

OPETUS LASTENSUOJELULAITOSTEN OPETUSYKSIKÖISSÄ KENTÄLLÄ
TOIMIVIEN ASiantuntijoiden kuvaamana

Rami Raivio
Pro gradu-tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Joulukuu 2015

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

RAIVIO, R.: Opetus lastensuojelulaitosten opetustyksiköissä kentällä toimivien asiantuntijoiden kuvaamana

Pro gradu -tutkielma, 89 s., 14 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yksityisten lastensuojelulaitosten yhteydessä toimivissa opetustyksiköissä tapahtuvaa, Perusopetuslain 4§:n perusteella laitoksen sijaintikunnan vastuulla olevaa sijoitettujen lasten perusopetusta.

Suomessa on 1990-luvulta alkaen annettu lisääntyvässä määrin perusopetusta sijoitetuille lapsille lastenkotien yhteydessä. Toimintatavat ovat olleet vakiintumattomia ja säätelämättömiä ja opetuksen toteutumisessa on todettu epäkohtia. Lisääntyvä trendi on ollut opetustyksikkömuodossa tapahtuva opetus, jolloin laitoksen sijaintikunta vastaa opetuksesta. Ilmiötä ei kuitenkaan ole aiemmin tutkittu ja opetusmallit eri yksiköissä ovat kehittyneet käytännössä toisistaan riippumatta.

Tutkimuksessa on lähdetty selvittämään, miksi opetustyksiköitä on syntynyt, miten opetus niissä on organisoitu ja mitä se vaatii opettajalta sekä miten opetustyksikköopetuksessa toteutuu lapsen edun ideaali. Tutkimusjoukkona on ollut kolme erillistä laitosta yhteistyötahoineen siten, että tutkimukseen on haastateltu opettajia, laitosjohtajia, rehtoreita ja sosiaalityöntekijöitä. Pedagogisen sisällön selvittämisessä pääpaino on ollut opettajien haastatteluissa.

Tutkimuksen perusteella näyttää, että opetustyksiköitä on syntynyt vastaamaan käytännön tarpeeseen. Osa sijoitetuista lapsista ei yksinkertaisesti kykene käymään koulua kevyemmin tukitoimin ja koulukotijärjestelmä ei riitä tukemaan kaikkia tukea tarvitsevia. Tapa järjestää opetus on kehittynyt melko samankaltaiseksi toisistaan riippumattomissa laitoksissa. Opettajalta opetustyksikköopetus vaatii tietynlaista persoonaa, haastateltavat näkivät, että kaikista opettajista ei kyseiseen työhön ole. Toimivana opetusmetodinähtiin strukturoitu ja selkeä opettajajohtoinen opetus. Lapsen etua opetustyksiköiden nähtiin palvelevan sen osalta, että lapset saavat käydä koulua. Suurimpana nähtiin integroituminen takaisin yhteiskuntaan laitoksesta.

Opetustyksikköopetus vaatisi kehittämistä nimenomaan sen osalta, miten siellä koulua käyvät oppilaat saadaan integroitua jatko-opiskeluihin menestyksellä. Laitoshuollon tutkimus Suomessa on ylipäätään melko puutteellista, joten sen vaikuttavuutta tulisi tutkia laajemmin kokonaisvaltaisesti. Lisäksi opetustyksikköopetusta tulisi kehittää yhtenäisemmin kuin jokainen laitos omillaan. Tämä vaatisi lisätutkimusta ilmiöstä.

Asiasanat

Sijaishuolto, lastensuojelu, opetustyksikkö, kotiopetus, huostaanotto, perusopetus, tuen tarve

Sisällys

1. JOHDANTO.....	1
1.1 Sijaishuollon käsitteistä ja kehityksestä	2
1.2 Juridista taustaa.....	6
1.3 Ongelmia perusoikeuksien toteutumisessa	9
1.4 Opetusyksiköt ja koulukodit	12
1.5 Laitoksissa koulua käyvät lapset	17
1.6 Laitoksissa koulua käyvien lasten tarpeet.....	23
2. TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
3. MENETELMÄT	29
3.1 Kohdejoukko.....	29
3.2 Menetelmän valinta.....	30
3.3 Haastattelut	32
3.4 Aineiston analysointi	34
4. MENETELMÄN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	37
4.1 Objektiivisuuden arviointi	37
4.2 Menetelmän luotettavuus.....	38
4.3 Analyysin luotettavuus	39
4.4 Tutkimuksen eettisyys	41
5. TULOKSET	43
5.1 Opetusyksiköistä yleisesti.....	43
5.1.1 Opetusyksiköiden synty ja kehitys haastateltavien mukaan	43
5.1.2 Opetusyksikköopetus tutkituissa laitoksissa	46
5.1.3 Opetusyksiköiden kehittäminen haastateltavien näkemysten mukaan	47
5.2 Opetusyksikköopetus pedagogisesta näkökulmasta haastateltavien näkemänä.....	52
5.2.1 Opetusyksikköopettajan persoona haastateltavien näkemänä.....	52

5.2.2 Opetusyksikön oppilaiden haasteet opettajien kokemana	56
5.2.3 Pedagogiikka tutkituissa opetusyksiköissä käytännössä	57
5.2.4 Opettajien kokemuksia opetusyksikössä opettamisesta	59
5.3 Opetusyksikköopetuksen vahvuudet ja riskit oppilaan kannalta haastateltavien mukaan	60
5.3.1 Lapsen edun toteutumisesta opetusyksikköopetuksessa	60
5.3.2 Riskejä lapsen edun toteutumisen kannalta opetusyksikköopetuksessa	62
5.3.3 Koonti lapsen edun toteutumisesta ja sen toteutumisen riskeistä opetusyksikköopetuksessa haastateltavien näkemysten mukaan	63
5.4 Tulosten yhteenvetoa	64
6. POHDINTA	67
6.1 Opetusyksiköiden tehtävä ja tulevaisuus asiantuntijoiden käsitysten pohjalta	68
6.2 Opetus opetusyksikössä	71
6.3 Opetusyksikköopetus lapsen edun toteutumisen näkökulmasta asiantuntijoiden näkemysten pohjalta	76
6.4 Jatkotutkimusajatuksia	79
6.5 Tutkimuksen käytettävyydestä ja luotettavuudesta	81
7. Lopuksi	82
LÄHTEET	86
LIITTEET	91
LIITE 1. Haastattelun rakentaminen teemoittain	91
LIITE 2. Haastattelukysymykset ammattiryhmittäin	95
LIITE 3. Teemoittelu näkyväksi	100
Opetusyksiköiden synty	101
Opetusyksikköopettajan persoona	102
LIITE 4. Ammattilaisten loppuservit	103

1. JOHDANTO

Tutkimusaiheena ovat lastensuojelulaitosten yhteydessä olevat kunnan koulutoimen alaiset opetusyksiköt sekä niissä tapahtuva opetus. Tarve on noussut yksinkertaisesti siitä, että tällaisia yksiköitä on syntynyt, mutta käytäntö niissä on hyvin kirjavaa (mm. Jonkka 2005, Heino 2009, 56 ja Eronen, Laakso, R. & Pösö, T. 2010, 150), kattavia tilastoja ei ole olemassa (mm. Heino 2009, 64 ja Heino & Johnson 2010, 284) eikä aihetta ole ylipäätään juurikaan tutkittu tai käsitelty (mm. Eronen ym. 2010, 147-148). Tiedusteltaessa aiemmasta tutkimuksesta Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitokselta, Nuorisotutkimusverkostosta sekä Opetushallituksesta kävi ilmi, että ilmiötä ei kasvatustieteen näkökulmasta ole heidän tietoonsa tutkittu.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miksi tällaisia opetusyksiköitä on, mihin tarpeeseen ne vastaavat, sekä miten ne palvelevat lapsen etua ja mitä niissä tapahtuu. Koska kyseessä on varsin vähällä aiemmalla tutkimuksella oleva aihe, lähdetään tutkimusta toteuttamaan laadullisesti, jotta saadaan teoriaa luovaa tietoa. Tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan opetusyksikköilmiön parissa kentällä työskentelevien ammattilaisten näkemyksiä heitä haastatellen, koska tutkimushaastattelu on hyvä tapa kerätä hypoteeseja kehittävää tietoa (Cohen, Manion & Morrison 2005, 270). Tutkimustuloksiksi saadaan siis nimenomaan kentän työntekijöiden tulkinnat asiasta.

Tutkimus käsittelee opetusyksiköllisiin laitoksiin sijoitettujen lasten koulunkäyntiä ja sijoittuu näin kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan kentälle, mutta koska siinä väkisinkin sivutaan sosiaalityön ja lastensuojelun aihepiirejä, on oleellista määritellä käsitteet, joista jatkossa puhutaan, jotta lukijan on helpompi seurata tekstiä riippumatta omasta positiostaan kasvatuksen kentällä. Kappaleessa 1.2 käydään läpi oleelliset käsitteet.

Koska suomalainen hyvinvointipalvelujärjestelmä on sektoroitunutta, saattavat perheet olla usean eri palvelun asiakkaana eikä kenelläkään välttämättä ole tilanteesta kokonaisnäkemystä tai vastuuta. (Pyhäjoki & Koskimies 2009, 195.) Tämä puoltaa tutkimuksessa lähestymistapaa, jossa tarkastellaan eri sektoreitten toimijoiden näkemyksiä samassa tutkimuksessa. Tutkimuksessa

kuitenkin keskitytään vahvasti kasvatustieteelliseen näkökulmaan. Haastateltavien kuvaamien opetusyksikköilmiön taustojen lisäksi pyritään opetusyksikköopetusta katsomaan pedagogisten sisältöjen linssin läpi sekä tarkastelemaan lapsen edun toteutumista tässä opetusmuodossa haastateltavien näkemysten pohjalta.

Tämä tutkimus keskittyy tutkimaan nimenomaan laitosten yhteydessä toimivia opetusyksiköitä eikä tutki erikseen lapsia, jotka opiskelevat laitoksessa kotiopetuspäätöksellä. Jotta huostaanotettujen lasten opetuksen tilaa ja mahdollisia erityispiirteitä ymmärrettäisiin paremmin, on tärkeää ymmärtää myöskin tätä ilmiötä, joka on kehittynyt ikään kuin vaivihkaa koulukoti järjestelmän ja ns. tavallisissa kouluissa tarjottavan tuen rinnalle.

Seuraavissa kappaleissa avataan aiheeseen liittyvät käsitteet sekä toimintaympäristö, jossa toimitaan. Lisäksi avataan se kehityskulku sekä sijaishuollossa olevien lasten haasteet liittyen koulunkäyntiin, jotka avaavat tarpeen eri opiskelumuotojen kriittiselle tarkastelulle ja näin ollen myös tälle tutkimukselle.

1.1 Sijaishuollon käsitteistä ja kehityksestä

Tutkimuksessa puhutaan sijoitetuista ja huostaanotetuista lapsista. Nämä käsitteet ovat lastensuojelun kentällä toimijoille itsestään selviä, mutta eivät välttämättä kaikille kasvatustieteen toimijoille, joten ne on hyvä avata heti alkuun. Lastensuojelun on tarkoitus turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun (Lastensuojelulaki 1§). Tämän vaarantuessa perhe ja lapsi saavat tuekseen lastensuojelun sosiaalityön.

Perhettä voidaan tukea avohuollon tukitoimin, joita voivat olla muun muassa kotipalvelu, tukiasunto, tukihenkilö lapselle tai perheelle tai sijoitus kodin ulkopuolelle laitoshuoltoon tai perhehoitoon (Bardy, Salmi & Heino 2001, 90—91). Näin ollen lapsi voi olla sijoitettuna, vaikkei olisi huostaanotettuna.

Huostaanotto taas on viimesijainen lastensuojelun muoto, jota käytetään muiden keinojen ollessa riittämättömiä (Lastensuojelulaki 40§) ja tämän jälkeen

sosiaalihuollon vastaava toimielin päättää lapsen olinpaikasta sekä hoidosta, kasvatuksesta, valvonnasta ja muusta huolenpidosta ja näiden toteuttamiseksi tarpeellisesta opetuksesta ja terveydenhuollosta (Lastensuojelulaki 45 §). Huostaanotettu lapsi sijoitetaan yleensä pois kotoa, vaikkakin joissain tapauksissa, esimerkiksi huostaanottoa purkaessa, voidaan huostaanotettu lapsi sijoittaa myös kotiinsa.

Huostaanotto on juridinen toimenpide (Lastensuojelulaki 2007, 45 §). Sijaishuollolla tarkoitetaan lapsen hoidon ja kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella. Sijaishuolto voidaan järjestää perhehoitona, laitoshuoltona tai muulla tarkoituksenmukaisella tavalla. (Pösö 2004, 202). Laitoshuollon muodostavat lastenkodit, nuorisokodit, koulukodit ja muut lastensuojelulaitokset, jotka voivat olla kuntien omia lastensuojeluyksiköitä tai yksityisten palveluntuottajien laitoksia (Kitinoja 2002, 157). Yksityisellä lastensuojelulaitoksella tarkoitetaan muun kuin julkisen sektorin järjestämää sijaishuoltoa.

Kotiopetuksella tarkoitetaan perusopetuslain 18 §:ssä säädettyjä poikkeavia järjestelyjä, jonka mukaan oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin perusopetuslaissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos: 1) oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot; 2) perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta; tai 3) se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä. Kuitenkaan tosiasiallisesti tämä lain kirjain ei Jonkan (2005) mukaan toteudu sijaishuollossa olevien lasten kotiopetus päätöksissä. Tämä tulee erottaa laitoksen sijaintikunnan valvonnassa olevasta laitoksen opetusyksiköstä. Kotiopetuspäätösten ongelmallisuutta eräissä tapauksissa tarkastellaan tarkemmin luvussa 1.3, mutta myös nämä ongelmat osaltaan alleviivaavat tarvetta laitoksissa tapahtuvan opiskelun tarkempaan määrittelyyn ja yhdenmukaistamiseen.

Opetusyksiköllä tarkoitetaan kunnan opetustoimen alaisuudessa toimivaa opetusyksikköä, joka hallinnollisesti on jonkin kunnan koulun alaisuudessa tai valvonnassa, mutta toimii tosiasiallisesti yksityisen laitoksen yhteydessä

fyysisesti. Opettajat ovat useimmissa tapauksissa kunnan palkkalistoilla ja fyysisesti toisaalla sijaitsevan koulun rehtori on heidän esimiehensä. Mahdolliset avustajat saattavat olla joko kunnan tai yksityisen palvelun tarjoajan alaisia, käytännöt tämän suhteen ovat vaihtelevia (Jonkka 2005).

Kodin ulkopuolelle sijoitus voidaan järjestää perhehoitona tai laitoshuoltona. Tässä tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan sellaisiin yksityisten palveluntuottajien laitoksiin, joissa on opetusyksikkö laitoksen yhteydessä. Näihin sijoitetut lapset voivat olla juridisesti joko huostaanotettuja tai avohuollon sijoituksena sijoitettuja, joten käytetään termiä sijoitettu lapsi. Voidaan kuitenkin olettaa mm. Lehto-Salon (2002, 20-21) koulukotinuoria koskevan tutkimuksen perusteella, jossa todetaan koulukotiin sijoitetuista lapsista sen olevan vain kolmasosalle ensimmäinen sijoitus, että kyseessä on pääasiassa huostaanotettuja, jo aiemmin lastensuojelun kohteena olleita lapsia.

Jotta voidaan ymmärtää opetusyksiköiden syntyyn johtanutta kehitystä, on ymmärrettävä sijaishuollon kentän kehitystä ja muutosta. Viimeisten 15 vuoden aikana ovat huostaanotot ja avohuollon tukitoimenpiteenä tehtävät sijoitukset lisääntyneet huomattavasti ja yhä useampi lapsi asuu laitoksessa tai ammatillisessa perhekodissa (Heino 2009, 200). Suomessa oli vuonna 2008 sijoitettuna erilaisiin laitoksiin lastensuojelullisin perustein yli 8000 lasta (Eronen ym. 2008, 147).

Tähän nähden laitosmaailmaa ja siellä tapahtuvaa kasvatusta on tutkittu yllättävän vähän. Lisäksi on mainittava, että vaikka laitoksissa tapahtuvaan kasvatustyöhön voi juridisesti päteväytyä useiden eri alojen koulutuksista (mm. sosiaali-, terveys ja kasvatusala), niin opinnot sisältävät hyvin vähän tai eivät ollenkaan laitostyöhön painottuvia osioita (Eronen ym. 2010, 153). Näin ollen laitoksessa tapahtuvan työn tutkimiseen on mielekästä käyttää laitostyössä pitkään työskennelleiden työntekijöiden näkemyksiä.

Aihe on saanut hieman lisää näkyvyyttä julkisessa keskustelussa, kun yksityisten laitosten määrä on ylittänyt julkisen vallan ylläpitämien laitosten määrän (Eronen ym. 2010, 148). Yksityisten laitosten ja ammatillisten perhekotien määrä onkin lisääntynyt merkittävästi 2000-luvulla ja yli 80 % lastensuojelun laitoshuollon toimipaikoista on nykyisellään yksityisen sektorin

yksiköitä (Heino 2009, 205.), mutta laitoksissa tapahtuvan työn sisältöjen tutkimus on lisääntyneestä näkyvyydestä huolimatta puutteellista (mm. Pösö 2004, 202 ja Eronen ym. 2010, 150-151).

Pösön mukaan (2009, 234) lapsen tarpeet ja kokemukset jäävät liian vähälle huomiolle ja jatkuvasti vaihtuvat sijaishuoltopaikat kertovat karua kieltään, että lapsille ei yksinkertaisesti löydy sopivia paikkoja, vaikka hyvin tiedetään, että usean sijoituksen ketju on varma tapa tuottaa lisää ongelmia. Tässä tutkimuksessa keskitytään lapsen tarpeisiin siitä näkökulmasta, miten alan ammattilaiset tarpeen näkevät, vaikka myös lasten kokemuksia tarkasteleva tutkimus olisi varmasti tarpeen. Juridisesti lapsen tarpeita määritellään Lastensuojelulaissa lapsen edun näkökulmasta, jota käydään kappaleessa 1.2 tarkemmin läpi. Juridiikka ei kuitenkaan ole fokuksessa, vaan nimenomaan niiden ammattilaisten näkemykset, jotka ovat kentällä työskennelleet laitoksissa koulua käyvien lasten kanssa. Luvussa 1.6 tullaan käsittelemään aiempaa teoriaa näiden lasten tarpeesta käyttäytymistieteiden näkökulmasta.

