan (1972) kuvaama yhteisön vastuullistaminen ja valinnan mahdollisuuksien lisääntyminen. Samalla yhteisö kykeni sisäisenä toimintana turvaamaan henkilöstölle ja asukkaille yhtäläiset oikeudet (Pirella 1972). Tähän vaikutti osittain myös henkilöstön rekrytointi. Kasvattajien valinta yksilönä onnistui siten, että kasvattajayhteisö oli kykenevä toimimaan tasavertaisista lähtökohdista. Halu kokeilla ja kehittää uutta perinteisen laitostoiminnan tilalle vapaaehtoisesti voitiin henkilöstön valintaprosessissa varmistaa. Valintaprosessin merkitys korostui erityisesti siinä, että yksi osastolle halukkaista työntekijöistä olisi halunnut tulla kontrolloimaan nimenomaan sitä, etteivät asiat osaston toiminnassa perinteisestä paljoa muutu. Haastattelussa selvisi, että pyrkijän asenteet olivat mitä autoritaarisimmat ja asukasta vähättelevät. Selitystä henkilön hakeutumiselle uuteen yksikköön voidaan hakea esimerkiksi yksilöllisestä muutoksen uhkasta ja oman dominoivan aseman menettämisen pelosta perinteisellä osastolla, mikäli uudet aatteet sattuisivat sinnekin vaikuttamaan. Joka tapauksessa muutosta vastustavan henkilön valinta yhteisökasvatusosastolle olisi oleellisesti estänyt yhteisökasvatuksen kehitystä.

Kalliolan (1994) mukaan yhteisöllinen päätäntä voi onnistua vain, jos ryhmän tiedot ja taidot ovat riittävät sen toteuttamiseksi. Henkilöstön kompetenssiin vaikutettiin koulutuksella ja jatkuvalla ohjauksella. Jukolan henkilöstö perehdytettiin yhteisökasvatuksen menetelmään ja he myös kykenivät soveltamaan saamansa tiedon käytäntöön. Viikottaisten yhteiskokousten organisointi pystyttiin toteuttamaan. Kun vajaan kahden ensimmäisen toimintavuoden jälkeen yhteiskokoukset alkoivat ruostua, lisääntyivät myös asukkaiden levottomuus ja käyttäytymishäiriöt. Tämän jälkeen syveni tietoisuus kokousten merkityksestä ja ne uudelleen organisoitiin. Paitsi, että kokouksia alettiin pitää säännöllisesti viikottain, ne terävöityivät ja jäsenyivät. Herkkyys kuunnella ja kunnioittaa asukkaita ja heidän tarpeitaan selvästi lisääntyi. Myös asukkaiden osuus kokousten ohjannassa lisääntyi. Muun muassa asukkaat alkoivat vuorollaan toimia kokousten puheenjohtajana.

Henkilöstö koki pitkään ongelmana keskinäisen yhteistyönsä, erilaisen ajattelun ja ristiriitojensa käsittelyn puutteet, vaikka kokikin toimivansa yhtenäisesti ja johdonmukaisesti suhteessa asukkaisiin. Tämä johti ennen pitkää henkilöstön yhteisiin kokouksiin kerran kuukaudessa. Näin pääsi kehittymään henkilöstön yhteinen todellisuus eikä ristiriitoja enää koettu sovittamattomiksi.

Jukolan johtamisjärjestelyillä oli myös merkitystä yhteisön kehittymiselle. Henkilöstön kesken sovittiin siitä, ettei kenellekään osaston neljästä työntekijästä delegoida esimiehen tehtäviä, vaan asioista sovitaan ja ne päätetään osastolla yhdessä

keskustellen. Näin neljän hengen henkilöstöstä kukaan ei voinut mennä ikään kuin toistensa selän taakse, vaan he joutuivat ottamaan tasavertaisesti vastuuta toiminnasta ja ratkaisuista. Tämä tuntui aluksi henkilöstöstä raskaalta, koska oli totuttu käskyvaltaiseen toimintaan. Yksi henkilökunnasta halusikin pian siirtyä takaisin perinteisemmälle osastolle.

*Asukkaiden elämänlaatu ja mahdollisuudet* Jukolassa *paranivat* ja *asukkaat* myös *kehittyivät*. Jo runsaan ensimmäisen vuoden aikana todettu kehitys jatkui myös myöhemmin. Keskinäinen yhteistyö, auttaminen, toisten huomioon ottaminen ja itsenäisen elämän taidot kehittyivät. Kuvaava on päiväkirjamerkintä marraskuulta 1981, jossa ihmetellään asukkaiden kehittymistä.

Siivosimme aamulla oikein tomerasti Ovat olleet kuin enkeleitä koko päivän. Siivosivat huoneensa ja auttoivat yleisten tilojen siivoamisessakin. Ristokin siisti huoneensa tavattoman hyväksi, lauleli ja auttoi toisiakin. Ville avusti takin Raimon päälle, Kari laittoi housuja kiinni. Tuntuu ihan ihmeelliseltä ja kivalta, kun oppivat huomioimaan toisensa...olivat kuin hangon keksit, kun saivat kiitosta osakseen, tunsivat itsekkin hyvän olon, koska auttoivat ja hommat menivät riitelemättä...tuntuu *taivaalliselta*.

Jukola oli ja säilyi useita vuosia ainoana yhteisökasvatusyksikkönä keskuslaitoksessa. Se oli eräänlainen kummajainen, toimintatavoiltaan ja -edellytyksiltään muista tavanomaisista laitososastoista oleellisesti poikkeava osasto aina vuoteen 1984 saakka, jolloin koko keskuslaitoksen yhteisöllinen kehittämisprojekti alkoi realisoitua käytännön kehittämistoimiksi myös muilla osastoilla.

Seurasin Jukolan toimintaa läheltä dokumenttien, asukkaiden ja henkilöstön tutkimustulosten, vuosittaisten Jukolan henkilöstön kehittämiskoulutusten sekä erilaisten henkilöstön ja asukkaiden kanssa käymieni keskustelujen välityksellä vuoteen 1989 saakka. Yhteisökasvatus ja sen myötä toiminnan johdonmukaisuus, säännölliset viikottaiset henkilöstön ja asukkaiden yhteiskokoukset, joissa asukkaat toimivat vuorotellen puheenjohtajana, sekä säännölliset henkilöstökokoukset vakiintuivat ja kehittyivät jatkuvasti. Vuodesta 1983 vuoteen 1989 *yhteisö toimi* koko ajan yhteisön tasomäärittelyn *yhteisökasvatuksellisen yhteisön tasolla*. Yhteisökasvatuksen jatkuvuuden varmistamiseksi osaston henkilöstö ja asukkaat esittivät vuoden 1988 lopulla, että kehitetty yhteisökasvatustoiminta virallistettaisiin säädöksin, joilla turvattaisiin yhteisökasvatuksen edellytykset. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Alussa kunnianhimoiselta tuntunut tavoite keskuslaitoksen käyttäytymishäiriöisten asukkaiden kuntoutuksesta ja itsenäistämisestä Jukolassa yhteisökasvatuksen avulla siten, että he voisivat muuttaa keskuslaitoksen ulkopuolelle asumaan kyettiin saavuttamaan. Jukolan aloittaessa toimintansa vuonna 1979 oli osaston ensimmäisistä kahdeksasta asukkaasta seitsemän ollut keskuslaitoksessa vähintään kymmenen vuotta. Näistä asukkaista seitsemän muutti ennen pitkää keskuslaitoksen ulkopuolelle asumaan. Kolme asukkaista asui keväällä 1993 täysin itsenäisesti. Yksi asui itsenäisesti ja sai tarvittaessa tukipalveluja kehitysvammaisten asuntolasta. Yksi asukkaista asui kevyesti miehitetysssä ohjatussa asuntolassa, jossa ei ole esimerkiksi yövalvontaa.

Yksi asukkaista oli ympärivuorokautisesti valvotussa asuntolassa ja yksi perhehoidossa. Yksi asukas oli siirtynyt Jukolan ulkopuoliselle, myöhemmin kehitetylle yhteisökasvatusosastolle.



## 6 KOKO KESKUSLAITOSYHTEISÖN KEHITTÄMISPROJEKTI

### 6.1 Keskuslaitoksen kehittämiprojektin lähtökohdat

Keskuslaitoksen toiminnalliseen kehittämiseen tai edes sen toimintojen mielekkyyden pohtimiseen ei Jukolaa lukuunottamatta ollut mahdollisuuksia 1980-luvun alussa. Tämä oli seurausta koko erityishuoltopiirin viranhaltija- ja luottamushenkilöjohtoa ravistelleesta kriisistä, jonka alle perustehtävä ja toiminnalliset kehittämisedellytykset hukkuivat. Valtataisteluna vellone kriisi halvaannutti johtotason yhteisölliset toimintaedellytykset ja oli mahdollisimman ristiriitainen yhteisökasvatuksen toimintaedellytysten kanssa. Valtataistelu sai perusteensa lukuisista terveyskeskuskuntainliitoista ja sairaanhoitopiirin kuntainliitoista, joissa oli syntynyt johtosääntökiistoja lääketieteellisen, hallinnollisen ja hoidollisen johtamisen perusteista. Lääkäriliitto ajoi tuolloin voimakkaasti mallia, jonka mukaisesti kaiken toiminnan tuli tapahtua lääketieteellisen johdon alaisuudessa. Näin myös Lääkäriliiton kannan mukaisesti hallinnollisen, taloudellisen ja hoidollisen toiminnan oli tapahduttava lääketieteellisessä johdossa. Kun tätä ei kunnissa ja kuntainliitoissa voitu hyväksyä, ajaututtiin vaikeuksiin. Seurauksena saattoi olla vaikeita vallankäyttötoimia kuten esimerkiksi Lääkäriliiton hakusaartomenettely tilanteessa, jossa lääkärin virkoja oli erityisesti moniin terveyskeskuksiin muutoinkin vaikea saada täytetyksi.

Keski-Suomen erityishuoltopiirissä ajaututtiin terveyskeskus- ja sairaanhoitopiirien kanssa samankaltaiseen tilanteeseen. Kun liittohallituksen esittelyoikeus oli perinteisesti vain erityishuoltopiirin johtajalla ja talousjohtajalla, vaati Lääkäriliitto ja johtava lääkäri esittelyoikeutta ja tasavertaista asemaa erityishuoltopiirin johtajan ja talousjohtajan rinnalle. Tämän seurauksena tuli tarkasteltavaksi myös kasvatusjohtajan, sosiaalijohtajan ja johtavan hoitajan asema. Voimassa ollut kehitysvammalaki edellytti erityishuollon johtoryhmän koostumukseksi johtavia viranhaltijoita, jotka edustivat kasvatuksellista, sosiaalihuollollista ja lääketieteellistä asiantuntemusta.

Tästä syystä oli vaikeaa perustella, että vain lääkäri kohotettaisiin johtavaksi viranhaltijaksi erityishuoltopiirin johtajan ja talousjohtajan rinnalle, jolla oli esittelyoikeus. Tältä pohjalta syntynyttä johtosääntökiistaa selviteltiin vuosia paitsi sisäisesti myös julkisuudessa. Kiista vei ennen ratkeamistaan energian ja mahdollisuudet koko organisaation toiminnallisilta kehittämismahdollisuuksilta. Lopulta kiista johti johtavan lääkärin eronpyyntöön kesken kuntainliiton liittovaltuuston kokouksen 9.6.1982. Liittovaltuusto keskeytti eronpyynnön jälkeen kokouksen. Tämän jälkeen liittohallitus kokoontui ylimääräiseen kokoukseen, jossa se päätti pyynnöstä esittää liittovaltuustolle eron myöntämistä lääkärille. Tämän jälkeen jatkui liittovaltuuston kokous, jossa ero myönnettiin. Johtavan lääkärin virkasuhde päättyi 9.9.1982. Tätä seurasi Lääkäriliiton hakusaarto. Lopulta prosessi johti monien neuvottelujen tuloksena demokraattiseen johtosääntöön, jossa erityishuoltopiirin johtajan alaisuudessa määriteltiin tasavertaisesti johtaviksi viranhaltijoiksi kaikki erityishuoltopiirin hallinnolliset johtajat ja jokainen sai myös esittelyoikeuden liittohallituksessa. Tämä hallinnollinen ratkaisu oli yhteisökasvatusajattelun mukainen ja loi edellytyksiä pysähtyneelle yhteisökasvatuksen edistämiseksi keskuslaitoksessa. Näin tuli edellytykset paneutua myös koko keskuslaitoksen yhteisökasvatukseen pohjaaviin kehittämistoimiin.

Vuonna 1983 päädyttiin aloittamaan kaikkien keskuslaitoksen osastojen toimintojen kehittämistyö. Taustalla oli 1970-luvun ja 1980-luvun alun laitoskeskustelu (ks. esim. Edgerton 1975; Hautamäki & Laukkanen 1982; Kylen 1981), joka Suomessa kulminoitui keskeisesti Kehitysvammaliiton (1981) julkaiseman 'Laitoshuollon tehtävä ja asema kehitysvammahuollossa'-raportin ympärille. Tässä työryhmän raportissa esitettiin monia kehitysvammaisten laitosasumisen haittoja sekä ehdotettiin laajaa keskuslaitosten kehittämisohjelmaa ja lopulta laitososastojen hajauttamista lähemmäksi asiakkaiden kotiseutua. Raportti aiheutti välittömästi laajan ja tunneperäisen keskustelun keskuslaitosten toiminnoista. Keskustelussa puolustettiin voimakkaasti vallitsevaa keskuslaitosjärjestelmää ja sen toimintatapoja.

Avohuolto ja erityisesti suojatyökeskus-, sekä asuntolaverkosto kehittyi Suomessa voimakkaasti 1970-luvulla ja tämä kehitys jatkui myös koko 1980-luvun ajan. Keskuslaitosten sisäinen toiminnallinen kehittäminen tänä aikana jäi vähäiselle huomiolle. Ruotsissa valmisteltiin 1980-luvun alussa vuonna 1985 voimaan astunutta erityishuoltolakia, jolla suuret kehitysvammalaitokset päätettiin lakkauttaa (Kehitysvammahuollon neuvottelukunta 1985). Erityisen tunnetuksi tuli Karlslundin noin 300-paikkaisen laitoksen purkamisen Tukholman lähellä. Purkamistoimista myös kirjoitettiin Ruotsissa runsaasti.

Ruotsissa valmistellun ja sittemmin hyväksytyyn lainsäädännön vaikutukset heijastuivat luonnollisesti myös Suomeen. Suomen sosiaalivaltio pyrki suuntaamaan kehitystä Ruotsin mallin mukaisesti keskuslaitosten purkamiseksi, mutta 1980-luvun alkupuolella kävi ilmeiseksi, ettei tämä ole mahdollista Suomessa. Tämän totesi sittemmin myös sosiaalivaltion vammaishuolto-osaston osastopäällikkö Raimo Miettinen, joka antoi TV- uutisille 10.7.1986 lausunnon, jonka mukaan Suomessa asenteet eivät ole kypsät Ruotsin lainsäädännön mukaisiin toimiin suurten kehitysvammalaitosten toimintojen purkamiseksi ja toisaalta vast'ikään valmiiksi saatua laitoverkkoa ei haluta samantien laittaa matalaksi.

Vuonna 1983 Keski-Suomen erityishuoltopiirin kuntainliiton johtoryhmässä analysoitiin Suojarinteen keskuslaitoksen tulevaisuudennäkymiä lähinnä Ruotsissa ja

Suomessa käydyin keskustelun pohjalta. Johtoryhmä totesi, ettei Keski-Suomessa ole edellytyksiä laitostoiminnan merkittävään purkamiseen. Viimeisen kymmenen vuoden aikana tapahtuneesta mittavasta avohuollon resurssikehityksestä huolimatta keskuslaitos oli ääriään myöten täynnä ja paine keskuslaitokseen oli jatkuvasti niin suuri, että oli vaikeuksia saada sijoitettua kaikkia keskuslaitossijoituksen tarpeessa olevia henkilöitä laitokseen. Toisaalta nähtiin taloudellisesti täysin mahdolliseksi investoida hajasijoitettuihin laitososastoihin ja näin purkaa keskuslaitoksen osastojen toimintaa.

Kun parhaassa tapauksessakin keskuslaitoksen toiminta nykyisissä muodoissaan näytti jatkuvan ainakin pari vuosikymmentä, mahdollisesti pitempäänkin, päädyttiin siihen, että erityistä huomiota tullaan tulevana vuosina kiinnittämään keskuslaitoksen osastojen kehittämistoimintaan. Osastojen toiminnallinen ja laadullinen kehittäminen asetettiin yhdeksi käytännön painopistealueeksi Keski-Suomen erityishuoltopiirissä.

Keskuslaitoksessa nähtiin olevan paljon käyttämättömiä kehittämismahdollisuuksia. Eräänä esimerkkinä ja mallina pidettiin vuonna 1979 aloitettua pienyksikkö Jukolan yhteisökasvatuskokeilua, jossa Heleniuksen (1981) tekemän tutkimuksen mukaisesti oli merkittävää, että Suojarinteen keskuslaitoksessa saavutettiin myönteisiä tuloksia pienillä järjestelyillä:

"Perustamalla pieni, kodikas ja itsenäinen yksikkö ja antamalla sen henkilökunnalle vastuu yhdessä huolehtia osastosta ja siellä sovellettavien menettelytapojen kehittämisestä siten, että ne edistävät kehitysvammaisten hyvinvointia ja itsenäistymistä." (Helenius 1981, 38.)

## **6.2 Koko keskuslaitoksen yhteisöllinen kehittäminen**

### **6.2.1 Käynnistymisvaihe**

#### **Muutosvastarinta ja yhteisökasvatuksen laajeneminen Valkoapilaan**

Koko laitoksen kehittämistoiminnan valmistelu ja suunnittelu käynnistyi virkamies-työnä vuoden 1983 lopulla. Vastuu tästä suunnittelusta lankesi kokonaisuudessaan minulle. Koska olin kokenut vähäistenkin muutosten aikaansaamisen laitoksessa vaikeaksi, byrokraattiseksi ja usein toivottoman pitkäpiimäiseksi, aloin eri yhteyksissä korostaa muutoshankkeiden kokeilunomaisuutta. Jukolan kokemukset olivat opettaneet, että muutoksia on usein helpompi toteuttaa kokeiluina kuin yleisenä kehittämisenä. Koska kokeilu- ja tutkimustoiminta kuuluivat toimialaani, minun oli myös perusteltua esittää kokeilu- ja tutkimussuunnitelmia, jotka eivät tulleet yhtä helposti torjutuiksi kuin muut kehittämisideat. Havaitsin, että kokeilut koettiin jollain tavoin turvallisemmiksi kuin kehittämiseen yleensä liittyvä muutos. Kokeiluissa oli myös oikeus epäonnistua ja palata aiempiin toimintoihin.

Yhteisökasvatuskokemusten myötä minulle oli itsestäänselvyys, ettei henkilöstön tahdon vastaisella perinteisellä käskytyksellä saada aikaan haluttuja muutoksia osastotason henkilöstön toimintatavoissa. Koko keskuslaitostoiminnan tuli pohjata koko henkilöstön ja organisaation yhteiseen aikuiskasvatustapaan, jossa henkilöstön tahtoa, asiantuntemusta omasta työstään ja tasavertaisuutta kunnioitettaisiin. Koin

olevani samankaltaisessa joskin aivan toisentasoisessa tilanteessa kuin yhteisökasvatuksen kehittämistä käynnistettäessä yli kymmenen vuotta aiemmin Jyväskylässä. Liikkeelle lähdettiin ikään kuin tyhjästä. Tulisi saada aikaan perustavanlaatuinen muutos koko keskuslaitoksen toiminnoissa ja vuorovaikutuksessa.

Erilaisissa kokoontumisissa ja palaverissa yritykset keskustella muutostarpeista ja ongelmista kääntyivät useimmiten vakuutteluiksi ja todisteluiksi vallitsevien toimintatapojen erinomaisuudesta asukkaille. Kehittämisprojektin lähtökohtia henkilöstön ilmaisemana voidaan kiteyttää seuraavasti: muutosta ei tarvita, tutkimusta ei tarvita, epäkohtia ei ole, asukkaat eivät voi voida nykyistä paremmin. Koska henkilöstö ei kokenut ja nähnyt tarvetta muuttaa vallitsevaa toiminnallista tilannetta, muutosvastarinta oli voimakas ja erityisesti tutkimusta pelättiin, tuntui koko laitoksen kehittämisprojektin käynnistäminen lähes mahdottomalta.

Pohdittaessa strategioita, miten saada edes tutkimus asukkaiden ja henkilöstön todellisten olosuhteiden selvittämisestä käyntiin, tultiin siihen johtopäätökseen, ettei tutkimusta ole tarkoituksenmukaista käynnistää henkilöstön tahdon vastaisesti. Kehittämisen, tutkimisen sekä muutostarpeiden ja ongelmien kohtaamisesta päätettiin eri yhteyksissä jatkuvasti puhua. Syksyn 1983 ja kevään 1984 aikana kävin lukuisissa henkilöstötilaisuuksissa, kokouksissa, osastoilla puhumassa ja vakuuttelemassa henkilöstölle, että suunnitteilla olevan kehittämistoiminnan tarkoituksena on auttaa henkilöstöä ja asukkaita. Erityisesti korostettiin osastoautonomian kehittämisen tärkeyttä. Samanaikaisesti pyrin todistelemaan tutkimuksissa havaittuja epäkohtia laitostoinnassa. Laitostutkimusten esitleminen eri tilaisuuksissa ja 'Viikkotiedotteessa' koettiin henkilöstön syytelyksi.

Yritys saada kehittämiskeskustelua ja tutkimusmyönteisyyttä aikaan koko keskuslaitoksessa kangerteli. Sen sijaan samanaikaisesti toteutettu strategia laajentaa käytännön kehittämistoimia Jukolan mallin mukaisesti uudelle yksittäiselle osastolle sujui myönteisesti. Kun johtoryhmä 1983 asetti keskeiseksi painopistealueeksi keskuslaitoksen kehittämisen otaksuttiin, että nimeämällä yksi osasto tutkimus- ja kokeiluosastoksi voitaisiin toiminnan kehittämis- ja muutostoimenpiteitä saada Jukolan mallin mukaisesti laajenemaan ainakin yhdelle uudelle osastolle. Tämä strategia osoittautui onnistuneeksi. Arvioitaessa eri osastojen edellytyksiä onnistua kehittämistoimissa päädyttiin osasto Valkoapilan nimeämiseen tutkimus- ja kokeiluosastoksi. Keskeinen syy Valkoapilan nimeämiseen oli osastonhoitajan halukkuus kehittää ja johtaa toimintaa Jukolan mallin ja yhteisökasvatusperiaatteiden mukaisesti. Valkoapilan toiminnan yhteisökasvatuskehittelyssä voitiin näin hyödyntää Jukolan kokemukset.

Ensimmäinen Valkoapilan yhteisökasvatuksen suunnittelukokous pidettiin 24.8.1983. Kokoukseen osallistui lisäksi johtava lääkäri, johtava ylihoitaja ja osasto Valkoapilan vt. osastonhoitaja. Kokouksessa todettiin, että osaston tilojen saneeraus suunnittelu Valkoapilan henkilöstön ja rakennusmestarin kanssa oli aloitettu. Lisäksi sovittiin, että osastolle valitaan yhteisökasvatuksen kehittämistä kiinnostunut henkilökunta vapaaehtoisuuden pohjalta kuten Jukolan yhteisökasvatuksen käynnistämässä oli toimittu. Suunnitelmasta informoitiin osastonhoitajia heidän kokouksessaan 1.9.1983. Tämän jälkeen ylihoitajat antoivat osastoille tiedotteen, jossa pyydettiin henkilökunnan toivomukset halukkuudesta siirtyä Valkoapilaan. Lisäksi Viikkotiedotteessa informoitiin tästä mahdollisuudesta. Suunnittelun jatko jäi pitkälle riippumaan

Valkoapilan saneerausaikataulusta. Alunpitäen saneeraus piti aloittaa vuonna 1983 ja yhteisökasvatustoiminnan oli määrä alkaa uudistetuissa tiloissa syksyllä 1984. Se kuitenkin viivästyi ja toiminta päästiin käynnistämään noin 1,5 miljoonaa maksaneen saneerauksen jälkeen vuoden 1985 keväällä. Osastolle ilmoittautuneista 27 työntekijästä haastateltiin 23 ja heistä valittiin tälle 24-paikkaiselle osastolle 14 työntekijää. Valitulle henkilöstölle pidettiin yhdessä Jukolan henkilöstön kanssa joulukuussa 1984 ja helmikuussa 1985 kahden viikon mittainen yhteisökasvatuskoulutus, jonka aikana suunniteltiin paitsi Valkoapilan, myös Jukolan tulevaa toimintaa.

Tällä tavoin kahdella osastolla oli vapaaehtoisuuden pohjalta niihin valitun henkilöstön kanssa päädytty yhteisökasvatuksen toteuttamiseen. Kaikkien osastojen yhteisöllisen kehittämisen käytäntö lähti keväällä 1983 osastojen itsensä määrittämästä toiminta-ajatuksesta ja kehittämissuunnitelmasta vuosiksi 1984-1988.

Keskuslaitosyhteisön kehittämisessä oli päästy myönteiseen ja suunnitelmalliseen kehittämiseen Jukolan ja Valkoapilan osalta. Syksyllä 1984 mietittiin, millaisilla interventioilla voitaisiin saada aikaan keskustelua koko laitoksen kehittämistarpeista ja henkilöstö kiinnostumaan, hyväksymään ja mahdollisesti sitoutumaan kehittämisen ja tutkimustoimintaan. Laitosmaiset rutiinit, jotka oli opittu ja joihin oli vuosien mittaan totuttu, tuntuivat siinä määrin turvallisilta, ettei niitä edelleenkään nähty mahdollisiksi laajasti muuttaa (vrt. Goffinan 1961).

### **Avuksi 'Yksi lensi yli Käenpesän'**

Muutosvastarinnan murtamiseksi päädyttiin syksyllä 1984 kokeilemaan aluksi rohkealta tuntunutta interventiota. Interventio suunniteltiin tarkoin ja sen mahdolliset seuraamukset pyrittiin ennakoimaan. Suunnitelman mukaisesti henkilöstölle ilmoitettiin 'Viikkotiedotteessa', että henkilöstökoulutuksena näytetään keskuslaitoksen upouudessa auditoriossa kaikille halukkaille elokuvaklassikko 'Yksi lensi yli käenpesän'. Tämän jälkeen oli tarkoitus elokuvan pohjalta keskustella. Tilaisuuteen tuli vajaan 300 hengen henkilöstöstä noin seitsemänkymmentä työntekijää keskuslaitoksen eri toimipisteistä. Kun elokuva päättyi ja auditorion valot syytettiin, oli vähintäänkin haluttu henkilöstön tunteisiin vaikuttamisen tavoite saavutettu. Osa henkilöstöstä itki, osa oli aggressiivisia ja käyttäytyi sen mukaisesti. Vallinnutta yleis-tunnelmaa voidaan luonnehtia lähinnä vihastuneeksi. Yksi laitoksen terapiatalolla työskennellyt naisohjaaja nousi seisomaan ja huusi äänekkäästi: "Mihin tällä oikein pyritään. Pitäkää huoli, että tämä on viimeinen kerta, kun tällaista tässä talossa tehdään." Tämän jälkeen ohjaaja käveli vihaisena auditorion yläosasta alhaalla olevalle ovelle ja poistui salista ovet paukkuen. Lähes kaikki paikalla olleet poistuivat hänen perässään. Keskustelua elokuvan pohjalta ei voitu käydä. Poistuvan henkilöstön katseet, tunnelmaisut ja lyhyet kommentit voidaan kiteyttää seuraavaksi tilannekoh-taiseksi tulkinnaksi: Laitoksen johto oli jälleen kerran tehnyt yhden typeryyden. Henkilöstöä ei tule syyllistää eikä sen heikkouksia osoitella tällä tavoin. Tulipahan ainakin selväksi, ettei tämänkaltaisia typeryyksiä Suojarinteellä enää tehdä.

Kun yleinen käsitys keskuslaitoksessa tuntui olevan se, että laitos jatkaisi entiseen tapaan elämänsä ja elokuvan näyttäminen henkilöstölle oli vain yksi johdon hairahdus, jatkettiin interventiota siten, että seuraavan viikon Viikkotiedotteesta

henkilöstö sai lukea uuden elokuvan katsomista koskevan ilmoituksen. Henkilöstöä pyydettiin uudelleen katsomaan elokuva 'Yksi lensi yli käenpesän'. Tervetulleeksi toivotettiin ne, jotka olivat elokuvan ensi kerralla nähneet sekä erityisesti ne, jotka eivät olleet ensimmäisellä kerralla paikalla.

Menettelytapa aiheutti hämminkiä, epävarmuutta ja ihmetystä. Elokuvan ensimmäisen esittämisen jälkeen esiintynyttä suuttumusta ei ollut nähtävissä. Vaitonaisina ja rauhallisina henkilökuntaa tuli elokuvan toiseen esitykseen. Esitystä tuli katsomaan kutakuinkin sama määrä henkilöstöä kuin edellisellä kerralla. Valtaosa oli osastojen henkilökuntaa, jotka eivät olleet ensimmäisellä esityskerralla elokuvaa nähneet, mutta joukossa oli myös henkilöitä, jotka olivat edellisellä kerralla paikalla.

Elokuvan esittämistä voidaan pitää koko keskuslaitoksen yhteisökasvatuksellisten menettelytapojen kokeilemisen ja kehittämisen operationaalisena lähtölaukauksena. Vaikka Helenius (1980b; 1981) oli tutkinut yhteisökasvatuksen toteutumista paitsi Jukolassa, myös koko laitoksessa, käytännössä yhteisökasvatuksen toteuttaminen oli rajoittunut Jukolan kokeiluun, jota seurasi Valkoapilan yhteisökasvatuksen suunnittelu. Myös edellytykset yhteisökasvatuksen toteuttamiseen keskuslaitoksessa olivat puutteelliset.

Elokuvan kahta esittämiskertaa seurannut tunnekuuhu, hämmennys ja epävarmuus siitä, mihin johto keskuslaitoksessa pyrkii, saivat aikaan uudenlaisen keskustelun avautumisen keskuslaitoksessa. Lukkiutuneesta tilanteesta, jossa olemassaolevia vaikiutuneita menettelytapoja yleensä vain vakuuteltiin perustelluiksi, alettiin sekä osastohenkilöstön, että erityistyöntekijöiden - erityisesti sosiaalityöntekijöiden ja psykologien - toimesta kysellä, mitä minä ja johto haluamme toiminnalta ja mihin nyt keskuslaitoksessa pyritään. Näin päästiin keskustelemaan laitoksen toiminnan kehittämis- ja tutkimistarpeesta ja epäkohdista. Epäkohdista puhuminen ei enää aiheuttanut samanlaista vastareaktiota ja torjuntaa kuin ennen elokuvan katsomista. Toisaalta kritikoitiin edelleen elokuvan esittämistä. Kysyttiin onko oikein syyllistää henkilökuntaa näyttämällä niin kärjistetyksi epäkohtia.

Basaglia-Ongaron (1972) mukaan olemassaolevan perinteisen laitosjärjestyksen muuttamisen seurauksena on kriisitilanne niin yleisellä kuin yksilöllisellä tasolla. Tässä tilanteessa jokaisen on löydettävä välineensä, joiden turvin kestävä uusi tuskatiloja synnyttävä suhde, jossa ei voi toimia naamiotuen eikä pakoillen. Basaglia-Ongaron (1972) mielestä perinteisen Goffinanin (1961) kuvaaman totaalisen laitoksen muuttamisessa tulisi strategisesti pyrkiä laitostilanteen problematisoimiseen. Elokuvan esittämisen myötä tämä onnistui interventiona.

Kaiken kaikkiaan tulkintana elokuvan esittämisestä voidaan todeta seuraavanlaisia päätelmiä. Elokuvan esittämistä edeltänyt keskustelu, jossa ilman tulosta yritettiin saada aikaan valmiutta keskustella epäkohdista, toimintojen tarkastelun ja tutkimisen tarpeista muuttui. Tilanne keskuslaitoksessa kriisiytyi odotetulla tavalla. Vaikka aiemminkin keskusteluissa oli vakuutettu henkilökunnalle, että tilanteen laitoksessa tulee muuttua ja laitosta tulee kehittää, tuntui siltä, ettei valmiutta todellisiin muutoksiin laajasti ollut. Elokuvan näyttäminen kahdesti muutti tilanteen. Vaikuttaminen elokuvan avulla henkilöstön tunnetasoon sai aikaan hiljaisen kriisin ja prosessin, jonka kautta päästiin vakavasti keskustelemaan epäkohdista ja tarvittavista muutoksista. Olen arviona esittänyt, että muutosvastarintaa tällä interventiolla kyettiin murtamaan siten, että vastaavaan kehittämisedellytysten luomiseen tavanomaisilla

palavereilla, vakuuttelulla ja keskusteluilla olisi kulunut ainakin vuosi kauemmin kuin nyt kului.

Esteet keskuslaitoksen toimintojen tarkastelulle ja arvioinnille alkoivat väistyä. Syksyllä 1984 tämä näkyi selvästi siinä, ettei ajatusta keskuslaitoksen toimintojen tutkimisesta - päinvastoin kuin keväällä 1984 - enää ainakaan ääneen vastustettu. Myös kiinnostus asukkaiden hyvinvointia ja sen kehittämistä kohtaan vahvistui. Aktiivisia olivat muun muassa vaikeasti liikuntavammaisten kehitysvammaisten osastot Tuulentupa ja Päivölä, joiden henkilöstö halusi inhimillisempiä olosuhteita hyväntasoisille kehitysvammaisille osastollaan. Näiden osastojen henkilöstö koki, että työaika menee niin tarkoin vaikeasti liikuntavammaisten, osittain täysin autettavien asukkaiden perushoitoon, etteivät hyväntasoisien asukkaiden mahdollisuudet osastolla hyödynny. Henkilöstö näki ristiriidan asukkaiden elämänlaadun ja kehitysmahdollisuuksien sekä omien toimintamahdollisuuksiensa välillä vastata asukkaiden tarpeisiin.