Sijoitettujen lasten tarpeet ovat joka tapauksessa hyvin moninaisia. Erilaisista ja erilaisiin tarpeisiin vastaavista sijoituspaikoista on ollut pulaa siitä huolimatta, että yksityisen sektorin lastensuojelun sijaishuollon laitospalvelut ovat lisääntyneet merkittävästi viime vuosina (Heino 2009, 200, 204—205). Lastensuojelussa on lapsia hyvin erilaisilla taustoilla, mutta lastensuojelua koskevassa tutkimusperinteessä on painottunut joko lastensuojelun (avohuollon ja huostaanoton) työkäytäntöihin tai päätöksen tekoon liittyvien teemojen tarkastelu ja sijaishuollon aiheet ovat jääneet vähemmälle (Pösö, T. 2004, 202). Tässä tutkimuksessa paneudutaan sijaishuollon aiheisiin koulunkäynnin näkökulmasta.

Yhä useampi sijoitettu tai huostaanotettu lapsi myös käy koulua muualla kuin kunnan peruskoulussa (Jonkka 2005), mikä on tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava tosiseikka. Kattavaa katsausta sijaishuollosta on hankala saada, koska määritelmät saattavat olla hyvin kirjavia ja samaan kategoriaan kuuluvat laitokset saattavat tosiasiallisesti toimia hyvin eri tavoilla (Eronen ym. 2010, 150). Tässä tutkimuksessa tutkitaan laitoksia, joilla yhdistävä tekijä on laitoksessa perusopetusta tarjoava opetusyksikkö. Laadullisin menetelmin

pyritään avaamaan kentän ammattilaisten näkökulmasta se tarve, johon näin toimivat laitokset vastaavat, sekä tarkastelemaan sisällöllisesti sitä, mitä nämä laitokset lapselle koulun näkökulmasta tarjoavat.

1.2 Juridista taustaa

Juridinen tausta on aihetta tarkastellessa käytävä läpi toisaalta, jotta voidaan tarkastella näiden yhteiskuntaa koossa pitävien sopimusten toteutumista ja toisaalta, jotta ymmärretään raamit, joissa toimitaan. Lisäksi on käynyt aiemmissa selvityksissä ja lausunnoissa ilmi (mm. Jonkka 2005, Malmberg, Aula, Andersen, Sigurdardottir & Hjermann 2010, Aula & Tervo 2011), että sijaishuollossa olevien lasten perusoikeuksien toteutumisessa on juridisesti tarkastellen selviä puutteita. Kuitenkin kiistatonta lienee, että juridisten ja kansainvälisiin sopimuksiin perustuvien perusoikeuksien toteutuminen pitäisi toteutua myös sijaishuollossa olevien lasten kohdalla.

Yksi tällainen perusoikeus on oikeus opetukseen, jota pidetään yleismaailmallisena ihmisoikeutena ja tämä oikeus on myös kodifioitu useisiin ihmisoikeussopimuksiin, kuten YK:n taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevan yleissopimuksen 13 artiklaan sekä Yleissopimuksen lapsen oikeuksista 28 ja 29 artiklaan. Oikeus opetukseen katsotaan siis kiistattomaksi perusoikeudeksi riippumatta lapsen asemasta.

Lisäksi Suomen perustuslain 6 §:n 2 momentissa säädetään, ettei ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Perustuslain 16 §:ssä puolestaan taataan jokaiselle oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Perusopetuslain 4 §:n mukaan kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Näin ollen voidaan todeta perusopetuksen saamisen kuuluvan tasavertaisesti jokaiselle lapselle.

Näiden perusoikeuksien toteutumisessa sijaishuollossa olevien lasten kohdalla on ollut omat haasteensa, kun erilaisista ja erilaisiin tarpeisiin vastaavista sijoituspaikoista, jotka vastaisivat kaikkien sijaishuollossa olevien lasten sen

hetkisiin tarpeisiin, on ollut pulaa huolimatta palveluiden määrällisestä lisääntymisestä (Heino 2009, 204—205). Kuitenkin on kyse jakamattomista perusoikeuksista, joiden toteutumiseen tulisi kiinnittää vielä tavallista tarkempaa huomiota, kun kyse on lapsista, joiden lastensuojelullisten yksilön ja perheen itsemääräämisoikeuteen kohdistuvien toimenpiteiden vuoksi tulisi nauttia yhteiskunnan erityistä suojelua. Erityinen vastuu tässä on luonnollisesti viranomaisilla, joiden vastuulla sijaishuollon valvonta on (Malmberg ym. 2010). Näin ollen koululaitos ei voi aiheesta pestä vastuutaan ja aiheetta on syytä tarkastella myös koululaitoksen näkökulmasta.

Tarkastellaan seuraavaksi lakipykälää, joiden perusteella tavallisesta poikkeavia opetusjärjestelyitä voidaan toteuttaa. Niin kutsutun kotiopetuksen oikeudellisista reunaehdoista säädetään perusopetuslain 18 §:ssä, jonka mukaan oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin perusopetuslaissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos: 1) oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot; 2) perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta; tai 3) se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä. Lista on tarkoitettu tyhjentäväksi. Näin ollen erityisesti silloin, kun opetuksen järjestäjä päättää viranhaltija-aloitteisesti, että koulussa oppilaana kirjoilla olevan opiskelupaikkana on esimerkiksi sairauden tai muun vastaavan syyn vuoksi koti, on oppilaan oikeusturvaan kiinnitettävä erityistä huomiota. Tämä tekee niistä kotiopetuspäätöksistä ongelmallisia, joiden taustalla ovat lastensuojelulliset toimenpiteet.

Terveydentilaan liittyvien syiden osalta on vielä todettava, että terveydentilan arviointia voi toteuttaa vain terveydenhuollon ammattihenkilö ja sairaalakouluopetuksella on mahdollista turvata opetus näissäkin tilanteissa. Lisäksi sosioemotionaalisten vaikeuksien toteaminen terveydenhuollon ongelmiksi on vähintäänkin kyseenalaista. Ennemminkin sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen koulunkäynnin yhteydessä osoittaa tarpeen riittävät pedagogiset valmiudet omaavan henkilöstön jatkuvaan läsnäoloon oppilaan koulutyön tukemiseksi, kun taas päätös kotiopetukseen siirtämisestä käytännössä usein vähentää sitä aikaa, jonka lapsi saa opetusta pätevältä

opettajalta. Mainitun kaltaisia pedagogisia valmiuksia ei myöskään voi olettaa löytyvän lastensuojelulaitoksen henkilökunnalta.

Edellä mainittujen terveydentilaan liittyvien syiden osalta on vielä erityisesti huomattava, että esimerkiksi häiriökäyttäytyminen, poissaolot tai edes toisten oppilaiden turvallisuuden vaarantaminen ei ole perusopetuslain mukainen peruste kyseisen lain 18 §:n mukaisille erityisille opetusjärjestelyille, vaan tällaisessa tapauksessa on viime kädessä koulun velvollisuus riittävällä resursoinnilla taata oppilailleen perusopetuslain 29 §:n mukainen oikeus turvalliseen opiskelu ympäristöön, tarvittaessa myös perusopetuslain 36 §:n ja 36 a-i §:ien kurinpitokeinoihin turvautuen.

Tärkeää onkin huomata oikeudellinen ero perusopetuslain 18 §:n erityisten opetusjärjestelyjen ja 36 §:n kurinpitokeinojen, erityisesti määräaikaisen erottamisen välillä. Näistä vain jälkimmäinen on kurinpitorangeistus, joka voidaan langettaa oppilaan käyttäytymisen perusteella kun taas 18 §:n toimenpiteiden perusteena tulee aina olla yksinomaan oppilaan etuun liittyvät syyt. Juridisesti siis lapsen oikeus pätevään opetukseen Suomessa näyttää kiistattomalta.

Lastensuojelulain mukaisen sijaishuollon järjestäjällä ei ole pelkästään sijaishuollon järjestäjänä toimimisen perusteella lupaa toimia perusopetuslain 7 §:n tarkoittamana opetuksen järjestäjänä vaan sen sijaan kunta on perusopetuslain nojalla velvollinen järjestämään perusopetusta alueensa oppivelvollisuusikäisille lapsille. Valtioneuvosto voi myöntää luvan perusopetuksen järjestämiseen myös rekisteröidylle yhteisölle, säätiölle tai valtiolle, mutta useimmiten ei sijaishuollon järjestäjällä tällaista lupaa ole. Näin ollen opetusvastuun siirto yksityiselle laitokselle on juridisesti ongelmallista. Opetusyksikköopetuksessa kunta laitoksen sijaintikunta ottaakin vastuun opetuksen toteutumisesta.

Viime kädessä lapsen sijoituspaikan päättävä viranomais on lapsen sosiaalityöntekijä. Laissa puhutaan paljon lapsen edusta, jonka tulee ohjata toimintaa ja jonka alle kuuluvat luonnollisesti myös lapsen koulunkäyntiin liittyvät asiat. Lastensuojelulain 24 §:n mukaan vastuu lapsen edun turvaamisesta on lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän.

Laki jättää kuitenkin lapsen edun arvioimisen jonkin verran ympärilyöräksi, sillä lapsen edun arviointia määritellään laissa vain seuraavin kriteerein, joita ei avata sen tarkemmin: Lapsen etua arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten eri toimenpidevaihtoehdot ja ratkaisut turvaavat lapselle: 1) tasapainoisen kehityksen ja hyvinvoinnin sekä läheiset ja jatkuvat ihmissuhteet; 2) mahdollisuuden saada ymmärtämystä ja hellyyttä sekä iän ja kehitystason mukaisen valvonnan ja huolenpidon; 3) taipumuksia ja toivomuksia vastaavan koulutuksen; 4) turvallisen kasvuympäristön ja ruumiillisen sekä henkisen koskemattomuuden; 5) itsenäistymisen ja kasvamisen vastuullisuuteen; 6) mahdollisuuden osallistumiseen ja vaikuttamiseen omilla asioissaan; sekä 7) kielellisen, kulttuurisen ja uskonnollisen taustan huomioimisen. (Lastensuojelulaki 4§). Koska nämä ovat kuitenkin ainoat laista löytyvät määritelmät, on lapsen edun toteutumista peilattava näiden pohjalta.

Edellä on määritelty ne lait ja asetukset, joiden määrittämissä rajoissa tulisi toimia. Koska näin ei kuitenkaan ole sijaishuollossa olevien lasten kohdalla aina tapahtunut, siirrytään tarkastelemaan aiemmin julkisuuteen tuottuja epäkohtia, joista etenkin kotiopetukseen liittyvät epäselvyydet ja juridiset ongelmat ovat saattaneet olla vaikuttamassa juridisesti kunnan alaisuudessa toimivien, mutta tosiasiallisestilastensuojelulaitoksen yhteydessä toimivien opetusyksikköjen syntyyn. Myös tarve tähän tutkimukseen kumpuaa sijaishuollossa olevien lasten perusoikeuksien toteutumisen turvaamisen tarpeesta.

1.3 Ongelmia perusoikeuksien toteutumisessa

Huostaanotetuista ja sijaishuollossa olevista lapsista yhä useampi käy koulua kotiopetuksessa, myös sellaisissa tilanteissa, joissa edellisessä kappaleessa mainitut reunaehdot eivät ole paikkaansa pitäviä. Apulaisoikeuskansleri Jonkan vuonna 2004 opetusministeriöltä saaman selvityksen mukaan peräti 17% perhekoteihin ja laitoksiin sijoitetuista oppivelvollisuusikäisistä lapsista oli kotiopetuksessa (Jonkka 2005). Tässä pitää vielä muistaa erottaa kotiopetuspäätös opetusyksikössä tapahtuvasta opetuksesta.

Lääninhallitusten apulaisoikeuskanslerille antamissa selvityksissä ilmeni, että osalla kunnista ei selvitysten mukaan aina ollut valmiuksia kohdata sosiaalisista ja psyykkisistä vaikeuksista kärsiviä lapsia ja järjestää heille opetusta. Oppilas on voitu lomauttaa, määrätä sairauslomalle, siirtää kotiopetukseen tai määritellä ettei hän ole koulukuntoinen. Näissä tilanteissa opetus on jäänyt laitoksen tai perhekodin harteille. (Jonkka 2005). Kuten edellä todettiin, on tämä juridisesti ongelmallista.

Päätöksen taustoituksen mukaan opetushenkilökunta väsy jatkuviin haasteisiin samojen oppilaiden kanssa. Pitää kuitenkin huomata, että terveydentilan arviointi ei ole rehtorin tai opettajan tehtävä. Mikäli lapsi ei ole koulukuntoinen psyykkisistä syistä johtuen, tulisi lapsi ohjata kouluterveydenhuollon kautta sairaalaan tai sairaalakouluun taikka vähintään intensiiviseen terapiaan. Lisäksi voidaan miettiä, onko kyse lapsen koulukuntauisuudesta vai koulujärjestelmä kyvyttömyydestä vastata kaikkien lasten tarpeisiin.

Perusopetuslain 18 § kuvaa tyhjentävästi ne syyt, joiden perusteella voidaan opetus toteuttaa erityisin järjestelyin ja sen perusteella voidaan vahvasti kyseenalaistaa, onko toimittu lain hengen ja kirjaimen mukaan, kun Jonkan selvityksen mukaan äärimmäisissä tapauksissa rehtori on kieltäytynyt ottamasta oppilasta kouluun. Apulaisoikeuskansleri totesi, että asiassa on kysymys perustuslain 6 §:sää taatusta yhdenvertaisuudesta ja 16 §:sää säädetyistä oikeudesta perusopetukseen ja myös lapsen oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa tarkoitettujen sivistyksellisten oikeuksien toteutumisesta. (Jonkka 2005.)

Yhtenä esimerkkinä vuonna 2009 oikeuskansleri Jaakko Jonkka on antanut huomautuksen litin kunnan peruskoulun rehtorille tämän siirrettyä sijaishuollossa olleen lapsen kotiopetukseen (Jonkka 2009). Oikeuskansleri toteaa, että perhekodilla ei ollut lupaa perusopetuksen antamiseen. Perusopetuslain mukaan kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Kunta voi järjestää perusopetuspalvelut itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia ne laissa tarkoitettulta perusopetuksen järjestäjältä. Kunta voi hankkia perusopetusta vain sellaiselta yksityiseltä toimijalta, jolla on perusopetuslaissa tarkoitettu lupa perusopetuksen

antamiseen. Oikeuskansleri kiinnitti kunnan koulutoimen huomiota siihen, että lapsen opetusta ei ollut järjestetty perusopetuslain edellyttämällä tavalla.

Apulaisoikeuskansleri Jonkka puuttui siis aiheeseen jo 2005. Lapsiasiavaltuutettu Aula suositti vuonna 2009 (Aula & Tervo 2011), että kotiopetuksen toteutumisesta ja lasten kotiopetukseen siirtämisen perusteista tehdään kansallinen selvitys. Lisäksi tulee parantaa mahdollisuuksia valvoa perusopetuksen laadun toteutumista sijoitettujen lasten kohdalla esimerkiksi lisäämällä aluehallintovirastojen henkilöstöresursseja valvontaan. Tutkimuksen kohteena olevien opetusyksiköiden lisääntyminen lienee vähentänyt juridista ongelmallisuutta, mutta se ei poista vastuuta sisällön tutkimisesta, jotta voidaan nähdä, toteutuuko opetus lapsen etua parhaimmalla mahdollisella tavalla palvelevalla mallilla.

Myös Pohjoismaiden lapsiasiavaltuutetut nostivat vuonna 2010 yhteisenä huolenaiheena sen, että oikeus koulutukseen ei toteudu yhtäläisesti kaikkien huostaanotettujen lasten osalta (Malmberg ym. 2010). Vuonna 2011 Lapsiasiavaltuutettu Aula (Aula & Tervo 2011) totesi sijoitettujen lasten oikeuden perusopetukseen toteutuvan epätasaisesti sijoituskunnasta ja laitoksesta riippuen, mikä heikentää sijoitetun lapsen yhdenvertaisuuden toteutumista suhteessa muihin perusopetuksen oppilaisiin.

Oikeuskansleri on kiinnittänyt huomiota huostaanotettujen lasten perusopetuksen toteutumiseen kotiopetuksena lapsen ollessa sijoitettuna laitokseen tai perhekotiin. Vaikka järjestämisvastuu on määritelty nykyisin eri tavoin, tämä epäkohta ei ole poistunut. Kotiopetusta antavien opettajien ammattitaito eikä opetuksen laatu ole taattu. Tämä kaikki alleviivaa aiheen tutkimuksen tarpeellisuutta. Tutkimusta tulisi kuitenkin kehittää kohti sitä, että yritetään löytää parhaat toimivat mallit, eikä vain todeta, että tilanteelle pitäisi tehdä jotain.

Nämä lausunnot ja selkeät epäkohdat huomioon ottaen on yllättävää, että aihetta ei ole sen enempää tutkittu. Heino (2009, 56) totesi jo vuonna 2009, että käytännöt eroavat kunnittain ja näitä lasten sijoituspolkuja pitäisi tutkia tarkemmin. Aiheen tutkimus on kuitenkin jäänyt puutteelliseksi. Niinpä ei ole ihme, että kunnat ja yksityiset toimijat ovat lähteneet ratkomaan ongelmaa omin

päin. Kuten edellä todettu, tämä saattaa olla yksi tekijä, jolla on ollut yhteyttä opetუსyksikköjen määrän lisääntymiseen.

Esimerkiksi maakunnassa, jossa tämä tutkimus on toteutettu, oli vuonna 1995 vain yksi laitos, jossa oli perusopetusta viidelle oppilaalle. Vuonna 2009 oli opetusta jo yhdeksässä laitoksessa, joissa oli yhteensä noin viisikymmentä oppilasta. Kentällä tällaisten laitosten määrän lisääntymisen kokee konkreettisesti ja se on tiedossa mm. Valtiollisten koulukotien johtokunnassa ja Opetushallituksessa. Kuitenkaan tutkimusta tai selvitystä ilmiöstä ei juurikaan ole.