### **Yhteiskunnallisen tason hyväksyntä**

Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin välitöntä yhteiskunnallista tasoa edustavan luottamushenkilöistä koostuvan liittohallituksen tuki koko laitousyhteisön kehityshankkeelle oli tärkeää. Yhteenvedona kirjasin kehittämisen perusteet ja toteutuneen kehittämisprosessin seuraavasti 17.4.1985 kuntainliiton liittohallitukselle antamassani raportissa:

Kokeilun ja tutkimuksen taustalla on se empiirinen ja myös tutkimuksin todennettu havainto, jonka mukaisesti kehitysvammaiset taantuvat keskuslaitoksissa. Kehitysvammaisten laitosasumisesta kärsii eniten tunne-elämä, mutta vaikutukset myös havaintotoimintoihin, motoriikkaan, omatoimisuuden kehittymiseen, yleislahjakkuuden ja älykkyyden kehittymiseen, kielelliseen ilmaisykykyyn, minäkuvaan jne. ovat negatiiviset (mm. Kylan 1981).

Myös kehitysvammalaitosten lähihenkilökunta kokee työnsä ongelmalliseksi. Työ on psyykkisesti rasittavaa, eikä henkilökunta koe juuri näkevänsä työnsä tuloksia, vaikka yrittääkin eri tavoin antaa virikkeitä ja kuntouttaa kehitysvammaisia (Kehitysvammaliitto 1981). Laitoshoidon on kallista. Lisääntyvä kritiikki kehitysvammaisten laitoshoidon kohtaan on enenevässä määrin kohdistunut kustannusten ja hoidon tulosten väliseen vertailuun. Keskuslaitoksiin on jäämässä entistä moni- ja vaikeavammaisempi kehitysvammaisten joukko. Samanaikaisesti on herätty huomaamaan syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten elämänlaadun kohentamisen tarve ja alettu vaatia muutoksia keskuslaitosten toimintaan. Laitoshuollon muutosvaatimuksiksi on esitetty mm. kehitysvammalaitosten sisäistä normalisoimista ts. sitä, että laitosten olosuhteet järjestetään sisäisesti elin- ja toimintaympäristöltään mahdollisimman normaaleiksi - samanlaisiksi kuin normaalisti vammattomilla henkilöillä

ns. normaaliyhteiskunnassa laitosten ulkopuolella (mm. Kehitysvammaliitto 1981).

Käsillä olevassa tutkimuksessa ja kokeilussa on tarkoitus selvittää Suojarinteen keskuslaitoksen osastojen toimintaa ja muuttaa laitosisolosuhteita siten, että Suojarinteen keskuslaitoksen osastoyksiköissä kehitysvammaiset voisivat ja kehittyisivät nykyistä paremmin ja henkilökunta loisi tähän mahdollisuuden autonomisissa pienyksiköissä. Tavoitteena on, että sopimalla keskenään ja mahdollisuuksien mukaan yhteistyössä kehitysvammaisten asukkaiden kanssa henkilökunta kehittää johdonmukaiset kehitysvammaisten tarpeista lähtevät toimintalinjat.

Kaikkien osastojen yhteisöllinen tilanne selvitetään henkilöstön kyselylomakkeen, asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen mittaamisen ja osaston päiväkirjalomakkeen avulla, johon liittyy täyttöohjeet. Kerättävät tiedot on tarkoitus käydä lävitse puolivuositain ja antaa palaute kerätystä tiedoista myös osastoille.

*Tavoitteena on saada suoritettava tutkimus palvelemaan toimintatutkimuksen tapaan jokaisen osaston jatkuvaa kehitystä, itsenäistymistä ja tarvittavaa muutosta.*

Liittohallitus kävi toukokuussa 1985 periaatekeskustelun laitoksen kehittämisen ja tutkimisen jatkotoimista. Se hyväksyi viranhaltijatyönä tehdyt kehittämistoimet ja jatkosuunnitelman. Tällä tavoin *kehittämistoiminnalle tuli yhteiskunnallisen tason legitimaatio ja velvoite.*

Seuraava käytännön interventio, josta keskusteltiin laajasti ennen sen toteuttamista, oli osastojen asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen mittaukset ja koko osastohenkilöstölle suoritettu kysely. Mittaukset suoritettiin vuoden 1985 maaliskuukuussa. Enää ei ollut aiempaa muutosvastarintaa ja epäluuloa mittauksia kohtaan havaittavissa. Tärkeä kynnyks oli ylitetty. Yhä laajemmin luotettiin siihen, että mittaukset olivat osastojen toiminnan kehittämisen apuväline, jolta pohjalta osastojen toimintaa oli tarkoitus osastokohtaisesti yhdessä toimintatutkimuksen myötä tutkia.

## 6.2.2 Kaikkien osastojen kehittämistoiminta

### Kohti käskyvaltaisuuden murtamista

Koko keskuslaitoksen yhteisöllisen kehittämistoiminnan organisoinnissa ja johtamisessa oli perusajatuksena se, että toimintaa kehitetään perustason kasvatusyhteisön omista lähtökohdista käsin. Kehittämistoiminnan perusajatus on sama kuin Kuulan (1994) kuvaamassa suomalaisessa työyhteisöjen kehittämissuunnitelmassa, jossa kehittämistavan kulmakivi oli työyhteisötasolta lähtevä kehittämissuunnitelma: periaatteena oli, että mahdollisimman monet työyhteisön jäsenet saivat osallistua sekä kehittämissuunnitelmaan että sen toteuttamiseen. Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin avulla kuvattuna tämä merkitsee sitä, että yhteisön johtamisen ja organisaation tasolla kasvattajayhteisön tason toimintoja koko organisaatiossa johdetaan ja organisoidaan siten, että kasvattajayhteisön tason yksiköt voivat toimia yhteisökasvatuksen lähtökohdista. Tämä ei



kuitenkaan riitä. Pelkästään mahdollisuuksien antaminen yhteisön toiminnalle johtamisen ja organisaation tasolla ei riitä. Lisäksi on luotava kasvattajayhteisön tason sekä organisaation ja sen johtamisen tasolle näiden tasojen välinen vertikaalinen yhteistyö- ja vuorovaikutusjärjestelmä, jossa johto *aktiivisesti* edistää yhteisön toimintaa. Yksi keino organisaatiotasolla on se, että organisoidaan kaikkien kasvattajayhteisöjen toiminta jatkuvan kehitysprosessin ja toimintojen arvioimisen pohjalle ja sitä aktiivisesti johdetaan. Tälle perustalle rakennettiin kaikkien osastojen kasvattajayhteisöjen toiminta ja johtaminen yhteisön organisaation ja johtamisen tasolta.

Mitään muita kaikille osastoille erikseen kohdistuneita yhtenäisiä osastokohtaisia interventioita vuoden 1986 alkuun mennessä ei tehty kuin mainitut osastojen kvantitatiiviset mittaukset vuoden 1985 ja 1986 alussa. Kahden vuoden mittaustulokset olivat kaikilta osastoilta käytettävissä. Maaliskuun alussa 1986 palkattiin esityksestäni erityishuoltopiirille tutkijaksi sosiologi Kaarlo Laine. Olin vuodesta 1984 alkaen ajanut hanketta tutkijan palkkaamiseksi. Lopulta hanke onnistui. Tämä avasi uudet mahdollisuudet koko laitoksen kehittämiseen. Jotta vuoden 1985 mittaustulokset eivät vaikuttaisi vuoden 1986 mittaustuloksiin päädyin Kaarlo Laineen kanssa siihen, että ensimmäiset vuoden 1985 mittausten tulokset raportoidaan henkilökunnalle ja ne käsitellään kunkin osaston osastokohtaisessa kehittämistilaisuudessa vasta sen jälkeen kun vuoden 1986 asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen ja henkilöstön kvantitatiiviset mittaukset on kaikilla osastoilla suoritettu.

Välittömästi vuoden 1986 alussa suoritettujen asukas- ja henkilöstömittausten jälkeen pidettiin jokaiselle osastolle erikseen osastokokous tutkimustulosten pohjalta. Näissä kehittämiskokouksissa oli paikalla osastojen henkilöstö sekä lisäksi tutkija Kaarlo Laine. Osaston henkilöstökyselyn pohjalta keskusteltiin osaston ongelmista. Osaston asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen mittaukset raportoitiiin asukaskohtaisesti henkilöstölle ja niistä pyrittiin tekemään yhdessä päätelmiä asukkaan tilanteesta.

Ensimmäinen kaikkien osastojen erillinen yhtenäisestä viitekehuksesta lähtenyt kehittämiskokous paljasti monia yhtäläisyyksiä osastojen henkilöstön käsityksissä käynnistettyä kehittämistoimintaa kohtaan. *Kaikilla osastoilla henkilöstö pelkäsi kehittämistilaisuuksia* etukäteen. Kaarlo Laineen näistä osastokokouksista tekemän yhteenvedossa todetaan seuraavasti:

Taustalla oli ilmeisesti pelko vanhakantaista, hierarkkista, osoittelevaa palautetta kohtaan. tilanteet muodostuivat kuitenkin kauttaaltaan leppoisiksi ja miellyttäväiksi ilman syytteleviä otteita. Helpotus, joka tilanteista huokui oli lähes käsin kosketeltavissa.

Kuvaus osoittaa laitospolitiikan tilan. Valtajärjestelmässä näyttää korostuvan kontrolli, jossa henkilöstö kokee olevansa alistetussa lapsen roolissa ja pelkää yhteisistä tilanteista tulevan perinteisiä rangaistus- ja syytelytilanteita (vrt. Etzioni 1966; Goffman 1961; Basaglia 1972). Henkilöstö on Slavichin (1972) kuvaamassa objektin asemassa. Osaston henkilökunnan käsitysten kunnioittaminen kehittämistilaisuuksissa on hyvin vastakkainen vallinneelle säädöspohjaiselle ja vahvasti laitosmaiselle toimintakulttuurille (ks. Asikainen ym. 1985; Pösö 1993). Käskyvaltaisuuden murtaminen käytännössä, henkilöstön kunnioittaminen ja täysivaltainen lupa osallistua oman yksikön toiminnan suunnitteluun ja hallintaan syyttelemättä henkilöstöä lisää

nopeasti turvallisuutta ja samalla ylittää esteitä kohdata uusia kehittämistarpeita (ks. Basaglia 1972).

Osastoista yhteisöinä muotoutui varsin selkeä kuva viimeksi kuluneen vuoden aikana tapahtuneen kehittämistoiminnan perusteella. Viidellä osastolla yhdestätoista oli paneuduttu määrätietoisesti kehittämistoimintaan ja toteutettu monia muutoksia. Tämä ilmeni henkilöstön ilmaisuina yhteisten tavoitteiden kirkastumisesta ja niiden kontrollista, ongelmakeskeisen asioitten käsittelyn lisääntymisenä toteamalla mm., että "vaikeuksiin yritetään puuttua ja saada tilanne korjattua" sekä keskustelujen lisääntymisenä. Yhtenä osaston toiminnallisena muutoksena mainittakoon esimerkiksi yhdellä osastolla lopetettu henkilöstön kierto solusta toiseen. Tällä tavoin soluja pyrittiin kehittämään aiempaa turvallisemmiksi pieniyhteisöiksi. Neljän osaston kohdalla voidaan tilannetta kuvata siten, että kehittämistoimissa oli kylläkin edistytty, mutta varovaisuus muutoksiin leimasi toimintaa. Kahden osaston kohdalla ei juuri näyttänyt tapahtuneen muutoksia viimeisen vuoden kuluessa.

Ristiriitoja ilmeni uudistushaluisen ja muutosvastaisen henkilöstön välillä:

On ollut havaittavissa, että uudet innokkaat ja uudistuksiin taipuvaiset hoitajat ovat joutuneet vastakkain vanhemman työntekijäkaartin kanssa. Viimeksi mainitut halusivat mieluummin säilyttää osaston työskentelytavat. Tästä on aiheutunut kitkaa ryhmien välille.

Esimerkki paljastaa Hoikkalan (1993) kuvaamia kasvattajien erilaisia yksilöllisiä ja kulttuurisia kasvatusmalleja. Niiden, ja samalla yhteisökasvatuksen ekologisen mallin kasvattajayhteisön sisällä vallitsevien erilaisten todellisuuskäsitysten julkilausuttu ilmaiseminen antaa mahdollisuuden erilaisten näkemysten yhteensovittamiselle. Ensimmäisissä vuoden 1986 osastokohtaisissa kehittämistilaisuuksissa oli yhtenä tavoitteena rohkaista henkilökuntaa ilmaisemaan erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä kasvatuksesta ja hoidosta. Tällä tavoin ajateltiin voitavan osaltaan murtaa Basaglian (1972) toteuttamalla tavalla laitosperinnettä, jonka mukaisesti vain johdon edustamat näkemykset ovat arvokkaita yhteisössä. Myös Jones (1982) on painottanut erilaisten näkemysten ilmaisemiseen rohkaisemista laitosperinteen murtamisessa tasavertaisen yhteisökehityksen mahdollistamiseksi.

Osastonhoitajan merkitys kehittämisessä ja erityisesti kehityksen estämisessä osoittautui keskeiseksi. Tämä ilmenee tutkija Kaarlo Laineen tekemistä muistiinpanoista seuraavasti:

#### Osasto 1.

Osasto on tunnetusti keskuslaitoksen yksi murheenkryyni. Osastonhoitaja oli odotetulla tavalla järjestänyt palaverin siten, ettei hän itse siihen osallistunut. Ongelmat keskittyvät koko lailla osastonhoitajan ympärille. Työntekijät toivat selvästi esille osastonhoitajan autoritaarisen tavan hoitaa asioita. Päätöksenteko on keskittynyt yksistään hänen harteilleen, muilta ei juurikaan kysytä edes mielipidettä asioista. Oikeutuksen legitimoinnin takeena osastonhoitaja esittää professionsa ja sen tuoman auktoriteetin; "minä olen saanut sairaanhoitajakoulutuksen". Pahinta on kuitenkin se, että osastonhoitaja sananmukaisesti alistaa asukkaat, jotka ovat hyvinkin omatoimisia ja itsenäisiä, lähes oikeudettomaan asemaan. Tämä tapahtuu

tietysti "hyvän" nimissä, ei suoranaisen repression, alistamisen kautta. Alistaminen tapahtuu sopan-sanan-saippuan pyhänä kolmiyhteytenä. Järjestys luo kuria! Asukkaat pysyvät sellaisina kuin ovat, eikä heille tarjoudu kehityksen mahdollisuuksia. Rutiinit pitävät sekä asukkaat, että työntekijät hierarkkisesti ruodussaan. Palaverissa osaston henkilökunta toi esille sen, että osastonhoitajan siirtyminen pois osastolta on edellytys kehittämistoiminnalle. Ilahduttavaa on, että osaston työntekijät ovat ottaneet asiat tavallaan omiin käsiinsä ja varsin yhtenäisenä ryhmänä työskentelevät niiden vapausasteiden puitteissa asukkaitten parhaaksi kuin on mahdollista. Esimerkkinä työntekijöiden innostuksesta työnsä kehittämistä kohtaan voidaan mainita heidän kiinnostuksensa järjestettyä koulutusta kohtaan. Sitä toivottiin lisää. Suurena ongelmana työntekijät pitivät ajan kulumista perushoitoon ja turhiin rutiineihin.

### Osasto2.

Myöskään täällä ei osastonhoitaja ollut paikalla. Vaikka osastonhoitaja johtaa osastoaan autoritaarisesti, on tilanne erilainen kuin edellisellä osastolla. Työntekijöillä ei ole yhtenäisiä tavoitteita. Osasto on jakaantunut klikkeihin, joilla kullakin on omat tavoitteensa. Työntekijät ovat epävarmassa tilanteessa, koska yhteisiä tavoitteita ei ole. Tämän lisäksi sovitusta käytännöistä livetään eikä mitään päätöksiä systemaattisesti noudateta. Osastonhoitaja vaihtaa mielipiteitään lähes päivittäin. Jokainen työntekijä joutuu sooloilemaan työpäivänsä miten parhaaksi näkee. Selvä on, ettei näin päästä asukkaiden hyvinvointia kohottamaan Eri ammattiasemissa toimivien rooliajat näyttäytyvät osastolla jyrkkinä. Tiedonkulku on vaivalloista. Suhteessa hallintoon ja osaston ulkopuolisiin osasto on toiminut pitkälle periaatteen "olla hiljaa vaan, ettei meitä huomata" mukaisesti.

Edellä kuvattujen kahden osaston johtamiseen liittyvät pulmat ovat tyypillisiä esimerkkejä siitä, millaisia ongelmia yhteisöllisessä kehittämisessä kohdataan, kun sovellutuksia aletaan kehittää koko organisaation tasolle perinteisessä laitosorganisaatiossa. *Yhteisökasvatus asettaa yleensä kasvatusyhteisön kasvattajille yksilöinä taitoja ja kompetenssivaatimuksia* (vrt. Kaipio & Murto 1980; Heikkilä 1988). Erityisen ongelmallinen tilanne on kasvatusyhteisössä silloin, mikäli kasvatusyhteisön toiminnasta vastaavalta esimieheltä puuttuu sellaisia yksilöllisiä taitovaatimuksia, joita yhteisöllinen kasvatus onnistuaksen edellyttää. Edelliset kaksi esimerkkiä valottavat yhteisön esimiestä koskevia yksilöllisiä piirteitä, jotka vaikeuttavat yhteisökasvatuksen toteuttamista oleellisesti. Kummassakaan tapauksessa osastonhoitaja kasvattajayhteisön yksilönä ei kunnioita muitten yksilöitten mielipiteitä ja tavoitteita yhteisössä. Tämä osoittaa sosiaalisten taitojen puutetta, jolloin kasvattajan yksilöllinen kompetenssi yhteisökasvatusyhteisössä on puutteellinen. Phillipsin (1978, 13) mukaan tällöin estyy toisten ihmisten tavoitteiden ja toiveiden toteutumisen, eikä tilanne johda yksilöiden tai yhteisön kehitykseen.

Osastokohtaiset kehittämistilaisuudet osoittivat organisaation johdon ja perustason vuorovaikutuksen satunnaiseksi ja vähäiseksi. Johto ja perustaso jäivät monien mielestä erillisiksi alueiksi, johto kävi harvoin osastoilla eikä tuntenut henkilöstön mielestä riittävästi osastojen tilannetta ja tarpeita.

Tuntui siltä, että kolme vuotta kestäneen työn tuloksena oli lopulta päästy alkuun kaikille osastoille ulottuvassa tutkimus- ja kehittämisprosessissa. Osastoille ei asetettu tässä vaiheessa mitään vaatimuksia. Korostimme sitä, että johtopäätösten teko on osastojen itsensä tehtävä ja jatkossa kehitystä tullaan systemaattisesti seuraamaan ja yhdessä tutkitaan osaston tilannetta ja kehitysprosessia vastaavantapaisesti.

Tutkimuksen rooli oli yhtäläinen Gustavsenin työyhteisöjen kehittämisohjelman kanssa, jossa toimintatutkimuksen roolina oli ensisijaisesti aloittaa ja tukea työntekijöiden ja johdon välistä omaa kehittämistyötä. Tällöin myös käytettävä *teoria on työyhteisön omaehtoista kehittämistä tukeva eikä kokeiluja ohjaava*. (Gustavsen 1992.)

Ensimmäistä kaikkien osastojen yhteisöllistä kehittämiskierrosta leimasi henkilöstön tottumattomuus ja kokemattomuus kohdata kehittämistarpeita ja ongelmia. Olin myös itse ymmälläni niiden osastojen henkilöstön kanssa, jotka eivät syystä tai toisesta olleet motivoituneita kehittämään toimintaansa. Vaikka yleisissä keskusteluissa olin vaatinut organisaatiotason ja johtoryhmän valtuutuksella kaikkien osastojen kehittämistä, ongelmaksi muodostui, miten tehdä interventioita osaston sisäisiin seikkoihin, jotka omasta yhteisökasvatuksen viitekehystänsä tarvitsivat välttämättä muutoksia. Tällä ensimmäisellä kehittämiskierroksella vahvistimme ja kannustimme Kaarlo Laineen kanssa muutoksiin osastoja, joiden henkilöstö oli siihen valmis. Esitimme myös ideoita ja mahdollisuuksia kehittää osastoja, jos niitä meiltä kysyttiin. Tällöinkin painotimme sitä, että emme ole tulleet tietämään osaston asioita vaan tukemaan osastoja niiden omasta tahdosta lähtevissä kehittämistoimissa. Ratkaisuista ja muutoksista vastuun kantaa osasto. Sen sijaan vakuutimme vastaisuudessa olevamme tukena ja käytettävissä osastojen kaikissa kehittämistoimissa sitä pyydettyä.

## Osastojen jakautuminen kahteen ryhmään

Seuraava kaikkien osastojen kehittämiskokouskierros toteutettiin maaliskuun alun ja huhtikuun puolivälin välisenä aikana vuonna 1987. Nimesimme tilaisuudet osastotoiminnan kehittämiskoulutukseksi tutkimustulosten pohjalta. Tilaisuuksiin pyysimme Kaarlo Laineen kanssa lisäksemme johtavan ylihoitajan ja apulaisylihoitajan. Kehittämiskoulutukset toteutettiin saman kaikille osastoille ennakoon jaetun ohjelman mukaisesti. Parityöskentelyn avulla selvitettiin aluksi osaston työntekijöiden odotuksia tästä ensimmäisestä kehittämiskokouksesta. Kehittämiskokouksia oli määrä jatkaa systemaattisesti myöhemmin. Lisäksi parityöskentelyllä kartoitettiin odotuksia käynnistyneestä kaikkien osastojen kehittämistoiminnasta. Lopuksi pienryhmissä tehtiin osaston tavoite- ja ongelma-analyysiksi nimetty ryhmätyö. Tässä työssä henkilökunta selvitti itselleen ensinnä, *mitä* osaston toiminnassa *tulisi muuttaa*. Näin identifioitiin osaston muutos- ja kehitystarpeita. Toiseksi selvitettiin, *mitä ollaan halukkaita* ja valmiita *kehittämään* ja mihin kehittämisessä sitoudutaan. Sitten ideoitiin näistä tunnistetuista muutos- ja kehittämistarpeista strategiaa, *miten muutos*

ja haluttu kehitys *toteutetaan*. Lopuksi pyrittiin löytämään yhdessä jokin konkreetti *kehittämiskohde, johon kaikki olisivat valmiit sitoutumaan* ja panostamaan toimintaansa. Menettelyssä toteutin samaa tekniikkaa, jota olin toteuttanut monien vuosien ajan yhteisökasvatuksen peruskursseilla.

Valittu kehittämismenettely vastaa lähtökohtana laajaa ruotsalaista vuosina 1985-1990 toteutettua LOM-ohjelmaa (ledning, organisation och medbestämmande). Sen arvolähtökohtana on demokraattinen organisaation jäsenten osallistuminen sekä vapaaehtoisuus ja mahdollisimman monen henkilön osallistuminen kehittämisprosessiin. (Gustavsen 1992.)

Vuoden 1987 osastokohtaiset kehittämistilaisuudet osoittivat, että osastojen kehittämisessä oli tapahtunut ratkaiseva käänne. *Osastot jakautuivat selvästi kahteen ryhmään. Seitsemän osastoa yhdestätoista oli saavuttanut tavoitteellisen prosessuaalisen yhteisön kehittymisen, avoimen ongelmien kohtaamisen ja yhteisiin linjoihin aidosti tähtäävän vuorovaikutuksellisen otteen*. Seuraavat osastokohtaisten kehittämis kokousten luonnehdinnat puhuvat puolestaan. Osastojen numerointi on satunnainen.

#### Osasto 1 (4.3.1987)

Henkilökunta oli valmistautunut ja motivoitunut tilanteeseen: lähes kaikilla oli mukana mm. muistiinpanovälineet. Oman mielipiteen ilmaiseminen koettiin tärkeäksi nyt ja osastolla. Yhteisiä linjoja, osastokouksia ja yhteisten tavoitteiden tarvetta korostettiin. Keskustelu lähti liikkeelle todella upeasti. Avauksen teki työntekijä, joka oli tullut osastolle viime syksynä. Hän kertoi törmänneensä hierarkkisiin käskyvaltasuhteisiin, osaston normeihin, tapoihin ja tabuihin. Tilanne oli aika ajoin kriisiytynyt yhteenotoiksi osastonhoitajan kanssa, joka vielä tässä vaiheessa piti kiinni vanhoista toimintamalleista. Nämä vanhat mallit ovat syvään juurtuneita ja niistä on vaikea päästä irti vaikka itse tiedostaisikin tilanteensa. Osastonhoitaja ilmaisi asian hienosti. Kriisi oli johtanut prosessiin, jossa osastonhoitaja oli joutunut käymään läpi varmaan kovan tiedostusprosessin. Aluksi osastonhoitaja oli mm. vaatinut uuden työntekijän siirtoa, mutta luopunut aikeistaan ja huomannut uusien näkemysten tarpeellisuuden. Osaston toimintaan olivat vaikuttaneet lisäksi mm. työnohjauksen aloittaminen, osaston toimintasuunnitelman laatiminen ja asukkaiden sijoittamisesta käydyt koko laitosta ravistelleet asiat. Osastolla on herännyt henkiin uusi herkkyys, jolla etsitään yhteistyömuotoja. Laitoskokoukset ja osastokohtaiset palaverit - tapahtuneessa muodossaan - koettiin ensiarvoisen tärkeiksi toiminnan muuttamisessa. Tähän muutokseen eivät melko pitkien aikajaksojen kuluessa tehdyt kyselytutkimukset pysty reagoimaan vaan tarvitaan toimintatutkimuksen strategiaa. Lopuksi käytiin lävitse malli toiminnan suunnittelusta, johon kuuluivat mm. yhteisten tavoitteiden sopiminen ja niiden asettaminen, sitoutuminen tavoitteisiin ja tavoitteiden yhteinen kontrollointi. Ensiaskeleena ovat työntekijöiden yhteiset kokoukset, yhteinen aika, jolloin tavoitteista ja muista osaston asioista voidaan yhdessä keskustella.

Osasto 2. (5.3.1987)

Osaston jako itsenäiseen A- ja B-puoleen on koettu myönteisenä muutoksena viimekertaisen kehittämispalaverin jälkeen. Se on yhtenäistänyt toimintatapoja ja työntekijöiden yhteenkuuluvuutta sekä asukkaiden yksilöllisten piirteiden havaitsemista. Huomiota tulisi jatkossa kiinnittää edelleen asukkaiden massakäsittelyn vähentämiseen sekä oman tahdon ja mielipiteen kysymiseen asukasta koskevissa asioissa.

Osasto 3. (10.3.1987)

Osasto on etsimässä uusia uria työelleen. Osastonhoitajan sijaisena toimiva hoitaja on pyrkinyt osaston tietoiseen kehittämiseen. Valmius ja yritys muutokseen oli selvästi havaittavissa. Osasto hakee identiteettiään ja toiminta-ajatustaan. Osastolla on sovittu eräistä toiminnan pelisäännöistä. Näistä yksi on kiireettömään työskentelyyn pääseminen. Vaikeudet tiedostetaan melko hyvin. Vanha perushoitoon suuntautunut hoitoideologia koetaan esteeksi ja rasitteeksi kehittämistoiminnalle. Osasto on vaiheessa, jossa etsitään uusia mittakeppejä työlle. Esimerkiksi ruokailutilanteiden rauhoittaminen, ongelma-alueiden selvittäminen, vuorovaikutus asukkaiden kanssa sekä luovuus työssä olivat esille nostettuja asioita.

Osasto 4. (25.3.1987)

Oma riittämättömyys on koettu osaston vaikeitten psykiatristen asukkaiden kohdalla erityisesti akuuteissa tilanteissa. Ne ovat useimmiten tilanteita, joissa turvaudutaan yhä harvinaisemmiksi käyneisiin perinteisiin menettelytapoihin. Yleensä osaston koettiin menneen vuodessa eteenpäin. Luottamus työntekijöiden välillä on lisääntynyt, omasta työstä uskalletaan ottaa enemmän vastuuta ja eri tilanteissa toimitaan aiempaa rohkeammin. Osasto on ryhmänä ja yhteisönä selvästi kiinteytynyt. Tavoitteena on vastuun jakaminen edelleen, solujen yhteistyön lisääminen ja kehittäminen, työntekijöiden yhteisen ajan lisääminen sekä asukkaiden keskinäisten suhteiden parantaminen.

Osasto 5. (7.4.1987)

Osaston toimintatavat ovat yhtenäistyneet, henkilösuhteet tiivistyneet ja asukkaat otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon toiminnassa. Osansa kehityksessä on varmaan ollut osaston jakamisella aiempaa pienempiin yksiköihin. Työ on entistä enemmän alkanut tuntua omalta. Esimies- ja alaisuus suhteet olivat tarkastelukauden aikana kehittyneet myönteisesti. Ongelmana ovat olleet pikemminkin suhteet osaston ulkopuolelle kuin osaston sisäiset kysymykset. Vaikeaksi on koettu suhteet hallintoon ja johtoon. Hallinto on koettu toimintaa rajoittavana tekijänä, jota osaston toiminta ei juurikaan kiinnosta. Terveiset sieltä tulevat yleensä käskyjen, kieltojen ja rajoitusten muodossa.

Osasto 6. (9.4.1987)

Tälle yhteisökasvatusosastolle toiselta osastolta siirtynyt uusi hoitaja korosti työn muista osastoista poikkeavaa luonnetta. Vaikka osaston asukkaat ovat muitten osastojen asukkaisiin verrattuna hyvinkin omatoimisia, tämä ei merkitse työmäärän vähäisyyttä muihin osastoihin verrattuna. Tätä ulkopuolisten on vaikea ymmärtää. Osastolla keskusteltiin - pitkään ja hartaasti - organisatorisista tekijöistä, jotka osaston toiminnalle ja kehitykselle ovat keskeisiä. Perinteisessä laitosorganisaatiossa osaston tapaisella autonomisella yhteisökasvatyüksiköllä on sopeutumisvaikeuksia kun taas muut kokevat osaston häiriötekijäksi eli vaikeaksi sopeutujaksi. Toiminnassa esiin nousevat ongelmat muuntuvat helposti yksilön moraalikysymyksiksi vaikka kyse olisi organisaation toimintaan liittyvistä ongelmista. Organisaatio edellyttää yksilöltä sitä suoraan sanomatta auktoriteetin tunnustamista sekä yksipuolista joustoa ylhäältä ohjautuvassa käskytyksessä. Autonomisesta toiminnasta syyllistetään yksilöitä. Tämä tuli esiin keskustelussa, jossa hierarkiassa ylemmällä tasolla olevien henkilöiden on vaikea ymmärtää sitä, miten organisaatio ja asema organisaatiossa vaikuttaa toimintaan. Kyse ei suinkaan ole yksilön joustamattomuudesta tai joustavuudesta vaan organisaation ehdoista, jotka eivät salli tasavertaista kommunikaatiota ja perustason autonomista toimintaa. Osaston sisäinen tilanne oli varsin hyvä.

Osasto 7. (14.4.1987)

Osaston henkilökunnasta huokui halu kehittää toimintaa. Osastonhoitaja oli juuri palannut pitkältä virkavapaalta ja saanut etäisyyttä asioiden uudelleenarviointia varten. Hänen sijaisellaan puolestaan oli tuoreet kokemukset osaston johtamisesta. Voimavaroja ja näkemyksiä uudistamiseen riittää, mutta käytäntöön uudistukset eivät aina yllä. Tilanne ikään kuin ajautuu eteenpäin. Osastonhoitaja toi esiin tarpeen saada avointa palautetta toiminnastaan sekä saada kaikkien näkökannat selväksi osaston asioissa. Tämän allekirjoittivat myös työntekijät. Yhteisillä palavereilla, päätöksillä ja sitoutumisella asioita voitane viedä eteenpäin. Yhteenkuuluvuutta haluttiin lisää. Tämä on ilmeisen helposti saavutettavissa. Henkilösuhteet ovat hyvällä tolalla.

*Neljän osaston tilannetta voidaan luonnehtia hyvin vastakkaiseksi yhteisöllisen kehittämisen ja kehittämisedellytysten osalta kuin edellä kuvatuilla seitsemällä osastolla.*

Osasto 1 (12.3.1987)

Vaikutelma tulehtuneista ihmissuhteista oli silmiinpistävä. Keskinäinen vuorovaikutus oli vähäistä ja annetuissa ryhmätöissä, näki miten vaikeata oli kohdata uusi, outo tilanne. Keskeiseksi nousi osastonhoitajan ja alaisten suhteet. Pitkien hiljaisten jaksojen jälkeen lähes kaikki myönsivät, että osaston asiat ovat huonolla tolalla. Tilanne on niin lukkiutunut, että se

tuskin laukeaa ilman pitkäaikaista käsittelyä ulkopuolisen henkilön johtamassa työnohjauksessa. Henkilösuhteista puhuminen on muodostunut osastolla tabuksi. Niistä puhuminen on johtanut sanktiointeihin. Erilaiset klikit hallitsevat ja vahvat "mogulijohtajat" ovat vallassa, koska osastonhoitaja ei kykene pitämään ohjaksia käsissään. Yhteiset tavoitteet puuttuvat lähes täysin. Kiinnostavaa oli todeta, kuinka työntekijät toivat osaston vaikeudet lähes ryöpynomaisesti esiin, mutta ilmaistut ongelmat liittyivät konkreetteihin rutiineihin ja vuorovaikutusongelmien ääneen lausumista vältettiin. Osastolla on henkilöstön kokouksia, mutta niissä on tuskin edes sivuttu kehittämisen kannalta olennaisia vuorovaikutusongelmia. Surullisella tavalla näkyi palaverin lopussa tehdyssä ryhmätyössä osaston henkilökunnan yhteistyökyvyttömyys. Yhdestäkään yhteisestä tavoitteesta ei pystytty sopimaan. Puheenvuoroissa ei tuotu esiin edes asukkaiden kohteluun liittyviä yhteisiä tavoitteita. Epämääräinen puhe suuremmasta avoimuudesta, rehellisyydestä ja suorasta kommunikaatiosta tuntuvat liian kaukaisilta osaston tilannetta ajatellen. Liikkeellelähö edellyttää paljon vaatimattomampaa aloitusta.

#### Osasto 2. (26.3.1987)

Osaston tilannetta voidaan luonnehtia sanonnalla "korutonta kertomaa". Työntekijöillä ja myös asukkailla menee huonosti. Osasto on jakautunut kielteisesti kilpaileviin klikkeihin. Yhteisiä tavoitteita ei näytä olevan. Tämä saa aikaan sekavuutta osaston toiminnassa ja ihmissuhteissa. Esimies-alaissuhteet ovat heikot. Osasto muistuttaa viidakkoa, jossa vallitsee kaikkien sota kaikkia vastaan "syö tai tule syödyksi"-periaatteella. Mikä pahinta asiointi välittyy asukkaisiin lisääntyvänä piittaamattomuutena ja jopa vihamielisyytenä.

#### Osasto 3. (27.3.1987)

Osastolla oli vaihtunut äskettäin osastonhoitaja. Hän on joutunut tasapainoilemaan uutena työntekijänä osaston kahden kamppailevan ryhmän ja keskenään kamppailevien henkilöiden välillä. Ristiveto aiheutuu muutaman voimakkaan persoonan ja muun osaston valtataistelusta osastolla. Jännitettä ei ennen tätä palaveria oltu avoimesti kohdattu. Se näkyi kuitenkin erilaisina juoruina, epäsuorana palautteena, epäasiallisuuksina, yhteistoiminnan puutteena jne. Palaverissa asiaa selvitettyä ilmeni, että lähinnä yhden työntekijän ja muiden käsitykset asukkaiden kasvatuksesta poikkesivat melko jyrkästi toisistaan. Yksi voimakastah- toinen osaston hoitaja edusti perinteistä "paikat siistinä"-linjaa. Muut olivat rennomman kasvatuksen ja vähemmän tiukan hoidon kannalla. Tilanteet osastolla kärjistyivät mm. syytöksinä liian pitkistä kahvi- ja tupakkatauoista. Henkilösuhteiden parantaminen näytti edellyttävän työnohjausta tai muuta ulkopuolista apua. Oleellista osaston kannalta näytti olevan se, että tilanne oli varsin nopeasti huonontunut, koska kvantitatiivisten mittauksen mukaan henkilösuhteet olivat selvästi parantuneet vuosina 1985-1986. Tapaus osoitti sen, että ilmapiiri ja



henkilösuhteet voivat osastolla muuttua hyvinkin nopeasti, esimerkiksi niin nopeasti, etteivät melko harvoin tehdyt kyselylomaketutkimukset ennätä niitä rekisteröidä.

#### Osasto 4. (15.4.1987)

Tilaisuus sai alkajaisiksi dramaattisen käänteen. Kokoukseen kutsutut kaksi osastonhoitajakandidaattia eivät tulleet paikalle. Osastonhoitajan vaihtuminen oli puhuttanut osastoa syksystä lähtien. Henkilökunta ja vt. osastonhoitaja olivat osastonhoitajavalinnasta epätietoisia. Tieto osastonhoitajan valinnasta ei kulkenut mihinkään suuntaan. Tilanne kiristyi ajoittain äärimmilleen ja sai epämiellyttäviä piirteitä. Työntekijöitä asetettiin arveluttavaan valoon sen suhteen kenet he olisivat halunneet osastonhoitajaksi. Osaston tilanne oli olennaisesti muuttunut osastonhoitajaepäselvyyksien vuoksi.

Kuvaukset osoittavat osassa osastoista tapahtuneen muutoksia työssä, sen toteutuksessa ja työjärjestelyissä. Kuula (1994) raportoiti vastaavia tuloksia työyhteisötasolta lähtevästä kehittämistyöstä. Tulokset osoittivat henkilöstön työkokemuksista ja ajatuksista lähtevän kehittämistavan avulla saadun aikaan muutoksia. Ennen kaikkea työntekijät itse pitivät valittua kehittämistapaa edellytyksenä sille, että työyhteisöjen jäsenet ovat ylipäänsä lähteneet mukaan ja sitoutuneet kehittämistyöhön. Kun aiemmin oli tarjottu malleja, nyt koettiin oleellisempänä tuki ja kannustus, joka sai aikaan sitoutumisen. (Kuula 1994.)

Miten tulisi tulkita sitä, että osa osastoista oli vuoden 1987 alkupuolella tullessa omaksunut yhteisöllisen vuorovaikutuksen, jossa henkilöstö tavoitteellisesti pyrki sopimaan yhteisistä linjoista ja löytämään yhteisöllisiä sitoutumisia ja toimintatapoja? Osa osastoista, kuitenkin selvä vähemmistö, ei näyttänyt juurikaan edenneen henkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen yhteisöllisessä kehittämisessä. Basaglian (1972) mukaan laitospäivät jähmettyneet roolit voidaan purkaa vain siten, että jokainen perustasolta käsin joutuu mukaan vastuullisena jännitekenttään, jossa auktoriteetti- ja valtasuhteet sekä yksiköiden sosiaalinen todellisuus paljastuvat. Toimintatutkimuksellisen osastojen yhteisöllisen tutkimisen myötä paljastui, että seitsemällä osastolla oli valtasuhteita kyetty kehittämään yhteisölliseen suuntaan ja sopimaan yhdessä kehittämistoimista. Muutoksen aikaansaaminen perinteisen laitoksen perustason vuorovaikutuskäytännöissä on vaikea tehtävä (esim. Goffman 1961; Basaglia 1972). Sen vuoksi niiden neljän osaston tilannetta, joissa henkilöstöyhteisön vuorovaikutus ei yhteisöllisen sopimisen pohjalta toimi, voidaan laitousyhteisössä pitää melko tavanomaisena.

Niistä seitsemästä osastosta, joissa yhteisöllisyyttä oli pystytty kehittämään, oli kaksi, eli Jukola ja Valkoapila, omaksunut avoimesti yhteisökasvatuksen kehittämisen menetelmäkseen. Näiden osastojen kohdalla henkilöstön yhteisöllinen vuorovaikutus oli luonnollinen asia. Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin (kuvio 12) yhteisön organisaation ja johtamisen tasolla oli muutos perustason toimintatavoissa asetettu tavoitteeksi ja tähän osastohenkilöstö alkoi ilmeisesti tässä vaiheessa jo melko laajasti uskoa. Valmiutta osastohenkilöstön yhteisölliseen toimintaan näytti olevan laajasti,

kun se vain mahdollistettiin ja sitä edes jonkin verran johtamistoimin tuettiin ja arvostettiin.

Yksi tunnistettavissa oleva merkitys niillä neljällä osastolla, joissa tasavertaista henkilöstön yhteistyötä ei saatu tuossa vaiheessa kehittymään, oli osastonhoitajan yksilöllinen innottomuus tai suoranainen vastustus yhteisölliseen kehittämistoimintaan ja muutokseen (vrt. Kasvio, Nakari, Kalliola, Kuula, Pesonen, Rajakaltio & Syvänen 1994).

### **Kasvattajajyhteisön toiminnan tutkimisesta vertaisryhmän hyvinvoinnin edistämiseen**

Kaikkia osastoja koskeva jatkuva toimintatutkimuksellinen menetelmä, jossa säännöllisesti tutkitaan yhteisissä kehittämiskokouksissa osastojen toimintaa oli vakiintunut vuoden 1987 kevääseen mennessä. Prosessuaalinen menetelmä kuitenkin jäsenyi ja kehittyi entisestään. Vuoden 1988 kehittämiskoulutuksien toteutumiseen mennessä oli ilmestynyt koko keskuslaitoksen kehittämisen teoreettisia perusteita ja käytännön sovellutusta käsittelevä julkaisu (Kaipio & Laine 1988). Tämän pohjalta toimittiin vuoden 1988 osastokohtaisissa kehittämistilaisuuksissa. Osastokoulutusten ohjelma on liitteenä (liite 4). Tilaisuuksien yhteenvedot ovat pääosin miellyttävää luettavaa. Suurimmassa osassa osastoja toimintatavat ja kehittämisotteen määrätietoisuus ovat selvästi lisääntyneet. Säännöllisten osastokokousten ja niissä aiempaa avoimemman ja rohkeamman ongelmien käsittelyn mainitsevat useimmat osastot kehittyneen. Ilo työstä ja onnistumisen kokemukset mainitaan kehittämiskokouksissa ensi kertaa. Eritoten näyttää asukkaiden yksilölliseen kasvatukseen ja hoitoon kiinnitetyn aiempaa enemmän huomiota. Ongelmiksi mainitaan edelleen liian etäiset suhteet hallintoon ja esitetään toivomus, että johtoryhmän jäsenet kävisivät useammin osastoilla.

Vaikeita osaston johtamiseen liittyviä ongelmia näyttää olevan enää kahdella osastolla. Näidenkin osastojen ongelmat kuitenkin uskalletaan avoimesti ilmaista. Ratkaisuksi toisella "ongelmaosastoista" ehdotetaan työrauhan antamista osastonhoitajalle siten, että hän keskittyisi toimistotöihin ja osallistuisi mahdollisimman vähän päivittäiseen hoitotoimintaan.

Vaikka osastot aiemminkin olivat tehneet toimintasuunnitelmia, vuoden 1988 kehittämiskoulutuksessa sovittiin jokaisen osaston henkilöstön kanssa, että osastot laativat kirjallisen toimintansa ja työnsä muutos- ja kehittämisohjelman, joka julkaistaan (Kaipio & Laine 1989). Suunnitelmat jaettiin kuntainliiton johtaville luottamushenkilöille sekä työntekijöille. Suunnitelman laatimisessa painotettiin sitä, että osastot kirjaavat suunnitelmiin vain sellaisia seikkoja, joita aikovat tosissaan toteuttaa ja joihin löytyy henkilöstön mahdollisimman laaja sitoutuminen. Kun tällä tavoin laaditut suunnitelmat julkaistiin jokaisen kuntainliiton henkilöstön ja luottamushenkilöiden nähtäväksi ajateltiin, että osastohenkilöstö samalla asettaa itsensä vastuuseen niiden toteutumisesta. Suunnitelmien toteutuminen sovittiin kontrolloitavaksi seuraavassa kehittämiskoulutuksessa. Suunnitelmista voi myös selvästi nähdä eri osastojen tavoitetason, joka poikkesi toisistaan.

Osastojen kehittämiskokoukset olivat yksi systemaattinen menetelmä kehittää koko laitoksen toimintaa. Seuraavan vuoden kehittämiskokoukset lykkääntyivät niin, että ne toteutettiin vuoden 1990 alussa. Sanouduin irti erityishuoltopiirin kasvatusjohtajan virasta siten, etten enää tuolloin ollut näissä kokouksissa mukana. Käydessäni osastoilla syksyn 1989 kuluessa havaitsin, että kehittämiskoulutusten pohjalta vuotta aiemmin laaditut kehittämis- ja toimintasuunnitelmat olivat useimmilla osastoilla ohjanneet toimintojen muutosprosessia. Merkittävimpänä vuoden aikana havaitsemani muutoksena pidin 28.11.1989 tekemiäni merkintöjen perusteella sitä, että henkilöstön keskinäisten suhteitten ja vaikeuksien selvittämisestä *oli* yleisesti - paria poikkeusta lukuunottamatta - päästy ensisijaisesti *asukkaiden tarpeista lähtevään henkilöstön yhteistyöhön ja osastojen kehittämiseen*. Tämä ilmeni esimerkiksi seuraavankaltaisina ilmaisuina:

"Saimme vihdoin sovittua siitä, että muovilautaset vaihdettiin posliinilautasiksi ja kas kummaa, eivät ne näytä niitä särkevän."

"Pitkällisen miettimisen ja kiistelun jälkeen saimme sovittua pysyvän henkilöstön jaon osaston molempiin soluihin. Onhan se selvää, että asukkaat ovat rauhallisempia ja kokevat olonsa turvallisiksi kun on sama tuttu henkilökunta solussa."

"Ennen annostelimme ruuan lautasille valmiiksi. Enää sitä emme tee. Käsien pesun opettamisessakin on edistytty. Vielä me opetamme kaikki 16 miestä pesemään kätensä."

"Johdonmukaisuus on lisääntynyt. Jatkuvasti samasta asiasta sanominen ahdistaa, mutta kun oivaltaa, että se tuottaa tuloksia..."

"Ovien lukossa pitämisestä on luovuttu. Uskomatonta!"

"Ryhmät ovat vielä liian isot. Ei riitä, että yksilöohjausta ja liikuntaa lisätään. Asuntolaan tai perhehoitoon täältä pitäisi päästä."

Vaikuttaa siltä, että henkilöstön yhteistyön kehittyminen ensisijaisesti asukkaiden tarpeista lähtevään kasvattajayhteisön jäsenten yhteistyöhön Suojarinteen keskuslaitoksessa edellytti muutaman vuoden oppimisprosessin, jotta pystyttiin kohtaamaan henkilöstötason ongelmia ja opittiin sovittamaan yhteen erilaisia näkemyksiä. Tämä näyttäisi edellyttävän vähintään Heleniuksen (1982) määrittelemän henkilöstöyhteisön neljästä tasosta toiseksi korkeimman eli kolmannen tason saavuttamista. Sen mukaisesti yhtenäisiä toimintatapoja kehitetään säännöllisissä henkilökuntakokouksissa. Työntekijät ottavat vastuuta kasvatukselta ja ovat mukana päätöksenteossa eikä johtajan vastuu ole yhtä keskeinen kuin alemmilla tasoilla. (Helenius 1982.)

Vaikka työyhteisötasolta lähtevä kehittäminen organisaatioissa on koettu onnistuneeksi, siihen liittyy Kuulan (1994) mukaan ehtoja, jotka menetelmää arvioitaessa ja sovellettaessa täytyy ottaa huomioon. Organisaatioissa *johtoportaan* antama *legitiimaatio* on välttämätöntä työyhteisötasolta lähtevälle kehittämistyölle

erityisesti mikäli demokraattista kehittämisorganisaatiota laajennetaan suoraan työyhteisötasolta toiselle työyhteisötasolle. Hierarkkinen ohjausjärjestelmä ei mahdollista muutosta, joka lähtee suoraan työyhteisötasolta. Yhteistyön uudelleen organisointi sekä työn kehittäminen työyhteisöjen ehdoilla ja työyhteisötasolta lähtevänä on onnistunut hankkeissa, joissa korkein johto on alusta saakka ollut neuvotteluissa mukana. Sen sijaan hankkeissa, joissa korkein johto ei ole ollut alun pitäen mukana, on usein törmätty siihen, että kyseisen hallinnonalan johtoporras on estänyt käytännössä mahdollisuudet yhteistyön uudenlaiseen organisointiin. Organisaatioihin kohdistuneissa onnistuneissa toimintatutkimuksellisissa hankkeissa johto on sallinut kehittämisprosessien etenemisen ilman jatkuvaa kontrollia. (Greenwood, Whyte & Harkavy 1993; Kuula 1994.)

Suojarinteen keskuslaitoksen työyhteisötasolta lähtevässä kehittämisessä varmistettiin johdon osallistuminen kehittämiseen siten, että lisäksi hoitotyön johto, johtava ylihoitaja ja apulaisylihoitaja olivat säännöllisissä osastokohtaisissa kehittämistilaisuuksissa läsnä ja näin aktiivisesti hyväksyivät osastokohtaiset kehittämistoimet.

### 6.2.3 Koko laitoksen kokoukset

#### Kokousten käynnistyminen

Koko organisaation prosessuaalisessa yhteisöllisessä kehittämisessä yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaiseksi eri tasojen yhteiseksi foorumiksi kehitettiin koko laitoksen säännölliset yhteiset kokoukset. Niiden pitämistä ehdotti Kari Murto Skotlannissa sijaitsevan Maxwell Jonesin kehittämän Dingletonin psykiatrisen sairaalan terapeuttisen yhteisön mallin pohjalta (ks. Jones 1982; Murto 1991). Näissä koko laitoksen kokouksissa eri tasot kohtasivat *samanaikaisesti perustehtävistä lähtevät kehittämistarpeet*.

Perinteisesti yhteisökasvatuksen ekologisen mallin eri tasot eivät jatkuvana prosessina tutki omaa toimintaansa niin, että eri tasojen todellisuudet koko organisaatiossa systemaattisesti ja prosessuaalisesti kohtasivat yhteisillä *avomilla foorumeilla*. Toimintoja ei ole organisoitu eri tasojen *tasavertaisen systemaattiselle vuorovaikutukselle*. Tässä se tehtiin organisoimalla parin kuukauden välein pidetyt koko laitoksen yhteiskokoukset.

Sen perinteen murtaminen, jossa jokainen toimii omalla tasollaan ja luo oman ryhmäkohtaisen todellisuutensa, oli työläs tehtävä. Teoreettisen analyysin valossa tämä on helppo ymmärtää. Morganin (1986, 336-337) mukaan organisaatiokäytäntöä ohjaa aina teoria. Hänen mukaansa kuva organisaatiosta, metafora, on toimintaa ohjaava teoria (Morgan 1986). Julkishallinnon organisaatioperinne merkitsee yksiselitteisesti metaforaa, joka lähtee sääntöohjauksesta. Tällöin toimintaohjeet ja normit annetaan yksipuolisesti ylhäältä käsin. Kysymyksessä oli tämän julkishallinnon tyyppillisen metaforan mukaisen toiminnan muuttaminen toiminnaksi, jota ohjaa yhteisökasvatuksen ekologisen mallin eri tasojen tasavertaiseen vuorovaikutukseen pohjaava teoreettinen metafora. Vaihtoehtoisen teorian, metaforan ja toiminnan kehittäminen

organisaatioon on työlästä, koska organisaation aktorit ovat usein "tuomitut omaan kiinteään tai jähmettyneeseen tilaansa", joka ei salli vallitsevasta metaforasta poikkeavia vaihtoehtoisia ratkaisuja (Morgan 1986). Polarisaationa yksipuolisesti ylhäältä käsin määräys- ja käskyvaltaan pohjaavaa julkishallinnon perinnemetaforaa ja toisaalta tasavertaiseen vuorovaikutukseen toiminnan ohjannassa tähtäävää yhteisöllistä metaforaa voidaan pitää toisilleen mahdollisimman vastakkaisina. Suojarinteen keskuslaitoksessa toimittiin hyvin selkeästi julkishallinnon perinnemetaforan varassa. Kun ehdotin ensi kerran johtoryhmälle säännöllisiä koko laitoksen henkilöstökokouksia, ajatus tuntui johtoryhmän jäsenistä lähes mahdottomalta. Kokousten järjestämisen vaikeutena nähtiin ajanpuute. Erilaisiin kokouksiin koettiin jo muutoinkin menevän liiaksi aikaa. Puhuessani koko laitoksen henkilöstökokousten tärkeydestä jouduin usein eri tasojen henkilöstön kanssa kasvatuksin sen kysymyksen kanssa, kuka tekee työt, jos aika menee liiaksi erilaisissa palavereissa istumiseen.

Johtoryhmässä oltiin yhteisesti valmiita hyväksymään se, että koko laitoksen yhteiskokouksia pidetään pari kertaa vuodessa. Toin tarpeen yhteiskokouksista toistuvasti johtoryhmään ja aloin puhua tarpeesta järjestää koko laitoksen säännölliset kokoukset viikottain samaan tapaan kuin aikanaan Jyväskylän poikien oppilaskodissa oli tapana. Johtoryhmä näki tämän aluksi mahdottomana, koska erityisesti rakenteiden muuttaminen ja muuttuminen tapahtuu yleensä hyvin hitaasti ja niiden kehittäminen merkitsee usein myös vallan ja päätöksenteon muuttumista (Syvänen 1994). Ennen pitkää johtoryhmä kuitenkin sitoutui siihen, että yhteiskokouksia voidaan pitää parin kuukauden välein. Tällä tavalla koko laitoksen kokousten osalta toteutui vähitellen Syväsen (1994) mainitsema tärkein kehittämistoiminnan edellytys: johdon ja henkilöstön sitoutuminen, kehittämishalukkuus ja rohkeus irtautua vanhoista ajattelutavoista.

Ensimmäinen koko keskuslaitoksen henkilöstön ja johdon yhteiskokous pidettiin laitoksen terapiatalon auditoriossa 13.2.1987. Tilaisuuteen osallistui 79 henkeä eli vajaa kolmasosa koko keskuslaitoksen henkilöstöstä. Osastonhoitajat ja henkilöstöä oli paikalla kaikilta osastoilta. Terapiatalon ohjaajista, opettajista, terapeuteista ja erityistyöntekijöistä olivat lähes kaikki paikalla. Hallinnosta toimi pyynnöstäni puheenjohtajana johtava ylihoitaja. Muita johtoryhmän jäseniä ei lisäksi ollut paikalla. Tilaisuus oli rajattu kahden tunnin mittaiseksi. Puheenjohtajana toimineen johtavan ylihoitajan kanssa olimme suunnitelleet, että kokouksessa käsitellään osastojen lähtökohdista käsin koko laitoksen kehittämistä. Osastoja oli ennakkoon pyydetty valmistautumaan tähän. Toisaalta haluttiin varmistautua siitä, oliko valmiutta ensimmäisen kokouksen pohjalta kuukausittaisiin yhteiskokouksiin. Pidin kokouksen aluksi lyhyen alustuspuheen, jossa totesin kyseessä olevan yrityksen yhdessä kehittää osastojen näkökulmasta käsin koko laitoksen yhteisöllistä toimintaa. Yhteenveto tilaisuudesta julkaistiin Viikkotiedotteessa. Osastot olivat kirjanneet omia havaintojaan, ongelmiaan ja tavoitteitaan, joita ne toivat esiin tilaisuudessa. Puheiden sisältö osoitti, että henkilöstö tiedosti ongelmia ja muutostarpeita ja uskalsi ilmaista niitä myös yhteisessä foorumissa. Tärkeintä koko organisaation yhteisölliselle kehittämiselle oli kuitenkin se, että kokemus ensimmäisestä yhteiskokouksesta oli henkilöstön yksimielinen halu jatkaa yhteisiä kokouksia kuukausittain. Oli saavutettu sitoutuminen ja edellytykset yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaiseen organisaation ja

johtotason sekä kasvattajayhteisön tason samanaikaiseen, yhteisessä foorumissa tapahtuvaan prosessuaaliseen jatkuvaan kehittämiseen ja muutosprosessin hallintaan.

### **Teemana perustason käytännöt**

Keväällä 1987 pidettiin vielä yksi yhteiskokous ja syksyllä kaksi kokousta. Vaikka kokouksissa käsiteltiin monenlaisia asioita, *temaattisesti pysyttiin kaikissa kokouksissa laitoshuollon käytäntöjen kehittämisessä*. Toukokuun kokouksessa keskustelua käytiin Karlslundin keskuslaitoksen hajautuksesta johdon ja liittohallituksen tähän ruotsalaislaitokseen tekemän matkan pohjalta. Lisäksi keskusteltiin sairaanhoitajapäivystyksistä ja etsittiin siihen ratkaisua osastojen yhteistyöstä, avohuollosta laitoshuoltoon toimitetuista asukkaista jne. Syksyn kokousten teemoina oli koululaisten osaston perustaminen sekä osastojen ja opettajien yhteistyö pedagogisissa asioissa, osastojen sijoitusongelmat, osastojen toiminnan kehittäminen, osastoautonomia, suojavaateasiat jne.

Syksyn 1987 kaksi kokousta olivat läpimurto koko laitoksen kokousten kehittämisessä yhteiseksi kehittämisfoorumiksi. Kokemus syksyn kokouksista oli myönteinen. Jo syyskuussa Viikkotiedotteessa todettiin, että ongelmiksi muodostuneita asioita otettiin esille sellaisella aktiivisuudella, että on hyvä kun tällaisia kokouksia on päätetty järjestää. Sekä syyskuun että marraskuun kokouksissa käsiteltiin keskuslaitoksen koululaisten sijoittamista omaan yksikköön ja tämän keskuslaitoksen opettajien esittämän ajatuksen käytännön kehittämismahdollisuuksia. Syyskuun kokouksessa asiasta oltiin erimielisiä. Samaa aihetta jatkettiin marraskuun kokouksessa. Marraskuun kokouksessa koululaisten asumisyksikön perustamisesta käytiin keskustelu, johon ottivat osaa niin opettajat, osastojen henkilöstö kuin johtokin. Viikkotiedotteen 25.11.1987 raportista keskustelusta selviää seuraavaa:

Johtava lääkäri H. M. oli tuonut kalvon koululaisten jakautumisesta eri osastoille. Tuttulan on vaikea paneutua niin moneen asiaan kuin he nyt joutuvat. Opettajat asettavat Tuttulan koululaisten osalta vaatimuksia, joita on vaikea täyttää, koska se levittää liiaksi tehtäväkenttää ja vaikeuttaa Tuttulan toimimista vastaanotto-osaston roolissaan. Johtajaopettaja tuki koululaisten keskittämistä jollekin osastolle toteamalla, että joka hetki on opetustilanne. Kaikki toiminta ja ympäristö pitäisi muokata pedagogisia toimintoja tukevaksi. Koululaisten siipi olisi tämän perusteella järkevä ratkaisu.

Vaikka lopputulos keskustelusta oli se, että erillistä koululaisten siipeä ei tuossa vaiheessa päätetty perustaa, koettiin keskustelu yhteisessä foorumissa kahdessa kokouksessa samasta aiheesta myönteisenä. Keskustelua oli syytä edelleen yhdessä jatkaa.

Eri tasojen yhteistyön merkitys yhteisessä foorumissa vahvistui sittemmin seuraavankaltaisten tapahtumien kautta, joista esimerkki marraskuun 1987 yhteiskokouksesta.

A-P P. toi kokoukseen Rantakodin esityksen siitä, että miesten varalla olo poistetaan käytöstä, koska käytännössä ei ketään koskaan mihinkään hälytetä. Tämä lista vain vaikeuttaa työvuorolistojen järjestelyjä. Piirinjohtaja T. K. lupasi, että varalla ololistan voi seuraavasta listasta poistaa.

Kalliola (1994) siteeraa Wagneria ja Goodingia (1987) toteamalla, että yhteistoiminta on prosessi, jossa vaikutusvalta tai päätöksenteko on jakaantunut esimiesten ja alaisten kesken. Edellinen esimerkki valottaa koko laitoksen kokousten merkitystä henkilöstön vaikutusvallan lisäämisessä säädöspohjaisessa julkisessa organisaatiossa. Kunnallinen julkinen valta henkilöityy johtaviin viranhaltijoihin ja esimiehiin, jotka joko suoraan kunnallislain perusteella tai erilaisten säädösten perusteella ovat oikeutettuja ja velvollisia tekemään päätöksiä (Kalliola 1994). Kunnallislaissa ei edes tunneta kollektiivista päätöksentekoa viranhaltijatasolla. Päätökset ovat lain mukaan aina organisaation sisällä viranhaltijapäätöksiä. Ainoastaan kunnallisella luottamushenkilötasolla eli yhteisökasvatuksen ekologisen mallin yhteiskunnallisella tasolla voidaan tehdä kollektiivisia päätöksiä. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että yhteispäätäntä on aina esimiesten hyväntahtoisuuden varassa. Esimerkiksi vallan delegointi jakamalla valtaa aiempaa alemmille hierarkiatasoille tapahtuu aina päätöksenteon delegointina yksilöille, ei siis koskaan yhteisölle. Päätöksenteon jakaantuminen esimiesten ja alaisten kesken kollektiivisesti kunnallisessa julkishallinnon organisaatiossa voi toteutua yhteisessä foorumissa edellä esitetyllä tavalla. Tällöin esimies voi julkisesti yhdessä luvata valtuuksiensa puitteissa toimia esitetyllä ja yhdessä sovitulla tavalla.

Säännöllisten koko laitoksen kokousten merkitys yhteisinä eri tasojen samanlaisena foorumina realisoitui siinä, mitä yhdessä sovittiin. Kun johto myöntyi tekemään henkilöstön esittämiä päätöksiä, päätökset olivat kokousten säännöllisyyden myötä myös yhteisöllisessä kontrollissa edellyttäen, että johto niihin säännöllisesti osallistui. Toisaalta myös alaisten lupaukset toimia sovitulla tavalla kontrolloituivat yhteisöllisesti. Tällä tavalla johto ja alaiset pystyivät saattamaan toisiaan moraaliseen yhteisövastuuseen lupauksista koko laitoksen kokouksissa. Johtoryhmän jäsenet olivat lähes poikkeuksetta säännöllisissä koko laitoksen kokouksissa paikalla. Toisaalta kyettiin huolehtimaan riittävästi siitä, että kokouksissa käsiteltiin osastojen arkipäivästä lähteviä käytännön ongelmia. Näin pystyi kehittämään koko laitoksen yhteisöllisyys, eri hierarkiatasojen erilaisen todellisuuden ymmärtäminen ja yhteisten sopimusten sekä niiden kontrollin myötä yhteinen todellisuus.

Vuonna 1988 kokoukset ja niiden organisointi vakiintuivatkin siten, että niitä alettiin pitää säännöllisesti joka toinen kuukausi edellisessä kokouksessa yhteisesti sovittuna perjantaina kello 13-15. Vuonna 1988 kokouksia pidettiin viisi ja vuonna 1989 kuusi.

### **Osastoautonomian varmistamisesta asukaskeskeisyyteen ja kokousten vakiintumiseen kehittämisfoorumina**

Eri osastojen, asiantuntijoiden ja johdon keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteistyömuotojen kehittämisessä keskeiseksi keskustelunaiheeksi nousi vuonna 1988

osastoautonomia ja asukkaiden sijoittaminen osastoille. Autonomia kulminoitui viimekädessä osastojen omaehtoiseen kontrolliin sijoitettaessa asukkaita osastoille. Keskustelua asukassijoituksista käytiin vuoden 1988 yhteiskokouksissa runsaasti. Näiden keskustelujen ansiosta voitiin luopua laitoksille tyypillisestä perinteestä, jonka mukaisesti osastot eivät voi juurikaan vaikuttaa osastoille tulevien asukkaiden sijoittumiseen. Seuraavassa Viikkotiedotteiden esimerkkejä koko laitoksen keskusteluista osastoautonomiasta ja asukassijoituksista.

Viime perjantaina (5.2.1988) kokoonnuttiin taas koko henkilökunnan voimin terapiatalon auditorioon keskustelemaan ja kehittelemään keskuslaitosta. Tilaisuus muodostui hyvin antoisaksi. Puheenvuoroissa pysyttäydettiin yhdessä pääaiheessa, kehitysvammaisten sijoittamiseen liittyvissä asioissa. Osastonhoitaja A-M. S. katsoi, että osastoautonomian tulisi taata osastoille työrauha. Yhteisökasvatuksen periaatteet eivät pääse toteutumaan Toimintaa rasittavat tilapäishoidot. Systeemin asukkaiden siirroissa tulisi olla yhtenäisempi... Usein tulee tilanteita, jolloin on pakko sijoittaa nopeasti jollekin osastolle. Sosiaalityöntekijä T.M. luonnehti neuvotteluilmapiiriä tätä nykyä myönteiseksi. Mitä kiperämpi tilanne, sitä enemmän löytyy neuvotteluhallua. Neuvotellessa on opittu tajuamaan toisten osaston tilannetta. Vuosi sitten jaettiin tasapäisesti osastoille tilapäispaikkakiintiö. Nyt voidaan tilannetta harkita uudestaan ja merkitä vaikkapa Valkoapilan osalle nolla tilapäispaikkaa.

S. H. tivasi, miten päästäisiin pois "pikasijoitustarpeesta" osastoille, eli n. 10 minuutin varoitusajalla tapahtuvasta huollettavan sijoitustarpeesta osastolle ja ennen kaikkea vähemmällä työllä ja joustavammin. Tähän M. M. sanoi tietävänsä mistä sijoituksesta on kysymys ja totesi asiaa käsitel-lyn päiviä. Ei siis ollut kyse mistään pikasijoituksesta. Ko. sijoitus laittoi neljän osaston päiväjärjestyksen sekaisin ja aiheutti mielipahaa sekä huollettaville että työntekijöille. Todettiin että tapaus tulisi analysoida opiksi jatkossa. M. M. muistutti, että sijoituksissa pitäisi pyrkiä saamaan kokonaisnäkemys ja kokonaisvastuu laitoksen tilanteesta, eikä livetä yhteisistä päätöksistä. (30.8.1988).

Yhteistyö, osallistuminen ja erilaisten mielipiteiden ilmaiseminen teemoina toistuivat kokouksissa seuraavalla tavalla.

Osastoilla tulee ilmi ongelmia työnjaossa ja ratkaisumallejakin, mutta yhteisissä kokouksissa niitä on vaikea tuoda ilmi. Jotakin siis pelätään yhteisissä kokouksissa. Mitä pelätään? Esiintymistä sanoi A. V. Suuria ihmisjoukkoja E. A-P. huomautti. Ihmiset voivat arastella, ehkä on saatu negatiivinen palaute esiin tuodusta asiasta totesi S. K.

Olennaista koko laitoksen kokouksissa oli se, että ne toimivat etupäässä käytäntöjen kehittämisen, perustehtävästä lähtevien ongelmien ratkaisemisen ja johtopäätösten tekemisen foorumina oppivan organisaation tapaan (ks. Argyris &



Schön 1978; Schön 1983; Sarala 1988). Seurauksena oli mm. se, että tasapäistävät laitosrutiinit alkoivat murtua ja niistä alettiin puhua yhä enemmän kokouksissa. Kokousten keskusteluteemoista on selkeästi vuosina 1988-1989 havaittavissa siirtyminen henkilöstökeskeisyydestä ja erilaisten resursseihin ja teläisiin järjestylihin liittyvistä keskusteluista asukaskeskeiseen asioiden käsittelyyn. Laitoksen asukkaita ei juurikaan mainittu keskusteluissa ennen vuotta 1988. Vuoden alusta asukas on jatkuvasti mukana koko laitoksen keskusteluissa.

Me haluaisimme tehdä osastolla pitkäjänteistä työtä ja valmistella asukkaita itsenäisempään asumiseen. Pitäisi ymmärtää, että osasto on näiden ihmisten koti. Meillä on paljon opiskelevaisia, joiden paikka a ei pitäisi täyttää siksi aikaa, kun he ovat opistossa, etteivät he joudu tullessaan tänne jollekin muulle osastolla. (5.2.1988).

M-L. L. totesi, että heidän osastollaan olisi ainakin kolme huollettavaa, jotka tulisivat toimeen esim. asuntolassa, mutta ei pidä unohtaa perheiden ja omaisten toivomuksia. Omaiset ovat muuta kuin laitossijoitusta vastaan. Ei ole paljon vaihtoehtoja kun "puhelahjat" eivät riitä. (30.8.1988)

Perinteinen säilyttävä hoito ei enää riitä. Se, että osastot vetävät hyvin määrällisesti hyvin ei nykyään ole ylpeilyn aihe kehitysvammaisen kannalta.. Perinteisen järjestyksen murtaminen ja uusien vuorovaikutusmallien mukainen toiminta voisi lähteä käyntiin vertailulla yksiköihin, jotka toimivat ja kehittyvät vammaisten ehdoista käsin. Nyt olisi keskustelun aika - anteeksi - mistä käsin sanellaan ehdot joiden puitteissa toimitaan. Perinteinen säilyttävä hoito ei enää riitä. (11.10.1988).