Säätlemättömän kehityksen tarkoituksenmukaisuudesta on toimijoiden itsensä vaikea tehdä objektiivisia tulkintoja, joten kyseessä on ilmiö, jota tulee tutkia. Kun opettajankoulutuksessa ja opetushallituksessa puhutaan inklusiivisesta koulusta, niin voidaan miettiä onko syntymässä tilastojen ulkopuolelle ryhmä lapsia, joiden koulujärjestelyjen kehitys etenee omaa polkuaan jääden näin kokonaisvaltaisen kehittämisen ulkopuolelle. On tärkeää ottaa myös tämän ryhmän tarpeet tutkimuksen ja kehittämisen piiriin.

1.4 Opetusyksiköt ja koulukodit

Vaikka länsimaista erityisopetusta ohjaa pyrkimys vähiten rajoittavaan kasvuympäristöön, ovat laitokset, erityiskoulut ja erityisluokat edelleen arkitodellisuutta, joskin täysin erillisinä laitoksina selvästi aiempaa harvinaisempia (Moberg & Savolainen 2009, 80). Tilastoissa kuitenkin opetusyksiköt eivät näyttäydy välttämättä tällaisina erillisinä laitoksina, oppilaathan saattavat tilastoissa näyttäytyä käyvän koulua kunnan koulun opetusryhmässä.

Opetusyksiköt on edellä määritelty yksityisen laitoksen yhteydessä oleviksi kunnan koulun opetusvastuun alaisiksi opetusyksiköiksi. Näiden määrä on lisääntynyt (Aula & Tervo 2011), vaikka tutkimustietoa ei aiheesta ole eikä ilmiö näy tilastoissa. Niiden olemassaolon todistaa kuitenkin jo tämä tutkimus, jos niitä ei olisi, olisi tämä tutkimus mahdoton toteuttaa, koska tutkittavaa ei olisi. Terminä opetusyksikkö ei välttämättä ole vakiintunut, vaan saattaa kuulla

käytettävän myös termiä kotikoulu. Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin termiä opetusyksikkö, jotta tehdään selvä ero laitoksessa tapahtuvaan kotiopetukseen.

Joka tapauksessa kyseessä on siis todellinen ilmiö, joka ansaitsee tulla tutkituksi. Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan näihin opetusyksiköihin ja niissä tapahtuvaan opetukseen, vaikka kokonaisuuden hahmottamisen kannalta edellä mainittu keskustelu kotiopetuksesta on oleellista ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärryksen vuoksi sekä sen hahmottamiseksi, millaisessa kontekstissa opetusyksiköt ovat syntyneet. Lisäksi molemmissa tapauksissa kyseessä ovat lapset, joita ei opeteta kunnan normaalissa perusopetuksessa eikä fyysisesti edes kunnan koulujen pienluokissa, vaikka hallinnollisesti näin saattaa ollakin. Kontekstin tarkalla kuvaamisella pyritään tarjoamaan lukijalle mahdollisuus tulkita tutkimuksen tuloksia.

On syytä erottaa käsitteenä toisistaan myös lastensuojelulaitoksen opetusyksikkö ja koulukoti. Valtion koulukodit ovat valtiovallan säätelemä ja valvoma virallinen opetuksenjärjestäjä. Ne on perinteisesti nähty viimeisenä paikkana lapsille, joita ei muualla voida opettaa. Suomessa on tällä hetkellä kaksi yksityistä ja kuusi valtion koulukotia, joiden tehtävä on antaa kasvatusta, hoitoa ja perusopetusta ja siihen liittyvää muuta opetusta sellaisille huostaan otetuille lapsille ja nuorille, joita ei voida tarkoituksenmukaisesti kasvattaa ja hoitaa perhehoidossa, lastenkodissa tai muussa lastensuojelulaitoksessa ja jotka eivät sairautensa tai vammaisuutensa vuoksi tarvitse muualla annettavaa hoitoa (Asetus 988/1998).

Perusopetuksen lisäksi osa koulukodeista antaa myös muuta hoitoa ja jotkut koulukodit ovat hyvinkin profiloituneita hoitoyksiköitä päihde- huume- ja mielenterveysongelmista kärsiville. Erikoistuneiden hoitoyksikköjen kysyntä kasvaa jatkuvasti ongelmien muuttuessa vaikeammiksi ja monimutkaisemmiksi. (Kitinoja 2005, 74—75). koska koulukotien rinnalle on kuitenkin syntynyt myös yksityisissä laitoksessa opetusta tarjoavia yksiköitä, voidaan olettaa, että koulukotijärjestelmä sellaisenaan ei tällä hetkellä riitä hoitamaan kaikkia vahvempaa tukea tarvitsevia oppilaita.

Peruskoulussa sinällään tehdään toki paljon nuorten auttamiseksi ja tukemiseksi, mutta siellä saatavat tukitoimet eivät ole aina riittäviä (Kuuri & Ulvinen 2002, 7). Edellä mainitun perusteella näyttääkin, että nykyinen järjestelmä ei virallisessa muodossaan ole riittävä tyydyttämään kaikkien erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeita eikä toisaalta riitä määrällisesti siinä muodossa kuin sen on ajateltu toimivan. Tässä kontekstissa onkin yksityisten lastensuojelulaitosten yhteyteen 2000-luvulla noussut merkittävä määrä tutkimukseen kohteena olevien yksiköiden kaltaisia opetuyksiköitä, kunnan koulutoimen kontrollin alaisia luokkia, jotka kuitenkin sijaitsevat lastensuojelulaitoksen yhteydessä.

Tutkimusta vaikeuttaa tilastojen puute, joka johtune siitä, että kyseessä on varsin uusi ilmiö, joka ei välttämättä näy virallisissa tilastoissa, jos hallinnollisesti on kyseessä kunnan koulun alaisuudessa toimivaa luokkaa, vaikka tämä tosiasiallisesti sijaitseisi eri paikassa kuin ko. koulu. Perusoikeuksien juridinen toteutuminen pystytään toki turvaamaan opetuyksiköllä, koska se on virallisesti kunnan koulun pienryhmä. Näin ollen kuitenkin esimerkiksi rehtori ja oppilashuollon työntekijät sijaitsevat fyysisesti eri paikassa kuin lastensuojelulaitoksen yhteydessä toimiva opetuyksikkö.

Opetuyksikkö on pienryhmä, jonka tarkoituksena on tarjota erityisempää tukea sitä tarvitseville. Koulukoteja on tutkittu ja lasten tarpeiden samankaltaisuudesta ja kouluongelmista johtuen opetuyksiköissä opiskelevia lapsia kuvatessa tullaan viittamaan näihin tutkimuksiin. Esimerkiksi Kitinojan (2005, 159) tutkimuksen koulukotinuorilla oli takanaan hyvinkin paljon erilaisia tukitoimenpiteitä: luki-opetusta, puheopetusta, erityisopetusta yhdessä tai useammassa aineessa, tukiovetusta, vapautettu yhdestä tai useammasta oppiaineesta, oppiainesta mukautettu tai jopa jaksoja sairaalakoulussa. Voidaan olettaa, että lasta sijoitettaessa koulukodin sijaan opetuyksikölliseen laitokseen, on taustalla samansuuntaisia haasteita.

Jos lapsi on siirretty kotiopetukseen, mahdollistuu periaatteessa opetus laitoksessa. Tällaisissa tapauksissa opetusta antavalla opettajalla ei ole mitään pätevyysvaatimuksia ja kuka tahansa, voi opettaa joukkoa moniongelmaisia erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Opetuyksikkömallissa, jossa

opetusyksikkö on kunnan koulutoimen alainen, on vastuu pätevän opettajan ja tarvittaessa avustajan palkkaamisesta ja toiminnan valvomisesta kunnalla. Joissain tapauksissa myös laitos saattaa palkata vielä lisäresursseja. Kun laitoksen opetusyksikkö on kunnan hallinnoima, on kunnan juridisesti mahdollista sijoittaa opetusyksikköön myös laitoksen ulkopuolella asuvia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opetuksen lisäksi myös oppilaiden kouluruokailu ja -terveydenhuolto voidaan järjestää eri tavoin, koska varsinaista valtakunnallista mallia tai ohjeistusta ei ole.

Lastensuojelulaitosten valvonta, arviointi, kehittäminen ja tutkimus ei ylipäätään ole Suomessa intensiivistä tai säännöllistä. Tutkimus on puutteellista. (Eronen ym. 2010, 147-148). Koulunkäynnin osalta laitoksissa koulua käyvien lasten koulunkäyntiä ja siihen liittyviä asioita on tutkittu lähinnä Valtion koulukotien kontekstissa. Tämä tuntuu erikoiselta, kun tiedetään, miten koulunkäynnin puutteellisuus tai jääminen perusasteen tasolle lisää myöhempää syrjäytymisriskiä (Heino & Johnson 2010, 275).

Myös Lapsiasiavaltuutettu on ottanut kantaa tähän toteamalla huostaanotetun lapsen integroitumisen yleisopetukseen olevan tärkeää. Tämä pitäisi arvioida jokaisen lapsen osalta erikseen, perustana lapsen hyvinvointi. Lapsiasiavaltuutettu näkee eriytymisen kouluyhteisöstä olevan omiaan lisäämään syrjäytymisriskiä mm. hankaloittaen valmiuksia peruskoulun jälkeisiin opintoihin. (Aula & Tervo 2011). Tämä saa tukea myös aiemmasta tutkimuksesta myös kansainvälisesti, mm. Berlin, Vinnerljung & Hjern (2011, 2493-2494) kirjoittavat heikon koulumenestyksen ja syrjäytymisen välisestä yhteydestä sijoitetuilla lapsilla. Koulunkäynnin tärkeyttä sijoitettujen lasten hoidossa ei tule siis väheksyä.

Opetusyksikön sijaitessa lastensuojelulaitoksen pihapiirissä, on lapsi helpompi tietysti saada kouluun, jos koulumatkat ovat ongelma. Kiintymyssuhteen näkökulmasta lapsen ensisijainen kokemus on kahden ihmisen välinen vuorovaikutus (Geddes 2006, 54). Pienemmässä ryhmässä tämä on helpompi toteuttaa kuten myös asettaa lapselle sellaisia vaatimuksia, että hän kykenee onnistumaan, mikä on Greenen (2009, 23) mukaan tärkeää. Ongelmia esiintyy, kun ympäristön asettamat vaatimukset ylittävät lapsen sen hetkiset kyvyt

(Greene 2009, 23-25). Osa oppilaista tarvitsee erityisempää interventiota pystyäkseen opiskelemaan, esimerkiksi yksilöön keskittyvää ohjausta luokkahuoneessa tai pienempiä ryhmiä. Vaativimmat oppilaat voivat häiritä ryhmän toimintaa siinä määrin, että ryhmästä erottaminen näyttää ainoalta vaihtoehdolta. (Geddes 2006, 2). Tätä taustaa vasten vaikuttaa mielekkäältä, että tarvittaessa lasta voidaan opettaa myös rajatummassa ympäristössä.

Teoriaa vasten pitäisi kuitenkin olla hyvin varovainen siinä kohtaa, kun lapsia eristetään erillisiin kouluihin. Tehokkaimmiksi interventioiksi tukea tarvitseville ovat osoittautuneet sellaiset interventiot, joissa käytetyt menetelmät ovat lähellä normaalia opettamista. Pelkän erityisluokalle sijoittamisen vaikutus on ollut jopa kielteinen. (Moberg ym 2009, 78). Niinpä oppilaan tilannetta tulisi tarkastella kokonaisuutena ja pitää mielessä myös normaalia kohden integroinnin mahdollisuus siinä kohtaa, kun oppilaan kunto ja kyvyt sen mahdollistavat ja tällä on edellytykset onnistua.

Nykyllänsäädännön puitteissa myös osittainen integraatio on mahdollista eli oppilas voi suorittaa osan tunneista tavallisessa koulussa ja osan opetusyksikössä. Oppilaan edun arviointi tulisi olla oleellinen tekijä, kun opetusjärjestelyistä päätetään. Erityisopetuksen strategiassa todetaan, että opetusta järjestettäessä on selvitettävä ensin lähikoulun mahdollisuudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen. Jos tilanearvio osoittaa, että oppilaan tuen tarve on niin vaativa, ettei opetusta voida järjestää lähikoulussa, tulee opetus järjestää siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti. (Opetusministeriö 2007, 55-56). Lähtökohta tulisi kuitenkin aina olla nimenomaan oppilaan etu eivätkä muut, esimerkiksi taloudelliset tekijät.

Mahdollinen riski edellä mainitun toteutumiselle on siinä, että hallinnollisesti opetusyksikön opetus saattaa tapahtua lähikoulussa, vaikka tosiasiallisesti fyysinen ympäristö on eri. Lisäksi oppilaan edun mukaisuus jätetään melko avoimeksi, jolloin tähän tulisi luoda selkeät kriteerit. Kriteerien luominen ja edun arviointi opetusyksikköjärjestelmä huomioon ottaen ei kuitenkaan mahdollistu, ellei opetusyksikköjä oteta tutkimuksen piiriin.

Asiaa arvioidessa yhtenä näkökulmana on hyvä ottaa huomioon myös se, että kokeelliset tutkimukset erityisluokista eivät näytä tukevan ajatusta, että lapsi

oppisi erityisluokalla paremmin vaan huolellisesti tehdyissä tutkimuksissa pikemminkin päinvastoin (Saloviita 2013, 31-33). Koska aihetta ei kuitenkaan ole sellaisenaan tutkittu, on lähdettävä selvittämään, mitä opetusyksikössä oikein tapahtuu. Ilman aiheen tarkempaa tutkimusta tuskin voidaan pitävästi todeta, että tämä vaivihkaa syntynyt järjestelmä olisi lapsen etua parhaiten toteuttava tapa järjestää kyseisten lasten opetus, vaikka olisikin syntynyt ilmiselvään tarpeeseen järjestää opetus jollain tavoin.

1.5 Laitoksissa koulua käyvät lapset

Tällä hetkellä ei tuoteta jatkuvaluonteista tilastotietoa huostaanotettujen lasten perhetaustasta ja olosuhteista (Heino & Johnson 2010, 287). Huostaanotettuja lapsia koskevat rekisterit eivät myöskään ole kovinkaan kattavia. Yhteiskuntapoliittisesti olisikin tärkeä huolehtia siitä, että yleisen väestötasoisien tarkastelun rinnalla tuodaan näkyviin myös toisia todellisuuksia, sellaisia, jotka ovat muutoin vaarassa jäädä näkymättömiin. (Heino & Johnson 2010, 284). Sijaishuollossa olevat lapset vaikuttavat olevan tällainen todellisuus. Heidän koulunkäyntinsä on vielä vähemmän kartoitettu todellisuus. Suomessa on kuitenkin määrällisesti niin merkittävä määrä lapsia sijoitettuna kodin ulkopuolelle, että tutkimuksen puutetta ei voida selittää ilmiön harvinaisuudella (Eronen ym. 2010, 152).

Lastensuojelun asiakkaana olevien lasten perhetaustaan ja asiakkuuden syihin liittyviä tietoja ei voimassaolevan lain tulkinnan mukaan voi koota valtakunnalliseen rekisteriin. Näitä tietoja voi koota ainoastaan tutkimustarkoituksiin ja sitä edellyttää erityinen lupamenettely. Taustatekijöiden sekä syiden luokittelu on osoittautunut yllättävän hankalaksi tehtäväksi tutkimustarkoituksiinkin. (Heino 2009, 64).

Jotain piirteitä ja linjoja on kuitenkin löydettävissä aiemmasta tutkimuksesta myös Suomen tasolla. 1990-luvulta lähtien sijoitettuja lapsia kuvaavissa puhetavoissa vahvistuivat syvenevän pahoinvoinnin, moniongelmaisuuksien ja psyykkisen oireilun lisääntymisen teemat mukaan lukien päihde-ongelmat (Hoikkala 2011, 244). Huostaanottotilanteessa sosiaalityöntekijän arvion

mukaan 78%:lla lapsista psyykinen terveydentila arvioitiin huonoksi. Myös lasten koulunkäyntivaikeudet olivat vahvasti esillä ja se edellyttää sijaishuollossa erityisopetuksen järjestelyjä. (Heino 2009, 66). Kouluikäisten ja erityisesti teini-ikäisten huostaanoton taustalla on usein ollut koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia ja huostaanoton yhtenä tavoitteena usein onkin nimenomaan peruskoulun loppuun saattaminen (Heino & Johnson 2010, 274).

Kitinon (2005, 204) tutkimuksessa kouluongelmia (koulupoissaolot, kouluvaikeudet) ennen sijoitusta koulukotiin oli ollut lähes kaikilla lapsilla (90,2 %) ja kouluongelmat yhdessä käyttäytymispiirteisiin liittyvien ongelmien kanssa muodostavat yli puolet (51 %) kaikista lapseen liittyvistä ongelmista. Koulunkäynti on kuitenkin tärkeä osa lapsen kuntoutumista ja myöhempää integroitumista yhteiskuntaan. Koulunkäynnin järjestäminen onkin tärkeä osa sijoitusta ja koulunongelmat ovat myös usein sijoituksen syynä.

Berlinin ym. (2011, 2493-2494) mukaan pahin riskiryhmä syrjäytymisen näkökulmasta ovat ne nuoret, jotka olivat sekä olleet pitkäaikaisessa sijaishuollossa ja joiden koulumenestys oli ollut heikkoa. Tulokset olivat yllättävän selviä. Positiivista kuitenkin on, että yksi selkeä selittävä tekijä oli heikko koulumenestys, joka on puuttavissa oleva tekijä myös pitkässä sijaishuollossa oleville.

Kaikilla nuorilla, joiden koulumenestys oli heikkoa, oli kasvanut riski psykososiaalisiin ongelmiin. (Berlin ym. 2011, 2493-2494). Tämä alleviivaa koulunkäynnin merkitystä ja sitä, että koulunkäynnin parhaaseen järjestämiseen kannattaa panostaa. Toki tässä tutkimuksessa ei edes pyritä ottamaan kantaa siihen, ovatko psykososiaaliset ongelmat heikon koulumenestyksen syy vai seuraus, sillä se ei ole tutkimuksen kannalta relevanttia. Merkittävämpää on pyrkiä kuvaamaan sitä, millaisia ovat ne ongelmat, joiden kanssa laitoksen yhteydessä koulua käyvät lapset kamppailevat.