Käytiin keskustelua siitä, mitä hyvin erilaisten asukkaiden oleminen samalla osastolla merkitsee. Kysyttiin, eivätkö liikuntavammaiset kärsi jos osastolla on vilkkaita tai levottomia asukkaita. Osasto T:n taholta todettiin, etteivät liikuntavammaiset välttämättä kärsi vaikka liikkuvia onkin liikuntavammaisten joukossa. Se monipuolistaa työtä osastolla. O. N. totesi, että olisi mietittävä minkälaisille kehitysvammaisille keskuslaitos on oikea paikka. Osastojen toiminnat on mietittävä kokonaan uusiksi. (17.1.1989).

Keskustelujen muuttuminen henkilöstökeskeisestä asioiden käsittelystä asukaskeskeiseksi voidaan tulkita Kristiansenin (1993, 89-108) kuvaamaksi *sosiaalisten roolien arvomuutokseksi*. Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin eri tasoilla eivät enää kasvattajat yksittäisinä yksilöinä koe asukaslähtöisyyttä tärkeänä vaan keskustelua leimaa aito asukkaiden hyvinvointiin pyrkiminen eri tasoilla Kristiansenin (1993, 106-107) luonnehtimasta uudesta paradigmasta käsin. Tämä paradigman muutos merkitsee laitoksen ongelmien kohtaamista ja ratkaisemista asukaskeskeisistä lähtökohdista organisaation byrokraattisten ja hallinnollisten lähtökohtien asemasta.

*Johtoryhmässä* tosin toistuvasti *keskusteltiin* koko laitoksen kokousten toteuttamisesta siitä, että niissä *tulee keskittyä* perustehtävästä lähtevään yhteiseen *ongelma-keskeiseen keskusteluun* ja välttää perinteistä byrokraattista johtamiskäyttämistä. Tämä ei kuitenkaan aina onnistunut. Erityinen *vaara näyttääkin olevan se*, että *kun suuryhmäkokoukset ovat vakiintuneet ja institutionaalistuneet* turvalliseksi yleisesti hyväksytyksi muodoksi, niissä *näytetään lipsahdettavan* herkästi *vanhoihin* jo hyvää vauhtia murrettuina olleisiin *toimintatapoihin ja rooleihin*. Näin tapahtui kokouksessa 11.5.1989, mikä selviää seuraavasta tiedottaja Frank Johanssonin Viikkotiedotteeseen tekemästä raportista.

Vaikka oli kyse koko henkilökunnan keskustelutilaisuudesta on parasta laittaa sana "keskustelu" lainausmerkkeihin. Käsittelyn aiheina olivat huollettavien yksityisvarat, osastojen jakaminen yksikköihin, laitoksen kehittämistyöryhmän työ ja ohjaajien rooli. Eniten äänessä olivat laitoksen johtavat viranhaltijat - välillä joku heistä kannusti keskusteluun, jopa hiukan provosoivasti, mutta useimmiten he tyylysti saivat syntyneet keskustelunpoikaset loppumaan. Ja jokaisen tyrmäyksen jälkeen supina ylemmillä penkkiriveillä voimistui voimistumistaan.

Toimistohenkilökuntaan kuuluvan henkilön selostuksella aloitetaan siitä kuka ja mihin huollettavien varoja saa käyttää. Johtava viranhaltija kertoo vielä tarkemmin mitä ne pykälät sanovat. Kysymyksiä? Haudanhiljaista.

Toinen johtava viranhaltija rikkoo hiljaisuuden ja vaatii keskustelua. Kertoo, että huollettavien yksityistileiltä löytyy 5,5 miljoonaa ja miettii, että eikö kansantalouden kannalta olisi parempi pistää niitä tileiltä kiertoon. Syntyy pientä keskustelua perhehoidossa ja avohuollossa olevien huollettavien huoneiden kalustamisesta.

Kolmas johtava viranhaltija siirtyy puhumaan makkaroista. Kertoo, että tilintarkastajat ovat huomauttaneet siitä, että jonkun varoilla on hankittu 5 kg makkaraa.

"Keskustelun" puheenjohtaja siirtyy toiseen aiheeseen: osastojen jako pienempiin yksiköihin. Jaetun osaston henkilökunta kertoo kokemuksistaan. Ne ovat kauttaaltaan positiivisia. Hoito on parantunut, ilmapiiri on parantunut ja on innostusta tehdä ja kantaa vastuuta kun osasto on pienempi. Ongelmat löytyvät byrokratiasta. Jos osasto jaetaan tarvitaan kaksi osastonhoitajaa tai ainakin kaksi vastuuta kantavaa hoitajaa. Osastot itse haluaisivat kierrättää vastaavan hoitajan virkaa, että jokainen kantaisi nimellistä vastuuta vuoden kerrallaan. Johtava viranhaltija tyrmää kollektiivisen johdon kättelyssä. Kunnallinen byrokratia ei tunne sellaista käsitettä ja kunnallislain muuttaminen tuskin on mahdollista.

Esimerkin mukaisesti *Viikkotiedotteen avulla turvattiin* mahdollisimman laaja *julkisuus* koko laitoksen *kokouksille*. Tämä varmaankin osaltaan vaikutti kontrolloivaan siihen, että luisuminen perinteisiin laitosmaisiin, alistaviin vallankäytön menettelyihin pystyttiin estämään. Esimerkki on kuitenkin oireellinen sen suhteen, miten helposti säädöspohjaisesti byrokraattisiin alistaviin menettelyihin voidaan palata.

Kalliolan (1994) mukaan yhteispäätäminen onnistuu vain, jos ensinnäkin ryhmän tiedot ja taidot ovat sillä tasolla, että päätöksenteon tietopohja laajentuu ja samalla ulottuu päätöksentekoon oikeutetun henkilön käyttämiin perusteluihin. Toiseksi päätöksentekoon oikeutetun olisi luovuttava ryhmän hyväksi oikeudestaan päättää yksin.

Koko laitoksen kokoukset yhdessä osastokohtaisten koulutus- ja kehittämistilaisuuksien kanssa laajensivat henkilöstön tietopohjaa päätöksenteosta. Samalla johto yhteisissä kokouksissa joutui perustelemaan toimenpiteitään ja kannanottojaan. Kalliolan (1994) mukaan tiedostettu vastuussa olemisen mahdollisuus terävöittää päätöksen perusteluissa noudatettavaa harkintaa. Viikkotiedotteen julkisuus saattoi koko organisaation johdon ja myös yksiköiden esimiehet laajaan vastuuseen yhteisistä sopimuksista, koska Viikkotiedotteen saivat aina myös kaikki liittohallituksen ja liittovaltuuston jäsenet. Päätöksentekoon oikeutettujen esimiesten, esimerkiksi osastonhoitajien oikeus päättää yksin oli kokouksissa muutamissa tapauksissa käsiteltävänä. Tällä tavoin henkilöstön oikeudet tulla kuulluksi ja huomioituksi myös osastotasolla vahvistuivat koko laitoksen kokouksissa.

Koko laitoksen kokousten myönteiset kokemukset johtivat lopulta siihen, että myös avoimuuden toimipisteiden henkilöstö pyysi päästä niihin mukaan. Kokoukset laajenivat käsittämään koko kuntayhtymän. Ekologisen mallin kannalta merkittävä johtopäätös oli se, että lopulta *nähtiin tarve keskustella* näissä kokouksissa myös *kunnallisten luottamushenkilöiden kanssa kuntainliiton käytäntöjen kehittämisestä*. Joulukuun 13.päivänä 1989 olivat suurryhmäkokouksessa mukana kuntainliiton liittohallitus ja liittovaltuuston puheenjohtajat. Tällä tavoin koko organisaation yhteisökehitys oli johtanut tilanteeseen, jossa yhteisessä foorumissa koko henkilöstön kanssa olivat lopulta keskustelemassa ekologisen mallin yhteiskunnallinen tason päättäjät.

## **7 KVANTITATIIVISET TULOKSET**

### **7.1 Henkilöstömittausten tulokset**

#### **7.1.1 Tulokset**

Henkilöstömittausten kvantitatiivisia tuloksia käsitellään tässä yhteydessä vain siltä osin kuin eri mittauskertojen muuttujakohtaisissa tuloksissa voitiin havaita koko henkilöstön vastauksissa tilastollisesti merkitseviä eroja.

Taulukossa (taulukko 5) ovat ne muuttujat, joissa henkilöstön vastaukset poikkesivat vuoden 1985 ja 1986 mittauksissa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Taulukko osoittaa vuodesta 1985 vuoteen 1986 laitoksessa tapahtuneen muutoksen, jonka mukaisesti osastohenkilöstölle päätöksiä perustellaan aiempaa vähemmän ja vaikutusmahdollisuudet oman työn suunnitteluun ja päätöksentekoon ovat huonontuneet. Samoin näyttävät osastohenkilöstön vaikuttamismahdollisuudet asukkaiden rangaistuksista päättämiseen sekä myös kuntoutuksesta, hoidosta ja kasvatuksesta päättämiseen heikentyneen. Samalla koetaan kuitenkin asukkaiden rangaistusten lieventyneen ja osaston vaikutusmahdollisuuksien asukkaiden sijoittumisessa osastolle parantuneen. Asennoituminen siten, että uusien hoitomenetelmien kokeileminen edellyttää ennen kaikkea henkilökunnan ja lasten turvallisuudesta huolehtimista, näyttää lieventyneen ensimmäisen ja toisen mittauksen välillä.

Vuoden 1986 mittauksista vuodenvaihteen 1988-1989 mittauksiin oli henkilöstökyselyn mukaan tapahtunut monia muutoksia. Tilastollisesti merkitsevät muutokset ovat liitteessä (liite 5). Kun osastohenkilöstö koki vaikutusmahdollisuuksiensa vuosina 1985 - 1986 monilta osin heikentyneen, vuosina 1986 - 1989 oli käynyt päinvastoin. Liitteenä olevan kyselylomakkeen osiot 1-13 selvittivät osastojen ja niiden eri yksiköiden toimintaperiaatteita (liite 2). Taulukossa (taulukko 6) on toimintaperiaatteita kuvaavien muuttujien tilastollisesti merkitsevät erot vuosien 1986 ja vuodenvaihteen 1988-1989 mittauksissa.

TAULUKKO 5 Keskuslaitoksen osastohenkilöstön henkilöstökyselyn tilastollisesti merkitsevät erot vuosien 1985 ja 1986 vastauksissa

MUUTTUJA	1985 M	1986 M	SD	t	p
Päätösten perustelu 1. ei koskaan - 4. aina df=303	3.3 (N=153)	3.1 (N=152)	1985= .67 1986= .70	2.41	.017
Vaikutusmahd. oman työn suunn. ja päät. tekoon 1. hyvät - 4. huonot df=308	1.8 (N=155)	2.0 (N=155)	1985= .77 1986= .83	-2.48	.014
Rangaistusten laatu koskien asuk- kaita 1. hyvin lievät - 7. hyvin ankarat df=303	2.9 (N=153)	2.6 (N=152)	1985= .99 1986=1.08	3.11	.002
Asukkaiden sijoittaminen 1. vain tuodaan - 4. osasto ratkaisee df=288	2.7 (N=142)	2.9 (N=148)	1985= .80 1986= .80	-2.01	.046
Asukkaista koskevasta rang. päättäminen 1. osaston mielen mukaan - 4. ei ilman lupaa df=289	1.6 (N=148)	1.9 (N=143)	1985= .83 1986= .89	-2.52	.012
Asukkaiden kuntoutuksesta, hoidosta, kasvat. päättäminen 1. osaston ulkopuolella - 4. koko henkilök. df=293	3.6 (N=150)	3.4 (N=145)	1985= .66 1986= .88	2.12	.036
Uusien kasv.-ja hoitomenetelmien kokeileminen edellyttää ennen kaikkea lasten ja henkilök. turvall. huolehtimista 1. täysin samaa - 6. täysin eri mieltä df=291	2.0 (N=152)	2.3 (N=141)	1985=1.25 1986=1.46	-2.35	.020

Henkilöstön vaikuttamismahdollisuudet sekä toimipisteen asioihin ja päätöksiin että omaan työhönsä ovat lisääntyneet. Kun edellisten mittauskertojen välillä ilmoitettiin vaikutusmahdollisuuksien oman työn suunnitteluun ja päätöksentekoon huonontuneen, vuodesta 1986 vuoteen 1989 samaan kysymykseen vastattiin vaikutusmahdollisuuksien parantuneen siten, että keskimääräinen pistemääräero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös joustavuus päätösten teossa ja tavoitetietoisuus näyttävät vahvistuneen.

Henkilöstökyselyn kysymyksillä 14 - 18 selvitettiin osastoautonomiaa (ks liite 2). Sekä asukkaita, toimintaa että hankintoja koskeva autonomia näyttää yksiselitteisesti parantuneen tultaessa vuodesta 1986 vuoden 1989 alkuun. Tämä selviää liitteestä 5. Neljässä viidestä osastoautonomiaa selvittävässä muuttujassa pistemääräkeskiarvojen erot ovat erittäin merkitseviä ja viidennessäkin muuttujassa ero on tilastollisesti merkitsevä.

Osastojen henkilöstön sisäisessä yhteistyössä oli tapahtunut muutoksia vuosina 1986 - 1988/1989 (taulukko 7). Samalla kun työntekijöiden yhteiset neuvottelut olivat vuodesta 1986 vuoteen 1988/1989 säännöllistyneet ja kokoukset tihentyneet, oli asioiden käsittely ja suunnittelu yhteisöllistynyt siten, että niihin osallistuivat yhä useammat osastojen työntekijät.

Yhteisöllistyminen näkyy myös päätöksenteon demokratisoitumisena asukkaiden kuntoutuksesta, hoidosta ja kasvatuksesta päätettäessä (taulukko 8).

TAULUKKO 6 Keskuslaitoksen osastohenkilöstön toimintaperiaatteita ilmentävien muuttujien tilastollisesti merkitsevät erot vuoden 1986 ja vuodenvaihteen 1988-1989 mittauksissa

MUUTTUJA	1986 M	1988-89 M	SD	t	p
Pystyykö vaikuttamaan toimipisteen asioihin? 1. ei mihinkään - 4. kaikkiin df=282	3.1 (N=155)	3.2 (N=129)	1986=.77 1989=.66	-2.13	.032
Muutetaanko tehtyjä päätöksiä tarpeen vaatiessa 1. ei koskaan - 4. aina df=277	2.8 (N=153)	3.0 (N=126)	1986=.67 1989=.61	-2.98	.003
Vaikutusmahd. oman työn suunn. ja päät. tekoon 1. hyvä t- 4.huonot df= 282	2.0 (N=155)	1.7 (N=129)	1986=.83 1989=.67	3.76	.000
Tavoitetietoisuus 1. hyvin - 7.huonosti tav. t. df=275	3.2 (N=150)	2.9 (N=127)	1986=1.34 1989=1.23	2.01	.045
Päätöksenteko 1.suuri - 7. vähäinen päätösvalta df=275	5.2 (N=150)	4.9 (N=127)	1986=1.51 1989=1.50	2.15	.033

Liitteestä voidaan nähdä myös osaston suhteiden hallintoon sekä työ- ja terapiapisteisiin parantuneen vuosina 1986 - 1988/1989 melkein merkitsevästi (liite 5). Samalla näyttäisi myös henkilöstön asenteissa tapahtuneen joitain muutoksia.

Kasvatusoptimismi sekä luottamus asukkaisiin ja heidän kykyihinsä näyttää lisääntyneen (liite 5).

Vuoden 1989 alusta vuodenvaihteeseen 1991-1992 eli kahden viimeisen mittauksen välisenä aikana noin kahden vuoden kuluessa tapahtui *toimintaperiaatteissa* kaksi kiintoisaa muutosta (ks. liite 6). Asukkaita koskevien rangaistusten laadussa oli suuntaus ankarasta lievempään. Keskiarvopistemäärien ero on tilastollisesti melkein merkitsevä. Samalla asukkaiden päätösvalta näytti kuitenkin vähentyvän tilastollisesti merkitsevästi. Samoin kävi *osastoautonomiassa* osaston hankintojen osalta, jossa muuttujassa pistemääräkeskiarvojen ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

TAULUKKO 7 Keskuslaitoksen osastohenkilöstön osaston sisäistä yhteistyötä ilmentävien muuttujien tilastollisesti merkitsevät erot vuoden 1986 ja vuodenvaihteen 1988-1989 mittauksissa

MUUTTUJA	1986 M	1988-1989 M	SD	t	p
Asioiden käsittelyyn ja suunnitteluun osallistuvat 1. johtohenkilöt- 3. kaikki työnt. df=268	2.4 (N=145)	2.6 (N=125)	1986= .73 1989= .54	-2.77	.006
Aika työntekij. yhteisille neuvotteluille 1. säännöllinen- 3. ei aikaa df=277	1.7 (N=152)	1.4 (N=127)	1986= .72 1989= .54	4.25	.000
Työvuorossa olevan henkilök. yhteiset kok:set 1. 3-5 krt kk:ssa 2. 1-2 krt kk:ssa 3. harv. kuin kerran kk:ssa 4. harv. kuin kerran ½ v:ssa df=266	2.6 (N=142)	2.0 (N=126)	1986= .85 1989= .74	5.87	.000

Kahden viimeisen mittauksen välillä muuttui osastojen sisäinen yhteistyö päinvastaiseen suuntaan kuin aiemmin (taulukko 9). Yhteisten neuvottelujen säännöllinen aika alkoi rakoilla ja samalla yhteiset kokoukset alkoivat harventua keskimäärin erittäin merkitsevästi seurantajakson kahtena viimeisenä vuotena. Myös potilasraportteihin käytettiin aikaa aiempaa vähemmän.

TAULUKKO 8 Keskuslaitoksen asukkaiden hoidosta kuntoutuksesta ja kasvatuksesta päättäminen vuoden 1986 ja vuodenvaihteen 1988-1989 mittauksissa

MUUTTUJA	1986 M	1988-1989 M	SD	t	p
Asukkaiden kuntoutuksesta, hoidosta ja kasvatuksesta päättäminen					
1. osaston ulkopuolella	3.4	3.8	1986= .88	-3.49	.001
2. osastonhoitaja					
3. os.hoit. ja muutamat muut	(N=145)	(N=126)	1989= .53		
4. kaikki yhdessä					
df=269					

TAULUKKO 9 Keskuslaitoksen osastohenkilöstön osaston sisäistä yhteistyötä ilmentävien muuttujien tilastollisesti merkitsevät erot vuodenvaihteen 1988-1989 ja vuodenvaihteen 1991-1992 mittauksissa

MUUTTUJA	1988-1989 M	1991-1992 M	SD	t	p
Aika työntekij. yhteisille neuvotteluille	1.4	1.7	1989= .54	- 4.58	.000
1. säännöllinen- 3. ei aikaa	(N=127)	(N=113)	1992= .53		
df=238					
Työvuorossa olevan henkilök. yhteiset kok:set	2.0	2.5	1989= .74	-5.49	.000
1.3-5 krt kk:ssa	(N=126)	(N=113)	1992= .58		
2.1-2 krt kk:ssa					
3. harv. kuin kerran kk:ssa					
4. harv. kuin kerran ½ v:ssa					
df=237					
Potilasraportt. päivitt. käyt. aika	1.9	1.6	1989= .70	2.34	.020
1. alle ½ tuntia-3. yli tunti	(N=112)	(N=102)	1992= .71		
df=212					

### 7.1.2 Henkilöstömittausten tulosten tarkastelua

Kahden ensimmäisen mittauskerran välillä vuodesta 1985 vuoteen 1986 henkilöstö ilmoitti vaikuttamismahdollisuuksiensa päätöksentekoon, oman työn suunnitteluun, sekä myös rangaistuksista, hoidosta ja kasvatuksesta päätettäessä heikentyneen. Tilanne koko laitoksen yhteisöllisen kehittämisen osalta on samankaltainen kuin yksittäisen osasto Jukolan yhteisökasvatusta aloitettaessa puoli vuosikymmentä



aiemmin. Tällöin Heleniuksen (1981) tutkimuksen mukaan Jukolan henkilökunta piti yhteisökasvatuksen kehittämisen alkuvaiheessa suurimpana ongelmana osaston ulkopuolelta tulevia paineita. Henkilökunta koki, että ulkopuoliset puuttuivat liikaa Jukolan asioihin ja että osaston asioista päätettiin osaston mielipidettä kysymättä (Helenius 1981, 22). Samalla kuitenkin Jukolan pojat oppivat asioita, joita eivät olleet oppineet aiemmin keskuslaitoksessa. *Koko laitoksen* mittaustuloksissa näkyi *samankaltainen kehitys*. Adaptiivisen käyttäytymisen paranemisen lisäksi henkilöstö ilmoitti asukkaiden rangaistusten lieventyneen.

Miten nämä ensi näkymältä ristiriitaiset tulokset on tulkittavissa? Olisiko niin, että vaatimus muuttaa toimintatapoja yhteisölliseen suuntaan ja lieventää perinteisiä autoritaarisia otteita suhteessa asukkaisiin koetaan osaston sisäisiin asioihin puuttumiseksi? Enää eivät esimerkiksi perinteiset alistavat rangaistukset ja opitut laitosmaiset toimintatavat ole aiempaan tapaan sallittuja eikä uusia suhtautumistapoja asukkaita ja työtovereita kohtaan vielä ole opittu. Enää ei ole ikään kuin lupa toimia laitosmaisella tavalla.

Hautamäki ja Laukkanen (1982) toteavat, että riippuvuuden muodostuminen ja laitostuneen/laitostetun ihmisen maailmankuvan muodostuminen näyttää olevan yksi väkevimmistä tapahtumista laitoksessa. Laitos näyttää kasvattavan laitoksesta ja avusta riippuvia ihmisiä, joiden kohdalla on tavallaan havaittavissa samantapaisia vieroitusongelmia kuin alkoholista ja tupakasta (Hautamäki & Laukkanen 1982, 12). Näkyvätkö nämä vieroitusoireet henkilöstön vastauksissa vai onko niin, että uudet demokraattiset oikeudet tulkitaan ikään kuin luvaksi tehdä osastolla mitä halutaan ja kun tämä ei olekaan mahdollista, koetaan luvattua vapautta Neillin (1970) kuvaamalla tavalla rajoitettavan?

Olipa miten tahansa, vuoden 1986 mittauksista alkaen henkilöstön vaikutusmahdollisuudet monilta osin paranivat, päätöksenteon joustavuus ja tavoitetietoisuus parani, yhteiset neuvottelut säännöllistyivät ja lisääntyivät, suhteet hallintoon ja työpisteisiin kohenivat sekä kasvatusoptimismi ja luottamus asukkaisiin lisääntyi. Nämä kvantitatiiviset ja tilastollisesti merkitsevät erot ovat yhtäpitäviä ja johdonmukaisia kvalitatiivisten tulosten ja niistä tehdyn analyysin kanssa.

Krause ja Viemerö (1993) tekivät kahdesta suuresta kehitysvammalaitoksesta Suomessa seurantatutkimuksen vuosina 1982 - 1991. Siinä he totesivat henkilökunnan käyttämien rangaistusten ja palkitsemisen välisen suhteen pysyneen muuttumattomana, rankaisujen määrän lievästi laskeneen 1980-luvun puoliväliin saakka, mutta rankaisujen määrän lisääntyneen tämän jälkeen entisestään. Suojarinteen keskuslaitoksessa henkilöstö ilmoitti vuodesta 1985 alkaen vuoteen 1986 mennessä rangaistusten puolestaan lieventyneen.

Sosiaaliterapian kehittäjä David Clark (1974) toteaa, että mikäli asukkaiden turvallisuus laitoksessa muodostuu tärkeimmäksi tekijäksi toiminnasta tulee asukkaan mahdollisuuksia tuhoavaa. Henkilöstökyselyn mukaan asennoituminen vuodesta 1985 vuoteen 1986 näyttää muuttuneen siten, ettei henkilökunnan ja asukkaiden turvallisuus uusien hoitomuotojen kokeilemisessa ole kaikkein tärkein asia. Tulos lienee tulkittavissa siten, että henkilöstö uskaltaa ylittää aiemmat rajansa ohjatessaan asukkaita uusiin toimintoihin. Epäonnistumista ja riskiä siitä, etteivät asiat ja esimerkiksi asukkaiden käyttäytyminen aina suju suunnitelmien mukaan, ei tarvitse aiempaan tapaan pelätä.

Yhteisöllisen vuorovaikutuksen rapistuminen näkyy henkilöstökyselyssä seurantajakson kahtena viimeisenä vuotena yhteisten kokousten harventumisena ja asukaskohtaisten raporttien ajankäytön vähenemisenä. Tulos tukee vuoden 1991 lopulla tekemiäni henkilöstöhaastattelun tuloksia ja johtopäätöksiä asukkaiden elämäntilanteen taantumisesta samana aikana.

## 7.2. Asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen kehittyminen

### 7.2.1 Adaptiivisen käyttäytymisen merkitys

Yleisesti hyväksytyssä ns. Heberin (1959) kehitysvammaisuuden määritelmässä kehitysvammaisuus määritellään kehityskaudella alkaneeksi *keskimääräistä heikomaksi yleiseksi älylliseksi toimintakyvyksi*, johon liittyy *adaptiivisen käyttäytymisen häiriintyminen* kypsymisen, oppimisen tai sosiaalisen sopeutumisen osalta. Tuolloin, yli kolme vuosikymmentä sitten liitettiin adaptiivisen käyttäytymisen kriteeri älyllisen kehitysvammaisuuden määritelmään. Tämä niin sanottu kaksoiskriteeri - älykkyysosamäärän perusteella määriteltä älyllinen jälkeensäjäneisyys ja adaptiivisen käyttäytymisen häiriintyminen - on ollut kehitysvammaisuuden määrittelyn perusta. Kehitysvammaisuuden määrittelyn ja diagnosoinnin kriteerit ovat muuttuneet vuoden 1959 jälkeen melko vähän kunnes vuonna 1992 tapahtui merkittävä muutos kehitysvammaisuuden määrittelyssä. American Association on Mental Retardation (1992) eli AAMR, joka 1920-luvulta alkaen on luonut linjat kehitysvammaisuuden määrittelyyn, julkaisi määrittely- ja luokituskäsikirjan uuden painoksen, jossa kehitysvammaisuuden määrittelyyn ja luokitteluun tuli seuraavat neljä uutta ulottuvuutta:

1. Se pyrkii valaisemaan muuttuvaa käsitystä siitä, mitä älyllinen kehitysvammaisuus on.
2. Se määrittelee, mitä pitäisi luokitella ja kuinka olisi kuvattava älyllisesti kehitysvammaisten ihmisten tarvitsemia tukijärjestelmiä.
3. Se edustaa paradigman muutosta. Älyllistä kehitysvammaisuutta ei pidetä enää pelkästään yksilön ilmentämänä absoluuttisena piirteenä, vaan se nähdään älyllisesti vajaakykyisen yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ilmentymänä.
4. Se pyrkii laajentamaan adaptiivisen käyttäytymisen käsitettä askeleen eteenpäin, yleispätevästä kuvauksesta adaptiivisten taitojen erityisten osa-alueiden määrittelyyn.

Uusi kehitysvammaisuuden määritelmä on seuraava: Älyllinen kehitysvammaisuus tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta. Sille on ominaista merkittävästi keskimääräistä heikompi älyllinen toimintakyky, johon liittyy samanaikaisesti rajoituksia kahdessa tai useammassa seuraavista adaptiivisten taitojen sovellettavissa olevista osa-alueista: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, toiminnallinen oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. Älyllinen kehitysvammaisuus tulee ilmi ennen 18 vuoden ikää. (American Association on Mental Retardation 1992.)

Uusi määritelmä toteaa älyllisten ja adaptiivisten rajoitusten yhtenevyyden ja vastaa siten aikaisempia määritelmiä. Se poikkeaa aikaisemmista sikäli, että se tunnustaa myös ympäristön merkityksen ja sen vaikutuksen toimintakyvylle. Määritelmä korostaa älyllisten ja adaptiivisten taitojen rajoitusten suhdetta, ympäristön

osuutta näiden rajoitusten vaikutuksiin sekä tukitoimia, jotka ovat välttämättömiä yksilön toimintakyvyn parantamiseksi. Sen mukaan älyllinen kehitysvammaisuus tarkoittaa huomattavia rajoituksia tämänhetkisessä toimintakyvyssä. Tämä on merkittävä ajattelutavan muutos. Älyllinen kehitysvammaisuus ei ole persoonallisuuden *piirre* vaikka tietyt yksilön ominaisuudet tai edellytykset vaikuttavat siihen. Kehitysvammaisuus on ennemminkin tila, jossa toimintakyky on heikentynyt tietyillä erityisillä tavoilla. Tämän *piirteen* ja *tilan* erottaminen toisistaan on keskeinen tekijä, jotta voidaan ymmärtää, kuinka uusi määritelmä laajentaa älyllisen kehitysvammaisuuden käsitettä ja kuinka se siirtää painopistettä piirteiden mittaamisesta yksilön todellisen toimintakyvyn ymmärtämiseen jokapäiväisen elämän tilanteissa. (American Association on Mental Retardation 1992.)

Uusi kehitysvammaisuuden määrittely *painottaa entistä voimakkaammin adaptiivisen käyttäytymisen ja sen arvioinnin tärkeyttä kehitysvammaisuuden määrittelyssä ja kehitysvammaisen henkilön kehityksen seurannassa*. Kuitenkin adaptiivisen käyttäytymisen arvioinnin olisi pitänyt olla keskeinen tekijä kehitysvammaisuuden määrittelyssä jo 1950-luvun lopulta alkaen. Viime vuosiin saakka yksilöllisistä kehitysvammahuollon toimenpiteistä päätettäessä ja kehitysvammaisuutta diagnosoitaessa ei adaptiivista käyttäytymistä ole kuitenkaan selvitetty systemaattisesti päätöksenteon pohjaksi puhumattakaan, että kehitysvammaisten yksilöiden adaptiivisen käyttäytymisen kehittymistä olisi systemaattisesti ja laajasti seurattu Suomessa. Vuonna 1977 säädetty laki kehitysvammaisten erityishuollosta määritteli yksilöllisen kehitysvammahuollon päätöksenteon erityishuollon johtoryhmän tehtäväksi. Johtoryhmän tuli edustaa lääketieteellistä, kasvatuksellista ja sosiaalihuollollista asiantuntemusta (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977). Toimin vuosina 1979-1989 erityishuollon johtoryhmän jäsenenä ja viikottaisena virkatyönäni oli osallistuminen muun muassa tässä yhteydessä lain edellyttämään päätöksentekoon yksilöllisestä kehitysvammaisten erityishuollosta. Käytännössä lakia sovellettiin siten, että lääketieteellinen diagnoosi painottui. Läheskään aina kehitysvammaisuutta määriteltäessä ei esimerkiksi mitään psykologisia testejä oltu suoritettu niissäkään tapauksissa, jolloin se olisi ollut mahdollista ja aiheellista. Yhtään ainoaa kertaa ei esitelty minkäänlaisia adaptiivisen käyttäytymisen mittauksia yksilöllisen kehitysvammahuollon toimenpiteitten päätöksenteon pohjaksi erityishuollon johtoryhmälle. Tuona aikana tehtiin kuitenkin tuhansia yksilöllisiä lakiin perustuvia kehitysvammahuollon yksilöpäätöksiä. Käytäntö oli samantapainen koko maassa.

Adaptiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan yksilön kykyä täyttää hänen ikäryhmänsä ja kulttuuripiirinsä mukaiset odotukset, jotka kohdistuvat henkilökohtaiseen itsenäisyyteen ja sosiaaliseen vastuullisuuteen (Grossman 1983).

Adaptiivisen käyttäytymisen vaillinaisuus ilmenee yksilön rajoituksina kohdata ikä- ja kulttuuriryhmänsä kypsyyden, oppimisen, yksilöllisen riippumattomuuden ja/tai sosiaalisen vastuun vaatimukset (Grossman 1983).

Adaptiivisuutta on vaikea määritellä ainoastaan käsitteellisesti. Siksi adaptiivinen käyttäytyminen on tarkoituksenmukaista määritellä etenkin sen tutkimisen yhteydessä myös operationaalistetuin termein. Myers ym. (1979) vertailivat adaptiivisen käyttäytymisen mittareita ja niiden pohjalta luokittelivat adaptiivisen käyttäytymisen ja adaptiiviset taidot seitsämään osa-alueeseen. Nämä alueet ovat seuraavat:

1. Omatoimisuus  
Yksilön kyky huolehtia omien tarpeiden täyttämisestä (esim. ruokailu, pukeutuminen, siisteys).
2. Havaintomotoorinen kehitys ja koordinaatio
3. Kommunikaatiotaidot  
Kielen sosiaalinen käyttö, kuten ilmaisu, ymmärtäminen ja kielen käyttäminen vuorovaikutustilanteissa painottuu.
4. Kognitiiviset taidot  
Päivittäisissä tilanteissa tarvittavat lukemisen kirjoittamisen sekä luku- ja aikakäsitteiden taidot.
5. Kotiin ja työnteekoon liittyvät taidot
6. Itsekontrolli ja vastuuntunto  
Kyky hoitaa asioita itsenäisesti.
7. Sosialisatio  
Vuorovaikutuksen määrä, toisten huomioiminen ja auttaminen.

Kehitysvammaisten henkilöiden adaptiivisen käyttäytymisen arvioinnin merkitystä tässä yhteydessä on syytä tarkastella myös kehitysvammaisten yksilöiden kokonaisarvioinnista käsin. Tämä on merkityksellistä, koska adaptiivisen käyttäytymisen merkitys korostuu kehitysvammaisten yksilöiden arvioinnissa.

Kehitysvammaisuuden arvioinnissa ja luokittelussa on älyllinen taso edelleen merkittävä. Älyllisen tason tutkiminen ei kuitenkaan anna juuri mitään mahdollisuuksia seurata kehitysvammaisen yksilön kehityksellisiä muutoksia. Sen sijaan adaptiivisen käyttäytymisen systemaattista ja järjestelmällistä arviointia kehittämällä on mahdollista seurata, mitä kehitysvammaisille yksilöille ja heidän kehitykselleen tapahtuu. Adaptiivisen käyttäytymisen muutoksista on mahdollista tehdä johtopäätöksiä myös kehitysvammaisille toteutetuista interventio-ohjelmista. Tähän eivät älykkyysmittaukset anna mahdollisuutta.