Apulaisoikeuskanslerin selvitys (Huostaanotettujen lasten perusopetuksen toteutuminen 2005) tuo esiin, että huostaan otettujen lasten kohdalla on usein kyse moniongelmaisista lapsista ja nuorista, joilla on erityisesti sosiaalisia ja psyykkisiä vaikeuksia, joihin he tarvitsevat erityistä tukea ja erilaisia tukipalveluja. Moniongelmaisina he ovat jo usein olleet monen eri hallinnonalan

toimenpiteiden kohteena — erityispedagogiikan, sosiaalityön ja lastensuojelun, lasten- ja nuortenpsykiatrian, päihdehuollon sekä toisinaan myös oikeudellisten toimenpiteiden kohteena (Jahnukainen 2004, 9). Myös Kuurin ja Ulvisen (2002, 7) mukaan koulukodin koulussa opiskelevat ovat erilaisine ongelmineen hyvin monimuotoinen joukko, joilla on yleensä heikko opiskelumotivaatio ja kielteinen asenne oppimista kohtaan. Tässäkin kohtaa voidaan olettaa, että vähintäänkin yhtä monimuotoinen joukko erilaisten ongelmien kanssa kamppailevia lapsia löytyy lukumääräisesti koulukoteja runsaammasta laitosten opetusyksiköiden oppilasaineksesta.

Ylipäätään myös kansainvälisellä tasolla voidaan todeta, että sijaishuollon lapset suhtautuvat kouluun usein pelon ja epäluulon tuntein. Heidän koulusuorituksensa on yleensä keskiarvon alapuolella. He tarvitsevat koulussa usein erityistä tukea ja toteuttavat sellaisia käytösongelmia, joita biologisissa perheissään tai adoptiossa asuvat lapset eivät yleensä toteuta. He jäävät akateemisesti jälkeen, jäävät luokalleen, epäonnistuvat läksyjen teossa ja häiritsevät ryhmää. Suurimmalla osalla on taustalla hylkäämistä tai kaltoinkohtelua. (Nowak-Fabrykowski & Piver. 2008, 195).

Yllämainitusta voidaan päätellä, että lastensuojelulaitoksissa on monen kirjava joukko lapsia. Käytöshäiriöt ja kouluongelmat näyttävät kuitenkin korostuvan. Voidaan päätellä myös, että ne lapset, jotka käyvät koulua laitoksessa, ovat kaikkein haastavimpia. Erityispedagogiikassa käyttäytymishäiriö nähdään yläkäsitteenä, joka jaetaan käyttäytymistyyppin mukaan kahteen erilliseen alaryhmään. Sosiaalinen sopeutumattomuus tai epäsosiaalinen käyttäytyminen ilmenee tekoina ja puhutaan ulospäin suuntautuneesta häiriökäyttäytymisestä. Ulospäin suuntautuneen ongelman oireita voivat olla aggressiivisuus, hyperaktiivisuus, kiusaaminen tai tarkkaavaisuusongelmat. Emotionaaliset ongelmat ovat yksilön tila ja sisäänpäin suuntautunutta negatiivista käyttäytymistä, jonka oireita voivat olla anoreksia ja bulimia, ahdistuneisuus, autismi, depressiivisyys tai kastelu. Ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden alaryhmien lisäksi on ongelmia (esimerkiksi huumeiden käyttö, itsetuhokäyttäytyminen, oppimisvaikeudet, rikollinen toimintana tai sosiaalinen sopeutumattomuus), jotka voidaan luokitella käyttäytymisen pedagogis-sosiaalisiksi ulottuvuudeksi. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2002,

249—251). Tällaisten ongelmien voi olettaa muodostavan omat haasteensa myös opetusyksiköissä opiskelevien lasten arjessa, toki muistaen, että jokaisella lapsella on oma yksilöllinen elämäntilanteensa.

Monesti lastensuojelun piirissä olevilla lapsilla on edellä mainittujen haasteiden lisäksi kokemuksia sivuun jäämisestä, loukatuksi ja hylätyksi tulemisesta (Känkänen 2009, 237). Lastensuojeluun asiakkaiksi tulleiden lasten arkea leimaavat muutokset. Perherakenteet, asuinpaikka ja arjen kasvuympäristöt (koulu/päiväkoti) ovat vaihtuneet usein. (Heino 2009, 63). Nämä ovat tekijöitä, jotka lapselle kauhun ja häpeän tunteisiin, jolloin lapselle kehittyy kielteinen käsitys omasta itsestä (Hughes 2006, 28). Toisin sanoen lapsilta jää puuttumaan turvallinen kiintymyssuhde, joka saisi lähestymään maailmaa itsevarmasti ja selviämään potentiaalisesti hälyttävistä tilanteista joko itse tai apua hakien (Bowlby 1973, 208). On selvää, että tällaiset lapset tarvitsevat intensiivisempää tukea ikätason normiin nähden.

Jos asiaa tarkastellaan kiintymyssuhteen näkökulmasta, niin epävarman kiintymyssuhteen omaavat oppilaat ovat emotionaalisesti vähemmän terveitä kuin turvallisen kiintymyssuhteet omaavat ja heillä esiintyy enemmän negatiivista käytöstä. Näille oppilaille opettaja voi olla erityinen kiintymyksen kohde. (Geddes 2006, 59-60). Tämä saattaa puoltaa tällaisen lapsen koulupaikan sijoittamista tuttuun, rajattuun ja turvalliseen ympäristöön, jossa ryhmä on pienempi. Tällaisen kiintymyksen luominen saattaa olla helpompaa pienessä ryhmässä, mutta tämän luoma haaste tulisi ottaa huomioon tunnistamalla lapsen tarvitsema tuki, kun tämä siirtyy isompaan ryhmään.

Inklusiivinen opetus lähtee siitä, että kaikki oppilaat käyvät tavallista lähikoulua, jossa he saavat edellytystensä mukaisen yksilöllisen opetuksen (Moberg 2009, 84). Jos tätä pidetään tavoitteena, tulisi tämän tavoitteen koskea myös sijoitettuja lapsia ja tällöin integroinnin tulisi olla jatkuvasti tarkastelun alla jokaisen yksilön osalta. Joka tapauksessa tämä on tekijä, joka tulisi ottaa huomioon tällaisen lapsen koulupaikkaa miettiessä. Pienessä opetusyksikössä kiintymykselle on otollisempi maaperä kehittyä, koska vuorovaikutusta per lapsi on enemmän, mutta toisaalta pitäisi pyrkiä inkluusion ja toisaalta myös välttää

turhia arjen muutoksia, kuten koulun vaihdoksia, joita nämä lapset ovat jo usein kokeneet (Heino 2009, 63).

Kyseisissä laitoksissa opiskelevien lasten ymmärtämiseksi yksi mielenkiintoinen näkökulma lisää on poiskäännyttämisen käsite. Poiskäännyttämien käsite lastensuojelukontekstissa tarkoittaa, että huostaanotetut ovat normaalipalvelujen ja -tuen piiristä pois käännetyksi, lastensuojelun vastuulle siirrettyjä lapsia (Heino & Johnson 2010, 267-268). Opetuksen osalta tätä on tutkittu, mm. Saloviita (2013, 36-37) toteaa erityisluokkaopetukseen aina liittyvän lapsen leimautuminen, joka voi johtaa alentuneisiin odotuksiin ja lisätä marginalisaation riskiä.

Teoriasta löytyy siis tukea sekä opetusyksikkömallille, että mallille, jossa lapsi kävisi koulua integroituna kunnan kouluun myös tosiasiallisesti. Aihetta tutkimalla voidaan mahdollisesti löytää malli, jolla pystyttäisiin parhaiten vastaamaan kunkin lapsen tarpeisiin. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin laajemman kuvan tarjoamiseen, jonka pohjalta voitaisiin jatkossa lähteä kehittämään tarkoituksenmukaisia ja kokonaisvaltaisia toimintamalleja.

Koska nämä lapset näyttävät oppilaina vaativina oppilaina, joille ei peruskoulussa normaalisti tarjottava tuki näytä riittävän, on syytä tarkastella koulun näkökulmasta vaativimpia oppilaita. Vaativimmilla oppilailla on usein haastavaa käytöstä ennakoivia tekijöitä kuten vanhempiin liittyvät konfliktit, perheen hajoaminen, epäjohdonmukainen kurinpito, vihamieliset ja torjuvat ihmissuhteet, fyysinen, seksuaalinen tai emotionaalinen kaltoinkohtelu, vanhempien rikollisuus, päihteiden väärinkäyttö tai persoonallisuushäiriöt, mielenterveysongelmat perheessä tai läheisen kuolema tai menetys. Toisiin nämä vaikuttavat enemmän kuin toisiin. Näiden tekijöiden ymmärtäminen ja huomioonottaminen auttaa opettajaa edistämään oppilaiden emotionaalista terveyttä ja hyvinvointia. (Geddes 2006, 13-14). Nämä ovat myös sellaisia tekijöitä, joita voidaan olettaa löytyvän myös huostaanotettujen laitoksiin sijoitettujen lasten taustalta, vaikka kattavat tilastot puuttuvatkin aiemmin mainituista syistä. Huostaanotto kuitenkin on viimesijainen interventio, joka voidaan tehdä vain seuraavien kolmen tekijän täytyessä: 1) puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kasvuolosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen

terveyttä tai kehitystä; tai jos lapsi itse vaarantaa vakavasti terveyttään tai kehitystään käyttämällä päihteitä, tekemällä rikoksia tai muulla niihin rinnastettavalla käyttäytymisellä. Tämän lisäksi huostaanotto edellyttää, että 2) avohuollon tukitoimet eivät ole lapsen edun mukaisen huolenpidon toteuttamiseksi mahdollisia tai sopivia tai ovat osoittautuneet riittämättömiksi ja lisäksi vielä 3) sijaishuollon arvioidaan olevan lapsen edun mukaista. (Lastensuojelulaki 2007, 40 §). Sitä siis tuskin voidaan aivan kevein perustein tehdä, vaan voidaan olettaa ongelmien olevan melko haastavia, jos huostaanotto toteutetaan lain kirjainta noudattaen.

Haasteellisimmilta lapsilta puuttuu usein koulunkäynnin kannalta oleellisia taitoja. Tällaisia taitoihin liittyviä haasteita ovat mm. vaikeus hallita siirtymävaiheita, vaikeus saattaa loppuun tehtäviä, vaikeus tehdä asioita loogisessa järjestyksessä tai ohjeen mukaan, heikko ajantaju, vaikeus miettiä useampia ajatuksia samanaikaisesti, vaikeus keskittyä tavoitteelliseen ongelmanratkaisuun, impulsiivisuus, ongelmanratkaisun vaikeus, verbaalisen ilmaisun vaikeus, kuullun ymmärtämisen vaikeus, vaikeus tunnereaktioiden erittelyssä, ärtyisyys / ahdistus, mustavalkoinen ajattelu, vaikeus poiketa rutiineista, vaikeus hallita ennakoimattomia ja uusia tilanteita, juuttumistaipumus, vaikeus ottaa huomioon sellaisia vaatimuksia, joiden takia toimintasuunnitelmia on muutettava, ennakkoluuloja, heikko sosiaalisten vivahteiden oivalluskyky, sosiaalisten taitojen puutteet, vaikeus saada huomiota hyväksyttävillä tavoilla, vaikeus arvioida oman käytöksen vaikutusta muihin, empatiakyvyn puuten sekä vaikeus ymmärtää millaisen kuvan itsestä antaa muille. (Greene 2008, 28-37). Tällaisten piirteiden voidaan olettaa edellä mainitun perusteella olevan edustettuina huostaanotetuissa lapsissa. Nämä ovat myös niitä haasteita, joihin joudutaan heitä opettaessa mahdollisesti vastaamaan.

Esimerkiksi koulukotinuorilla oli takanaan hyvinkin paljon erilaisia tukitoimenpiteitä kouluhistoriassaan (Kitinoja 2005, 159). Opettajalle ja opettajan järjestäjälle tämä asettaa omanlaisensa haasteet. Lainsäädäntö ja ennen kaikkea lapsen oikeudet ja yleinen moraalikäsitys vaativat järjestämään näille lapsille parhaiten heidän tarpeitaan vastaavaa opetusta, mutta miten se sitten tapahtuu. Yhtenä keinona ovat nykyään käytössä tutkimuksen kohteena olevat

opetusyksiköt, mutta jotta voidaan paremmin tulkita tuloksia, on vielä selvitettävä, mitä tällaiset lapset opetuksessaan tarvitsisivat. Tutkimuksessa pyritään selvittämään myös sitä, millaisilla keinoilla näiden lasten opetuksen haasteisiin opetusyksiköissä tällä hetkellä vastataan.

1.6 Laitoksissa koulua käyvien lasten tarpeet

Lastensuojelun asiakasperheissä on paljon huono-osaisuutta ja syrjäytyneisyyttä (Kitinoja 2005, 58-59). Hänninen (1990, 16) kuvaa huono-osaisuutta ongelmien ja riskien kasautumisena. Lastensuojeluperheiden asema työmarkkinoilla on selvästi muuta kansaa heikompaa ja asiakkuus jatkuu usein sukupolvien yli (Kitinoja 2005, 58-59). Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että tässä tilanteessa lasten vanhemmilla ei ole aina resursseja valvoa lastensa oikeuksien toteutumista ja näiden lasten tulisikin olla yhteiskunnan erityisessä suojeluksessa. Näin ollen lastensuojelulasten koulunkäynnin toteutuminenkin tarvitsee kriittistä tarkastelua.

Sinällään koulunkäynti on tekijä, johon yhteiskunnan kannattaa panostaa. Näyttää siis siltä, että huono koulumenestys on merkittävä riskitekijä niillä nuorilla, jotka ovat sijaishuollossa. Aiemman tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että koulumenestykseen panostamisen tulisi olla merkittävä agenda sijaishuollossa. (Berlin ym. 2011, 2489). Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään opetusyksiköissä tapahtuvan panostuksen sisältöä. Ahosen & Aron (2003, 15) mukaan koulu epäonnistuminen on nuorten merkittävimpiä kehitysriskejä ja se on vahvasti yhteydessä heikkoon sosiaaliseen selviytymiseen sekä mielenterveysongelmiin. Niinpä koulun käynnissä tarvittavan ja annettavan tuen selvittäminen ja kehittäminen voidaan nähdä tärkeäksi sisältöalueeksi sijoitettujen lasten kokonaisvaltaisen hoidon kehittämisessä.

Kitinojan (2005, 197) tutkimuksessa kuvatuilla lapsilla on ollut useimmissa tapauksissa monenlaisia ongelmia. Vaikka hänen tutkimuksensa käsittelee koulukotilapsia, on syytä olettaa, että opetusyksikkölasten ongelmat ovat samantyyppisiä. Ongelmia ovat usein niin sisään- kuin ulospäinsuuntautuvat

käyttäytymishäiriöt ja lisäksi myös mm. mielenterveysongelmat sekä pedagogis-sosiaaliset ongelmat (Kitinoja 2005, 198-199). Näin ollen on ymmärrettävää, että koulun kannalta nämä lapset ovat haastavia opetettavia. Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta (2013, 70 – 71) ovat yleisellä tasolla todenneet, että opettajien tasokkaasta koulutuksesta huolimatta maastamme löytyy paljon lapsia, jotka ovat vaarassa pudota koulujärjestelmän ulkopuolelle ja esimerkiksi tuoreimmat PISA-tulokset viittaavat koulujen eriarvoistumiseen ja koulun kyvyttömyyteen vastata nuorten todellisuutta vastaaviin ongelmiin. Näyttää siltä, että nimenomaan huostaanotettujen lasten kohdalla nämä ongelmat kärjistyvät, sillä kuten edellä mainittua, heidän opetuksensa toteutumisessa on havaittu puutteita. Seuraavaksi kuvataan mitä nämä haastellisimmiksi kuvatut lapset aiemman teorian mukaan tarvitsisivat.

Geddes (2006, 139-141) on määritellyt periaatteet, joilla koulusta saadaan kokonaisvaltaisesti turvallinen oppimisympäristö. Näitä ovat oppilaan kannalta seuraavat: kunnioitus kaikkia oppilaita kohtaan, turvallinen ja riittävästi valvottu rakennus, empaattisuus, ennakoitavuus ja luotettavat rutiinit, johdonmukaiset säännöt ja odotukset, tutut ja pitkäkestoiset ihmissuhteet, malli hyvistä ihmissuhteista aikuisten välillä, vahinkojen ja konfliktien informatiivinen tarkastelu, kaikille reilut kurinpitokäytännöt. Henkilökunnan kannalta näitä ovat vahva johto, joka kuuntelee henkilökuntaa ja jonka tukeen voi luottaa, kunnioitus henkilökunnan fyysistä hyvinvointia kohtaan, kapasiteettia puuttua vaikeuksiin rakentavasti niiden noustessa, yhteinen tuki ja yhteistyö koko henkilökunnan välillä, yhteinen kieli ja rakenteet oppilaiden käyttäytymisen ymmärtämiseen, säännöllinen foorumi käsitellä vaikeuksia luotettavassa ympäristössä. Vaikka tällaisten periaatteiden toteutuminen olisi erittäin merkittävää, on se vieläkin oleellisempaa kaikkein vaativimpien oppilaiden kanssa työskennellessä. Tässä on melkoinen vaatimuslista koululle. Toisaalta listassa ei ole mitään, mikä ei olisi toteutettavissa. Työtä ja tiedostamista se kuitenkin vaatii, samoin tutkimusta siitä, miten kyseisten periaatteiden toteutumiseen käytännön tasolla päästään.

Kokonaisvaltaisesti turvallisessa oppimisympäristössä oleellista on oppilaan vireystason onnistunut säätely. Schore & Newton (2013, 80) kuvaavat huolenpitäjän säatelevän negatiivisesti virittyneisyyttä alaspäin ja toisaalta

uuden tutkimiseen tarvittavaa positiivisesti virittyneisyyttä ylöspäin. Geddesin edellä kuvaamat periaatteet voidaan nähdä tätä vireystason säätelyä tukevin.