Kehitysvammaisuuden diagnosoinnissa ja arvioinnissa älykkyys ja adaptiivinen käyttäytyminen ovat harvoin riittävä perusta arvioinnille. Jotta riittävän monipuolinen perusta kasvatukseen, opetukseen, kuntoutuksen ja hoidon suunnittelulle sekä interventio-ohjelmille kyettäisiin kehitysvammisten yksilöiden kohdalla turvaamaan, tulisi arvioinnissa selvittää tarpeen mukaan seuraavia osa-alueita:

1. Medisiininen arviointi
  - etiologia ja genetiikka
  - terveydentila
  - fyysinen kunto
  - vammat
2. Psykologinen arviointi
  - älykkyys
  - persoonallisuus
  - sosiaalinen kypsyyt

### 3. Pedagoginen ja toiminnallinen arviointi

- adaptiivinen käyttäytyminen
- oppimiskykyjen arviointi

### 4. Sosiaalinen arviointi

- vuorovaikutusarviointi
- kulttuuritekijöiden arviointi
- ympäristötekijöiden arviointi

### 5. Sosiaalihuollollinen arviointi

- taloudellinen tuki
- muut sosiaalihuollolliset toimet

Kuten tästä jaottelusta ilmenee, on adaptiivinen käyttäytyminen ja sen arviointi vain yksi rajallinen alue kehitysvammaisuuden arvioinnissa. Vaikka sen selvittämisen ja seurannan merkitys usein korostuukin kehitysvammahuollossa, sen suhteellinen osuus ja merkitys saattaa vaihdella arviointitarpeen mukaisesti (vrt. Mc Loughlin & Lewis 1981).

## 7.2.2 AB-mittausten tulokset

Asukkaiden adaptiivisessa käyttäytymisessä tapahtui yhteisökehityksen myötä lukuisia muutoksia. Samalla eli pysyvällä kotiosastollaan vuosina 1985-1989 asuneiden henkilöiden AB-mittausten osan I, itsenäisen toimintakyvyn, pistemäärät nousivat johdonmukaisesti kaikilla alueilla ensimmäisen ja toisen mittauskerran välillä noin vuoden aikana vuodesta 1985 vuoteen 1986 (taulukko 10). Kymmenestä itsenäisen toimintakyvyn alueesta voidaan viidellä alueella nähdä keskiarvopistemäärien nousussa pareittaisten vertailujen t-testillä tehtynä tilastollisia merkitsevyyksiä. Lisäksi summapistemäärien ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Koehenkilöiden määrä on kolmen alueen osalta pienempi kuin 104. Tämä selittyy sillä, että yksittäisten moni- ja vaikeavammaisten asukkaiden kohdalla ei tulkintaa ja varmuutta kyseisen alueen osalta ole voitu tehdä. Koska kuitenkin suurin osa alueista on voitu havaita ja tulkita, on henkilö otettu kokonaisarviointiin mukaan.

Myös ei-toivotun käyttäytymisen pistemäärät ovat johdonmukaisesti laskeneet jokaisella ei-toivotun käyttäytymisen alueella ensimmäisen ja toisen mittauskerran välillä (taulukko 11). Ainoastaan lääkkeiden käytössä AB-asteikon osassa II on henkilöstön arvion mukaan vähäistä lisääntymistä, joskaan muutos ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kaikkiaan seitsemällä neljästätoista alueesta samoin kuin summamuuttujassa pistemääräkeskiarvojen erot ovat tilastollisesti melkein merkitseviä.

Samansuuntainen asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen kehitys jatkui keskuslaitoksessa myös vuosina 1986 - 1989 itsenäisen toimintakyvyn kehittymisen osalta, mikä ilmenee liitteestä (liite 7). Omatoimisuuden ja kielellisen ilmaisun osalta pistemääräkeskiarvot kohenivat edelleen tilastollisesti melkein merkitsevästi. Asteikon osan I summapistemäärä nousi vuoden 1986 mittausten 71.8 pisteestä vuoden vaihteen

1988-1989 mittauksen 75.4 pisteeseen. Summapistemääräkeskiarvojen ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

Muutokset AB-asteikon osassa II olivat hyvin vähäisiä. Joillain alueilla oli vähäistä laskua kun taas joillain alueilla oli vähäistä kohoamista. Osan II summapistemäärässä oli pisteen kymmenyksen kohoaminen, joten kokonaisuutena tilanne vuosina 1986-1989 ei-toivotun käyttäytymisen ja lääkkeiden käytön kohdalla oli säilynyt kutakuinkin ennallaan.

TAULUKKO 10 Samalla osastolla vuosina 1985-1989 asuneiden asukkaiden AB-asteikon osan I, itsenäisen toimintakyvyn, pistemääräkeskiarvojen vertailu vuosina 1985 ja 1986

Alue	1985 M	1986 M	SD	t	p
Omatomisuus (N=104) df=103	28.3	31.7	10.2	-3.45	<b>.001</b>
Fyysinen kehitys (N=104) df=103	12.3	12.7	3.2	-1.47	.146
Taloud. toiminta (N=104) df=103	.9	1.3	1.7	-2.19	<b>.031</b>
Kielell. kehitys (N=102) df=101	8.6	9.1	3.9	-1.29	.201
Lukum. ja aika (N=102) df=101	1.6	1.7	1.7	-.36	.720
Taloustyöt (N=104) df=103	1.7	1.8	1.7	-.46	.649
Työnteko (N=104) df=103	1.0	1.4	2.4	-1.49	.140
Oma-aloitteisuus (N=104) df=103	4.0	4.8	4.0	-2.04	<b>.044</b>
Vastuullisuus (N=104) df=103	.8	1.0	1.2	-2.33	<b>.022</b>
Sosiaalistuminen (N=103) df=102	5.0	6.6	4.6	-3.41	<b>.001</b>
SUMMA (N=104) df=103	64.3	71.8	20.5	-3.73	<b>.000</b>

Tarkasteltaessa adaptiivisen käyttäytymisen alkumittauksen tuloksia samalla osastolla eli kotiosastollaan vuonna 1985 ja vuodenvaihteessa 1988-1989 asuneiden keskuslaitosasukkaiden osalta tulevat adaptiivisen käyttäytymisen kehityserot selvimmin esille (liite 8). Juuri tämä on aikajakso, johon ajoittuu keskeisimmin koko laitoksen prosessuaalinen yhteisökasvatuksen pohjalta lähtenyt kehittäminen. Itsenäisen toimintakyvyn keskiarvopisteet kohosivat tuolloin 64.3 pisteestä 75.4 pisteeseen. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Ei-toivotun käyttäytymisen ja lääkkeiden käytön pisteet puolestaan laskivat 31.3 pisteestä 24.8 pisteeseen. Itsenäisen toimintakyvyn kymmenestä alueesta pisteet nousivat tilastollisesti vähintään melkein merkitsevästi kahdeksan alueen kohdalla. Vastaavasti ei-toivotun käyttäytymisen ja lääkkeiden käytön pisteet laskivat neljällä alueella tilastollisesti melkein merkitsevästi neljästätoista alueesta.

TAULUKKO 11 Samalla osastolla vuosina 1985-1989 asuneiden asukkaiden AB-asteikon osan II, ei-toivotun käyttäytymisen ja lääkkeiden käytön pistemääräkeskiarvojen vertailu vuosina 1985 ja 1986

Alue	1985 M	1986 M	SD	t	p
Väkivaltainen ja tuhoava käyttäyt. (N=103) df=102	3.3	2.9	3.5	1.33	.185
Epäsosiaalinen käyttäytyminen (N=103) df=102	3.0	2.7	4.0	.96	.338
Kapinointi ja vastustelu (N=102) df=101	2.8	2.1	5.8	1.30	.195
Epäluotettava käyttäytyminen (N=102) df=101	.7	.4	1.5	2.30	<b>.022</b>
Vetäytyminen (N=103) df=102	4.3	3.4	4.6	2.11	<b>.037</b>
Stereotypiat ja poikkeavat tavat (N=103) df=102	2.4	1.8	2.9	.13	<b>.036</b>
Sopimattomat käytöstavat (N=103) df=102	.9	.5	1.5	2.42	<b>.017</b>
Sopimaton äänenkäyttö (N=103) df=102	1.3	1.0	1.4	2.48	<b>.015</b>
Sopimattomat tai oudot tavat (N=103) df=102	3.3	2.7	3.5	1.80	.075
Itsensä vahingoittaminen (N=103) df=102	1.1	.8	1.9	2.02	<b>.046</b>
Liika-aktiivisuus(N=103) df=102	.6	.5	1.1	.90	.368
Seksuaalisesti poikkeava käytt. (N=103) df=102	.7	.5	4.2	.56	.573
Psykologiset häiriöt (N=102) df=101	4.1	2.7	5.6	2.49	<b>.014</b>
Lääkkeiden käyttö (N=102) df=101	2.7	2.9	2.0	-1.08	.287
SUMMA (N=103) df=102	31.3	24.6	26.1	2.58	<b>.011</b>

Sen sijaan vuoden vaihteesta 1988-1989 vuoden 1991-1992 vaihteeseen eli kahden vuoden kuluessa tapahtui aiemmasta kehityksestä selvästi poikkeavia muutoksia. Niistä 104 asukkaasta, jotka olivat asuneet samoilla osastoilla kolmen toteutetun mittauksen aikana vuodesta 1985 vuoden 1988-1989 mittauksiin saakka, asui viimeisissä vuodenvaihteen 1991-1992 vaihteen mittauksissa samalla osastolla enää 63. Verrattaessa kahta viimeistä mittausta oli vuodenvaihteen 1991-1992 mittauksissa nähtävissä AB-mittarin osan I kohdalla selvä keskimääräisten adaptiivisuus pisteiden lasku kuluneiden viimeisten kahden vuoden aikana (liite 9). Summapistemäärien keskiarvo oli laskenut 77.3 pisteestä 66.4 pisteeseen. Laskua oli kahdessa vuodessa tapahtunut itsenäisen toimintakyvyn kaikilla alueilla. Myös osan II summapistemäärät olivat hivenen kohonneet 24.5 pisteestä 25.9 pisteeseen. Alueitten muutokset olivat vähäisiä.

### 7.2.3 Adaptiivisen käyttäytymisen mittaustulosten tarkastelua

Adaptiivisen käyttäytymisen tutkimustulokset vuodesta 1985 vuodenvaihteeseen 1988-1989 tukevat johdonmukaisesti koko keskuslaitosyhteisön yhteisöllisen kehittämisen kvalitatiivisia tuloksia. Ne osoittavat yhteisökasvatuksen pohjalta lähteneen kehittämisen aikana tapahtuneen selvän adaptiivisen käyttäytymisen paranemisen laitoksen niillä asukkailla, jotka koko tuon kehittämisen ajan ovat asuneet samoilla pysyväksi kodiksi muodostuneella osastollaan. Tulosten painoarvoa lisää vielä se, että seurannan kohteena olleet asukkaat ovat keskimääräistä matalatasoisempia ja näin ollen adaptiivisen käyttäytymisen pistemäärävaihtelut voivat myös heidän osaltaan olla vähäisemmät kuin kaikkien asukkaiden osalta. Tuloksia voidaan pitää reliaabeleina adaptiivisen käyttäytymisen muutoksen osalta.

Tulosten luotettavuutta lisää vielä se, että tässä yhteydessä raportoidut tulokset koskevat asukkaita, jotka asuivat kaiken aikaa samoilla osastoilla. Näin ollen adaptiivisuuspisteiden muutokset voivat selittyä osaston toimintatavoilla ja niissä tapahtuneilla muutoksilla. Näin on ainakin pääteltävissä aiemmista Suojarinteen keskuslaitoksen adaptiivisen käyttäytymisen tutkimustuloksista, jotka antavat mielenkiintoisen vertailukohdan tässä julkaistuihin tuloksiin. Lahtinen (1986) seurasi vuodesta 1973 vuoteen 1979 Keski-Suomessa asuvan 74 kehitysvammaisen adaptiivista käyttäytymistä. Heistä vajaa puolet asui Suojarinteen keskuslaitoksessa. Koehenkilöt olivat tutkimuksen alkaessa 11-16 vuotiaita. Osa Lahtisen (1986) käyttämistä adaptiivisen käyttäytymisen mittarin muuttujista oli samoja tai hieman muunneltuja kuin tässä tutkimuksessa käytetyssä AB-mittarissa. Niiden kehitysvammaisten kohdalla, jotka asuivat keskuslaitoksessa, ei ollut tapahtunut minkäänlaista adaptiivisen käyttäytymisen kehitystä. Vähäistä taantumista oli nähtävissä päivittäisessä toimintakykyisyydessä. Lahtisen (1986, 174) mukaan on vaikea määrittää syytä siihen, ettei minkäänlaista adaptiivisen käyttäytymisen kehitystä ollut havaittavissa. Näin erityisesti siksi, että 1970-luvulla laitoksia kehitettiin voimaperäisesti ja opetus sekä harjaannuttaminen olivat keskeisiä seikkoja kehitysvammalaitoksissa. Tulosta ei selittänyt ikä, sukupuoli eikä älykkyytaso. Lahtisen (1986) mielestä selitys saattoi olla laitostuneisuus ja sen seuraukset muun muassa asukkaiden itsenäisyyteen ja aloitekykyyn.

Yhteisökasvatuksen kehittymisen myötä tietoisesti murrettiin laitosrutiineja ja muutettiin henkilöstön sekä henkilöstön ja asukkaiden vuorovaikutusmalleja ja -käytäntöjä. Yhteisökasvatuksellinen kehittäminen näytti tuottavan asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen osalta selvästi parempia tuloksia kuin 1970-luvun laitосkehitys, johon kuitenkin sekä resurssikehityksenä että opetuksen, erilaisten yksilöterapioiden ja suojaotyötoimintojen osalta vahvasti panostettiin.

Suojarinteen keskuslaitoksen adaptiivisen käyttäytymisen paraneminen on yhtäpitävä Taanilan (1993) tulosten kanssa. Yhteisökasvatuksen periaatteiden mukaisesti toimineilla osastoilla oli eniten vaikutusta asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen kehittämiseen Tahkokankaan keskuslaitoksessa. Mittaukset suoritettiin AB-mittarilla ja ne ovat näin vertailukelpoisia Suojarinteen keskuslaitoksen mittaustulosten kanssa. Tahkokankaan keskuslaitoksen osastojen kehittäminen perustui kehittävään työntutkimukseen (ks. Kärkkäinen 1991; Kärkkäinen 1993; Engeström 1985). Projektissa mukana olleet osastot saivat valita kehittämismenette-



lynsä. Asukkaiden adaptiivista käyttäytymistä mitattiin vuosina 1990 ja 1991. Kokonaisuutena itsenäisen elämän taidot paranivat ja häiriökäyttäytyminen väheni hieman. Erityisen vaikutuksen Taanila (1993, 115) mainitsee olleen yhteisökasvatuksella, mihin viittaa se, että yhdellä osastolla, jossa neljästä solusta kolmessa toimittiin yhteisökasvatuksen periaatteiden mukaisesti, todettiin tilastollisesti merkitsevä ( $p=.018$ ) nousu itsenäisen elämän taidoissa. Muilta osin ei tilastollisesti merkitseviä eroja ollut.

Saloviidan (1992) AB-mittausten tuloksia Nastolan hoitokodista yhteisökasvatuksen toteutuksen osalta voidaan pitää hyvin yhtäpitävinä Suojarinteen keskuslaitoksen tulosten kanssa. Ne vahvistavat Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisökasvatuksen merkityksen asukkaiden adaptiiviseen käyttäytymiseen vaikuttamisessa. Saloviita (1992) mittasi Nastolan hoitokodin adaptiivisen käyttäytymisen kolme eri kertaa. Ensimmäinen mittaus tehtiin 2,5 vuotta ja kolmas kaksi viikkoa ennen kuin asukkaat muuttivat pois hoitokodista. Tänä aikana itsenäisen elämän taidot lisääntyivät ja käytöshäiriöt vähenivät. Ensimmäisen mittauksen jälkeen *alettiin hoitokodeissa kehittää yhteisökasvatusta Suojarinteen keskuslaitoksen kokemusten pohjalta*. Nastolan hoitokodin laitosolot olivat lähtökohdissaan vertailukelpoiset, joskin ulkoisilta puitteiltaan huomattavasti heikommat Suojarinteen keskuslaitoksen olosuhteiden kanssa. Myös Helsingin kaupungin asuntoloissa adaptiivinen käyttäytyminen parani yhteisökasvatuksen ja -hoidon kehittämisen myötä (Laine 1992).

Johtopäätöksenä *yhteisökasvatuksen ja sen käytäntöjä vahvistaneiden yhteisöhoidon ja prosessikeskeisen kehittämisen osalta voidaan todeta, että adaptiivinen käyttäytyminen on parantunut* sekä yksittäisissä yksiköissä kuten osastoilla että koko organisaatiossa silloin kun yhteisökasvatus ja sen periaatteet on saatu toteutumaan. Tällä on erityistä painoarvoa sen vuoksi, että *uusi kehitysvammaisuuden määritelmä korostaa adaptiivisen käyttäytymisen ja toimintakykyisyyden seuraamisen merkitystä keskeisenä piirteenä kehitysvammaisen yksilön kehityksellisessä seurannassa* (American Association on Mental Retardation 1992). Adaptiivisen käyttäytymisen AB-mittarilla seurattuna *kehitysvammaiset henkilöt ovat yhteisökasvatuksellisissa ja yhteisökasvatuksen pohjalta kehitetyissä yhteisöissä kehittyneet*. Kun AB-mittari on voitu todeta hyvinkin reliaabeliksi ja validiksi mittariksi, yhteisökasvatus näyttäisi selvästi kehittävän kehitysvammaisten henkilöiden itsenäisen elämän taitoja ja vähentävän käyttäytymishäiriöitä jopa laitosolosuhteissa.

Vuoden vaihteesta 1988-1989 vuodenvaihteeseen 1991-1992 *tapahtui selvä adaptiivisen käyttäytymisen heikkeneminen*. Itsenäisen toimintakyvyn summapistemäärä aleni 77.3 pisteestä 66.4 pisteeseen eli lähelle sitä tasoa, joka oli ensimmäisten vuoden 1985 mittausten tulos. Laskua tapahtui johdonmukaisesti kaikilla itsenäisen toimintakyvyn alueilla. Myös ei-toivottu käyttäytyminen hiveneen lisääntyi. *Samanlaisesti* kahden viimeisen mittauksen välisenä aikana *oli yhteisökasvatukseen pohjaavasta kehittämisestä luovuttu* ja siirrytty perinteisempiin johtamis- ja hallintomenettelyihin Erityisesti korostettiin perinteiseen tapaan yksilöllistä hoitoa ja kehittämistoimintaa alkoi painottua yksilöllisten terapioiden ja yksilöpedagogiikan kehittämismenettelyihin. Kehitettyä yhteisöllisyyttä alettiin jopa johtotasolla vähätellä ja interventiot kohdistettiin muutamiin yksittäisiin kehitysvammaisiin yhteisöllisyyden kustannuksella. Tämä ilmeni osastoilla tekemistäni haastatteluista 29.11. ja 3.12.1991. Samalla kun jaoin noina päivinä viimeiset asukas- ja henkilöstömittausten lomakkeet

henkilöstölle, olin sopinut kaikkien osastojen työvuorossa olevan henkilöstön ryhmähaastattelusta. Kaikkien osastojen haastattelussa oli mukana myös johtava ylihoitaja. Esitin jokaisella osastolla henkilöstölle kysymyksen, mitä osaston näkökulmasta viimeisen kahden vuoden aikana on keskuslaitoksessa tapahtunut. Koska keskuslaitoksen yhteisöllisen tilanteen muuttumisella on saattanut olla yhteyttä asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen heikkenemiseen, kuvaan haastattelun tulokset tässä yhteydessä.

*Kaikilla osastoilla* henkilökunta kertoi vuolaasti *koko keskuslaitokseen kohdistuneen yhteisökehityksen loppumisesta*. Osastokohtaiset vuosittaiset kehittämisskoulutukset ja -tilaisuudet olivat loppuneet. Koko laitoksen kokousten luonne oli muuttunut ja niiden vähentämisestä oli tehty lopulta yhteinen päätös. Lähes kaikilla osastoilla kerrottiin koko laitoksen kokousten muuttuneen tiedotustilaisuuden luonteisiksi sellaisten keskustelufoorumien asemesta, jollaisiksi ne aiemmin oli koettu. Myös yhteisökasvatuksen edellytyksenä ollut osastojen autonomia oli ratkaisevasti kaventunut. Seuraavassa osastokohtaisessa henkilöstön ryhmähaastattelussa esiin tulleita asioita.

"Autonomia on kaventunut: Koko laitoksen kokoukset ovat vähentyneet ja muuttuneet tiedotustilaisuuksiksi. Kun niissä ei voi enää vaikuttaa on vetäytytty syrjään."

"Kahdessa viimeisessä koko laitoksen kokouksessa ei osastolta ole ollut kukaan. Henkilökunta joutuu niissä jatkuvasti altavastaajaksi, eivätkä kokoukset enää ole rakentavia. Viime syksynä henkilökunnan ehdotuksesta tehtiin päätös koko laitoksen kokousten vähentämisestä. Kokousten tarve väheni, koska niitä ei koettu enää mielekkäiksi ja osallistujien määrä kokouksiin alkoi vähentyä."

"Koko laitoksen kokoukset ovat muuttuneet. Siellä sanellaan valmiit mallit. Osastotasolta ei enää voi vaikuttaa."

"Koko laitoksen kokoukset ovat lässähtäneet. On ikävä aiempia aikoja. Ei ole enää yhteistä keskustelufoorumia vaan tiedotustilaisuus."

"Autonomia on kaventunut. Meitä ei enää kuunnella. On palattu entiseen malliin. Käskyt tulevat ylhäältä."

"Toiminta on muuttunut perinteiseen yksilökeskeiseen suuntaan. Asukaspalaverit ovat vähentyneet. Henkilöstöpalavereja on yritetty pitää."

"Yhteisöllisyys on vähentynyt. Aiemmin oli palavereja enemmän. Päivittäiset rutiinit vie ajan. Yhteistä aikaa kaivattaisiin. Nyt ei sitäkään enää ole."

"Osaston kehittelyyn ei saa tukea. Puhutaan kyllä toiminnan vapaudesta, mutta käytännössä asia on toisin."

Otteet kertovat tapahtuneesta yhteisöllisestä muutoksesta. Tulokset varmistuivat, kun keskustelin niistä 3.12.1991 - eli välittömästi osastohenkilöstön haastattelukierroksen jälkeen - paikalla olleiden johtoryhmän jäsenten, talousjohtajan ja johtavan ylihoitajan kanssa. He vahvistivat tapahtuneen kehityksen.

En lähde laajemmin tulkitsemaan tuloksia. Ne puhukoot puolestaan. Joka tapauksessa selvää on, että yhteisökasvatuksen pohjalta rakennettu pitkäjänteinen ja työläs prosessi sekä yhteisöperusta murtui lyhyessä ajassa. Samanaikaisesti ja varsinkin nopeasti heikkeni myös samalla osastolla koko seurantajakson asuneiden kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen, joka ennen tätä näytti vuosien ajan parantuneen. On kuitenkin aiheellista kiinnittää huomiota yhteisökasvatuksen ekologisen mallin mukaiseen yhteiskunnalliseen tasoon ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Tultaessa vuoteen 1992 eli tilanteeseen, jossa viimeiset asukkaiden adaptiivisen käyttäytymisen mittaukset ja myös henkilöstöhaastattelut ja -mittaukset suoritettiin, oli yhteiskunnallisella tasolla tapahtunut oleellisia muutoksia. Alkanut taloudellinen taantuma ja lama aiheutti julkishallintoon ja kuntasektorille lisääntyviä taloudellisia paineita. Kuntien ja kuntainliittojen, sittemmin kuntayhtymien johto joutui täysin uuteen tilanteeseen. Taloutta tuli supistaa ja toimintoja rationalisoida. On ymmärrettävää, että kunnallisten luottamushenkilöiden velvoitteet saada menot kuriin ja toimintoja supistettua johtivat perinteiseen hallinnointiin, koska sitä johdolta myös edellytettiin (vrt. Asikainen ym. 1985; Morgan 1986). Tilanne osoittaa myös sen, miten pitkäaikainen ja vaikea prosessi uusien vuorovaikutusmallien omaksuminen on perinteisesti rakentuneen organisaation eri ekologisille tasoille samanaikaisesti (esim. Kasvio ym. 1994). Kasvio (1994) toteaa kuntasektorin kehittämistoiminnan edellytysten muuttuneen radikaalisti vuoden 1991 aikana. Tällä on varmasti ollut vaikutuksensa myös Suojarinteen keskuslaitoksen yhteisöllisiin kehittämisedellytyksiin.

## 8 YHTEENVETO JA LOPPUPÄÄTELMÄT

Organisaatio ja sen tuloksellinen toiminta ovat aina ratkaisevasti yhteydessä siihen, miten sen toiminta ja päätöksentekojärjestelmän struktuuri organisoidaan ja miten sitä johdetaan (Pfeffer 1982). Yhteisökasvatuksen yhteydessä olen käyttänyt *yhteisöjohtamisen* käsitettä. Tämä merkitsee toimintojen organisoimista ja johtamista missä tahansa yhteisössä kaikkien yhteisön jäsenten yhteisen suunnittelun, ongelmanratkaisun ja yhteispäätännän mukaiseksi. Suojarinteen *keskuslaitoksen* yhteisökasvatuksen perustalle rakentunut *kehittämisprosessi oli* sekä *metodi* että *tulos*. Kuten prosessikuvauksen ja -evaluaation sekä kvantitatiivisten mittausten tulokset osoittavat, paranivat kehitysvammaisten elinolot laitoksessa sitä mukaa, kuin henkilöstön keskinäisiä sekä henkilöstön ja asukkaiden vuorovaikutusmuotoja saatiin kehittymään yhteisöjohtamisen ja yhteisökasvatuksen suunnassa. Sekä kvalitatiiviset että kvantitatiiviset tulokset ovat tältä osin yhtäläiset.

Suojarinteen *keskuslaitoksen kehittäminen* oli samalla *eksperimentti*, jossa *kokeiltiin* ja kehitettiin yhteisökasvatuksen pohjalta lähteviä *kehittämismenetelmiä* organisaation ja sen johtamisen ekologisesta tasosta käsin *kolmella eri tasoisella kehittämisstrategialla*. *Ensiksi kehittäminen kohdistettiin yhteen osastoyksikköön*. Tähän yksikköön luotiin ja organisoitiin yhteisökasvatuksen edellytykset, jotka toimintoina poikkesivat radikaalisti perinteisestä muutoin laitokseen institutionoituneesta laitoskulttuurista. *Toiseksi organisoitiin erikseen jokaisen osaston omaehtoisen suunnittelun, ongelmanratkaisun ja yhteisen päätännän mahdollistava toiminta*. *Kolmanneksi organisoitiin koko laitoksen henkilöstön yhteiset yhteisökokoukset*.

Kaikki kolme eritasoista strategiaa tuottivat hyviä tuloksia. Keskuslaitoksen kehittäminen osoitti, että yhteisökasvatuksen ekologisten mallien *yhteisön organisaation ja yhteisön johtamisen tasolta on mahdollista valita ja toimia tuloksellisesti* yhteisökasvatuksen perustalta *eri strategisista vaihtoehdoista*. On mahdollista valita joko keskittyminen yhteen tai joihinkin yksiköihin organisaatiossa, kaikkiin perustason toimintayksiköihin erikseen sekä lisäksi luoda koko henkilöstön yhteinen yhteisöllinen kehittämisfoorumi. Erityisen merkityksellisenä pidän sitä, että riittävän pitkäjänteisellä ja määrätietoisella *johtamistoiminnalla perinteisessä julkishallinnon hierarkkisessa*,

säädöspohjaisessa kuntaorganisaatiossa ja *laitosorganisaatiossa kyettiin murtamaan käskyvaltaisuuden esteet ja luomaan uudentyyppiset tasavertaiset, yhteisölliset vuorovaikutusmuodot*. Tämä onnistui yksittäisen osastoyksikön, samanaikaisesti kaikkien osastoyksiköiden ja lopulta koko organisaation yhteisöllisellä tasolla. Tämä myös takasi kaikilla tasoilla aiempaa paremmat tulokset perustehtävän hoitamisessa eli kehitysvammaisten asukkaiden elämänlaadun parantamisessa.

Vaikka yhteisökasvatuksen pohjalta lähtevällä pitkäjänteisellä strategialla saavutettiin Suojarinteen keskuslaitoksessa myönteisiä tuloksia, on erityisesti painotettava sitä, että tulokset saavutettiin juuri tässä kontekstissa. Yhteisökasvatuksen kaltaisen menetelmän toteuttaminen niin yksittäisen yksikön, samanaikaisesti useiden yksiköiden, saatikka koko organisaation tasolla on vaikea tehtävä. Yhteisölliset toimintatavat ovat siinä määrin ristiriidassa säädöspohjaisen julkishallinnon toimintakulttuurin kanssa, että yhteisökasvatuksen onnistumiseksi on murrettava lukuisia esteitä. Jo pelkästään uusien yhteistyömuotojen uudelleen organisointi on työlästä. Ja vaikka uusia yhteisöllisiä toimintamuotoja, esimerkiksi säännöllisiä yhteisökokouksia eri ekologisille tasoille kyettäisiinkin luomaan, niin ne eivät millään tavoin takaa yhteisön ja yksilöiden kehitystä ja tuloksia. Lisäksi on tunnettava ja ymmärrettävä riittävästi yhteisökasvatuksen teoreettisia perusteita ja kyettävä soveltamaan niitä käytäntöön. Hyväkin saavutettu yhteisön tila on myös helposti haavoittuva. Joidenkin avainhenkilöiden ja esimerkiksi yhteisön esimiehen tai johdon vaihtuminen voi hyvin nopeasti romuttaa vaivalloisesti ja pitkäaikaisilla ponnistuksilla saavutetut tulokset. Mikäli näin käy, sekä kasvattajien että vertaisryhmän jäsenten turhautuminen aiheuttaa monenlaisia häiriöitä yhteisössä. Myös monet muut yhteisön toimintaehdoissa tapahtuneet muutokset voivat nopeasti taannuttaa yhteisöä. Selvä taantuminen oli nähtävissä Suojarinteen keskuslaitoksen kehityksessä vuosina 1988 - 1991. Kun hyvästä yhteisön tasosta taannutaan, on henkilöstöä vaikea motivoida uudelleen vuorovaikutuksen muutokseen, jolla uusi nousu saataisiin aikaan. Vaarana voi olla entistä ponnekkaampi kiinnittyminen perinteisiin säädöspohjaisiin menettelytapoihin. Ne kun viimekädessä ovat useimmille tutumpia ja yksilöllisesti turvallisempia kuin tavanomaisesta poikkeavat yhteisölliset vuorovaikutusmuodot.

Yhteisökasvatus asettaa myös kasvattajayhteisön yksilöille kompetenssivaatimuksia, joita on monissa yhteisöissä vaikea täyttää. Yhteisössä vaadittavia perustaitoja ovat muun muassa kasvattajan kyky hallita ryhmää ja sen prosesseja, kyky ohjata ja kasvattaa yksilöitä sekä kyky toimia kasvattajayhteisön jäsenenä ja kohdata muut ihmiset tasavertaisesti. Julkishallinnon henkilöstörekrytoinnissa toimivat kuitenkin usein muut ehdot kuin valittavan henkilön taito toimia yhteisössä tai yleensä kasvattajana. Jokainen julkishallinnon esimies- ja johtamistehtävissä toiminut voisi tästä kertoa mielin määrin esimerkkejä.

Tässä tutkimuksessa voitiin todeta, että keskittyminen yhden yksikön yhteisökasvatuksen kehittämiseen perinteisessä julkishallinnon laitosorganisaatiossa luo kasvatusyhteisöön ja sen eri ekologisille tasoille eli kasvattajayhteisöön, kasvattajille yksilöinä, vertaisryhmään ja kasvatettaville muista yksiköistä ja organisaation tasosta poikkeavan normiston, todellisuuden ja todellisuuskäsityksen. Nämä erilaiset normit ja todellisuudet ovat alituisen törmäyskurssilla, jossa yhteisökasvatusyhteisö joutuu jatkuvasti puolustautumaan sekä kehittämään energiaa ja aikaa vieviä strategioita yhteisökasvatuksen edellytysten säilymiseksi.

Jukolaan *kyettiin kehittämään yhteisökasvatusta yksittäisenä osastona perinteisessä byrokraattisessa säädöspohjaisessa laitosorganisaatiossa*. Yhteisökasvatuksen ekologisen mallin organisatorisella ja johtamisen tasolla pystyttiin luomaan sellaiset hallinnolliset edellytykset, että osaston oli mahdollista toimia muista osastoista poikkeavilla toimintaehdoilla. Ennen kaikkea tämä merkitsi sellaisen autonomian turvaamista Jukolalle, jota muilla osastoilla ei ollut.

Jukolassa onnistuttiin saavuttamaan harvoissa yhteisöissä toteutunut yhteisön kehitystaso, joka täyttää korkeatasoisen *yhteisökasvatuksellisen yhteisön* tunnusmerkit. Toimintaa leimasi parhaimmillaan vahva tasavertaisuuden tunne. Kasvattajien ja kasvatettavien arvot, normit ja tavoitteet olivat yhtenevät, keskinäinen auttaminen ja kärsivällisyys sekä joustavuus, ymmärtämys ja tavoitteellisuus asukkaiden häiriökäyttäytymisen korjaamisessa oli pitkäjänteistä ja määrätietoista. Yhteisöllinen kontrolli toimi oikealla tavalla ja itsekkäisiin pyrkimyksiin puututtiin johdonmukaisesti. (Ks. sivu 25; Kaipio & Murto 1980; Helenius 1982.)

*Kasvattajayhteisö* kehitti ja pystyi sitoutumaan johdonmukaisiin kasvatustavoitteisiin ja toimintatapoihin ja myös prosessuaalisesti muuttamaan jatkuvasti toimintaansa. Koko kasvatusyhteisöön *kehittyi yhteinen*, muuttuva ja hallittu yhteisöllinen *todellisuus*. Tämän mahdollisti kasvattajien ja *vertaisryhmän* yhteiskokoukset, jossa vertaisryhmän jäseniä kunnioitettiin tasavertaisina kasvatusyhteisön jäseninä.

*Kasvattajien valinnalla* voitiin varmistaa heidän riittävä yksilöllinen kompetensinsa toimia yhteisökasvatuksen ehdoilla, jota lisättiin toistuvalla yhteisökasvatuskoulutuksella ja konsultoinnilla.