Greenen (2009, 23-25) mukaan haastavan käytöksen taustalla ovat usein puutteelliset mentaaliset taidot. Ongelmia esiintyy, kun ympäristön asettamat vaatimukset ylittävät lapsen sen hetkiset kyvyt. Lapsi Greenen mukaan kyllä tekee oikein, jos hänellä vain löytyvät siihen tarvittavat taidot. Voidaan argumentoida onko näitä taitoja mielekkäintä opettaa erillisessä pienryhmässä vai isommassa ryhmässä. Eräs näkökulma on opettaa ensin näitä taitoja pienemmässä ryhmässä, jotta niitä voidaan soveltaa laajemmassa kontekstissa.

Moberg & Savolainen (2009, 77-78) kirjoittavat, että meta-analyysien tulokset tukevat ajatusta, että yleisopetuksessa opetusta saaneiden erityisoppilaiden koulusaavutukset ja sosiaalinen kehitys ovat parempia kuin vertailuryhmänä olleiden erityisluokkalaisten vastaavat saavutukset. Toki erityisopetuksessa käytetyillä menetelmillä sinänsä voidaan edistää oppimista. Tämän perusteella voisi ajatella erityisopetuksen metodien tuomisen isompaan ryhmään olevan kannatettava ajatus, mutta toisaalta on myös mietittävä, mitä silloin tehdään, jos isommassa ryhmässä opiskelu ei syystä tai toisesta yksinkertaisesti onnistu.

Kokonaisuutena kyseessä on haastava paketti. Bowlby (1973, 204) toi esille jo 1970-luvulla, että ei-toivottu lapsi ei koe olevansa epätoivottu vain vanhempiansa taholta vaan ei-toivottu perustavanlaatuisesti. Nämä havainnot asettavat opetukselle lisää haasteita. Itsensä ei-toivotuksi kokeva lapsi tulisi saada kokemaan itsensä hyväksytyksi. Daniel Hughes (2006, 400) korostaa hyväksyvän, uteliaan, empaattisen rakastavan ja leikkisän asenteen merkitystä tällaisen lapsen kohtaamisessa. Puhuttaessa sijaishuollosta lapsen hyvä vastaanottaminen sijaishuoltopaikkaan luo pohjaa sijoituksen onnistumiselle (Känkänen 2009, 236). Tähän kokonaisuutena pitäisi sovittaa myös koulunkäynti. Onko tähän tarpeeseen vastaaminen kuitenkin helpompaa pienessä ryhmässä? Vai olisiko normaaliryhmällä normalisoiva vaikutus? Lienee kuitenkin selvää, että kyseessä on myös opetuksen kannalta huomioitava asia.

Hajdar, Backes & Gysin (2015, 88) toteavat, opettajan opetustyyli on merkittävä koulusta syrjäytymiseen vaikuttava tekijä. Ei siis ole yhdentekevää, miten opettaja tukea tarvitsevia lapsia opettaa. Tässä tutkimuksessa pyritään

opetusyksiköissä työskenteleviä opettajia haastatteleamalla hahmottamaan miten he opetustaan toteuttavat. Hajdar ym. (2015, 88 ja 104) jatkavat, että opettaja pystyy ehkäisemään koulusta vieraantumista ja poikkeavuutta autoritäärisellä opetustyyllillä. Autoritäärisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä selkeitä struktuureja, positiivista kontrollointia sekä välittämistä eikä alistavaa johtamista. Voidaan miettiä, minkä verran merkitystä on opetusympäristöllä ja minkä verran taas opetustyyllillä ja yksilöllisen kohtaamisen sekä vuorovaikutuksen tasolla. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten opetusyksiköissä toteutetaan lapsen tukea eri aspekteista käsin.

Edellä kuvatun katsauksen lapsen tarpeista teorian pohjalta voidaan todeta, että sen perusteella voisi argumentoida niin opetusyksikköopetuksen puolesta kuin sitä vastaan. Kokonaisuutena edellä mainittu kuitenkin luo toivottavasti selkeää kuvan siitä, missä kontekstissa opetusyksiköt ovat syntyneet ja taustoittaa tarpeen niitä koskevalle tutkimukselle. Tutkimuksessa lähdetään tutkimaan, miten opetusyksikköopetuksen ympärillä toimivat ammattilaiset opetusyksiköt näkevät. Lisäksi pyritään selvittämään opetusyksiköiden syntyhistoriaa ja syntysyitä sekä tarkastelemaan miten opetusyksikköopetuksessa pyritään lapsen tarpeisiin vastaamaan. Tällä pyritään luomaan teoriaa aiheesta näiden lasten kanssa työskenteleville sekä muille aiheesta kiinnostuneille.

2. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tarkoitus on selvittää, miksi tällaisia opetusyksiköjä ylipäättään on syntynyt ja mitä sellaista opetusyksikkö voi oppilaalle tarjota, mitä kunnan tavallisesti tarjoama perusopetus tai erityisopetus ei tarjoa. Lisäksi pyritään selvittämään se, miten opetus on organisoitu sekä se, mitä opetusyksikkö opetuksessa konkreettisesti tapahtuu, miten siellä toimitaan lapsen kanssa.

Tutkimuksen avulla pyritään viemään opetusyksikkötyöskentelyä käytännön työyrittäjä ja erehdysmenetelmästä kohti analyyttisempää ja laajempaa lähestymistapaa. Tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan opetusyksikköilmiön kanssa työskentelevien ammattilaisten näkemyksiä aiheesta. Näin ollen tutkimuksella ei pyritä saamaan yhtä ja lopullista totuutta, vaan näkökulmia, joiden pohjalta voidaan myös tarkastella eroavatko eri alojen eri koulupohjalla toimivien ammattilaisten näkemykset ilmiöstä. Ilmiön tutkiminen on oleellista, koska sijoitetuilla lapsilla yhteiskunta on tehnyt vahvan intervention, joten yhteiskunnalla on myös erityinen velvollisuus valvoa heidän oikeuksiaan.

Tutkimusongelma 1

Miksi yksityisten lastensuojelulaitosten yhteydessä on kunnan opetustoimen alaisia opetusyksiköjä haastateltujen ammattilaisten näkemyksen mukaan?

Alaongelmat:

Miten opetusyksikköopetus on syntynyt ja kehittynyt yleisellä tasolla ja miten tutkituissa laitoksissa?

Miten opetusyksikköopetus tapahtuu tällä hetkellä organisoinnin tasolla?

Miten opetusyksikköopetuksen tulisi haastateltavien mielestä kehittyä?

Tutkimusongelma 2

Mitä opetusyksikössä tapahtuu pedagogisesti?

Alaongelmat:

Mitä opetus vaatii opettajalta haastateltavien näkemyksen mukaan?

Mitä ovat oppilaiden isoimmat haasteet opettajien mielestä?

Miten opettaja opettaa käytännössä peilaten niin sanottuun tavalliseen opetukseen?

Miten opettajat kokevat opetusyksikössä opettamisen?

Tutkimusongelma 3

Mitä vahvuuksia ja mitä riskitekijöitä opetusyksikköopetuksessa on lapsen kannalta?

Alaongelmat:

Miten opetusyksikköopetus palvelee lapsen edun toteutumista?

Mitä riskejä opetusyksikköopetuksessa on lapsen edun toteutumisen kannalta?

3. MENETELMÄT

3.1 Kohdejoukko

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä. Tällöin tutkimus perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään. (Eskola & Suoranta 2008, 61). Koska tässä tutkimuksessa pyritään antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkitulle ilmiölle, tulee henkilöiden, joilta tietoa kerätään, tietää ilmiöstä mahdollisimman paljon tai omata kokemusta asiasta. Tässä mielessä tiedonantajien valinta tähän tutkimukseen ei voi olla satunnaista, vaan harkittua ja tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86 ja Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tässä tutkimuksessa harkintaa käytettiin siten, että tutkittaviksi laitoksiksi valittiin laitoksia, joissa opetusyksikkö on toiminut jo pidemmän aikaa eli vähintään 10 vuotta. Tällöin voidaan olettaa, että toiminta on vakiintunut ja riittävän pysyvää. Tutkimuksen laitoksista jokaisessa opetusyksikkö oli toiminut 12 vuotta tai kauemmin.

Tutkitut laitokset sijaitsevat samassa maakunnassa, mutta kaikkiin niistä sijoitetaan lapsia myös oman maakunnan ulkopuolelta. Koulunkäyntimahdollisuus laitoksen yhteydessä voidaan edellä kuvattujen huostaanotettujen lasten kouluongelmien vuoksi olettaa olevan oleellinen tekijä, jonka vuoksi lapsia sijoitetaan juuri näihin laitoksiin. Opetusryhmiä laitoksissa on yhdessä yksi, toisessa kaksi ja kolmannessa kolme. Yksikään laitoksista ei sijaitse sen koulun lähietäisyydellä, jonka alaisuudessa opetusyksikkö toimii, mutta kaikki sijaitsevat luonnollisesti saman kunnan alueella kuin kyseessä oleva koulu.

Tässä tutkimuksessa haastattelun kohteina ovat laitosjohtaja, opettaja, sosiaalityöntekijä sekä rehtori. Kohdehenkilöiksi on tutkimuksessa pyritty valitsemaan alansa ekspertejä, koska ekspertti tunnistaa paremmin toistuvia kuvioita sekä omaa strukturoidumpaa tietoa ja syvempää tietoa kuin noviisi (Berliner 2001, 463-464). Tässä tapauksessa eksperttiyttä on vaikea mitata muutoin kuin työkokemuksen määrällä. Tämä on sinällään mielekäs tapa, koska eksperttiys kehittyy työtuntien kanssa (Berliner 2001, 463). Tämän pohjalta

kriteeriksi otettiin vähintään viiden vuoden työkokemus alalta. Kaikki tutkimukseen pyydetty kohdehenkilöt suostuivat osallistumaan tutkimukseen.

Kohdejoukon alan työkokemuksen määrä vaihteli välillä 7-28 vuotta. Yli 20 vuoden työkokemuksen omasi neljä tutkittavaa ja alle kymmenen (mutta siis yli seitsemän vuotta) työkokemusta omasi kolme tutkittavaa, loput neljä sijoittuivat työkokemuksellaan välille 10-20 vuotta. (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kohdejoukon työkokemukset, vuosia

rehtorit	laitosjohtajat	sosiaalityöntekijät	opettajat
20 & 20	23, 17 & 15	28 & 11	18, 8, 7 & 7

Kaikilla tutkittavilla lukuun ottamatta yhtä opettajista oli muodollinen pätevyys omaan työhönsä. Tälläkin opettajalla oli luokanopettajan pätevyys sekä parhaillaan käynnissä olevat erityisopettajaopinnot sekä mainittu yli viisi vuotta työkokemusta alalla. Opettajilla ja rehtoreilla pätevyys oli kasvatustieteen alalta, sosiaalityöntekijöillä sosiaaalialalta ja laitosjohtajista löytyi sekä terveydenhuoltoalan että sosiaalian pohjakoulutuksella toimivia haastateltavia.

3.2 Menetelmän valinta

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa metodeja valittaessa mietittiin, miten saadaan vastaus tutkimusongelmaan, mutta huomioon tulee otettiin myös resurssit ja se, miten tietoa on mahdollista saada (Cohen ym. 74-75). Koska tilastollista aineistoa aiheesta ei ole ja resurssit eivät ilman apurahoja tehtävässä pro gradu-tutkielmassa riitä kartoittamaan tilastollisesti koko maan tilannetta, päädyttiin siihen, että kvalitatiivisilla menetelmillä hankitaan kuva siitä, miksi opetusyksiköitä on syntynyt, mitä niissä tapahtuu ja miten opetus on organisoitu. Lähtökohtana pidettiin, että tutkimusongelma määrää, mitä menetelmää käytetään (Hirsjärvi & Hurme 2010, 27).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoitus on edetä kuvailusta selittämiseen ja yleistyksiin. Pyritään analyyttiseen induktioon teorian luomiseksi (Cohen ym. 2005, 148). Tämän tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2009, 164), josta pyritään etenemään siihen, että annetaan teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkitusta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2008, 61). Tutkimushaastattelu todettiin tähän mielekkääksi keinoksi, koska tutkimushaastattelu on suunniteltu olemaan uutta luovaa ja pyrkii kehittämään uusia hypoteeseja (Cohen ym. 2005, 270). Mahdollisimman avoimilla ja aihetta eri näkökulmista tarkastelevilla kysymyksillä pyrittiin saamaan mahdollisimman hyvin todellisuutta kuvaavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 199, 201).

Tutkimusta päädyttiin siis tekemään haastattelututkimuksena, jossa tutkimusjoukkona ovat aiheen parissa toimineet asiantuntijat valikoituna joukkona. Tämä sopii menetelmänä hyvin, kun aiempaa tutkimusta ei ole. Tutkimukseen otettiin yleistettävyyden parantamiseksi kolme erillistä laitosta..

Tapaustutkimuksella voi tehdä teoreettisia oletuksia, mutta tämä vaatii yleistyksen luonteen tuomista selkeästi näkyville. Esimerkiksi yksittäistapauksia voidaan yleistää koskemaan samoja piirteitä omaaviin tapauksiin. (Cohen ym. 2005, 182-183). Tässä tutkimuksessa pyritään kuvattujen kolmen laitoksen ja niissä tapahtuvan opetuksen pohjalta tekemään yleistyksiä liittyen opetusyksiköihin ilmiönä. Tapaustutkimusta voidaan käyttää mm. tutkivana, esimerkiksi pilottitutkimuksena esimerkiksi ennen tarkentavaa tutkimusta, kuvailevana tutkimuksena tai teorioita testaavana ja selittävänä tutkimuksena. (Cohen ym. 2005, 183). Tässä tapauksessa pyritään jonkinlaiseen yleistettävyyteen ottamalla tarkasteluun kolme erillistä laitosta ja neljän eri ammattikunnan edustajien näkemykset tutkimusongelmista. Tarkoitus on luoda teoriaa opetusyksiköiden taustalla.

3.3 Haastattelut

Haastattelussa voidaan säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. Lisäksi haastattelu on hyvä keino, kun kyseessä on vähän kartoitettu, tuntematon alue. (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Näin ollen haastattelu oli looginen valinta tähän tutkimukseen. Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksessa, koska se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Tähän tutkimukseen haastattelu menetelmäksi valittiin teemahaastattelu.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Tässä kirjassa kohdennetun haastattelun ominaispiirteet määritellään seuraavasti: Ensinnäkin tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen ja toiseksi tutkija on alustavasti selvittelyt tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Näin on edetty tässä tutkimuksessa. On valittu aiheen parissa pitkään toimineet asiantuntijat ja selvitetty ilmiöstä se, mitä siitä on teorian avulla selvitettävissä. Tämän perusteella on kehitetty haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48). Haastattelurunko on kehitetty eri ammattiryhmien osalta hieman erilaiseksi sen perusteella, mitä teorian pohjalta voidaan olettaa kunkin ammattiryhmän kosketuspintaan kuuluvaksi.

Haastattelut toteutettiin kolmessa erillisessä laitoksessa sekä siihen liittyvässä koulussa, koulutoimessa ja sosiaalityössä. Haastatteluja tuli yhteensä yksitoista kappaletta. Rehtoreita ja sosiaalityöntekijöitä haastateltiin molempia kaksi kappaletta. Heidän haastattelujaan ei nähty yhtä oleellisina tutkimuksen kannalta, koska he ovat enemmänkin hallinnon edustajia eivätkä käytännön työssä yhtä vahvasti läsnä laitoksissa. Myös hallinnon näkökulma on kuitenkin kokonaisuuden kannalta oleellinen. Laitosjohtajia haastateltiin kolme kappaletta eri laitoksista. Tämä osoittautui riittäväksi määräksi vastausten ollessa riittävässä määrin samankaltaisia. Haastattelun teemat lähetettiin haastateltaville etukäteen, koska haastattelun onnistumisen kannalta on hyvä, jos haastateltavat saavat tutustua aiheeseen jo etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Opettajien haastattelut nähtiin tutkimuksen kannalta oleellisimmaksi osaksi, koska he tekevät käytännön koulutyön tutkituissa yksiköissä. Opettajia haastateltiin aineiston saturoitumiseen asti. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, tutkimusongelman kannalta ei saada enää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Saturaation saavuttamiseksi opettajien vastauksille tehtiin teemoittelua jo jokaisen haastattelun jälkeen. Jokaisen luokan tulee esiintyä aineistossa vähintään kahdesti, jotta voidaan puhua kylläntymisestä eli saturaatiosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 88). Tutkimusongelmien näkökulmasta tämä tavoite saavutettiin opettajien haastatteluissa neljännessä haastattelussa, joka muodostui näin opettajien haastattelujen kokonaismääräksi.

Haastattelut toteutettiin haastateltavien toivomissa paikoissa, joka pääasiassa tarkoitti heidän työpaikkaansa. Haastattelijan on annettava haastateltaville mahdollisuus puhua vapaasti, vilpittömästi, rikkaasti, syvällisesti, autenttisesti ja rehellisesti kokemuksistaan (Cohen ym. 2005, 270), joten haastateltaville taattiin heille luontevan paikan lisäksi takaamalla anonymiteetti ja toteuttamalla jokainen haastattelu siten, että paikalla oli vain tutkija ja haastateltava.

Haastattelurunko luotiin teemojen ja aiemman teorian pohjalta jokaiselle ammattikunnalle erikseen, pyrkien kysymään heidän kenttäänsä kuuluvia kysymyksiä. Tästä syystä opettajien haastattelu muodostui hieman muita ammattiryhmiä pidemmäksi. Haastattelun luomisessa lähdettiin liikkeelle tutkimuskysymyksistä ja siitä miten niihin saadaan mahdollisimman kattavat vastaukset. Kysymykset jaettiin eri teemojen alle sen perusteella mihin teemaan niiden voitiin olettaa vastaavan (Liite 1.) Tämän jälkeen pohdittiin työnkuvan perusteella mihin kysymyksiin voidaan saada miltäkin ammattiryhmältä vastaus.

Haastattelut esiteltiin haastatellen erityisopettajana toimivaa luokanopettajaa ja sen jälkeen ne käytiin läpi sosiaalityöntekijänä toimivan kasvatustieteen maisterin kanssa, joka on toiminut nimenomaan lastensuojelun kentällä. Tämän pohjalta haastattelukysymyksiä muokattiin paremmin toimiviksi. Tässä vaiheessa muokattiin myös kysymysten järjestystä haastattelun kannalta mahdollisimman sujuvaksi ja saatiin lopulliset haastattelurungot (Liite 2.) eri ammattiryhmille. Tutkija esitti nämä kysymykset samassa järjestyksessä kuin ne

on liitteeseen kirjattu, esittäen kuitenkin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä varmistuakseen siitä, että haastateltavan näkemys tulee mahdollisimman autenttisesti ymmärretyksi.

Haastattelut nauhoitettiin kahdella laitteella ja haastattelujen jälkeen ne litteroitiin sanasta sanaan analyysin helpottamiseksi. Haastattelujen kestot vaihtelivat välillä 20 minuuttia ja 44 minuuttia siten, että mediaani oli 25 minuuttia 21 sekuntia ja kestojen keskiarvon ollessa noin 28 minuuttia. Kaikki haastattelut toteutuivat suunnitellusti.

3.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksessa käytettiin sisällönanalyysiä, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91). Sisällönanalyysiä toteutettiin aineistolähtöisesti. Tutkimuksessa pyrittiin luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa aineistoa tarkastellaan tutkimuskysymysten valossa, kuitenkin ilman aiempaa ennako-olettamusta tai teoreettista lähtökohtaa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 95). Aiemmin vähän tutkitusta aiheesta tämä näyttäytyi mielekkäimpänä analyysitapana, vaikka teoreettinen lähtökohta oli toki läsnä haastattelurungon teemoja luodessa.

Analyysiä lähdettiin tekemään tutkimuskysymys kerrallaan. Ensin aineisto luokiteltiin, mikä luo pohjan ja kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 147). Haastattelurungon teemat helpottivat vastausten luokittelua. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdisteltiin luokaksi ja nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108, 110.) Koska luokittelu tehtiin aineiston perusteella, ei voitu etukäteen tietää kuinka monta luokkaa syntyy mihinkin tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89).

Luokittelun ensimmäinen vaihe oli jo automaattisesti tehtynä eli jokaisesta ammattiryhmästä muodostettiin jokaisen tutkimuskysymyksen alle oma luokkansa. Näiden käsittely poikkesi toisistaan siten, että opettajien kohdalla haastattelut litteroitiin heti haastattelun jälkeen ja näistä etsittiin tutkimuskysymysten kannalta oleelliset teemat. Tämä tehtiin, jotta opettajien

haastattelujen osalta saatiin aineisto saturoitumaan tutkimuskysymyksiin peilaten. Muiden ammattiryhmien osalta analyysia alettiin tehdä, kun koko aineisto oli kerätty ja tässä vaiheessa myös opettajien osalta analyysia syvennettiin.

Varsinainen analyysi aloitettiin lukemalla kaikki litteroidut haastattelut läpi yleiskuvan saavuttamiseksi. Sen jälkeen analyysia alettiin tehdä ammattiryhmä kerrallaan ja tutkimuskysymys kerrallaan siten, että litteroinnista etsittiin tutkimuskysymykseen vastaavat vastaukset. Nämä merkattiin litterointeihin sekä kullekin ammattiryhmälle omaan ajatuskarttaan.

Näin luoduista luokista lähdettiin etsimään toistuvia teemoja yhdistellen saman luokan vastuksia, jotka menivät saman teeman alle. Aineiston yhdistelyssä yritettiin löytää luokkien esiintymisen välillä joitakin säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme 2010, 149). Tässä tutkimuksessa keskityttiin nimenomaan samankaltaisuuksien etsimiseen, jotta löydettiin tyyppivastauksia. Aineistoa pelkistettiin tiivistämällä informaatiota ja koodaamalla tutkimuskysymyksille olennaiset ilmaukset kattokäsitteen alle. Koodaus toimii myös tekstin kuvailun sekä aineiston jäsenyyksen apuvälineenä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92–93.)

Pelkistetyille vastauksille luotiin kattokäsitteet eli laajempi teema, jonka alle vastaus voitiin sijoittaa. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistettiin luokaksi ja nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108–110.) Saman teemana alle menevät vastaukset tutkimuskysymyksiin merkattiin litterointeihin värikoodilla. Näin merkityt tyyppivastaukset sijoitettiin miellekarttaan, josta edettiin kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 111) luomalla tutkimuskysymykseen vastaavat teemat eli teoreettinen käsite. (LIITE 3.) Esimerkkinä tästä lause ”opetusyksiköt on tullut lapsen tarpeesta, elikkä toisin sanoen lapset on kykenemättömiä kunnan kouluun” (laitosjohtaja B) vastasi tutkimuskysymykseen ”miksi opetusyksiköitä on perustettu” ja sijoitettiin käsitteen ”kyvyttömyys käydä koulua muulla” alle. Värikoodit merkattiin myös miellekarttaan, jotta saatiin myös määrällisesti selkeä kuva siitä, minkä käsitteen alle vastaukset sijoituivat. Liitteessä 3 on kuvattu teemoittelun etenemistä suorista lainauksista käsitteisiin.

Kun oli käyty haastattelut läpi ja luotu käsitteet, tarkasteltiin näin luotuja käsitteitä vielä siltä kannalta, että muodostavatko ne jonkin laajemman kokonaisuuden. Jatkaen edellistä esimerkkiä, nähtiin käsitteistä ”kyvyttömyys käydä koulua muualla”, ”oikeus perusopetukseen” ja ”lapsen kokonaistilanne” yhteinen laajempi teema eli käytännön tarve nykyisiä tukimuotoja vahvemmalle tuelle. Teemojen pohjalta tehtiin tulkintaa peilaten teemoja tutkimuskysymyksiin ja tulkinnan pohjaksi palattiin uudestaan analyysin vaiheissa alaspäin tarvittaessa aina suoraan kielelliseen ilmaisuun asti, josta taas edettiin käsitteiden kautta kokonaisuuksiin pyrkien löytämään teoreettisesti loogisia vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Lisäksi tutkittiin sitä, eroavatko eri ammattiryhmien vastaukset toisistaan esille tuotujen teemojen suhteen peilaten tutkimusongelmiin. Tämä toteutettiin kaikkien niiden tutkimuskysymysten kohdalla, joissa aineistona käytettiin kaikkien ammattiryhmien vastauksia. Toisin sanoen luokkahuoneen sisällä tapahtuvaan opetukseen liittyvissä kysymyksissä tätä ei toteutettu, koska niissä keskityttiin opettajien vastauksiin. Tämä tehtiin siten, että jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalta tutkittiin esille nousseet teemat määrällisesti sekä kokonaisuutena, että jokaisen ammattiryhmän osalta erikseen.

4. MENETELMÄN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

4.1 Objektiivisuuden arviointi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on hyvä pyrkiä olemaan mahdollisimman objektiivinen. Tässä objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkija sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan tai arvostuksiaan tutkimuskohteeseen. Vaikkei tämä olisi mahdollista, voi ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 2008, 17). Koska tutkija itse on työskennellyt sekä lastensuojelun laitoshuollossa että lastenkodin yhteydessä toimivassa opetusyksikössä ja omaa näin aiheesta subjektiivista kokemusta, on objektiivisuutta arvioitava tältä pohjalta. Kokemus tarjoaa toisaalta hyvät pohjatiedot tutkittavaan kenttään, mutta toisaalta ei voi olla vaikuttamatta olemassa oleviin mielikuviin.

Tutkimussuunnitelmaa tehdessä tutkija on käynyt läpi omat ennakko-oletuksensa ja tässä vaiheessa on todettu, että arvolatautuneita mielipiteitä ilmiöstä kokonaisuutena puolesta tai vastaan ei ole, vaan kiinnostus tutkimukseen lähtee nimenomaan ilmiön paremmasta ymmärtämisestä ja halusta kehittää huostaanotettujen lasten opetusta parhaiten heidän tarpeitaan vastaavaan suuntaan. Tutkimuksessa on pyritty hypoteesittomuuteen, joka tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista. (Eskola & Suoranta 2008, 19).

Tämän tutkimuksen kannalta ennakko-oletukset on tiedostettava, koska uuden oppiminen edellyttää, että tutkimuskohteesta muodostetut ennakko-oletukset tiedostetaan ja näin ollen otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. (Eskola & Suoranta 2008, 20). Ennakko-oletuksena tutkijalla oli, että eri ammattiryhmien vastaukset tutkimusongelmiin poikkeavat toisistaan. Tämän lisäksi kentällä työskennellessä ja toisaalta kirjallisuutta tutkiessa ja aineistoa kerätessä on käynyt selväksi se, että aiheesta ei voi tutkimatta kovinkaan vahvoja mielipiteitä muodostaa. Tutkimustuloksia oli siis vaikea ennakoida, mikä tässä tapauksessa on objektiivisuuden kannalta positiivinen asia.

Se on kuitenkin selvää, että on hyvin erikoista, että tällainen ilmiö voi olla näin vähällä tutkimuksella. Vahvin ennako-oletus, joka tutkijalla aiheesta eri ammattikuntien erilaisten näkemysten lisäksi on, koskee sitä, että ennako-oletuksena tutkija arveli, että opetusyksikköopetus vaatii opettajalta erilaisia valmiuksia ja persoonaa kuin tavallisessa koulussa tapahtuva opetus tai erityisopetus.

4.2 Menetelmän luotettavuus

Tutkittavat on valittu valikoiden sellaisia ihmisiä, joilla on riittävä kokemus ja asiantuntemus tutkittavasta kentästä. Laadullisessa tutkimuksessa sisäinen validiteetti on hyvä, jos kerätty tieto on luotettavaa, riippumatonta ja vahvistettua (Cohen ym. 2005, 107-108). Vaikka tutkittavat ovat tutkittavaa toimintaympäristöä hyvin lähellä, on omalle työlle sokeutumisen vaikutusta vastauksiin pyritty vähentämään sillä, että tutkittaviksi on otettu hieman eri puolilla kenttää toimivia eri ammattikuntien edustajia. Heidän näkemystensä yhteneväisyys lisää tiedon luotettavuutta. Tutkimusmenetelmä on valittu sillä perusteella, että saataisiin mahdollisimman syvästi tietoa ilmiöstä ja aiheen eksperttien haastattelu valittiin, koska he todennäköisimmin tunnistavat säännönmukaisuuksia ja ymmärtävät ilmiötä laajemmin (Berliner 2001, 463-464).

Laadullisessa tutkimuksessa voitaisiinkin ajatella tarkasteltavan pikemminkin sen "ymmärrettävyyttä" kuin validiutta (Cohen ym. 2005, 106). Tähän on pyritty avaamalla tutkimus- ja analyysimenetelmät ja prosessi sekä opetusyksiköihin liittyvä toimintaympäristö mahdollisimman tarkkaan. Lisäksi on huomattava, että tutkimus käsittelee nimenomaan tutkittavien näkemyksiä. Näistä on pyritty rakentamaan looginen teoreettinen kokonaisuus. Luotettavuutta on kuitenkin syytä tarkastella myös muiden kriteerien kautta.

Yksi tärkeä kriteeri tutkimuksen luotettavuudelle laadullisessa tutkimuksessa on uskottavuus (Eskola & Suoranta 2003, 211–212). Uskottavuutta arvioidessa on arvioitava, että vastaako tutkijan tulkinta tutkittavien käsitystä asiasta (Eskola & Suoranta 2003, 211–212). Myös analyysin luotettavuutta arvioidessa tullaan

arvioimaan uskottavuutta, mutta menetelmän osalta uskottavuutta on pyritty parantamaan kysymällä haastattelussa tutkimusongelmiin liittyviä teemoja monesta eri näkökulmasta sekä esittämällä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, selventämällä ilmauksia ja käymällä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Luotettavuutta voidaan käsitellä myös tutkimuksen siirrettävyyden kautta, mikä tarkoittaa tuloksista tehtyjä yleistyksiä ja varmuus tutkijan omien ennakko-oletusten huomioimista (Eskola & Suoranta 2003, 211–212). Tutkijan ennakko-oletukset on avattu tutkimuksen objektiivisuutta arvioivassa kappaleessa. Siirrettävyyttä on pyritty parantamaan tutkimalla kolmea toisistaan riippumatonta laitosta ja haastattelemalla neljän eri ammattikunnan edustajia. Lisäksi opettajien osalta haastatteluja on jatkettu aineiston saturoitumiseen asti siirrettävyyden vahvistamiseksi. Samantyyppiset tulokset kolmesta eri tutkitusta laitoksesta tukevat myös tutkimuksen yleistettävyyttä samalla periaatteella toimiviin opetusyksiköihin. Tässäkin kohdassa on kuitenkin huomattava, että kyse on kentän toimijoiden kokemuksista, joten yleistettävyys jää lähinnä siihen mikä toimii käytännössä, eikä tutkimuksen perusteella voida tehdä suoria johtopäätöksiä varsinaisesta vaikuttavuudesta.

4.3 Analyysin luotettavuus

Aineiston tulkinnassa on pyritty siihen, että lukija, joka on omaksunut saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää aineistosta ne asiat, jotka tutkijakin löysi (Hirsjärvi & Hurme 2010, 151). Tässä tutkimuksessa on pyritty avaamaan opetusyksiköllisen laitoksen toimintaympäristö siten, että lukija hahmottaa missä viitekehyksessä toimitaan ja aineistoa tulkitaan. Tämä on pyritty tekemään niin lainsäädännön kuin käytännön toiminnankin tasolla, käyttäen käytännön tason kuvailussa aiempia aihetta sivuavia tutkimuksia. Lisäksi on pyritty avaamaan kohta kohdalta, miten aineiston analyysissa on edetty.

Analyysia on lähdetty tekemään aineistolähtöisesti, koska kyseessä on vähän tutkittu aihe. Pelkistetyimmillään aineistolähtöinen analyysi on teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta 2008, 19),

mikä valittiin analyysitavaksi johtuen tutkimuksen teoriaa rakentavasta luonteesta. Tutkimuksessa pyritään rakentamaan teoriaa suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tiedonkeruu keinona haastattelu on tähän omiaan, koska haastattelussa voidaan säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. Lisäksi haastattelu on hyvä keino, kun kyseessä on vähän kartoitettu, tuntematon alue. (Hirsjärvi ym. 2009, 205).

Analyysin vaiheet on pyritty avaamaan, jotta analyysin luotettavuutta olisi helpompi arvioida. Analyysia on lähdetty tekemään ilman ennako-oletuksia sen perusteella, mitä aineistosta nousee. Tätä varten ennako-oletukset on tiedostettu (Eskola & Suoranta 2008, 20) ja kirjattu ylös. Edellä kappaleessa 4.1 on käsitelty näitä tarkemmin.

Tutkimuksessa on pyritty hypoteesittomuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 19). Koska tutkijalla itsellään on pitkä työkokemus kentältä, on tutkimusongelmat ja haastattelukysymykset pyritty pitämään mahdollisimman avoimina, jotta mahdolliset tiedostamattomat ennako-oletukset eivät näkyisi tutkimustuloksissa. Tästä syystä on pyritty avaamaan mahdollisimman tarkasti se, miten tuloksiin on päästy.

Analyysin luotettavuutta voidaan käsitellä myös vahvistuvuuden näkökulmasta, jolloin tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa aihetta tai ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2003, 211–212). Vaikka kyseessä oli sellaisenaan melko tutkimaton aihe, saivat tutkimuksen tulokset vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista siinä mielessä, että tämän tutkimuksen tulokset olivat loogisia aiempaan teoriaan nähden. Tulee kuitenkin muistaa, että melko avoimia kysymyksiä käsitellessä analyysissa ja tulkinnassa joudutaan yleistyksiä tehdessä aina tekemään jonkinasteista väkivaltaa alkuperäisille vastauksille. Tämän vuoksi analyysissä on välillä palattu teemoista alaspäin aina yksittäisiin vastauksiin saakka.

Analyysin luotettavuutta voisi lisätä käyttämällä kahta tai useampaa analysoijaa ja tarkastelemalla päätyvätkö he toisistaan (Hirsjärvi ym. 2012, 231). Tässä tutkimuksessa näin ei ole toimittu, koska tutkijoita on vain yksi. Vaikka tutkija on saanut ohjausta analyysiin ohjaajaltaan, asettaa tämä asettaa analyysin auki kirjaamiselle suuremmat haasteet, jotta lukija voi arvioida analyysien

oikeellisuutta. Tätä helpottamaan on tutkimukseen liitetty teemoittelua näkyväksi tekevä liite (Liite 3.), joka avaa teemoittelun vaiheita ja johtopäätöksiä lukijalle.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tarkasteltaessa ensin tutkimusaiheen oikeutusta sekä sitä, saadaanko tutkimuksella haluttua tietoa, voidaan todeta, että aihe tukee tutkimuskohteena olevassa opiskelumuodossa opiskelevien oppilaiden oikeuksien toteutumista sekä heidän opetuksensa kehittämistä, joten sitä voidaan pitää oikeutettuna. Koska tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan ammattilaisten ajatuksia, voidaan olettaa haastatteluilla niitä saatavan. Tuloksien oikeellisuus opiskelevien lapsen parhaan toteutumisen näkökulmasta on arvioitava sitä taustaa vasten, että tiedonantajina ei ole käytetty lapsia itseään.

Tutkimuksen vaiheet on pyritty avaamaan mahdollisimman hyvin, jotta lukija voi arvioida myös tutkimuksen eettisyyttä. Tutkittavien anonymiteetti on pyritty turvaamaan antamalla tutkittavista vain tutkimuksen arvioinnin kannalta oleellinen tieto raportoinnissa. Tällaisia tietoja ovat esimerkiksi työkokemus ja ammatillinen asema. Myöskään maakuntaa, jossa tutkimus on tehty, ei mainita raportoinnissa.