*Kasvatettavien yksilöllinen kehitys* näkyi monin tavoin heidän *subjektiviteettinsa muuttumisena*. Tämä oli selvästi nähtävissä jo puolentoista vuoden yhteisökasvatustehittelyn jälkeen, kun kasvatettavat eivät Jukolan evakkovaiheen aikana sopeutuneet enää perinteisen laitoksen toimintaehtoihin, vaan olivat itsenäistyneet ja kokivat oppimansa tasavertaiset oikeudet yksilöllisyytensä loukkauksena.

Myös *kasvattajien yksilöllinen subjektiviteetti* näytti varsin nopeasti uusissa *yhteisökasvatusolosuhteissa muuttuneen*. Pitkään perinteisissä laitosolosuhteissa työskennelleet kasvattajatkaan eivät enää halunneet evakkovaiheen aikana toimia perinteisillä menettelytavoilla. He olivat helpottuneita päästessään itsesäätoisesti toimimaan yhteisökasvatuksellisesti oltuaan väliaikaisesti perinteisillä osastoilla evakkovaiheen aikana.

Kaikkiin osastoihin erikseen kohdistuvalla kehittämistyöllä yksiköt voivat toimia hyvin erilaisista lähtökohdista, ja eri yksiköiden yhteisöllinen taso voi vaihdella merkittävästi. Suojarinteen keskuslaitoksessa suoranaisesti yhteisökasvatusta ilmoitti toteuttavansa vain kaksi osastoa eli Jukola ja Valkoapila. Kuitenkin *kaikkiin osastoihin erikseen kohdistuneen yhteisökasvatuksen pohjalta lähteneen systemaattisen koulutus- ja kehittämisvaiheen aikana* ennen koko laitoksen yhteiskokousten käynnistymistä oli yhteisökasvatuksen tapainen yhteistyö ja vuorovaikutuksen muutos selvästi nähtävissä niin, että *tulokset näkyivät koko organisaatiossa*.

*Kun koko organisaation yhteiset säännölliset kehittämiskokoukset saatiin käynnistymään ja osapuilleen joka toinen kuukausi toimimaan, oli yhteisökehitys ja sen vaikutukset asukkaiden hyvinvointiin entistä selvemmin nähtävissä* kaikilla yhteisökasvatuksen ekologisen mallin tasoilla. Lopulta *myös yhteiskunnallisen tason päättäjät* eli johtavat kunnalliset luottamushenkilöt *olivat keskustelemassa* laitoksen

yhteiskokouksessa osastotoiminnan *käytäntöjen kehittamisestä*. Lisäksi alkoi kehittyä uusia vuorovaikutusmuotoja. Niitä olivat esimerkiksi johdon, osaston edustajien ja terapiatalon henkilöstön säännölliset kokoukset. Uusiin vuorovaikutusmuotoihin näytti aikaa myös ikään kuin luonnostaan järjestyvän, kun niiden kautta voitiin vaikuttaa ja saada kokemuksia toimintojen kehittymisestä. Lopulta henkilöstö esitti myös koko laitoksen kokousten tihentämistä, joka ajankäytön järjestelyinä nähtiin 'järjestelykysymyksenä'.

Mihin olisikaan päästy, jos yhteisöjohtaminen ja yhteisökehitys olisivat voineet jatkaa siten, että kaikilla ekologisen mallin tasoilla olisi samanaikaisesti entistä tiiviimmin toimittu nyt kehitetyltä yhteisökasvatuksen pohjalta sekä toimintatutkimuksen myötä kehitetty ja syvennetty edelleen sosiologisen ja psykologisen tiedon ja näkemysten yhdistämistä?

Yhteisökasvatuksella on ollut varsinaista kasvatustoimintaa laajempaakin merkitystä. Sen teoreettista perustaa ja kokemuksia olen johtajana, kouluttajana, konsulttina ja työnohjaajana voinut soveltaa hyvin monien erilaisten organisaatioiden ja työyhteisöjen kehittämiseen. Siitä on ollut käytännön hyötyä erilaisten koulutus-, kasvatus- ja hoitoyhteisöjen sekä julkishallinnon johtamisen, organisaatioiden ja työyhteisöjen kehittämässä kaikilla yhteisökasvatuksen ekologisen mallin tasoilla. Niin yksilön kuin yhteisönkin kehitys on aina muutosprosessi. Parhaimmillaan sekä yksilön että yhteisön kehitys on jatkuva muutos- ja kasvuprosessi. Tähän viittaa Zwart (1981) todetessaan, että hyvä työyhteisön ja organisaation kehittäminen on aina jatkuva aikuiskasvatusprosessi, jossa johto ja hallinto auttaa yksilöitä ja yhteisöä kehittymään. Yhteisökasvatuksen teorian ja kokemukseni pohjalta se on mielestäni viime kädessä yhteisökasvatusprosessi, joka on sovellettavissa kaikkiin työyhteisöihin ja organisaatioihin. Jatkuvaa kehitystä ja muutosta saattaa olla mahdollista hallita ja ohjata yhteisökasvatuksen teoriaa ja menetelmiä soveltamalla aina yhteisökasvatuksen ekologisen mallin keskiöstä yhteiskunnalliseen tasoon, miksei myös globaaliin tasoon saakka. Yhteisökasvatus on kuitenkin niin vaativa ja helposti haavoittuva menetelmä, ettei sen toteuttamiseen kannata ainakaan koko organisaation tasolla kovin kevein perustein lähteä.

## SUMMARY

The development of the practices of community education, or the education of responsibility and cooperation, described in this study began in the early 1970's in the Boys' Reformatory of the City of Jyväskylä. It was an institution that could house sixteen socially maladjusted boys. The staff consisted of ten people. The practical problem was how to be able to influence the boys' asocial behavior, for example criminal activities, violence, destruction of property, fighting and truancy. Traditional authoritarian exercise of power was ineffective in influencing the boys' behavior. In the search for alternatives it was found that trust was lacking between the educators and those to be educated. The goals and norms of the educators and those to be educated were nearly opposite. In order to develop mutual trust, a common basis of values and shared norms for the educators and for those to be educated, weekly meetings held with the boys and the staff were initiated. This was the basis that led to the development of common practices, shared norms and principles of the educators and of those to be educated which were changed, developed and controlled in cooperation as a continuing process.

With the adoption of the practices of community education which were thus developed, the boys' asocial behavior changed. Crimes, alcohol use and running away were decidedly lessened (Määttänen 1978). In the end, crime became almost nonexistent and school attendance by the boys was significantly improved as well (Helenius 1980a; Kaipio 1977).

Later on community education gained a wider scope and found application in schools, vocational training and daycare centers, among other things (Korhonen 1989; Murto 1989; Palovaara 1987; Uusitalo 1981, 1983, 1984).

This study is comprised of two parts. In the first section a theoretical analysis of community education is made. In the theoretical analysis, a conceptual model is built by a theoretical reflection on the practices of community education which were developed in the course of more than twenty years at the various stages of their development and by projecting the model by the aid of practical examples to the everyday reality of community education (cf. Aittola 1992). The second section is a study of applying community education to the functioning of a central institution for the mentally retarded housing over 250 residents from the viewpoint of administering the organization.

In the theoretical analysis, an ecological model of community education was developed. Starting from, among other things, the idea of the ecological structure by Bronfenbrenner (1979, 1991), the occurrence of various phenomenal levels in the totality of community education is examined using the ecological model of community education. This model combines the individual and the social approach as an ecological whole. The development of the individual is examined simultaneously as an activity of the peer group, of the educating community and its individuals, of administering the community and the organizational level and of the social level. At the center of the model is the individual in the community as a member of the peer group. The development of individuality is seen as the



development of an individual's personality and subjectivity as the interaction between the peer group, the educating community and its individual educators. The educational community consists of the peer group and the educating community. The levels described in the ecological model which interact with and influence the educational community are on the one hand the community as an organization and its administration and on the other hand the social level. In the ecological model of community education, phenomena of various levels are treated and sought to be understood, in the widest sense, as interaction between the social level and the individual. The shared norms of the various levels develop as interaction between various ecological levels and the commitment to act according to them can be made through joint decision-making as well. As the social interaction between the peer group, the educating community, the organizational level and the social level, a shared concept of reality comes about which is characterized by mutual understanding and similar interpretations of activities and their content by the various levels. A shared social reality and concept of reality are also manifested in a common language of the various levels.

A psychological examination of individual development is combined with a sociological examination of community development in the theoretical analysis, practices and the ecological model of community education.

Developmental methods based on community education were applied and developed in a central institution for the mentally retarded with a starting point of the ecological level of one organization and its administration. In the course of a decade, the developmental strategy was implemented in three different stages. First, the community education of one residential unit of eight residents was developed. Second, activities enabling independent planning, problem solving and joint decision-making for each of the eleven residential units and community training were separately organized. Third, regular community meetings for the whole administrative organization and staff of the central institution were arranged. The development process was studied through qualitative and quantitative methods.

All three strategies of different levels brought positive results. Developing the community education of the single residential unit was begun in 1979 and this clearly resulted as a positive development of the residents during the first year of development already. Eight men of 16 to 28 years of age with behavioral problems were selected as the residents of the new community education residential unit from the other residential units of the institution. Seven of them had spent a minimum of ten years in the central institution. As early as during the first year the men's problems were lessened, their behavior was improved and positive activity increased. The lessening of behavioral problems was manifested so that, for example, the sedatives of three men could be decreased. The relationships among the men were improved, language became more civil, apologizing, thanking and the settlement of disputes became easier than before as well (Helenius 1981).

The educating community of a single residential unit developed and was able to commit themselves to consistent policies of education and lines of action and was also able to continually adjust its activities as part of the process. The entire educational community developed a shared, changing and controlled social reality.

Development directed at all of the residential units was begun in 1983. By implementing the method of action research, the communities of the residential units were developed so that the social practices of the basic level of residential units were studied in regular developmental events of each residential unit. Since 1985, the development of the educating community of the residential units was followed until 1992 by performing four staff surveys with a questionnaire. Simultaneously, the development of the residents was followed with the help of the adaptive behavior scale of the residents (AAMD/Adaptive Behavior Scale) (Nihira, Foster, Shellhaas & Leland 1988).

Regular community meetings of the whole staff and administration of the central institution began in February, 1987. Later on these meetings were held regularly every second month.

The results of quantitative staff surveys showed that, with the adoption of community development based on community education, the influence of the staff was enhanced, decision-making became more flexible and goal-oriented, joint consultation became more regular and common, relationships with administration and work units were improved and an educational optimism and trust for the residents was strengthened. These quantitative and statistically significant differences are coherent and consistent with the qualitative results and analysis.

The adaptive behavior of the residents was followed from 1985 to 1989 for those residents who had during the duration lived in the same residential unit, which had become their permanent home ( $n=103$ ). The results showed a clear improvement in the adaptive behavior of these residents during the development based on community education. The results consistently support the qualitative results of the social development of the whole community of the central institution according to which the central position of the residents in activities was strengthened and the improvement of the well-being of the residents could clearly be seen on all levels of the ecological model of community education. The weight of the results on adaptive behavior is further increased by the fact that those residents who had permanently lived in the same residential unit and were followed up, were below the average level and thus the variation in the adaptive behavior score in their case may be less than in the case of all residents.

## LÄHTEET

- Agazarian, Y. & Peters, R. 1989. *The visible and invisible group*. London: Routledge.
- Aichhorn, A. 1962. *Harhautunut nuoriso*. Jyväskylä: Gummerus.
- Aittola, T. 1982. Sosiologisen tutkimuksen logiikasta. Raportissa F. Jyrkilä (toim.) *Sosiologian tutkimusmenetelmistä*. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 27, 1-42.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 91.
- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. *Jälkisanat*. Teoksessa P.L. Berger & T. Luckmann. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alanen, L. 1992. *Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. *Tutkimuksia* 50.
- Allardt, E. 1983. *Sosiologia I*. Juva: WSOY.
- Allardt, E. 1990. Teoksessa E. Durkheim. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gaudeamus, 3-7.
- Allardt, E. & Littunen, Y. 1964. *Sosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Allport, G.W. 1961. *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- American Association on Mental Retardation. 1992. *Mental retardation. Definition, classification and systems of support* (9. printing). Washington: AAMR.
- Antikainen, A. 1986. *Johdatus kasvatussosiologiaan*. Juva: WSOY.
- Anttinen, E. & Ojanen, M. 1984. *Sopimusvuoren terapeuttiset yhteisöt*. Tampere: Lege Artis Oy.
- Anzieu, D. 1984. *The group and the unconscious*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Argyris, C. 1982. *Reasoning, learning and action*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. 1993. *Knowledge for action: A guide for overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning*. Reading: Addison-Wesley.
- Asikainen, Hannula, Hievanen, Kuokka, Linnamäki & Wessman. 1985. *Kuntien ja valtion hallinto*. Pieksämäki: Kustannuskiila Oy.
- Auerswald, E.H. 1969. *Interdisciplinary versus ecological approach*. Teoksessa W. Gray, F.J. Duhl & N.D. Rizzo (Eds.) *General systems theory and psychiatry*. Boston: Little, Brown & Co., 373-386.
- Baer, D.M. 1977. *Some comments on the structure of the intersection of ecology and applied behavior analysis*. Teoksessa A. Rogers-Warren & S.F. Warren (Eds.) *Ecological perspectives in behavior analysis*. Baltimore: University Park Press, 101-124.
- Barker, R.G. 1963. *The stream of behavior as an empirical problem*. Teoksessa R.G. Barker (Ed.) *The stream of behavior*. New York: Meredith Publishing Co., 1-22.
- Barker, R.G. 1968. *Ecological psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Basaglia, F. (toim.) 1972. *Kumous laitospäämäärä*. Helsinki: Tammi.
- Basaglia-Ongaro, F. 1972. *Laitoksen kumoaminen ja yhteinen päämäärä*. Teoksessa F. Basaglia (toim.) *Kumous laitospäämäärä*. Helsinki: Tammi, 189-198.
- Bell, J. 1987. *School-based management: An idea whose time has come*. University of North Carolina-Wilmington. Unpublished manuscript.
- Berg, G. 1981. *Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i förändringsperspektiv*. Acta Universitatis Upsaliensis. *Uppsala Studies in Education* 15.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki:

Gaudeamus.

- Berne, E. 1964. *Games people play: The psychology of human relationships*. New York: Grove.
- Bettelheim, B. 1970. *Teoksessa Summerhill: For and against*. New York: Hart Publishing.
- Bion, W.R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: WSOY.
- Björkman, M. 1978. *Ekologisk psykologi*. Malmö: AWE/ Gebers.
- Björkman, T. & Björkman, K. 1987. *Takaisin kotiin. Teoksessa Takaisin kotiin Kuttulan perheyhteisöstä*. Helsinki. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 11, 1-64.
- Bladsjö, A., Holmbom, A., Johansson, B., Lagrell, K. & Nelander, L. 1981. *Ansvarspedagogik. Ett steg mot en förskolepedagogik*. Uppsala: Förlaget praktisk förskolepedagogik.
- Bloor, M., Mc Keganey, N. & Fonkert, D. 1988. *One foot in Eden*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brammer, L.M. 1973. *The helping relationship. Process and skills*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brim, O.G. 1975. *Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators*. *American Journal of Orthopsychiatry* 45, 516-524.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1991. *Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia*. *Psykologia* 26 (4-5), liiteosat.
- Burke, W.W. 1987. *Organization development. A normative view*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Burkitt, I. 1991. *Social selves. Theories of the social formation of personality*. Bristol: Sage.
- Bussey, K. & Perry, D.G. 1977. *The imitation of resistance to deviation: Conclusive evidence for an elusive effect*. *Developmental Psychology* 13, 438-445.
- Campbell, V., Smith, R. & Wool, R. 1982. *Adaptive behaviour scale differences in scores of mentally retarded individuals referred for institutionalization and those never referred*. *American Journal of Mental Deficiency*, 86 (4), 415-418.
- Castell, R. 1985. *Moral treatment: Mental therapy and social control in the nineteenth century*. *Teoksessa S. Cohen & A. Scull (Eds.) Social control and the state. Historical and comparative essays*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cheney, J. 1989. *Postmodern environmental ethics: ethics as bioregional narrative*. *Environmental Ethics* 11, 117-134.
- Clark, D.H. 1974. *Social therapy in psychiatry*. Middlesex: Penquin Books.
- Clark, D.H. 1987. *Yes to life*. London: Fount Paperbacks.
- Cohen, S. 1985. *Visions of social control*. Cambridge: Polity Press.
- Combs, M.L. & Slaby, D.A. 1977. *Social skill training with children*. *Teoksessa B.B. Lahey & A.E. Kazin (Eds.) Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum Press, 160-170.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cuban, L. 1988. *A fundamental puzzle of school reform*. *Phi Delta Kappan* 63, 681.
- Davis, N.J. & Anderson, B. 1983. *Social control. The production of deviance in the modern state*. New York: Irvington Publishers.
- De Board, R. 1978. *The psychoanalysis of organizations*. Cambridge: Tavistock.
- Dhondt, S., De Gier, E. & Bloemhoff, A. 1993. *The future of working life of civil servants in EC countries: a comparison between Holland and Spain*. Paper presented at the Action Research Conference. Helsinki 25-27.8.1993.
- Doll, E.A.. 1953. *The treatment of social competence: A manual for the Vineland social maturity scale*. Minneapolis: Educational test bureau.

- Doll, E.A. 1977. Vinelandin sosiaalisen kehityksen asteikko. Ohjekirja. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Durkheim, E. 1961. Moral education. New York: Free press.
- Durkheim, E. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Edgerton, R.B. 1975. Issues relating to the quality of life among mentally retarded persons. Teoksessa J. Begab & S.A. Richardson (Eds.) The mentally retarded and society: A social science perspective. Baltimore: University Park Press.
- Elias, N. 1978. The civilizing process. The history of manners. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. 1991. The society of individuals. Padstow: Blackwell.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. Aikuiskasvatus 4, 156-164.
- Ericsson, K. 1980. Behov av alternativa omsorger efter utflyttning från Karlslund och Klockbacka. Stockholms läns landsting.
- Erityishuollon neuvottelukunta. 1989. Yleiskirje 14.8.1989/ A 18. Helsinki. Suomen kunnallisliitto.
- Erityishuollon neuvottelukunta. 1990. Kehitysvammahuollon voimavarojen uudelleenjärjestely. Työryhmän raportti. Helsinki. Suomen kunnallisliitto.
- Etzioni, A. 1961. A comparative analysis of complex organizations. New York: Free press.
- Etzioni, A. 1966. Moderna organisationer. Stockholm: Bonniers.
- Feldman, W. 1971. Laitos hoitoyhteisönä. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Ferguson, P.M., Ferguson, D.L. & Taylor, S.J. 1992. Introduction. Interpretivism and disability studies. Teoksessa P.M. Ferguson., D.L. Ferguson. & S.J. Taylor (Eds.) Interpreting disability. A qualitative reader. New York: Teachers College Press, 1-11.
- Feshbach, N.D. 1973. Cross-cultural studies in teaching styles in four-year-olds and their mothers. Teoksessa E. Pick (Ed.) Minnesota symposia of child psychology. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fogelman, C.J. (Ed.) 1975. AAMD adaptive behavior scale. Manual. Washington: AAMD.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Freinet, C. 1975. För folkets skola. Stockholm: Aldus.
- Freire, P. 1973. Pedagogik för förtryckta. Falköping: Gummessons.
- Fried, M. 1963. Grieving for a lost home. Teoksessa L.J. Duhl (Ed.) The urban condition. New York: Basic books, 151-171.
- French, W.L. & Bell, C.H. 1973. Organisaation kehittäminen. Tapiola: WSOY.
- Gergen, K.J. 1992. Toward a postmodern psychology. Teoksessa S. Kvale (Ed.) Psychology and postmodernism. Surrey: Sage, 17-30.
- Giddens, A. 1986. The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press.
- Goetz, J.P. & Le Compte, M.D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. San Diego: Academic Press.
- Goffman, E. 1961. Asylums. New York: Doubleday.
- Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Helsinki: WSOY.
- Goode, D. 1986. Kids, culture and innocents. Human studies 9 (1), 83-106.
- Greenwood, D., Whyte, W. & Harkavy, I. 1993. Participatory action research as a process and as a goal. Human Relations 46 (2), 25-35.
- Grossman, H.J. (toim.) 1983. Classification in mental retardation. Washington: AAMD.
- Grön, T. 1979. Opettajien ongelmallisina kokemat koulutilanteet ja heidän toimintansa näissä tilanteissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 72.
- Gröndahl, M. 1983. Kilterin yläasteen yhteisökasvatuskokeilun loppuraportin ydinkohdat. Moniste 11.7.1983.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa.

- Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Gunzburg, H.C. 1977. Progress assessment chart of social and personal development (5. edition). Stratford-upon-avon: SEFA.
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Haapamäki, J. 1991. Koulut yhteisöityivät Oulussa. Yksilöstä yhteisöön 3 (2), 1-2.
- Haapasalo, J. 1992. Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 84.
- Hakkarainen, P. 1980. Yhteisökasvatus kasvatuksellisenä ja didaktisena ratkaisuna. Helsinki. Kouluhallituksen tiedonantoja koulututkimuksesta 6.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. 1981. Social skills in interpersonal communication. London: Groom Helm.
- Harjula, V-M, Mantere K. & Murtola, S. 1993. Kasvatus yhteisössä - eri yhteisökasvatusmuotojen vertailua. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Harris, T.A. 1976. Minulla menee hyvin. Entä sinulla? Keuruu: Otava.
- Hartup, W.W. & Coates B. 1967. Imitation of a peer as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. Child Development, 38, 1003- 1016.
- Hautamäki, J. & Laukkanen, H. 1982. Laitos asumisympäristönä. Katsaus tutkimukseen ja keskusteluun. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Heber, R. 1959. A manual on terminology and classification in mental retardation. American Journal on Mental Deficiency. Monograph Supplement 64 (2).
- Heikkilä, J. 1988. Luokanopettajan opetustyyli ja luovuus. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 43-60.
- Heikkilä, L. 1989. Pienryhmätöiminnan vaikutuksia asukas-yhteisöön ja hoitajayhteisöön. Ylinen. Pirkanmaan erityishuoltopiiriin julkaisuja 2.
- Heikkilä, L. 1992a. Pienryhmäkeskeisen toimintamallin soveltaminen kehitysvammahuollossa. Ylinen. Pirkanmaan sosiaalipalvelujen kuntainliiton julkaisuja 8.
- Heikkilä, L. 1992b. Pyryä Lapissa. Lapin erityishuoltopiiriin julkaisuja 1A.
- Helasvuo, K. 1978. En vieroksu yhteisökasvatusta. Lapset ja yhteiskunta 37 (3), 90-94.
- Helenius, S. 1980a. Yhteisökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodissa 1971-1979. Helsinki. Sosiaalihallituksen julkaisuja 3.
- Helenius, S. 1980b. Yhteisökasvatuksen periaatteet kehitysvammalaitoksen toiminnan pohjana. Suolahti: Keski-Suomen erityishuoltopiiriin kuntainliitto. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Helenius, S. 1981. Yhteisökasvatus kehitysvammaosastolla. Helsinki. Kehitysvammaliiton valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 8.
- Helenius, S. 1982. Lastenkotitoiminnan kehittäminen yhteisökasvatuksen periaatteiden pohjalta. Helsinki. Sosiaalihallituksen julkaisuja 2.
- Helminen, A. & Pitkälä, A. 1983. Yhteisökasvatuskokeilu Hakametsän ala-asteella 1980 - 1983. Loppuraportti. Helsinki. Kouluhallituksen moniste.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1978. Kasvatustieteen sanasto. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen opetusmoniste 73.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 5.
- Hobbs, N. 1975. The futures of children. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Holman, J. 1977. The moral risk and high cost of ecological concern in applied behavior

- analysis. Teoksessa A. Rogers-Warren & S.F. Warren (Eds.) *Ecological perspectives in behavior analysis*. Baltimore: University Park Press, 63-99.
- Hyppönen, P. & Puusaari, K. 1983. Yhteisökasvatusta Äänekosken ammattikoulun sähköosastolla. *Ammatti ja koulutus* 3.
- Iljenkov, E. 1984. *Opi ajattelemaan oikein*. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Isett, R.D. & Sprent, S. 1979. Test-retest and interrater reliability of the AAMD adaptive behavior scale. *Journal of Mental Deficiency* 84, 93-95.
- Isohanni, M. 1983. *The psychiatric ward as a therapeutic community*. University of Oulu. Series D 111.
- Isohanni, M. 1986. *Työ- ja hoitoyhteisö*. Juva: WSOY.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. 1975. *Joining together. Group theory and group skills*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jones, M. 1952. *Social Psychiatry*. London: Tavistock.
- Jones, M. 1953. *The therapeutic community: a new treatment method in psychiatry*. New York: Basic books.
- Jones, M. 1968. *Beyond the therapeutic community. Social learning and social psychiatry*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Jones, M. 1976. *Maturation of the therapeutic community*. New York: Human Sciences Press.
- Jones, M. 1982. *The process of change*. Boston: Routledge.
- Juuti, P. 1993. *Creating organizational competitiveness and improving the quality of working life through research*. *Finnish Work Research Bulletin* (4) 2b, 3-4.
- Juuti, P. & Soikkanen, A. 1993. *Change to new organizational cultures*. Paper presented at the Action Research Conference. Helsinki 25-27.8.1993.
- Jyrkämä, J. 1978. *Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä*. *Sosiaalipoliittikka* 1, 37-71.
- Järviemi, P. 1991. *Työelämän tutkimus Suomessa 1989-1991: Luettelo työelämän suhteiden näkökulmasta*. Helsinki. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 14.
- Kaipio, K. 1977. *Antakaa meille mahdollisuus. Johdatus nuorten yhteisökasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kaipio, K. 1978. *Onnistuneet kasvatustyön perusteet: Kasvatustyöntekijöiden ammattitaito ja hallinnon tuki kasvatustyölle*. *Lapset ja yhteiskunta* 37 (6-7), 202-203.
- Kaipio, K. 1983. *Osasto Jukolan evakkovaiheet*. *Ketju* 19 (1), 24-26.
- Kaipio, K. 1987. *Kehitysvammaisten adaptiivisen käyttäytymisen mittaaminen ja seuranta keskuslaitoksen osastoilla*. Jyväskylän yliopisto. *Erytispedagogiikan laudaturtyö*.
- Kaipio, K. 1991. *Kuntoutuksen, hoidon ja kasvatuksen perustana on pätevä arviointi*. *Yksilöstä yhteisöön* 3 (2), 6-8.
- Kaipio, K. 1993a. *Kasvatuksen, opetuksen, kuntoutuksen ja hoidon arviointiperusteista*. Teoksessa R. Pirttimaa (toim.) *Puheenvuoroja kehitysvammaisten lasten ja aikuisten arviointikeinoista*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*, 103-111.
- Kaipio, K. 1993b. *Yksilö ja yhteisöllisyys kehitysvammaisen kuntoutuksessa ja arvioinnissa*. Teoksessa M. Anttila & T. Kupari (toim.) *Toivoa täynnä! Kehitysvammaisten kuntoutuksen verkostot-seminaari I*. Jyväskylä. *Stakesin raportteja* 108, 177-186.
- Kaipio, K., Harju, P. & Virkkala, R. 1982. *Yhteisökasvatus: nykykasvatuksen eräs mahdollisuus*. Helsinki. *Sosiaalivaltion teematiedote* 1.
- Kaipio, K. & Laine, K. 1988. *Puheesta tekoihin ja toimintaan*. Suolahti. *Keski-Suomen erityishuoltopiirin moniste*.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1978. *Kasvatukseen tulee olla luovaa, humaania, demokraattista*. *Lapset ja yhteiskunta* 37 (3), 90.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1980. *Toimiva yhteisö*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalliola, S. 1994. *Johdon ja henkilöstön yhteistoiminnan ulottuvuudet ja*

- kehittämismahdollisuudet. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskuksen julkaisuja 14, 215-276.
- Kangas, A. 1979. Toimintatutkimuksen käytäntö. Sosiaalipolitiikka 1, 221-225.
- Karterud, S. 1989. Group processes in therapeutic communities. Oslo: Otto Falch.
- Kasvio, A. 1994. Johdanto. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskuksen julkaisuja 14, 1-12.
- Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H. & Syvänen, S. 1994. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskuksen julkaisuja 14.
- Kauppinen, T. 1993. Management of change and the joy project. Paper presented at the Action Research Conference. Helsinki 25.-27.8. 1993.
- Kauppinen, T. & Lahtonen, M. 1993. Research-assisted development of work and organizations in Finland. Finnish Work Research Bulletin (4), 2b, 6-10.
- Kehitysvammahuollon neuvottelukunta. 1985. Yleiskirje A 10.
- Kehitysvammaliitto. 1981. Laitoshuollon tehtävä ja asema kehitysvammahuollossa. Työryhmän raportti. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kelly, G.A. 1955. The psychology of personal constructs. New York: Norton.
- Kennard, D. 1983. An introduction to therapeutic communities. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kerlinger, F.N. 1973. Foundations of behavioral research. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Kevätsalo, K. 1990. Kunnallishallinnon työelämän laadun ja palvelutuotannon tuloksellisuuden kehittämisen tutkimusohjelma. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskuksen työraportti 16.
- Knapp, S. & Salend, S.J. 1983. Adapting the adaptive behavior scale. Mental Retardation 21 (2), 63-67.
- Kogan, K.L. & Wimberger, H.C. 1969. Interaction patterns in disadvantaged families. Journal of Clinical Psychology 25, 347-352.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkokodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Koro, J. 1993. Käyttäytymishäiriöiden tulkinnasta. Esitelmä Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen 'Käyttäytymisongelmien kohtaaminen'-seminaarissa 5.-6.2.1993.
- Kouluhallitus. 1981. Yhteisökasvatuskokeilut peruskoulussa lukuvuonna 1980 - 1981. Yhteenvedo ensimmäisen kokeiluvuoden raporteista. Helsinki. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston moniste.
- Krause, C. & Viemerö, V. 1993. Kehitysvammaisten elämän laatu laitoshoidossa. Åbo Akademi. Psykologiska institutionen. Moniste.
- Kristiansen, K. 1993. Normalisering og verdsetjing av social rolle. Oslo: Kommuneförlaget.
- Kuhn, T.S. 1970. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kulhomäki, H., Mikkonen, S., Pasanen, E., Taskinen, M. & Toivanen, T. 1985. "Tehdään yhdessä". Yhteisökasvatuskokeilua sairaalakoulussa. Opettaja 36.
- Kumar, K. & Thibodeaux, M.S. 1990. Organizational politics and planned organization change. Group & Organization Studies 15 (4), 357-365.
- Kuula, A. 1994. Tutkimuksessa käytetty metodologia. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio, & S. Syvänen. Uudistumisen



- voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskuksen julkaisuja 14, 27-61.
- Kuusisto, P. 1990. Uutta tarvitaan. Yksilöstä yhteisöön 2 (1), 16-17.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (Ed.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 73-91.
- Kvale, S. (Ed.) 1992. *Psychology and postmodernism*. Surrey: Sage.
- Kylen, G. 1981. *Institutionsboendets psykologiska effekter på utvecklingsstörda*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Kärkkäinen, M. 1991. Tekijät työtään kehittämässä. Kehittävän työntutkimuksen menetelmän sovellutus kehitysvammahuoltoon Pohjois-Karjalan ja Pohjois-Pohjanmaan erityishuoltopiireissä. Kehittämishankkeen I väliraportti. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 58. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kärkkäinen, M. 1993. Kehittykö työ - kehittyivätkö tekijät? Kehittävän työntutkimuksen prosessin arviointia Pohjois-Karjalan ja Pohjois-Pohjanmaan erityishuoltopiirissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaatintyö.
- Ladberg, G. & Björling, B. 1984. *Hyvä päiväkot*. Helsinki: Tammi.
- Lahtinen, U. 1986. *Begåvningshandikappad ungdom i utveckling. En uppföljningsstudie av funktionsförmåga i olika livsmiljöer*. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 21.
- Laine, K. 1992. Uuteen asuntolakulttuuriin. Helsingin kaupungin kehitysvammahuollon asuntolatoiminnan kehittämisprojekti 1988 - 1991. Helsingin kaupungin sosiaaliviraston julkaisuja A 5.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. Suomen asetuskokoelma 1977. 519-523.
- Laosa, L.M. 1981. *Maternal behavior: Sociocultural diversity in modes of family interaction*. Teoksessa R.W. Henderson (Ed.) *Parent-child interaction*. New York: Academic Press, 125-167.
- Launis, K. 1994. *Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa*. Helsinki. Stakesin tutkimuksia 50.
- Lehtonen, H. 1990. *Yhteisö*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Leinonen, K. 1990. Vastuuta lapsille. Yksilöstä yhteisöön 2 (1), 15-16.
- Leontjev, A.N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts*. Ed. by Lewin, G.W. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science*. Ed. by Cartwright, D. New York: Harper & Brothers.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lind, O. 1990. *Innostava lautakunta*. Porvoo: Yhteisövalmennus Oy.
- Lynton, R.P. & Pareek, U. (Eds.) 1992. *Facilitating development. Readings for trainers, consultants and policy-makers*. Delhi: Sage.
- Main, T. 1946. *The hospital as a therapeutic institution*. *Bulletin of the Meminger Clinic* 10 (3), 66-70.
- Makarenko, A.S. 1950. *Lasten kotikasvatus*. Lahti: Kansankulttuuri.
- Makarenko, A.S. 1951. *Kasvatusopilliset katsomukseni*. Lahti: Kansankulttuuri.
- Makarenko, A.S. 1957. *Paljasjalkaiset isännät I-III*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Makarenko, A.S. 1958. *Liput torneissa I-III*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Makarenko, A.S. 1975. *Neuvostoliittolaisen koulukasvatuksen ongelmia*. Moskova: Edistys.
- Mandell, N. 1984. *The least-adult role in studyind childhood*. *Journal of Contemporary Ethnography* 16 (4), 433-467.
- Manning, N. 1989. *The therapeutic community movement: Charisma and routinization*. London: Routledge.