Tutkittavien itsensä voisi kuitenkin olla mahdollista päätellä toistensa asema, koska kuvatunlaisia laitoksia kuvatuin kriteerein ei maakunnassa ole määrättömästi. Tästä syystä ei ole erikseen eritelty tutkittavien sukupuolia tai sitä, mikä määrä työkokemusta vastaa kenenkin vastaajan koodausta, vaan työkokemukset ja pätevyudet on käsitelty ryhmätasolla. Tutkittaville on kerrottu, miten anonymius pyritään turvaamaan.

Tutkittavat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heille on ennen tutkimusta kerrottu mitä tutkitaan ja millä menetelmillä. Tutkimushaastattelut on nauhoitettu ja haastateltaville on kerrottu tämä ennen haastattelua. Haastattelut on säilytetty salasanan takana tutkijan omissa tallennuslaitteissa. Litteroinnit on tehty sanasta sanaan. Nämä on tallennettu myös sähköisesti salasanan taakse sekä tulostettu. Tulosteet ovat olleet vain tutkijan omassa käytössä ja näytetty vain tutkimuksen ohjaajalle.

Tutkimuksen eettisyyttä kriittisesti arvioidessa on otettava huomioon, että tutkimusta analyysia on ollut tekemässä yksi tutkija. Tällöin tutkimuksen eri vaiheiden eettisyys on pääosin ollut vain yhden henkilön vastuulla. Eettisyyden arviointiin tutkimuksen eri vaiheissa tutkija on kuitenkin saanut ohjausta omalta ohjaajaltaan.

5. TULOKSET

Tulokset esitetään tutkimuskysymys kerrallaan. Kuten edellä todettua, haastateltavia oli kaksi rehtoria, kaksi sosiaalityöntekijää, kolme laitosjohtajaa ja neljä opettajaa. Tulokset esitetään ammattiryhmittäin niissä kohdin kun se on perusteltua. Tämä jäi kuitenkin vähemmän merkitykselliseksi johtuen siitä, että ammattiryhmien välillä ei ollut juurikaan eroja sen osalta, miten tutkittu ilmiö hahmotettiin. Sinällään tämäkin on tulos, että ennakko-oletuksen vastaisesti ammattiryhmien näkemykset opetusyksikköilmiöstä eivät eronneet toisistaan ammattiryhmien välillä.

5.1 Opetusyksiköistä yleisesti

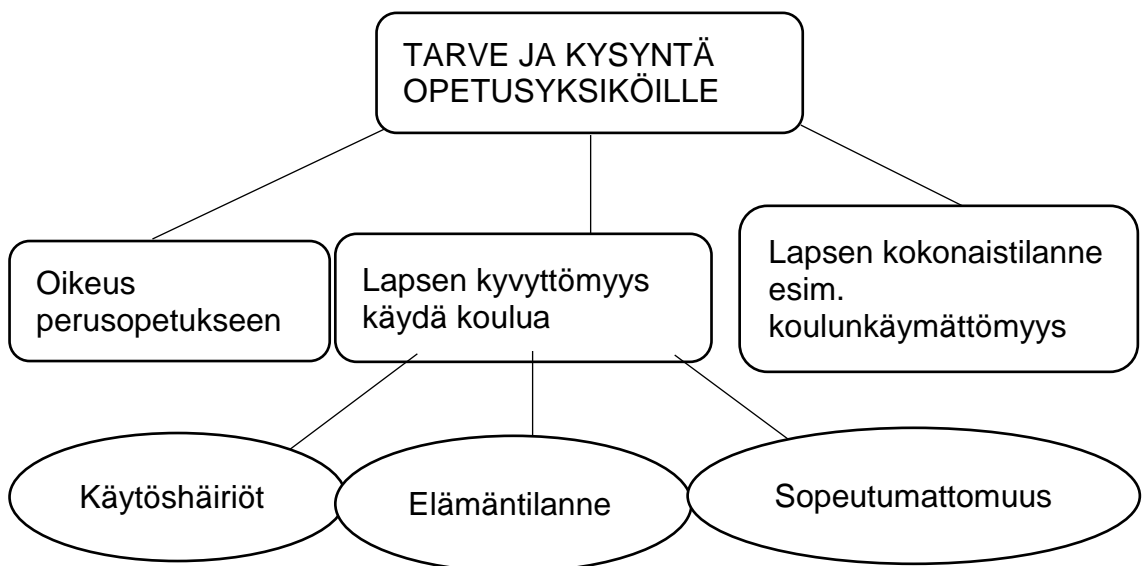
Ensimmäistä tutkimuskysymystä on mielekästä lähteä lähestymään alaongelmien kautta, joiden pohjalta on muodostettu tuloksiin omat kappaleensa. Näin lukija saa paremman kokonaiskuvan siitä mistä on tultu, missä ollaan nyt ja mihin ollaan matkalla. Ensimmäisen alaongelman kohdalla kyseisten laitosten perustaminen ja opetusyksiköiden historia osuus on koostettu pelkästään laitosjohtajien vastauksista, koska muilla haastateltavilla ei ollut kosketuspintaa opetusyksilöllisten laitosten perustamiseen. Syyt opetusyksiköiden perustamisen taustalla on kuitenkin koostettu kaikkien ammattiryhmien vastauksista. Toisessa alaongelmassa rakennetaan ensin kokonaiskuva siitä, miten opetus on tutkituissa laitoksissa organisoitu ja sen jälkeen kolmannen alaongelman alla kuvataan toiminnan kehittäminen sekä haastateltavien näkemykset opetusyksikössä opiskelevien lasten opetuksen järjestäminen ihannetilanteessa.

5.1.1 Opetusyksiköiden synty ja kehitys haastateltavien mukaan

Ensimmäiset yksityiset lastenkodit opetusmahdollisuudella ovat haastateltavien mukaan tulleet jo kahdeksankymmentäluvun lopulla. Laitosjohtaja B kertoi, että hänen näkemyksensä mukaan laman jälkeisinä vuosina lapsista on tullut yhä vaativampia, jolloin koulukodit eivät ole enää riittäneet ottamaan kaikkia

tarvitsevia lapsia vastaan, jolloin yksityiset palveluntarjoajat ovat joutuneet ottamaan näitä lapsia vastaan ja järjestämään sen palvelun, jota aiemmin on saanut vain koulukodeista.

Kaikissa tutkituissa laitoksissa on ollut koulumahdollisuus laitoksen aloittamisesta asti, koska sille on jo perustamisvaiheessa nähty tarve perustajien aiemman työkokemuksen pohjalta. Opetushenkilöstö on kaikissa laitoksissa ollut aluksi laitoksen palkkaamaa. Kaikissa tutkituissa laitoksissa on siis ollut opetusmahdollisuus vähintään 12 vuotta. Kaikista vastauksista kävi ilmi myöskin se, että etenkin alkuaikoina toimintamallit eri laitoksissa ovat olleet hyvinkin säätelemättömiä ja kirjavia. Tämä on, perusopetuslain 4§:n (Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta) lisäksi, toiminut käynnistäjänä kehitykselle, jossa kunnat ovat ottaneet alleen myös laitoksissa tapahtuvan opetuksen. Tutkituista laitoksista kahdessa oli näin jo käynyt ja kolmannessa asiasta oli neuvottelut käynnissä tutkimuksen tekoaikaan.



KUVIO 1. Opetusyksiköiden syntyisyys

Kuviossa 1 kuvataan opetusyksiköiden syntyisyitä. Opetusyksiköitä tuskin olisi, jos niille ei olisi tarvetta ja sitä kautta kysyntää. Yksityiset laitokset ovat lähteneet vastaamaan tähän kysyntään. Syitä opetusyksiköiden perustamisen taustalla tutkittiin analysoimalla jokaisen haastateltavan oma tulkinta asiasta ja tekemällä näistä yleistyksiä. Opetusyksiköiden perustamisen syiksi yleisimmin mainittu syy

oli opetusyksiköissä opiskelevien lasten kyvyttömyys käydä koulua muualla. Tämä mainittiin kymmenessä vastauksessa yhdestätoista, ainoastaan toinen haastatelluista rehtoreista ei maininnut kykenemättömyyttä koulunkäyntiin muualla syyksi. Opetusyksiköt ovat vastausten mukaan olleet vastaus käytännön tarpeeseen, joka on noussut siitä, että myös kyseiset lapset ovat oikeutettuja perusopetukseen.

Kyvyttömyyden käydä koulua muualla taustalta löytyi erilaisia syitä. Näitä olivat mm. sopeutumattomuus ja kyvyttömyys toimia. Tätä ei nähty varsinaisena vikana lapsessa, vaan enemmänkin sen hetkisenä tilanteena, joka kumpuaa lapsen aiemmista kokemuksista.

”Ne tulee yksinkertasesst semmosist lähtökohdista et ne ei pysty sopeutumaan isoon ryhmään, hälinään, siihe et heil on vapautta siäl toimia eri tavalla tai et on koulumatka tai et joku ei katso niitte perää koko aja, he on nii turvattomia, he ei oo sen ikäsii mitä passin ikä antaa myöden.” (laitosjohtaja C)

Kyvyttömyyden taustalla nähtiin myös käytöshäiriötä. Koulunkäynti ei ollut onnistunut missään muualla, joten opetusyksikkö nähtiin ikään kuin viimeisenä mahdollisuutena.

”He on omalla tavallaan siä viimesessä mahdollises paikas, et heil se oma toiminta on sit ollu jo niin räikeetä siellä suuremmissa yksikössä, et he on sekottaneet niin paljon muitten toimintaa, mikä sit tekee periaattees sen, että heiän mahdollisuudet opiskella tommosessa isossa yhteisössä kävis liian haastavaks.” (Opettaja B)

Yleisesti voisi todeta, että kyvyttömyys käydä koulua muualla nähtiin siitä valosta, että joissain tapauksissa lapsi on sellaisessa kunnossa tai elämäntilanteessa, että koulunkäynti tavanomaisin tukitoimin ei yksinkertaisesti onnistu.

”Ainakin ne kokemukset mitä meillä on nii ne lapset tai nuoret oikeestaan sit ku puhutaan yläkoulust niin on semmoses tilantees et he ei pystyis koulua käymään.” (Rehtori A)

Seuraavaksi aineistosta nousut teema opetusyksiköiden syntyisyyksi olikin sitten hieman edellistä sivuten lapsen oikeus perusopetukseen. Tämä löytyi kuudesta vastauksesta, toiselta rehtorilta, kaikilta laitosjohtajilta sekä kahdelta opettajista. Tässäkin nousi esille ajatus siitä, että yksiköitä on perustettu, koska niille on ollut kysyntää. Koska lapsella lain mukaan on oikeus saada perusopetusta, on oltava jokin paikka, jossa pystytään antamaan lain kriteerit täyttävää opetusta lapsen tilanteesta huolimatta. ”Tavote on se, että lastensuojelulaitoksissakin olevat lapset ja nuoret, nii he on oikeutettuja siihen perusopetukseen” (Rehtori B)

Kolmas mainittu syy oli tarve lapsen kokonaistilannetta palvelevalle ratkaisulle. Tämäkin löytyi kuudesta vastauksesta, kolmelta laitosjohtajalta, molemmilta sosiaalityöntekijöiltä sekä yhdeltä opettajalta. Tällöin ajateltiin, että lapsen tilannetta on mietittävä kokonaisuutena ja sen pohjalta löydettävä lasta parhaiten palveleva ratkaisu. Ymmärrettävästi tämä näkökulma korostui nimenomaan sosiaalityöntekijöillä, jotka tekevät sijoituspäätöksen lapsen osalta sekä laitosjohtajilla, jotka pyrkivät liiketoiminnallaan vastaamaan sijoitettujen lasten tarpeisiin. ”Kyl sit kumminkin kokonaisuudessa jos miettii, ni sitä lähtee miettimään sitä kautta että kokonaisuutena sitä lapsen tilannetta” (sosiaalityöntekijä B)

Kaikki edellä mainitut aineistosta nousseet teema voidaan sijoittaa kattokäsitteen ”tarve” alle. Opetusyksiköitä on syntynyt, koska niille on ollut kysyntää, jotta koulunkäynti mahdollistuu myös niissä opiskelevalle melko marginaalisen kokoiselle oppilasryhmälle. Niinpä laitokset ovat lähteneet vastaamaan tähän tarpeeseen.

5.1.2 Opetusyksikköopetus tutkituissa laitoksissa

Tällä hetkellä tutkituista laitoksista kahdessa opetushenkilöstö oli kunnan koulutoimen alainen ja kolmannessa tästä olivat käynnissä neuvottelut. Tässä kolmannessakin kunnan koulutoimen alaisuudesta löytyivät yhteysopettajat opetusyksikön opettajille. Oppilaita opetusyksiköissä oli haastatteluhetkellä yhteensä 39, opettajia 6 ja avustavaa opetushenkilökuntaa 8 henkilöä. Viidellä

kuudesta opettajasta oli opettajan pätevyys ja kuudes oli juuri valmistumassa. Erityisopettajan pätevyys oli kahdella ja lisäksi yksi oli pätevytyksessä työn ohessa. Kaikissa laitoksissa oli pätevyksien lisäksi kiinnitetty opettajan valinnassa huomiota siihen, että henkilö on tehtävään persoonaltaan sopiva. Tässä on kuultu laitosten toiveita. Kaikissa tutkituissa laitoksissa yhteistyö laitoksen hoitohenkilökunnan ja opetushenkilökunnan välillä on päivittäistä ja hyvin tiivistä. Käytännön työyhteisö löytyy enemmänkin laitoksesta, vaikka hallinnollisesti työyhteisö olisikin kunnan opetustoimessa.

Tutkituissa laitoksissa opetushenkilökunnan pätevyydet olivat hyvällä tasolla. Tutkituissa laitoksissa kaikki opetushenkilökunnan jäsenet olivat pedagogiikan ammattilaisia. Aiemmin on tuotu esille, että opetuksessa on aiemmin saattanut toimia hyvinkin kirjavalla taustalla toimivia henkilöitä. On kuitenkin huomattava, että muutosta nimenomaisesti näissä yksiköissä ei tutkittu, vaan vertailu on tehty johdannossa esitettyihin huolenaiheisiin. Lisäksi kolmea laitosta tutkittaessa yleistettävyyttä jää lähinnä näiden laitosten tasolle. On kuitenkin merkille pantavaa, että kaikissa tutkituissa laitoksissa tilanne oli tämä.

Merkille pantavaa on myös toiminnan samankaltaisuus, vaikka opetusyksiköt ovat alun pitäen kehittyneet toisistaan riippumatta. Käytännössä toimiva tapa on kehittynyt kaikissa melko samankaltaiseksi, mikä tarjoaa jonkinlaista yleistettävyyttä tarkasteltaessa seuraavia tuloksia. Opetus on tutkituissa laitoksissa tiivis osa lapsen arkea ja kokonaisvaltaista hoitoa.

5.1.3 Opetusyksiköiden kehittäminen haastateltavien näkemysten mukaan

Tutkituissa laitoksissa kaikki yhteistyön osapuolet olivat sinällään tyytyväisiä nykytilanteeseen, mutta kehitysajatuksia ja ajatuksia siitä, miten ihannetilanteessa opetus järjestettäisiin, onnistuttiin löytämään. Osa kehittämisajatuksista on jo työn alla ja osa on sellaisia, jotka nousivat haastateltavilta heidän omina ajatuksinaan.

Riittävät resurssit opetusyksiköiden lasten opettamiseen oli eniten mainintoja kerännyt kehittämiskohde. Vaikka nykyisiin resursseihin oltiin sinällään

tyytyväisiä, mahdollistaisivat lisäresurssit mahdollisuuden entistä yksilöllisempään opetukseen niin henkilökuntamäärän kuin erilaisten oppimis- ja opettamistyylien ja oppimateriaalien osalta. Resurssit mainitsivat kehittämiskohteeksi kahdesta rehtorista yksi, kahdesta sosiaalityöntekijästä yksi, kolmesta laitosjohtajasta jokainen ja neljästä opettajasta kolme. Resurssien sisältä eniten mainintoja keräsi tv-välineiden tarve, jonka mainitsi opettajista kolme ja rehtoreista yksi haastateltava. Yleisellä tasolla lisää opetusyksiköitä toivoi yksi sosiaalityöntekijä ja yksi laitosjohtaja.

Toki on huomattava, että määrällisesti henkilökuntaresurssit tutkituissa laitoksissa ovat jo nyt varsin korkeat verrattuna moneen muuhun opetusmuotoon. Koska kuitenkin joidenkin oppilaiden osalla nähtiin etenkin sijoituksen alkuvaiheessa tarve hyvinkin yksilölliselle opetukselle, nähtiin pienet ryhmäkoot tärkeinä, jotta opetus ylipäättään onnistuu. Fyysisten olosuhteiden ja opetusmateriaalien puolesta resursointi ei näyttäytynyt yhtä vahvana kuin henkilökunnan määrän osalta, joten siihen luonnollisesti toivottiin parannusta.

”Ihannetilanne olis tietysti se, että voitaisiin niinku ainakin eri ikäryhmille tai et ne ryhmäkoot pysyy mahdollisimman pienenä ja tietysti se, et joka luokassa on se opettaja ja ohjaajia vois olla kyllä per luokka yks lisää ja tietysti se että nää tämmöset niinku fyysiset olosuhteet, tietotekniikka ja muut olis sit.” (Rehtori B)

Resurssien osaltakin eri ammattiryhmien näkemykset noudattelivat vahvasti toisiaan. Kukaan ei kyseenalaistanut sitä, että kyseessä on oppilasaineksena erityisryhmä, joka tarvitsee pienempää ryhmäkokoja, jotta koulunkäynti saadaan käyntiin. Jopa nykyisten yksiköiden kokoa oltaisiin ihannetilanteessa valmiita pienentämään.

”Opetusryhmäkoko vois mun mielest periaattes olla maksimissaan seittämän... jos ei niit resurssei tarvis miettii nii kyl mä pienentäisin tän yksikön huomattavast... Sit niinku näät, tietokoneist ei oo tietookaa.” (Opettaja B)

Resurssit eivät kuitenkaan ole kasvatustieteelliseltä kannalta kovinkaan mielenkiintoinen kehittämiskohde. Toki resursseja aina voidaan lisätä, mutta

mielekkäämpää on tutkia kehittämiskohteita, joihin pystytään vaikuttamaan resursseista huolimatta tai nykyisiä resursseja uudelleen suunnaten.