- Margenau, H. 1950. *The nature of physical reality*. New York: Mc Graw-Hill.
- Martindale, D. 1960. *The nature and types of sociological theory*. London: Routledge.
- Masterman, M. 1972. The nature of a paradigm. Teoksessa I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.) *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-89.
- Mayfield, K., Forman, S.G. & Nagle, R.J. 1984. Reliability of the AAMD adaptive behavior scale - public school version. *Journal of School Psychology*, 22 (1), 53-61.
- Mc Loughlin, J.A. & Lewis, R.B. 1981. *Assessing special students*. Columbus: Merrill.
- Mead, M. 1970. *Culture and commitment. A study of the generation gap*. New York: Doubleday.
- Michael, M. 1992. Postmodern subjects: towards a transgressive social psychology. Teoksessa S. Kvale (Ed.) *Psychology and postmodernism*. Surrey: Sage, 74- 87.
- Mintzberg, H. 1983. *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mizruchi, E.H. 1987. *Regulating society. Beguines, bohemians and other marginals*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Erityispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Atena.
- Morgan, G. 1986. *Images of organization*. Beverly Hills: Sage.
- Morsink, C.V., Thomas, C.C. & Correa, V.I. 1991. *Interactive teaming. Consultation and collaboration in special programs*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Murto, K. 1989. *Eilisestä huomiseen. Kokemuksia yhteisökasvatuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Murto, K. 1991. *Towards the well functioning community*. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 79. .
- Murto, K. 1992. *Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä*. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Murto, K. 1993. *Lastenkoti Kaarinassa. Yksilöstä yhteisöön* 5 (1), 10.
- Myers, C.E., Nihira, K. & Zetlin, A. 1979. The measurement of adaptive behaviour. Teoksessa N.R. Ellis (Ed.) *Handbook of mental deficiency. Psychological theory and research*. Hillside: Lawrence.
- Määttä, P. & Murto, K. 1981. *Koulutuksen vaikutus lasten- ja nuortenhuoltolaitosten työntekijätasoisien henkilökunnan itseään, kasvatustyötä ja kasvatettavia koskeviin käsityksiin ja asenteisiin*. Helsinki. *Sosiaalihuollituksen julkaisuja* 12.
- Määttänen, K.T. 1978. *Kunnallisten suojelukasvatustilain oppilaiden normit, traditionaalinen vs. terapeuttinen laitospedagogia ja laitospedagogian käyttäytyminen*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteen pro gradu -työ*.
- Määttänen, M. 1972. *Sosiaalisten sopeutumisvaikeuksien psykologisista ja sosiaalisista yhteyksistä*. Helsinki. *Suomen virallinen tilasto. Sosiaalisia erikoistutkimuksia* XXXII:28.
- Neill, A.S. 1970. *Summerhill - kasvatuksen uusi suunta*. Helsinki: WSOY.
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M. & Leland, H. 1969. *Adaptive behaviour scale manual*. Washington: AAMD.
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M. & Leland, H. 1974. *Adaptive behaviour scale*. Washington: AAMD.
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M. & Leland, H. 1988. *AAMD:n adaptiivisen käyttäytymisen asteikko*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Nissen, P. 1980. *Involveringspedagogik*. Malmö: Liber.
- Nojonen, K. 1990. *Psykiatrisen pitkäaikaispotilaan kuntoutuminen*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* A 283.
- Nyhus, P. 1972. *Asocial og kriminell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olkinuora, E. & Saarinen, R. 1983. *Uudenkaupungin Hakametsän ala-asteen*

- yhteisökasvatuskokeilun prosessikuvaus. Helsinki. Kouluhallituksen tiedonantoja koulukokeiluista ja tutkimuksesta 1.
- Olkinuora, E. & Tanner, K. 1983. Turun Aunelan koulun ala-asteen yhteisökasvatusten menetelmän prosessikuvaus. Helsinki: Kouluhallituksen tiedonantoja koulukokeiluista ja tutkimuksesta 1.
- Olofsson, B. 1973. Unga lagöverträdare 3. Hem, uppfostran, skola och kamratmiljö i belysning av intervju- och uppföljningsdata. Stockholm: SOU.
- Olweus, D. 1978. Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. Washington: John Wiley & Sons.
- Paloniemi, E. 1991. Heidät vedetään mukaan elämään! Yksilöstä yhteisöön 3 (2), 4-5.
- Palovaara, M. 1987. Yhteisökasvatus päiväkodin puolipäiväosastossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.
- Parke, R.D. & Lewis, N.G. 1981. The family in context: A multilevel interactional analysis of child abuse. Teoksessa R. W. Henderson (Ed.) Parent-child interaction. New York: Academic Press, 169-204.
- Parsons, T. 1951. The social system. New York: Free Press.
- Pearl, A. 1981. A phenomenological cost-benefit analysis approach to adolescence. Teoksessa R. W. Henderson (Ed.) Parent-child interaction. New York: Academic Press, 293-323.
- Pehunen, R. & Lahtela, K. 1982. Vanhenevan yksilön toimintakyky ja persoonallisuus: Kuvausjärjestelmän kehittäminen. Turku: Kansaneläkelaitos.
- Peirce, C.H. 1960. Collected papers II. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Perrow, C. 1972. Complex organizations: A critical essay. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Pervin, L.A. 1984. Personality. New York: John Wiley & Sons.
- Pfeffer, J. 1982. Organizations and organization theory. Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing Co.
- Phillips, E.L. 1978. The social skills basis of psychopathology. New York: Grune & Stratton.
- Piaget, J. 1965. The moral judgement of a child. New York: Free press.
- Piaget, J. 1988. Kommentteja Vygotskille teoksiani "The language and thought of the child" ja "Judgement and reasoning in the child" koskevista huomautuksista. Psykologia 23 (4), liite 1-12.
- Pirella, A. 1972. Perinteellisen mielisairaalan kieltäminen. Teoksessa F. Basaglia (toim.) Kumous laitospaikassa. Helsinki: Tammi, 154-168.
- Pulkkinen, L. 1977. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 388.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1973. Sosiaalipsykologian oppikirja. Helsinki.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, U. 1972. Koulukotipoikien ja nuorisovankien myöhemmät elämäntilat. Helsinki. Suomen virallinen tilasto. Sosiaalisia erikoistutkimuksia XXXII:54.
- Rauste-von Wright, M-L. 1983. Arvot ja koulutus suomalaisen nuoren elämäntilanteen kannalta tarkasteltuna. Teoksessa Näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta. Helsinki. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 2.
- Reinert, H.R. 1987. Children in conflict: Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered. (3rd ed.) Columbus: Merrill.
- Risley, T.R. 1977. The ecology of applied behavior analysis. Teoksessa A. Rogers-Warren & S.F. Warren (Eds.). Ecological perspectives in behavior analysis. Baltimore: University Park Press, 149-163.
- Rissanen, J. & Saloranta, S. (toim.) 1985. Tästä lähtee tie. Vaasa: Nuorten ystävät ry.
- Rogers-Warren, A. & Warren, S.F. (Eds.) 1977. Ecological perspectives in behavior analysis.

- Baltimore: University park press.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Keuruu: Otava.
- Rose, N. 1989. Individualizing psychology. Teoksessa J. Shotter. & K.J. Gergen (Eds.) *Texts of identity*. London: Sage, 120-135.
- Saari, S. 1981. Mielenterveyden muutoksen ennustaminen ja selittäminen kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Helsinki. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä 10.
- Salagaras, S. Nettelbeck, T. 1984. Adaptive behaviour of mentally retarded adolescents attending school. *American Journal of Mental Deficiency* 88 (1), 57-68.
- Salner, M. 1989. Validity in human science research. Teoksessa S. Kvale (Ed.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 47-71.
- Saloviita, T. 1988a. Kehitysvammaisten henkilöiden adaptiivisen käyttäytymisen rakenne ja AB-asteikon ominaisuudet. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Saloviita, T. (toim.) 1988b. AAMD:n adaptiivisen käyttäytymisen asteikko. Suomenkielisen laitoksen käsikirja. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Saloviita, T. 1989. Kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen laitoksessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Saloviita, T. 1990. Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. University of Jyväskylä. Jyväskylä Series in Education, Psychology and Social Research 73.
- Saloviita, T. 1992. Takaisin yhteiskuntaan. Tutkimus kehitysvammaisten laitoshuollon purkamisesta. Tampere: Kehitysvammaisten tukiliitto.
- Sampson, E.E. 1989. The deconstruction of the self. Teoksessa J. Shotter & K.J. Gergen (Eds.) *Texts of identity*. London: Sage.
- Santalainen, T., Voutilainen, E., Porenne, P. & Nissinen, H. Tulosjohtaminen. Espoo: WSOY.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarbin, T.R. 1970. A role theory perspective for community psychology: The structure of social identity. Teoksessa D. Adelson & B.L. Kalis (Eds.) *In community psychology and mental health: Perspectives and challenges*. Scranton: Chandler, 65-72.
- Savolainen, T. 1994. Laadun johtaminen: käsitteellinen tarkastelu ja laatujärjestelmän kehittämisprojektin käynnistämisen kuvaus esimerkkiyrityksessä. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitoksen julkaisuja 93.
- Schmidt, H.-D. 1970. Persönlichkeitsdiagnostik und persönlichkeitstheorie. Teoksessa H.-D. Rösler, H.-D. Schmidt & H. Szewczyk (Red.) *Persönlichkeitsdiagnostik*. Berlin: VEB, 11-23.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic books.
- Scull, A. 1979. *Museums of madness. The social organization of insanity in nineteenth-century England*. London: Allen Lane.
- Scull, A. 1984. *Decarceration. Community treatment and the deviant. A radical view*. Cambridge: Polity Press.
- Shaffer, D.R. & Brody, G.H. 1981. Parental and peer influences on moral development. Teoksessa R.W. Henderson (Ed.) *Parent - child interaction. Theory, research and prospects*. New York: Academic Press, 83-124.
- Sherif, M. & Sherif, C.W. 1964. *Reference groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York: Harper & Row.
- Sherif, M. & Sherif, C.W. 1966. *Groups in harmony and in tension*. New York: Harper & Row.
- Shyl-Björman, G. & Strömberg-Lind, K. 1977. *Dialogpedagogik*. Lund: Liberläromedel.

- Siltanen, A-R. 1990. Rangaistuksesta kuntoutukseen, eristyksestä perheterapiaan. Helsinki. Sosiaalivaltuutuksen julkaisuja 21.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. London: Sage.
- Slavich, A. 1972. Itsehallinnon myytti ja todellisuus. Teoksessa F. Basaglia (toim.) Kumous laitospaailmassa. Helsinki: Tammi, 107-120.
- Stack, J.G. 1984. Interrater reliabilities of the adaptive behaviour scale with environmental effects controlled. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (4), 396-400.
- Sundin, B. 1971. Individ, institution, ideologi. Stockholm: Aldus/ Bonniers.
- Sveri, K. 1966. De kriminalpolitiska åtgärdena och deras effekt. Stockholm: Aldus/ Bonniers.
- Syvänen, S. 1994. Tuloksellisuus ja sen kehittyminen. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakallio & S. Syvänen. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskuksen julkaisuja 14, 63-158.
- Taanila, A. 1993. Työtä kehittämällä muutos parempaan asuin- ja työyhteisöön. Kehittävä työntutkimus kehitysvammaisten sosiaalisen toimintakyvyn ja elämänlaadun edistäjänä Tahkokankaan keskuslaitoksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaatintyö.
- Taipale, V. 1990. Den nordiska socialservicens framtidsutsikter. Teoksessa Sandelin S. Benkö (red.) 1990. Nya strategier inom socialvården i Norden. Helsingfors: Socialstyrelsen, publikation 6.
- Takala, T. (toim.) 1989. Kasvatussosiologian perusteet. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 2.
- Takala, T. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis A* 335.
- Theodorson, G.A. (toim.) 1961. *Studies in human ecology*. Evanston, Ill.: Row, Peterson and co.
- Theunissen, G. 1985. Abgeschoben, isoliert, vergessen. Frankfurt: R.G. Fischer.
- Tikka, K. 1988. Tuhoava yhteisö. Erään kasvatusyhteisön toiminnan erittelyä. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Toner, I.J., Parker, R.D. & Yussen, S.R. 1978. The effect of observation of model behavior on the establishment and stability of resistance to deviation in children. *Journal of Genetic Psychology* 132, 283-290.
- Torgerson, W. 1958. *Theory and methods of scaling*. New York: John Wiley & Sons.
- Tubbs, S. & Baird, J. 1977. Improving interpersonal awareness. Teoksessa R. Patton. & K. Giffin (Eds.) *Interpersonal communication in action. Basic text and readings*. New York: Harper & Row, 59-73.
- Tye, B.B. 1987. The deep structure of schooling. *Phi Delta Kappan* 69, 281-283.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5- 6), 387-398.
- Unesco 1976. *Opiskelu on elämää. Kansainvälisen koulutuskomitean raportti*. Porvoo: WSOY.
- Uusitalo, R. (toim.) 1981. Koti ja koulu yhteistyössä. Yhteisökasvatustutkimus, osaraportti 1. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita n:o 35.
- Uusitalo, R. (toim.) 1983. Yhteisökasvatuksen vaikutuksia yläasteella. Yhteisökasvatustutkimus, osaraportti 2. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita n:o 38.
- Uusitalo, R. 1984. Koulun yhteisö oppilaiden silmin. Yhteisökasvatustutkimus, osaraportti 3. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 34.
- Van Hasselt, V.B., Hersen, M., Whitehill & M.B. Bellack, A.S. 1979. *Social skill*

- assessment and training for children: an evaluative review. *Behavior Research and the Therapy* 17 (7), 413-437.
- Vesikansa, S. 1988. Toimintaan nuorten kanssa 1-2. Helsinki. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisu.
- Väisänen, E. 1973. Adaptiivisen käyttäytymisen mittaaminen vajaamielispedagogiikassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitoksen julkaisu 10.
- Wagner, J. & Gooding, R. 1987. Effects of societal trends on participation research. *Administrative Science Quarterly* 32 (6).
- Wahler, R.G., Berland, R.M., Coe, T.D. & Leske, G. 1977. Social systems analysis: Implementing an alternative behavioral model. Teoksessa A. Rogers-Warren & S.F. Warren (Eds.) *Ecological perspectives in behavior analysis*. Baltimore: University Park Press, 211-228.
- Waksler, F.C. 1986. Studying children: Phenomenological insights. *Human studies* 9 (1), 71-72.
- Waters, E. & Crandall, V.J. 1964. Social class and observed maternal behavior from 1940-1960. *Child Development* 35, 1021-1032.
- Weber, M. 1947. *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Whiteley, J.S. & Gordon, J. 1979. *Group approaches in psychiatry*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilenius, R. 1975. *Kasvatuksen ehdot*. Jyväskylä: Gummerus.
- Willems, E.P. 1965. An ecological orientation in psychology. *Merrill-Palmer Quarterly* 11, 317-343.
- Willems, E.P. 1974. Behavioral technology and behavioral ecology. *Journal of Applied Behavior Analysis* 7, 151-165.
- Willems, E.P. 1977. Steps toward an ecobehavioral technology. Teoksessa A. Rogers-Warren & S.F. Warren (Eds.) *Ecological perspectives in behavior analysis*. Baltimore: University Park Press, 39-61.
- Wilson, J., Williams, N. & Sugarman, B. 1967. *Introduction to moral education*. Middlesex: Penguin Books.
- Wolcott, H.F. 1994. *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks: Sage.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.
- Zwart, C. 1981. Luentoraportti Kriittisen korkeakoulun organisaation kehittämisminäarista Helsingissä 7. - 8.9.1981.
- Ylöstalo, P., Kauppinen, T., Alasoini, T. & Pekkola J. 1992. Työolobarometri. Lokakuu 1992. Helsinki. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 38.

## Liite 1

## SUOJARINTEEN KESKUSLAITOKSEN OSASTOJEN OHJEELLISET PAIKKALUVUT, ASUKKAAT JA HENKILÖSTÖMÄÄRÄT VUOSINA 1983-1989

Tuttulan ohjeellinen paikkaluku oli 24. Osasto oli perustettu vastaanotto- ja tutkimusosastoksi tarkoituksessa, että keskuslaitokseen tulevat asukkaat tutkitaan osastolla ja sen jälkeen heille osoitetaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan parhaiten palveleva sijoituspaikka. Osasto sijaitsi hallintorakennuksen yhteydessä. Siinä oli kaksi erillistä osaa, joiden asuinhuoneet sijaitsivat erillisten käytävien varrella. Päiväsali oli yhteinen. Niin sanotulla A-puolella asui enimmäkseen kouluikäisiä, mutta myös muita lyhytaikaista laitossijoitusta tarvitsevia kehitysvammaisia. Muiden sijoitusmahdollisuuksien puutteessa osa A-puolen lyhytaikaisijoitukseen alunperin tarkoitetuista asukkaista oli joutunut asumaan osastolla pitkään.

Niin sanottu B-puoli oli muotoutunut lähinnä iäkkäiden pysyvää laitoshoidoa tarvitsevien miesten ja naisten hoitopaikaksi. Henkilöstövakanssien lukumäärä osastolla oli 16½ ja hoitohenkilökunnan määrä oli 18.

Sairasosaston paikkaluku oli 20. Myös sairaosasto sijaitsi hallintorakennuksen yhteydessä. Sairasosastoa voidaan luonnehtia keskuslaitoksen sairaalatyypiseksi vuodeosastoksi, jossa asukkaat ovat kaikkein vaikeimmin ja syvimmin kehitysvammaisia. He ovat liikuntakyvyttömiä ja monivammaisia. Valtaosa asukkaista ei kykene itse nielemään ruokaansa vaan on letkuruokinnan varassa. Toiminta oli keskeisesti lääkinällistä ja sairaanhoidollista perushoidoa, joskin viime vuosina erilaisia aktiivisia osastolla tapahtuvia päivittäistoimintoja oli lisätty. Osaston yhdessä entisessä asukashuoneessa sijaitsi muun muassa syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opettajan työtila.

Osasto oli luonteensa mukaisesti ulkoisesti laitosmainen. Asukashuoneet sijaitsivat kahden käytävän varrella ja yhteinen päiväsali oli muihin osastoihin verrattuna pienikokoinen. Henkilöstövakansseja oli 22 1/4, joita hoitamassa oli 23 henkilöä.

Metsäpirtin paikkaluku oli 20. Asukkaat olivat aikuisikäisiä melko omatoimisia naisia. Osa heistä oli eläkeiässä ja osastoa luonnehdittiinkin ikääntyvien naisten osastoksi. Osasto oli tunnettu siitä, että se oli ulkoisilta puitteiltaan tavanomaista keskuslaitososastoa kodikkaampi ja viehättävämpi. Yhteisten tilojen pöydillä oli pöytäliinat, lattialla räsymatot ja seinillä tekstiilejä. Myös asukashuoneet olivat tavanomaista yksilöllisemmin sisustetut. Vakansseja osastolla on 11 ja henkilöstön määrä on 12.

Tutkimuksen suorittamisen kolmannella mittauskerralla vuonna 1989 osaston vakituiset tilat olivat peruskorjauksen ja saneerauksen kohteena ja osasto oli väliaikaisesti ollut sijoitettuna noin vuoden ajan väliaikaisiin tiloihin henkilökunnan entisiin rivitaloasuntoihin, jotka olivat osaston normaalitiloja huomattavasti ahtaammat ja epäkäytännöllisemmät.

Hariulassa oli 30 asumispaikkaa. Asukkaat olivat etupäässä pysyvän laitossijoituksen tarpeessa olevia aikuisia miehiä, joista moni oli myös käytöshäiriöinen. Suurin osa

miehistä kävi osaston ulkopuolella työ- ja päivätoiminnoissa. Osastolla oli isokokoinen päiväsal, jonka molemmissa päissä asukashuoneet sijaitsivat.

Osastolla oli myös eristyshuone, jonne sijoitetaan tilapäisesti myös muilta osastoilta vaikeasti käyttäytymishäiriöisiä, esimerkiksi väkivaltaisia asukkaita. Aika ajoin osastolla asui tilapäisesti myös aikuisia naisia. Henkilöstövakansseja osastolla oli 13, joista kaikki oli täytetty myös kokopäivätoimisesti ja näin ollen henkilöstön määrä oli myös 13.

Rantakodin ohjeellinen paikkaluku oli 30. Tyypillisessä ja vakiintuneessa kehitysvammalaitosten henkilöstön kielenkäytössä Rantakoti luonnehdittaisiin kaikissa Suomen keskuslaitoksissa 'matalatasoisten, liikkuvien' osastoksi. Tämä merkitsi sitä, että osaston asukkaat olivat syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisia miehiä ja naisia, mutta samalla liikuntakykyisiä. Heitä piti jatkuvasti valvoa, koska he voivat vahingoittaa itseään ja muita. Suurin osa asukkaista tarvitsi paljon apua päivittäisissä toiminnoissaan.

Rakenteeltaan osasto oli samanlainen kuin Harjula. Asukkaat viettivät suuren osan ajastaan yhteisessä päiväsalissa lukittujen ovien takana, jonka molemmissa päissä asukkaiden huoneet sijaitsivat. Vakansseja osastolla oli 18 1/4 ja henkilöstön lukumäärä oli 19.

Neliapilan virallinen ohjeellinen paikkaluku oli 32. Tässä tutkimuksessa osaston paikkaluvuksi määritellään 24, koska viralliseen paikkalukuun sisältyi pienyksikkö Jukolan kahdeksan paikkaa. Jukola määritellään itsenäiseksi osastoksi.

Neliapila oli keskiasteisesti kehitysvammaisten miesten ja naisten osasto. Osasto käsitti neljä toisistaan erillään olevaa osaa, joiden keskellä oli yhteisiä huolto-, peseytymis- ja hygieniatiloja, sekä yhteinen sauna. Jokaisella osalla oli omat erilliset oleskelutilansa, joten tilajärjestelyjen suhteen mahdollisuudet olivat monipuolisemmat ja esimerkiksi pienyksiköiden kehittämislle oleellisesti paremmat kuin aiemmin kuvatuilla osastoilla. Vakanssien lukumäärä oli 13, joita hoiti 14 henkilöä.

Jukolassa oli kahdeksan asukaspaikkaa. Tilat saneerattiin 1980-luvun alussa pienyksikköä varten siten, että jokaiselle asukkaalle tehtiin erilliset omat asukashuoneet.

Käytännössä osasto oli autonominen pienyksikkö, jossa työskenteli neljä osastolle vapaaehtoisuuden pohjalta valittua kokopäivätoimista työntekijää. Asukkaat olivat hyvätasoisia ja omatoimisia miehiä ja naisia, jotka kaikki kävivät työssä osaston ulkopuolella.

Puna-apilassa oli 32 paikkaa. Asukkaina oli sekä aikuisia, että kouluikäisiä lapsia ja nuoria. Neliapilan tapaan myös puna-apilan tilat muodostivat neljä erillistä solua, joissa jokaisessa oli oma sisäänkäynti ja omat oleskelutilat.

Yksi soluista oli tarkoitettu etupäässä syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opetuksessa oleville kouluikäisille laitoslapsille. Muissa soluissa asui lähinnä pysyvässä laitoshoidossa olevia miehiä ja naisia. Asukkaat olivat eritasoisia ja osa oli jatkuvasti valvottavia ja käytöshäiriöisiä. Vakansseja oli 18 1/4 ja henkilöstön määrä oli 19.



Valkoapila oli 24 paikkainen osasto. 1980-luvun alkupuoliskolla osastoa alettiin kehittää yhteisökasvatuksen pohjalta. Tällöin osastolle valittiin vapaaehtoisuuden pohjalta tämänkaltaiseen kehittämiseen halukas henkilökunta.

Osastolle siirrettiin myös muilta osastoilta hyvätasoisia liikuntavammaisia aikuisia. Osa asukkaista oli syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opetusta saavia koululaisia. 1980-luvun puolivälissä osasto saneerattiin siten, että osalle asukkaista voitiin osoittaa oma yksityinen huone ja osa heistä asui kahden hengen huoneissa. Saneerauksen suunnittelu ja toteutus tapahtui henkilöstön toiveiden mukaisesti. Osasto oli alunperin rakennettu Neliapilan ja Puna-apilan tapaan neljään erilliseen soluun.

Päivölä oli 32-paikkainen matalatasoisten liikuntavammaisten miesten ja naisten osasto. Asukkaat olivat vaikeasti liikuntavammaisia ja henkilöstön ajankäytöstä suuri osa kului perushoidollisiin tehtäviin.

Sairasosastosta osasto poikkesi lähinnä siinä, etteivät kaikki asukkaat ole vuodepotilaita, eivätkä letkuruokittavia, vaikka valtaosaa henkilökunta joutuikin syöttämään tai ainakin avustamaan ruokailussa. Henkilöstöresurssien määrä vakansseina oli 20 3/8, joita hoiti 22 henkilöä.

Tilajärjestelyjen suhteen osasto jakautui kahteen erilliseen osaan, joilla molemmilla oli oma päiväsal, jossa asukkaat päivittäin oleskelivät.

Tuulentupa oli luonteeltaan Päivölän kaltainen 32-paikkainen liikuntavammaisten osasto.

Myös osaston tilajärjestelyt olivat samanlaiset kuin Päivölässä. Vakansseja oli 22 5/8 ja henkilöstöä 24.

## Liite 2

## HENKILÖSTÖKYSELY

1. Ovatko asukkaiden hoito-, kuntoutus- ja kasvatusperiaatteet ja menetelmät osastollasi/ yksikössäsi
  - a) yhtenäiset ja johdonmukaiset, koko henkilökunta toimii yhteisten periaatteiden mukaisesti
  - b) melko yhtenäiset ja johdonmukaiset
  - c) melko epäyhtenäiset
  - d) hyvin epäyhtenäiset ja epäjohdonmukaiset, henkilöt toimivat eri tavalla
  
2. Pystytkö vaikuttamaan osastosi/ toimipisteesi asioihin?
  - a) en mihinkään
  - b) harvoin
  - c) joihinkin
  - d) lähes kaikkiin
  
3. Pystyvätkö asukkaat vaikuttamaan osastosi/ toimipisteesi asioihin mikäli he kykenevät ilmaisemaan mielipiteensä?
  - a) ei lainkaan
  - b) vähän
  - c) melko paljon
  - d) paljon
  
4. Kysytäänkö asukkaan mielipidettä laadittaessa hänelle hoito-, kuntoutus- ja kasvatussuunnitelmaa, mikäli asukas pystyy ottamaan siihen kantaa?
  - a) ei koskaan
  - b) joskus
  - c) usein
  - d) aina
  
5. Muutetaanko tehtyjä päätöksiä tarpeen vaatiessa?
  - a) ei koskaan
  - b) harvoin
  - c) usein
  - d) aina
  
6. Perustellaanko tehdyt päätökset?
  - a) ei koskaan
  - b) harvoin
  - c) usein
  - d) aina
  
7. Mitä ovat vaikutusmahdollisuutesi omaa työtäsi koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon (esim. työvuorotaulukoiden laadinta, työn toteuttamisaikataulu, työtavat jne.)?
  - a) hyvät
  - b) melko hyvät
  - c) melko huonot
  - d) huonot

Esitämme seuraavaksi kuusi arvioitavaa ominaisuutta, joissa kussakin on seitsemän porrastettua vastausvaihtoehtoa eli vastausluokkaa. Luokat (1 ja 7) "hyvin paljon" tai "hyvin vähän" kertovat, että jokin ominaisuus tai sen vastakohta on hallitseva yhteisössä. Seuraavat luokat (2 ja 6) ilmaisevat, että jokin ominaisuus on selvästi havaittavissa, mutta ääriarvo ei kuitenkaan ole paikallaan. Luokat (3 ja 5) "melko paljon" ja "melko vähän" ovat lähellä eräänlaista keskiarvoa, so. tilannetta, jossa jokin ominaisuus on "keskinkertainen" tai "kohtalainen" (luokka 4).

Pyydämme Sinua lukemaan kunkin arviointiominaisuuden vastausvaihtoehdot huolellisesti lävitse ja ympyröimään kunkin ominaisuuden kohdalla vastauslomakkeelle juuri se vastausvaihtoehtonumero, mikä parhaiten juuri Sinun mielestäsi kuvaa tätä yhteisöä.

Siis kunkin erillisen ominaisuuden kohdalla valitaan vain yksi vaihtoehto ja ympyröidään vastauslomakkeelle valitun vaihtoehdon numero. Sen jälkeen siirrytään eteenpäin seuraavaan arvioitavaan ominaisuuteen, josta taas valitaan yksi vaihtoehto ja ympyröidään kyseisen vaihtoehdon numero vastauslomakkeelle.

#### 8. Terapiakeskeisyys

1. Hyvin suuri terapiakeskeisyys  
Yhteisössä näyttää olevan hyvin voimakas painotus suhteissa, ongelmien pohtimisessa ja häiriön syiden analysoimisessa. Käytännön asioille ei juuri painoa panna.
2. Suuri terapiakeskeisyys  
Yhteisössä koetaan tärkeäksi ongelmien pohtiminen ja analysoiminen. Terapiasuhteita pidetään tärkeinä. Käytännön asioille ei panna kovinkaan paljon painoa.
3. Melko suuri terapiakeskeisyys  
Terapiasuhteet ovat yleensä päällimmäisinä yhteisössä. Käytännölliset kysymykset, vaikkakin tärkeitä, ovat kuitenkin terapeuttisuudelle alisteisia.
4. Kohtalainen terapiakeskeisyys  
Yhteisössä on pyritty tasapainoisesti painottamaan sekä terapeuttisuutta että käytännön kysymysten käsittelyä.
5. Melko vähäinen terapiakeskeisyys  
Yhteisössä pyritään ensi sijassa käsittelemään jäsenten tämänhetkisiä käytännön ongelmia. Häiriön syitten pohtimista ei pidetä toisarvoisena, mutta pohdinta jää kuitenkin yleensä taka-alalle.
6. Vähäinen terapiakeskeisyys  
Yhteisössä on pääpaino käytännöllisten kysymysten käsittelyssä. Häiriön syitten pohdinta jää taka-alalle.
7. Hyvin vähäinen terapiakeskeisyys  
Yhteisössä käytännölliset asiat ovat selvästi päällimmäisinä. Keskeisenä pidetään sitä, että jäsenet suoriutuvat päivittäisistä käytännön ongelmista. Ongelmien syiden analysoimista ei pidetä tärkeänä.

#### 9. Tieto tavoitteista

1. Hyvin tavoitetietoinen  
Yhteisön tavoitteet ovat mielestäni hyvin selkeät. Olen hyvin selvillä siitä, miten näitä tavoitteita voidaan omalla kohdallani soveltaa., so. tiedän, mitkä henkilökohtaiset tavoitteeni ovat.
2. Tavoitetietoinen  
Yhteisön tavoitteet ovat mielestäni selkeät. Olen yleensä selvillä siitä, mitä minulta odotetaan ja miten minun tulisi menetellä tavoitteiden toteuttamiseksi.
3. Melko tavoitetietoinen  
Yhteisön tavoitteet ovat mielestäni melko selkeät. Aina en kuitenkaan ole selvillä siitä, miten noita tavoitteita tulisi käytännön tilanteissa soveltaa ja miten ne pätevät minun kohdallani.
4. Kohtalaisen tavoitetietoinen

Tavoitteet ovat mielestäni joiltakin osin epäselvät ja niitä on vaikea ajatella omalle kohdalleen. Olen aika usein epävarma siitä, mitä konkreettiset tavoitteet ovat.

5. Melko vähän tavoitetietoinen  
Tavoitteet ovat mielestäni aika epäselvät ja niitä on vaikea soveltaa omalle kohdalleen. En useinkaan tiedä, mitä minulta odotetaan.
  6. Huonosti tavoitetietoinen  
Tavoitteet ovat mielestäni siinä mielessä epäselvät, etteivät ne anna ohjeita käytännön tilanteeseen. Tavoitteet ovat liian yleisluontoisia tai epäselviä, jotta tietäisi, mihin oikein pyritään.
  7. Hyvin huonosti tietoinen  
Yhteisöllä saattaa olla tavoitteita, mutta ne ovat niin yleisiä, tavoitteista ja epäselviä, ettei niistä ole juuri hyötyä. Minulla on hyvin epämääräinen käsitys yhteisön tavoitteista.
10. Rangaistusten laatu koskien asukkaita
1. Hyvin lievät rangaistukset  
Seuraukset "töppöilystä" ovat yhteisössä käytännössä olemattomat. Hirveitä täytyy tehdä, ennenkuin jokin rangaistus on seurauksena.
  2. Lievät rangaistukset  
Rangaistukset ovat yleensä lieviä, tavallisesti seurauksena on moitteita, mutta ei juuri muuta.
  3. Melko lievät rangaistukset  
Seurauksena merkittävämmästä rikkeestä on tavallisesti puhuttelu. Muunlaisia rangaistuksia ei juuri käytetä kuin erityistapauksissa.
  4. Kohtalaiset rangaistukset  
Rangaistukset ovat yhteisössä yleensä lievähköjä. Vain kun tapahtuu jotain pahempaa, niin esim. yhteisöstä poistaminen voi tulla kysymykseen.
  5. Melko ankarat rangaistukset  
Yhteisössä täytyy olla varovainen. Vaikkakaan rangaistukset eivät yleensä ole kovin ankaria, niin ei ole niinkään harvinaista, että yhteisössä on käytetty ankariakin rangaistuksia.
  6. Ankarat rangaistukset  
Yhteisössä on elettävä hyvin siivosti. Rangaistukset ovat herkässä ja ne ovat ankaria
  7. Hyvin ankarat rangaistukset  
Pienikin rike aiheuttaa yhteisössä vakavia seurauksia. Rangaistukset tulevat herkästi ja ne ovat ankaria.
11. Auktoriteetti
1. Hyvin suuri auktoriteetti  
Yhteisö on selvästi yhden henkilön varassa. Vaikka demokraattisiin kokouksiin on pyritty, ei kukaan halua vastustaa tätä henkilöä. Hänen tietojaan ja taitojaan ei näytä korvaavan mikään.
  2. Suuri auktoriteetti  
Yhteisö on pitkälle yhden henkilön varassa. Hän haluaa välistä vetäytyä syrjään, mutta se ei paljonkaan auta. Välistä näyttää, että yhteisö tulisi toimeen ilman tätä keskushenkilöä, mutta tätä ei kestä kauan.
  3. Melko suuri auktoriteetti  
Yhteisössä on kyllä useitakin kantavia voimia, mutta kun tiukka paikka tulee, niin kaikki kääntyvät tietyn henkilön puoleen.
  4. Kohtalainen auktoriteetti  
Yhteisössä näyttää olevan muutamia voimakkaita henkilöitä, jotka tavallisesti saavat tahtonsa perille. Aina näitäkään ei tosin kuunnella.
  5. Melko vähäinen auktoriteetti  
Näyttää riippuvan asiasta kenen ehdotusten mukaan toimitaan. Mitään selvää auktoriteettihahmoa ei yhteisössä näytä olevan.
  6. Vähäinen auktoriteetti

Joskus näyttää joku henkilö hetkellisesti nousevan esille, mutta kovinkaan kauan tätä ei kestä. Todellinen auktoriteettihahmo näyttää puuttuvan yhteisöstä.

7. Hyvin vähäinen auktoriteetti  
Yhteisöllä ei näytä olevan mitään selvää auktoriteettihahmoa.
  
12. Organisaatio
  1. Hyvin selvä organisaatio  
Toiminta on järjestelmällistä, suunniteltua ja valvottua. Jokainen tietää mitä tapahtuu ja mitä mistäkin seuraa.
  2. Selvä organisaatio  
Toiminta on yleensä järjestelmällistä ja suunniteltua. Tehtävät jaetaan, suorittaminen valvotaan ja laadittuja ohjelmia noudatetaan, muttei kuitenkaan pikkutarkasti.
  3. Melko selvä organisaatio  
Tietyt peruslinjat ja -periaatteet näkyvät toiminnassa, mutta yleiskuva organisaatiosta on epämääräinen. Johonkin ollaan menossa, muttei aina suunta näytä olevan selvillä.
  4. Kohtalaisen selvä organisaatio  
Toiminta tuntuu välistä suunnitellulta, välistä sattumanvaraiselta. Organisaatio, järjestelmällisyys saattaa unohtua hetken innostuksessa. Toisinaan taas suunnitellaan antaumuksella.
  5. Melko epäselvä organisaatio  
Toiminnalla on tiettyjä tavoitteita, mutta niitä ei juuri seurata käytännön toiminnassa. Toiminta on melko lyhytjänteistä.
  6. Epäselvä organisaatio  
Toiminnassa on "päivä kerrallaan"-henki vallitseva. Suunnitelmia on saatettu laatia, mutta sen tarkemmin niitä ei seurata.
  7. Hyvin epäselvä organisaatio  
Toiminta on sattumanvaraista ja hetken mielijohteita seuraavaa. kukaan ei näytä tietävän minne ollaan menossa ja miten. Tietyt asiat ovat välistä sallittuja, välistä kiellettyjä, välistä jokin asia on hyvä, välistä taas huono.
  
13. Päätöksenteko
  1. Hyvin suuri päätösvalta  
Asukkaat päättävät tasa-arvoisina yhteisistä asioista henkilökunnan kanssa.
  2. Suuri päätösvalta  
Asukkaat voivat olla päättämässä lähes kaikista asioista muutamia poikkeuksia lukuunottamatta (esim. talousasiat).
  3. Melko suuri päätösvalta  
Henkilökunta päättää kaikista yleisistä asioista (esim. hallinto, talous), mutta yhteisön sisäisissä asioissa asiakkaalla on tasa-arvoinen asema henkilökunnan kanssa.
  4. Kohtalainen päätösvalta  
Asukkaat voivat olla päättämässä useimmista itseään koskevista asioista. Henkilökunta määrää kuitenkin siitä, mitä yhteisössä tapahtuu.
  5. Melko vähäinen päätösvalta  
Asiakkaiden päätösvalta rajoittuu lähinnä omiin asioihin ja niistäkin osan päättää henkilökunta.
  6. Vähäinen päätösvalta  
Asiakkaita voivat päättää joistakin itseään koskevista asioista, kuten vaatteistaan ja muista ostoksistaan, mutta tärkeimmistä asioista päättää henkilökunta.
  7. Hyvin vähäinen päätösvalta  
Henkilökunta päättää lähes kaikista asioista.
  
14. Millä tavoin sijoitetaan uudet asukkaat osastollenne/ toimipisteeseenne?

- a) heidät vain tuodaan ja tieto sijoituksesta tulee tuossa vaiheessa  
 b) heidän tulostaan ilmoitetaan hyvissä ajoin liiemmin kuitenkin neuvottelematta  
 c) sijoituksesta neuvotellaan, mutta muut kuin osaston/ toimipisteen näkökohdat painavat usein eniten  
 d) osaston/ toimipisteen kanta on useimmiten ratkaiseva
15. Voiko osastosi/ toimipisteesi suorittaa tarpeelliset kalusto- ym. hankinnat?  
 a) vapaasti  
 b) melko vapaasti  
 c) melko rajoitetusti  
 d) rajoitetusti
16. Voidaanko osastosi/ toimipisteesi sisäisestä toiminnasta päättää?  
 a) vapaasti  
 b) melko vapaasti  
 c) melko rajoitetusti  
 d) rajoitetusti
17. Asukkaista koskevista rangaistuksista voidaan päättää osastolla/ toimipisteessä  
 a) niinkuin osasto/ toimipiste parhaaksi näkee  
 b) melkolailla osaston/ toimipisteen mielen mukaisesti  
 c) parasta kysyä neuvoa asiantuntijoilta tai johdolta  
 d) yleensä ei juuri uskalla rangaista ilman lupaa asiantuntijoilta tai johdolta
18. Asukkaita koskevat hoitotoimenpiteet voidaan ratkaista osastolla/ toimipisteessä  
 a) vapaasti  
 b) melko vapaasti  
 c) melko rajoitetusti  
 d) rajoitetusti
19. Osastosi/ toimipisteesi asioiden ja toimintojen suunnitteluun ja käsittelyyn osallistuvat  
 a) osaston/ toimipisteen johtohenkilöt  
 b) johtohenkilöt ja muutamat muut työntekijät  
 c) johtohenkilöt ja kaikki työntekijät
20. Osastosi/ toimipisteesi työntekijöiden yhteisille neuvotteluille on  
 a) varattu säännöllisesti tietty aika  
 b) varattu aikaa silloin tällöin  
 c) ei ole varattu aikaa
21. Kuinka usein osaston/ toimipisteen koko työvuorossa oleva henkilökunta kokoontuu yhteisiin kokouksiin lukuunottamatta päivittäisiä potilasraportteja?  
 a) \_\_\_\_\_ kertaa kuukaudessa  
 b) harvemmin kuin kerran kuukaudessa  
 c) harvemmin kuin kerran puolessa vuodessa
22. Kuinka paljon aikaa päivittäin käytetään tavanomaisiin potilasraportteihin?
23. Mitä asioita näillä raporteilla käsitellään?

Eniten aikaa käytetään \_\_\_\_\_  
 Seuraavaksi eniten \_\_\_\_\_  
 Kolmanneksi eniten \_\_\_\_\_  
 Silloin tällöin käsitellään \_\_\_\_\_

24. Onko yhteistyössä osaston/ toimipisteen eri henkilökuntaryhmien välillä esiintynyt vaikeuksia; millaisia?

25. Esimiesten ja alaisten suhteet osastollasi/ toimipisteessäsi ovat

- a) hyvät
- b) melko hyvät
- c) tyydyttävät
- d) huonot

26. Mitä asioita osaston/ toimipisteen henkilökunnan kokouksissa käsitellään?

Eniten aikaa käytetään \_\_\_\_\_

Seuraavaksi eniten \_\_\_\_\_

Kolmanneksi eniten \_\_\_\_\_

Silloin tällöin käsitellään \_\_\_\_\_

27. Mitä asioita toivoisit käsiteltävän nykyistä enemmän?

28. Oletteko osastollasi/ toimipisteessäsi yhdessä sopineet joistakin yhteisistä kasvatusta- ja hoitokäytäntöistä? Mistä?

29. Asukkaiden kuntoutuksista, hoidosta ja kasvatuksesta päätetään pääasiassa

- a) osaston ulkopuolella
- b) osastonhoitaja päättää
- c) osastonhoitaja ja muutamat muut päättävät
- d) yhdessä koko henkilöstön kanssa

30. Yleensä osaston/ toimipisteen sisäisistä töistä, työnjaosta, työvuorojärjestelyistä jne. päättää

- a) osastonhoitaja
- b) tietty klikki
- c) päätetään yhdessä
- d) kuka milloinkin sattuu olemaan paikalla

31. Henkilöstön keskinäiset tunnesuhteet osastolla/ toimipisteessä ovat

1	2	3	4	5
hyvät				huonot
läheiset			etäiset	
kylmät			lämpimät	
ystävälliset				vihamieliset
avoimet				kyräilevät

32. Kommunikaatiosuhteet henkilöstön kesken ovat osastolla/ toimipisteessä

1	2	3	4	5
avoimet				kyräilevät
suorat				epäsuorat
rehelliset				kaksinaamaiset

## 33. Kommunikaatio on

1	2	3	4	5
pinnallista ongelmakeskeistä ihmiskeskeistä				myös vaikeista asioista puhutaan ongelmia välttelevää asiakeskeistä

## 34. Mitä yhteisiä toimintoja tai toimintamuotoja toimipisteelläsi on osastosi muiden toimipisteiden kanssa (yhteiset työntekijät, kokoukset, tapahtumat jne.)?

Kuinka usein?

## 35. Oletteko sopineet yhteisistä kasvatus- ja hoitotoimenpiteistä osaston muiden osien kanssa?

Mistä?

## 36. Ymmärtävätkö osastosi muut osat yksikkösi toimintaa ja tarpeita mielestäsi

- a) hyvin
- b) melko hyvin
- c) melko huonosti
- d) huonosti

## 37. Saako yksikkösi osastonne muilta osilta aktiivista apua?

- a) aina kun sitä tarvitsee
- b) melko hyvin
- c) melko huonosti
- d) ei koskaan

## 38. Millaisia yhteistyöongelmia on yksikkösi ja osaston muiden osien välillä?

## 39. Mitä yhteisiä toimintoja tai toimintamuotoja osastollasi on Neliapilan/ Valkoapilan kanssa?

## 40. Kuinka usein?

## 41. Osaston/ toimipisteen suhteet hallintoon ja johtoon ovat

- a) ongelmalliset, hallinto ja johto rajoittaa toimintaa, yhteistyö ei pelaa
- b) en tiedä (osastonhoitaja hoitaa sellaiset asiat)
- c) suhteet kohtalaiset, ongelmia on joskus, mutta yhteistyötäkin on jonkin verran
- d) suhteet hyvät, ongelmia ei juuri ole, yhteistyö sujuu hyvin, toimintavapaus on riittävä

## 42. Kuinka usein olet yhteydessä työ- ja terapiapisteesiin asukkaita koskevissa asioissa?

- a) päivittäin
- b) \_\_\_\_\_ kertaa viikossa
- c) \_\_\_\_\_ kertaa kuukaudessa
- d) \_\_\_\_\_ kertaa puolivuositain



43. Kuinka usein olet yhteydessä muihin osastoihin asukkaita koskevista asioista?  
 a) päivittäin  
 b) \_\_\_\_\_ kertaa viikossa  
 c) \_\_\_\_\_ kertaa kuukaudessa  
 d) \_\_\_\_\_ kertaa puolivuositain
44. Osaston/ toimipisteen yhteistyö työ- ja terapiapisteen kanssa on  
 a) ongelmallista, yhteistyö ei toimi tyydyttävällä tavalla  
 b) voittopuolisesti ongelmallista  
 c) melko hyvää, ongelmat yleensä ratkeavat ja yhteisille linjoille päästään  
 d) erittäin hyvää, suhteet luottamukselliset
45. Osaston/ toimipisteen yhteistyö muiden osastojen kanssa on  
 a) ongelmallista, yhteistyö ei toimi tyydyttävällä tavalla  
 b) voittopuolisesti ongelmallista  
 c) melko hyvää, ongelmat yleensä ratkeavat ja yhteisille linjoille päästään  
 d) erittäin hyvää, suhteet luottamukselliset
46. Mitkä ovat mielestäsi osastosi tai yksikkösi (toimipisteesi, siipesi) keskeisimmät toimintaperiaatteet?
47. Mitkä ovat työsi ja osastosi suurimmat vaikeudet?
48. Mitkä ovat työsi ja osastosi parhaat puolet?
49. Miten haluaisit muuttaa osastosi toimintaa?

Merkitä seuraavien väittämien kohdalle rastilla (x), kuinka paljon olette samaa tai eri mieltä?

Selitykset:

TSM= täysin samaa mieltä

JSM= jokseenkin samaa mieltä

HSM= hiukan samaa mieltä

HEM= hiukan eri mieltä

JEM = jokseenkin eri mieltä

TEM= täysin eri mieltä

TSM JSM HSM HEM JEM TEM

50. Ihmisluonnosta johtuu, että aina on oleva sotia ja ristiriitoja
51. Nuoret ihmiset tarvitsevat eniten vanhempiensa tiukkaa ohjausta
52. Muutamit vahvat johtajat voisivat hoitaa tämän maan asioita paremmin kuin kaikki lait ja poliittiset ohjelmat
53. Useimmilla ihmisillä, jotka eivät menesty, ei ole tarpeeksi tahdonvoimaa
54. Naisten pitäisi pysyä poissa politiikasta
55. Ihmiset sanovat joskus, että kunnianloukkausta ei pitäisi unohtaa. Oletko samaa vai eri mieltä?
56. Ihmisiin ei voi luottaa
57. Yksi keskeisiä harmeja nykyisin on se, että ihmiset puhuvat liikaa ja tekevät työtä liian vähän

58. Seksuaalirikollisille ei riitä vankilatuomio. Heidät pitäisi julkisesti ruoskia tai rangaista vielä pahemmin
59. On aivan luonnollista ja oikein, että naisilla on vähemmän vapaa-aikaa kuin miehillä
60. Psykkinen sairaus on kuin mikä tahansa muu sairaus
61. Läheinen kosketus vakavasti häiriintyneeseen tai sopeutumattomaan ihmiseen voi aiheuttaa jopa normaalin ihmisen murtumisen
62. Aina voidaan tietenkin tehdä joitakin parannuksia, mutta laitoksessamme oleva aines huomioonottaen ovat hoito-/ kasvatusjärjestelymme suurin piirtein niin hyvät kuin ne voivatkin olla
63. Laitoksessamme oleville lapsille/ nuorille on osoitettava myötätuntoa, mutta meidän ei voida odottaa ymmärtävän heidän poikkeavaa tai outoa käyttäytymistään
64. Yksi sopeutumattomuuden ja psykkinen vaikeuksien pääsyitä on moraalisen ryhdin puute
65. Kun lapsi/ nuori lähtee laitoksestamme hän kyllä pystyy täyttämään velvollisuutensa muiden lailla
66. Häiriintynyttä tai epäsosiaalista ihmistä hallitsevat tunteet, normaaleja järki
67. Laitokseemme sijoitettu lapsi/ nuori ei pysty ratkaisemaan edes jokapäiväisen elämän ongelmia
68. Lapsia/ nuoria pidetään usein laitoksessa paljon senkin jälkeen kun he jo selviytyisivät yhteiskunnassa
69. Harvat, jos ketkään laitoksemme lapsista/ nuorista pystyvät todelliseen ystävyYTEEN
70. On oltava aina vähän varuillaan, koska joku saattaa käydä käsiksi
71. Henkilöt, jotka eivät saa laitoksestamme apua, saavat syyttää vain itseään. Useimmiten he eivät ole yrittäneetkään tarpeeksi lujasti
72. Kerran hoidon tarpeessa, aina hoidon tarpeessa
73. Laitoksemme lapset/ nuoret tarvitsevat samanlaista kuria kuin ymmärtämättömät lapset
74. Harvoja poikkeuksia lukuunottamatta laitoksemme lapset/ nuoret eivät erota oikeaa väärästä
75. Kokeiltaessa uusia kasvatus- tai hoitomenetelmiä on ennen kaikkea huolehdittava lasten/ nuorten ja henkilökunnan turvallisuudesta
76. Voimakeinot ovat ainoa mahdollisuus laitoksessamme esiintyvien väkivaltaisten oireiden käsittelyssä
77. Hyväkuntoiselle lapselle/ nuorelle voi uskoa lääkkeen oton hänen itsensä huolehdittavaksi
78. Lapset/ nuoret eivät todellakaan ymmärrä tarpeeksi, jotta heidän kanssaan kannattaisi keskustella laitoksemme ongelmista
79. Henkilökunnan välisillä suhteilla ei ole vaikutusta lasten/ nuorten kasvatus- ja hoitotuloksiin
80. Lapsesta/ nuoresta ei koskaan tiedä, siksi hänelle ei voi milloinkaan luovuttaa avainta
81. On välttämätöntä itse saada puhua ongelmistaan ja ahdistuksistaan työyhteisössä, jotta voisi auttaa lapsia/ nuoria
82. Laitoksessa olevien lasten/ nuorten mielipiteiden ei tule ratkaisevasti antaa vaikuttaa päätöksentekoon
83. Työtoverille ei voi sanoa suoraan asioita, koska yhteisymmärrys voi päättyä siihen
84. Laitoksessa olevia lapsia/ nuoria tulisi suojata ulkomaailman ikäviltä asioilta
85. Laitoksessa olevien lasten/ nuorten tulisi saada ilmaista vapaasti tunteensa henkilökuntaa kohtaan
86. Mitä muuta haluat kertoa osaston/ toimipisteen, laitoksen toiminnasta tai kehitysvammahuollosta yleensä?
87. Osasto/ toimipiste, jossa työskentelet
- \_\_\_\_\_
88. Työssäoloaika Suojarinteellä \_\_\_\_\_
89. Työtehtävä, ammatti \_\_\_\_\_
90. Pohjakoulutus
- a) kansakoulu
- b) keskikoulu/ peruskoulu

c) ylioppilas

91. Pohjakoulutuksen jälkeinen koulutus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

92. Ikä \_\_\_\_\_

93. Vastasitko edellisellä kerralla tähän kyselyyn?

kyllä      en

94. Milloin vastasit ensimmäisen kerran? \_\_\_\_\_

95. Lomakkeen täyttöpäivä (pvm) \_\_\_\_\_

## Liite 3

## AB-MITTARIN ALUEET JA OSA-ALUEET

1. OMATOIMISUUS
  - A. Ruokailu
  - B. WC:n käyttö
  - C. Puhtaus
  - D. Ulkonäkö
  - E. Vaatteista huolehtiminen
  - F. Pukeutuminen ja riisuutuminen
  - G. Liikkuminen ja matkustaminen
  - H. Muu itsenäinen toiminta
2. FYYSINEN KEHITYS
  - A. Aistien kehitys
  - B. Motorinen kehitys
3. TALOUDELLINEN TOIMINTA
  - A. Rahan käyttö ja rahankäytön suunnittelu
  - B. Ostoksilla käyminen
4. KIELELLINEN KEHITYS
  - A. Ilmaisuu
  - B. Käsityskyky
  - C. Sosiaalinen kielen kehitys
5. LUKUMÄÄRÄ JA AIKA
6. TALOUSTYÖT
  - A. Puhtaanapito
  - B. Keittiötehtävät
  - C. Muut taloustyöt
7. TYÖNTEKO
8. OMA-ALOITTEISUUS
  - A. Aloitekyky
  - B. Kestävyys
  - C. Vapaa-aika
9. VASTUULLISUUS
10. SOSIAALISTUMINEN

Osan II mitattavat alueet ovat seuraavat:

1. VÄKIVALTAINEN JA TUHOAVA KÄYTTÄYTYMINEN
2. EPÄSOSIAALINEN KÄYTTÄYTYMINEN
3. KAPINOINTI JA VASTUSTELU
4. EPÄLUOTETTAVA KÄYTTÄYTYMINEN
5. VETÄYTYMINEN
6. STEREOTYPIAT JA POIKKEAVAT TAVAT
7. SOPIMATTOMAT KÄYTÖSTAVAT
8. SOPIMATON ÄÄNENKÄYTTÖ

9. SOPIMATTOMAT TAI OUDOT TAVAT
10. ITSENSÄ VAHINGOITTAMINEN
11. LIIKA-AKTIIVISUUS
12. SEKSUAALISESTI POIKKEAVA KÄYTTÄYTYMINEN
13. PSYKOLOGISET HÄIRIÖT
14. LÄÄKKEIDEN KÄYTTÖ

Liite 4

KESKUSLAITOKSEN OSASTOJEN TOIMINNAN KEHITTÄMISKOULUTUS/  
KEVÄT 1988

9.00 - 10.00 "Puheesta tekoihin ja toimintaan"-raportin käsittely pienryhmissä

10.00 - 11.00 Yleiskeskustelu raportin pohjalta

11.00 - 12.00 Osaston toiminnan ja ongelmien analyysi pienryhmissä

a) Mitkä ovat osaston toiminnalliset tavoitteet?

b) Mitkä ovat keskeiset toiminnalliset ongelmat?

Miten ne on ratkaistu?

Millaisin tuloksin?

12.00 - 12.30 Keskustelu toiminnallisista tavoitteista ja ongelmista

12.30 - 13.00 Lounas

13.00 - 14.30 Toiminnan konkreettien, yksilöityjen muutostoimenpiteitten yhteinen suunnittelu

14.30- Toimeksianto laatia osastokohtainen, kirjallinen toiminnan ja työn muutos-/ kehittämisohjelma sovittuun määräaikaan mennessä ja keskustelu tämän tehtävän toteutuksesta

Koulutuksen onnistumiseksi tulisi henkilökunnan perehtyä perusteellisesti "Puheesta tekoihin ja toimintaan"-raporttiin.

Kouluttajina toimivat kasvatusjohtaja Kalevi Kaipio ja tutkija Kaarlo Laine

## Liite 5

TAULUKKO 12 Keskuslaitoksen osastohenkilöstön henkilöstökyselyn tilastollisesti merkitsevät erot vuosien 1986 ja vuodenvaihteen 1988-1989 vastauksissa

MUUTTUJA	1986 M	1988-89 M	SD	t	p
Pystyykö vaikuttamaan toimipisteen asioihin? 1. ei mihinkään- 4. kaikkiin df=282	3.1 (N=155)	3.2 (N=129)	1986= .77 1989= .66	-2.13	.032
Muutetaanko tehtyjä päätöksiä tarpeen vaatiessa 1. ei koskaan- 4. aina df=277	2.8 (N=153)	3.0 (N=126)	1986= .67 1989= .61	2.98	.003
Vaikutusmahd. oman työn suunnitteluun ja päät. tekoon 1. hyvät- 4. huonot df=282	2.0 (N=155)	1.7 (N=129)	1986= .83 1989= .67	3.76	.000
Tieto tavoitteista 1. hyvin- 7. huonosti tav. tietoinen df=275	3.2 (N=150)	2.9 (N=127)	1986=1.37 1989=1.23	2.00	.047
Päätöksenteko 1. suuri- 7. vähäinen päätösvalta df=275	5.2 (N=150)	4.9 (N=127)	1986=1.51 1989=1.50	2.15	.033
Asukkaiden sijoittaminen 1. vain tuodaan- 4- osasto ratkaisee df=267	2.9 (N=148)	3.2 (N=121)	1986= .80 1989= .70	-3.14	.002
Osasto voi suor. hankinnat 1. vapaasti- 4. rajoitetusti df=275	2.8 (N=150)	2.4 (N=127)	1986= .96 1989= .86	4.05	.000
Osaston sisäisestä toim. päättäminen 1. vapaasti- 4. rajoitetusti df=276	2.1 (N=151)	1.8 (N=127)	1986= .71 1989= .60	4.10	.000
Asukkaiden rang. päättäminen 1. osaston haluamalla tav.- 4. ei ilman lupaa df=265	1.9 (N=143)	1.5 (N=124)	1986= .89 1989= .74	3.84	.000
Hoitotoimenpit. päättäminen 1. vapaasti- 2. rajoitetusti df=275	2.1 (N=152)	1.7 (N=125)	1986= .68 1989= .67	4.09	.000
Asioiden käsitt. ja suunnitteluun osallistuvat 1. johtohenkilöt- 3. kaikki df=268	2.4 (N=145)	2.6 (N=125)	1986= .73 1989= .54	-2.77	.006
Aika yhteisille neuvotteluille 1. säännöllinen- 3. ei aikaa df=277	1.7 (N=152)	1.4 (N=127)	1986= .72 1989= .54	4.25	.000

Henkilöstökok. 1. 3-5 krt/ kk- 4. harvemmin kuin kerran ½ v. df=266	2.6 (N=142)	2.0 (N=126)	1986=.85 1989=.74	5.87	.000
Asukkaiden kuntout., hoidosta, kasv. päättäminen 1. osaston ulkopuolella- 4. koko henkilök df=269	3.4 (N=145)	3.8 (N=126)	1986=.88 1989=.51	-3.49	.001
Osaston suhteet hallintoon ja johtoon 1. ongelmalliset- 4. hyvät df=271	2.6 (N=148)	2.8 (N=125)	1986=.74 1989=.79	-2.23	.027
On oltava varuillaan, koska joku saattaa käydä käsiksi 1. samaa mieltä- 6. eri mieltä df=265	4.8 (N=144)	5.1 (N=123)	1986=1.4 1989=1.2	-2.06	.041
Henkilöt, jotka eivät saa laitoksesta apua saavat syyttää itseään 1. samaa mieltä- 6. eri mieltä df=257	4.9 (N=139)	5.2 (N=120)	1986=1.3 1989=1.1	-2.15	.032
Voimakeinot ovat ainoa mahdollisuus väkivallan käsittelyssä 1. samaa mieltä- 6. eri mieltä df=260	5.3 (N=140)	5.6 (N=122)	1986=.9 1989=.7	-3.27	.001
Lapselle/ nuorelle voi uskoa lääkkeen oton 1. samaa mieltä- 6. eri mieltä df=260	2.8 (N=140)	2.0 (N=122)	1986=1.5 1989=1.1	4.84	.000
Henkilöstön suhteilla ei ole vaikutusta kasvatus- ja hoitotuloksiin 1. samaa mieltä- 6. eri mieltä df=262	5.3 (N=142)	5.8 (N=122)	1986=1.2 1989=.6	-3,89	.000
Lasten/ nuorten mielipiteiden ei tule antaa vaikuttaa päätöksentekoon 1. samaa mieltä - 6. eri mieltä	4.6 (N=140)	5.0 (N=122)	1986=1.2 1989=1.1	-2.74	.006



## Liite 6

TAULUKKO 13 Keskuslaitoksen osastohenkilöstön toimintaperiaatteita ja osastoautonomiamia kuvaavien muuttujien tilastollisesti merkitsevät erot vuodenvaihteen 1988-1989 ja 1991-1992 mittauksissa

MUUTTUJA	1988- 1989	1991- 1992	SD	t	p
	M	M			
Rangaistusten laatu koskien asukkaita 1. hyvin lievät- 7. hyvin ankarat df=235	2.8 (N=124)	2.4 (N=113)	1989=1.0 1992=1.0	2.58	.010
Päätöksenteko 1. suuri päätösvalta-7. vähäinen päätösv. df=238	4.9 (N=127)	5.4 (N=113)	1989=1.5 1992=1.4	-2.67	.008
Hankintojen suorittaminen 1. vapaasti- 4. rajoitetusti df=237	2.4 (N=127)	1.9 (N=112)	1989=.9 1992=.6	4.70	.000

## Liite 7

TAULUKKO 14 Samalla osastolla vuosina 1985-1989 asuneiden asukkaiden AB-asteikon osan I, itsenäisen toimintakyvyn pistemääräkeskiarvojen vertailu vuonna 1986 ja vuoden vaihteessa 1988-1989

Alue	1986 M	1988-89 M	SD	t	p
Omatoimisuus (N=104) df=103	31.7	33.6	8.9	-2.10	<b>.038</b>
Fyysinen kehitys (N=104) df=103	12.7	12.5	3.6	.59	.555
Taloud. toiminta (N=104) df=103	1.3	1.4	1.5	-.54	.590
Kielell. kehitys (N=103) df=102	9.0	9.8	3.7	-2.19	<b>.031</b>
Lukum. ja aika (N=103) df=102	1.7	1.6	1.4	.93	.354
Taloustyöt (N=104) df=103	1.8	2.0	2.0	-1.49	.140
Työnteko (N=104) df=103	1.4	1.7	2.4	-1.34	.183
Oma-aloitteisuus (N=104) df=103	4.8	5.0	3.6	-.49	.626
Vastuullisuus (N=104) df=103	1.0	1.1	.7	-.40	.693
Sosiaalistuminen (N=103) df=102	6.6	6.5	4.3	.25	.803
SUMMA (N=104) df=103	71.8	75.4	19.8	-1.85	.068

TAULUKKO 15 Samalla osastolla vuosina 1985-1989 asuneiden asukkaiden AB-asteikon osan II, ei-toivotun käyttäytymisen ja lääkkeiden käytön pistemääräkeskiarvojen vertailu vuonna 1986 ja vuoden vaihteessa 1988-1989

Alue	1986 M	1988- 89 M	SD	t	p
Väkivaltainen ja tuhoava käyttäyt. (N=104) df=103	2.9	2.9	4.0	.07	.941
Epäsosiaalinen käyttäytyminen (N=104) df=103	2.7	2.6	4.1	.19	.850
Kapinointi ja vastustelu (N=104) df=103	2.0	1.9	3.7	.32	.752
Epäluotettava käyttäytyminen (N=104) df=103	.4	.4	1.5	.00	1.000
Vetäytyminen (N=104) df=103	3.4	3.3	4.1	.14	.887
Stereotyyppiat ja poikkeavat tavat (N=104) df=103	1.9	1.8	2.6	.04	.970
Sopimattomat käytöstavat (N=104) df=103	.5	.4	1.1	1.38	.171
Sopimaton äänenkäyttö (N=104) df=103	1.0	1.0	1.5	-.60	.553
Sopimattomat tai oudot tavat (N=104) df=103	2.7	2.8	2.9	-.43	.665
Itsensä vahingoittaminen (N=104) df=103	.8	.7	1.5	.44	.658

Liika-aktiivisuus (N=104) df=103	.5	.5	1.0	-.97	.334
Seksuaalisesti poikkeava käytt. (N=104) df=103	.5	.4	1.5	.84	.403
Psykologiset häiriöt (N=104) df=103	2.6	3.1	4.4	-1.03	.306
Lääkkeiden käyttö (N=104) df=103	2.9	3.0	2.0	-.24	.810
SUMMA (N=104) df=103	24.7	24.8	20.4	-.08	.935

## Liite 8

TAULUKKO 16 Samalla osastolla vuosina 1985-1989 asuneiden asukkaiden AB-asteikon osan I, itsenäisen toimintakyvyn pistemääräkeskiarvojen vertailu vuonna 1985 ja vuoden vaihteessa 1988-1989

Alue	1985 M	1988-89 M	SD	t	p
Omatoimisuus (N=104) df=103	28.3	33.6	11.2	-4.84	<b>.000</b>
Fyysinen kehitys (N=104) df=103	12.3	12.5	3.5	-.74	.463
Taloud. toiminta (N=104) df=103	.9	1.4	1.5	-2.93	<b>.004</b>
Kielell. kehitys (N=103) df=102	9.0	10.0	4.0	-3.34	<b>.001</b>
Lukum. ja aika (N=103) df=102	1.7	1.6	1.5	.40	.689
Taloustyöt (N=104) df=103	1.7	2.0	1.8	-2.03	<b>.045</b>
Työnteko (N=104) df=103	1.0	1.7	2.4	-2.88	<b>.005</b>
Oma-aloitteisuus (N=104) df=103	4.0	5.0	4.1	-2.42	<b>.017</b>
Vastuullisuus (N=104) df=103	.8	1.1	1.2	-2.59	<b>.011</b>
Sosiaalistuminen (N=104) df=103	5.1	6.6	4.3	-3.56	<b>.001</b>
SUMMA (N=104) df=103	64.3	75.4	22.	-4.97	<b>.000</b>

TAULUKKO 17 Samalla osastolla vuosina 1985-1989 asuneiden asukkaiden AB-asteikon osan II, ei-toivotun käyttäytymisen ja lääkkeiden käytön pistemääräkeskiarvojen vertailu vuonna 1985 ja vuoden vaihteessa 1988-1989

Alue	1985 M	1988- 89 M	SD	t	p
Väkivaltainen ja tuhoava käyttäyt. (N=103) df=102	3.3	2.9	4.8	.99	.323
Epäsosiaalinen käyttäytyminen (N=103) df=102	3.0	2.6	4.9	.88	.850
Kapinointi ja vastustelu (N=102) df=101	2.8	1.9	5.6	1.56	.121
Epäluotettava käyttäytyminen (N=102) df=101	.7	.4	1.9	1.71	.090
Vetäytyminen (N=103) df=102	4.3	3.3	4.9	2.06	<b>.042</b>
Stereotypiat ja poikkeavat tavat (N=103) df=102	2.4	1.8	3.1	2.05	<b>.043</b>
Sopimattomat käytöstavat (N=103) df=102	.9	.4	1.6	3.20	.002
Sopimaton äänenkäyttö (N=103) df=102	1.3	1.0	1.7	1.58	.118
Sopimattomat tai oudot tavat (N=103) df=102	3.3	2.8	4.4	1.07	.287

Itsensä vahingoittaminen (N=103) df=102	1.1	.7	1.8	2.68	<b>.009</b>
Liika-aktiivisuus (N=103) df=102	.6	.5	1.3	.07	.941
Seksuaalisesti poikkeava käytt. (N=103) df=102	.7	.4	4.1	.88	.379
Psykologiset häiriöt (N=102) df=101	4.1	3.1	6.0	1.64	.104
Lääkkeiden käyttö (N=102) df=101	2.7	3.0	1.9	-1.34	.182
SUMMA (N=103) df=100	31.3	24.8	29.4	2.23	<b>.028</b>

## Liite 9

TAULUKKO 18 Samalla osastolla vuosina 1985-1991 asuneiden asukkaiden AB-asteikon osan I, itsenäisen toimintakyvyn pistemääräkeskiarvojen vertailu vuoden vaihteessa 1988-1989 ja vuoden vaihteessa 1991-1992

Alue	1988-89 M	1991-92 M	SD	t	p
Omatoimisuus (N=63) df=62	34.0	30.8	21.3	1.17	.245
Fyysinen kehitys (N=63) df=62	12.5	11.5	5.3	1.48	.143
Taloud. toiminta (N=63) df=62	1.4	1.0	2.7	1.29	.202
Kielell. kehitys (N=63) df=62	10.1	7.3	10.8	2.04	<b>.045</b>
Lukum. ja aika (N=62) df=61	1.8	1.2	2.9	1.42	.160
Taloustyöt (N=63) df=62	2.3	1.8	3.3	1.22	.229
Työnteko (N=63) df=62	1.8	.7	3.3	2.49	<b>.015</b>
Oma-aloitteisuus (N=63) df=63	5.3	4.2	6.7	1.32	.191
Vastuullisuus (N=63) df=62	1.1	.9	2.0	.92	.359
Sosiaalistuminen (N=63) df=62	7.1	7.0	8.6	.04	.965
SUMMA (N=63) df=62	77.3	66.4	54.2	1.59	.117