Siirtymävaiheen tuki siirryttäessä joko opetusyksiköstä tavalliseen kouluun tai jatko-opintoihin keräsi yhteensä neljä mainintaa haastateltavilta. Tähän liittyen myös integraation toteutus opetusyksiköistä kohti normaalia pääsyyn keräsi neljä mainintaa. Näin ollen tämä nousi toiseksi merkittäväksi kehittämiskohteeksi. Siirtymävaiheen tuen mainitsi yksi haastateltava joka ammattiryhmästä. Integraation taas mainitsi yksi rehtori, yksi laitosjohtaja sekä kaksi opettajaa. Kun integraatio yhdistetään siirtymävaiheen tuen teeman alle, niin nähdään, että tämä nähtiin merkittävimpana kehittämiskohteena, johon mahdollisesti pystyttäisiin vaikuttamaan resurssien uudelleen suuntaamisella tai aiheen vahvemmalla suunnittelulla. Tällä hetkellä siirtymävaiheen tuki koulunkäynnin suhteen on kuitenkin hieman harmaa alue, johon ei ole yhtenäisiä käytäntöjä.

Tutkimuksissa nousi erilaisia ajatuksia sille, miten siirtymävaiheessa voisi tukea oppilaita. Sitä, että tukea tarvitaan, ei kukaan kyseenalaistanut. Esille nousi myös, että tuki voisi olla laitoksesta päin tulevaan, mikä on ymmärrettävää sitä taustaa vasten, että laitoksessa lienee parhain asiantuntemus kunkin lapsen yksilöllisestä tilanteesta. Näin ollen voisi ajatella yhteistyön kehittämisen toimivan yhtenä tuen keinona.

”Kun meil on kuitenkin toi..., iso yläaste, nii tavallaan se, että jos olis vaikka tavallaan niitä omaohjaaja taikka muuta henkilökuntaa, jotka tavallaan pystys kulkemaan niitten lasten mukana sillä tavalla että niitä pystyis tavallaan integroimaan sinne yleisopetukseen.” (Opettaja A)

Suurena riskinä nähtiin tilanne, jossa lapset eivät pääse koulun kautta integroitumaan kohti yhteiskuntaa, vaan pysyvät laitoksen sisällä. Toimivasta polusta oltiin kyllä yksimielisiä eli siirtymien pitäisi tapahtua vaiheittain, mutta tällä saralla koettiin olevan kehitettävää.

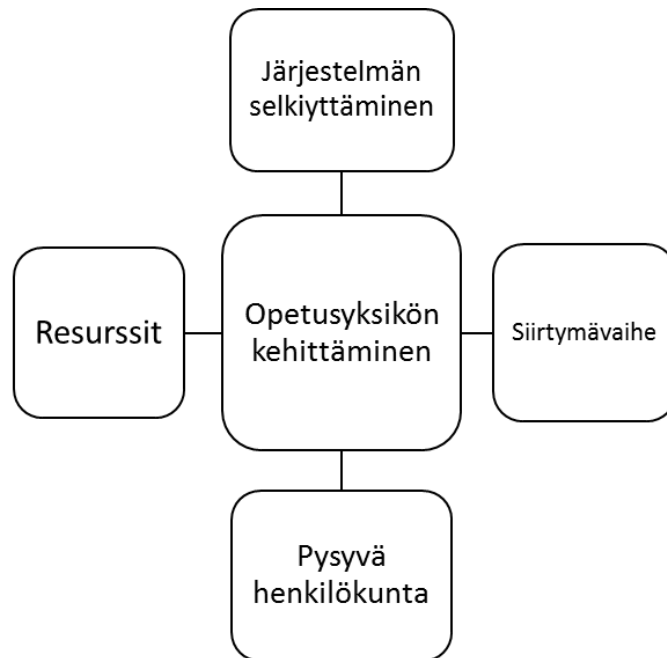
”Ehkä ne samat kehityskohdat on tässä asiassa, että lähdetään siitä lapsen tarpeesta ja hyvin usein se näillä laitoslapsilla on se yksilöopetuksen tarve, siitä siirto pienryhmään, siitä siirtyen isompaan

ryhmään ja sitten integroitua kunnan kouluihin ja ehkä se sitten semmonen kunnan kouluihin integroituminen on se suurin pelko että se on se mitä tää yhteiskunta ei tuu tarjoamaan näille laitoksissa oleville lapsille, toisin sanoen että laitoslapsen säilytetään tulopäivästä lähtöpäivään asti siinä laitoksen opetusyksikössä, jollonka se integroituminen yhteiskuntaan ei tapahdu sitten koulun taholta, jollonka sitten on suuri epätodennäköisyys, että se tulee sitten tapahtumaan koskaan miltään taholta.” (Laitosjohtaja B)

Seuraava mainintoja kerännyt kehityskohde oli opetusyksikköjärjestelmän selkeyttäminen niin lainsäädännön kuin käytännönkin tasolla. Tämän mainitsi yksi rehtori, yksi opettaja sekä kaksi laitosjohtajista. Lainsäädännön osalta selventymistä on opetusvastuun tulkinnan osalta tapahtunutkin. Kuitenkin opetusyksikköjärjestelmän määritelmän puuttuminen laista ylipäätään tekee sen aseman määrittelyä kaipaavaksi. ”Et ehkä se ois niinkun selkeempää jollain lailla” (Rehtori A)

Henkilökunnan pysyvyys keräsi mainintoja yhteensä kolme, kaksi opettajilta ja yhden rehtorilta. Kaksi mainintaa keräsivät aineenopettajan käyttö yhteysopettajana yläkoululaisten opetuksessa, opetusyksiköiden määrän lisääminen sekä lastensuojelun huomioiminen koulutuksessa ja valmistuneilla kohdennettu lisäkoulutus. Yhteysopettajajärjestelmä olikin jo käytössä yhdessä laitoksessa.

Henkilökunnan pysyvyys olisi varmasti oma tutkimusaiheensa, sillä sen merkityksellisyyttä tuskin voidaan kiistää. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan paneuduttu siihen sen tarkemmin, jottei tutkimus lähtisi rönsyilemään alkuperäisestä aiheestaan.



Kuvio 2. Opetusyksikön kehittäminen haastateltavien näkemysten mukaan

Opetusyksikön kehittäminen (KUVIO 2.) voidaan haastateltavien vastauksissa jakaa kehityksen mahdollistaviin tekijöihin ja kehitystarpeisiin. Resurssit ja pysyvä henkilökunta ovat toki myös kehittämisen arvoisia kohteita, mutta nämä mahdollistavat toisaalta suunnitelmallisen kehittämisen. Lapselle siirtymävaiheessa annettava tuki on selkeä kehityskohde, riippumatta siitä, puhutaanko siirtymävaiheesta siirtymisenä kunnan lähikouluun tai jatko-opintoihin. Järjestelmä selkiyttäminen on laajempi kehityskohde, jota yksittäisen laitoksen ei omalla toiminnallaan voi olettaa toteuttavan, vaan tähän tarvitaan laajempaa yhteistyötä.

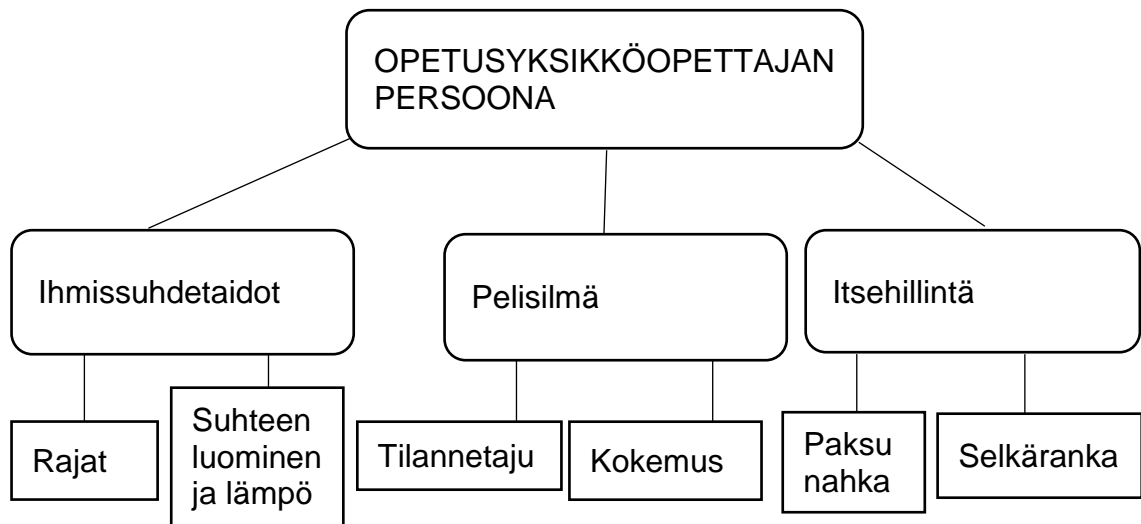
Kokonaisuutena opetuksen organisointi näyttää käytännön tasolla toteuttavan tutkituissa laitoksissa melko samankaltaista kaavaa. Käytännön opetus tapahtuu opetusyksikössä, jossa lähityöyhteisönä on laitoksen henkilökunta eivätkä opettajien hallinnollinen työyhteisö. Oppilashuolto tulee siitä kunnan koululta. Yksittäisiä oppitunteja pyritään käymään kunnan perusopetuksessa oppilaan tilanteen mukaan. Myös tulevaisuuden kehittämiskohteista ajatukset ovat melko samansuuntaisia.

5.2 Opetusyksikköopetus pedagogisesta näkökulmasta haastateltavien näkemänä

Myös pedagoginen näkökulma on purettu alaongelmien pohjalta muodostettuihin kappaleisiin, jotka yhdessä muodostavat kokonaiskuvan siitä, mitä opetusyksikössä käytännössä tapahtuu. Tarkoitus ei ole niinkään avata sitä, miten mitään oppiainetta didaktisesti opetetaan, vaan etsiä niitä kohtia, joissa opetusyksikköopetus haastateltavien mukaan eroaa muusta opetuksesta. Tällöin saadaan rakennettua parempaa kokonaiskuvaa myös ensimmäiseen tutkimusongelmaan, ”miksi opetusyksiköitä on perustettu”. Alaongelmista ensimmäiseen on haettu vastausta kaikilta ammattiryhmiltä paitsi sosiaalityöntekijöiltä. Tämä on perusteltu sillä, että sosiaalityöntekijät eivät ole fyysisesti opetusyksiköissä läsnä eikä sen toiminta kuulu heidän vastuualueeseensa. Lopuissa alaongelmissa on keskitytty nimenomaan opettajien vastauksiin, koska he ovat käytännön pedagogisen työn toteuttajina opetusyksikössä ja heillä on koulutuksensa puolesta kompetenssia reflektoida pedagogiikkaansa.

5.2.1 Opetusyksikköopettajan persoona haastateltavien näkemänä

Eniten mainintoja kahdeksalla maininnalla yhdeksästä vastauksesta opetusyksikköopettajan tärkeimmistä ominaisuuksista keräsivät ihmissuhdetaidot sekä pelisilmä. Ihmissuhdetaidot mainitsi jokainen opettaja, jokainen laitosjohtaja sekä toinen rehtoreista. Pelisilmän mainitsi opettajista kolme neljästä sekä laitosjohtajista ja rehtoreista jokainen. Sinällään nämä ominaisuudet menevät jonkin verran käsi kädessä. Hyvä pelisilmä ihmissuhdetyössä kuten opettamisessa vaatii ihmissuhdetaitoja ja sama toisinpäin, hyviin ihmissuhdetaitoihin kuuluu hyvä pelisilmä. Vastauksista kuitenkin pelisilmä on ymmärrettävissä nimenomaan kyvyksi soveltaa toimintaa tilanteen mukaan.



KUVIO 3. Opetusyksikköopettajan persoonan rakennuspalikat

Kuviossa 3 on kuvattu ne rakennuspalikat, joista haastateltavien mukaan rakentuu hyvä opettaja opetusyksikköön. Näin on pyritty avaamaan käsitettä persoona, joka nousi haastatteluissa vahvasti esille. Näyttää siis siltä, että tämä opetusyksikköopetukseen soveltuva persoona on selkeä, turvallinen, lämmin opettaja, joka luo raamit ja osaa toimia tilanteen mukaan. Merkille pantavaa on, että opetustaidot itsessään eivät nouse niin vahvasti esille kuin voisi opettaa. Voidaan myös miettiä, että ovatko yllä kuvatut persoonan rakennuspalikat jotain, jota ei voisi opettaa opettajille. Toki komponenteista osa näyttäytyy sellaisina, jotka rakentuvat ihmisen kasvaessa, saadessa kokemusta sekä oppiessa tuntemaan itsensä paremmin.

Ihmissuhdetaitoja tarkemmin purkaessa löytyi mainintoja siitä, millaisia ihmissuhdetaitoja tarvitaan. Opettajien vastauksissa korostuivat opettaja-oppilassuhde sekä selkeät rajat, laitosjohtajilla opettaja-oppilassuhde ja rehtorilla selkeät rajat. Suhteen merkitys nostettiin esille nimenomaan erona muuhun opetukseen. Se ei toki tarkoita, ettei toimivan ihmissuhteen luominen olisi hyödyllistä muussakin opetuksessa, mutta tässä työssä se nähtiin elinehtona.

”Tärkeimmät on varmaan tämmöset ihmissuhdetaidot, koska jokainen oppilas on eri tavalla haastava ja tavallaan sun tarvii päästä niinkun jossain määrin lähelle sitä oppilasta, jotta sä pystyt sitä opettamaan. Eli sit niinkun erona normaaliin kouluun jos nyt puhutaan... nii se on hyvinkin

eri et tosiaan että kyl se tarvii jonkunnäkönen niinkun suhde lainausmerkeissä muodostaa siihen oppilaaseen.” (Opettaja D)

Ihmissuhdetaidoissa painottui vuorovaikutustaitojen ja vuorovaikutuksen merkitys. Tämän toimivuus mahdollistaa myös lasten kohtaamisen yksilönä.

”Taas me tullaan tähän vuorovaikutukseen nii se on mun mielestä ihan ydinasia ja se että osaa ottaa niinko jokasen lapsen yksilönä” (Laitosjohtaja A)

Ihmissuhdetaitoihin nähtiin kuitenkin kuuluvaksi myös oikeudenmukaisuus ja selkeät rajat kasvatuksessa. Selkeästi koettiin myös, että jokaisella opettajalla ei riittäviä taitoja löydy, joten kaikilla opettajille opetusyksikköopetus ei välttämättä sovi.

”Suoraselkänen, siten sä sen oppilaitten kunnioituksen saat et sul on selkeet rajat mitä sä teet ja samat asiat, ne koskee kaikkia. Pitää osat ol rento tarvittaes. Se on mont asiaa et niinku mä oon sanonuki nii ei tää työ, ei tää sovi, et ei jos ny lähdetää okl:stä hakemaan et otetaan kaikki opettamaan tänne nii se vaan vaatii, se vaatii tietynlaisen persoonan” (Opettaja B)

Pelisilmä sivuaa vahvasti ihmissuhdetaitoja, mutta koska molemmat keräsivät erikseen peräti kahdeksan mainintaa yhdeksästä vastauksesta, oli mielekästä luoda molemmista omat kategoriat. Pelisilmän tarvetta perusteltiin työn vaativuudella ja sillä, että se ei sovi jokaiselle opettajalle. Myös kokemuksen merkitys pelisilmän kehityksessä nousi esille. Pelisilmään liittyi myös kyky lukea ja hahmottaa oppilaiden toimintaa ja kyky toimia sen mukaan.

”Täs niinku jotenki semmosta että tota osaa niinku lukea niitä, osaa lukea oppilaita niinku tota rivien välistä, nii se on ehkä täs vielä oleellisemmas osas..” (Opettaja C)

Kokemuksen merkitystä työssä ei kyseenalaistettu. Kokemus nimenomaan siitä, millaisia lapsia laitoksen opetusyksikössä opiskelee, nähtiin auttavan työn hyvässä suorittamisessa. Sinällään tämä on hyvin ymmärrettävää, että jos ymmärtää oppilaan toimintaa ja tilannetta, pystyy paremmin häntä opettamaan.

”Kokemusta siitä minkälainen lapsi tai nuori on siäl laitoksen koulussa” (Rehtori B)

Persoonan merkitys nousi esille sekä ihmissuhdetaitoihin että pelisilmään liittyvissä osissa vastauksia. Tässä tutkimuksessa ei syvemmin keskitytty persoonan piirteisiin psykologian viitekehuksesta, koska pääpaino haluttiin pitää tutkitun ilmiön ja opetuksen tutkimuksessa, joten se jää hieman auki mitä persoonalla tarkoitetaan. Voidaan kuitenkin olettaa, että persoona on opettaja, joka ei ole aivan tyypillinen opettaja, sillä tuskin tätä muuten tarvitsisi erikseen mainita. ”Täytyy ol oikeesti iso persoona” (Laitosjohtaja C)

Itsehillinnän taidon nosti esille kolme opettajaa neljästä, yksi laitosjohtaja kolmesta sekä toinen rehtoreista. Itsehillintä keräsi siis yhteensä viisi mainintaa. Tässä tuotiin esille myös tarvetta tietynlaiselle paksu nahkaisuudelle ja selkärangalle. Tämä ei kuitenkaan vastauksissa tarkoittanut rajattomuutta tai sitä ettei oppilaille annettaisi epätoivottavasta toiminnasta palautetta.

”Siis hirveen pitkää pinnaa, mut sit pitää olla semmonen pinna, joka katkeaa joskus, eli ei tavallaan ihan niinku voi sit, pitää jossakin vaihees sit pystyy sanomaan aika tiukastikin.” (Opettaja A)

Aineenhallinnan haaste nousi esille kolmessa vastauksessa. Kun luokanopettaja pohjalta opetetaan yläkoulun kaikkia aineita, asettaa se aineenhallinnalle melkoiset haasteet. Tämä lienee aika selvää, koska yläkoulussa aineopetuksesta vastaavat aineopettajat, jotka opettavat korkeintaankin vain muutamaa ainetta, kun taas opetusyksikössä sama opettaja saattaa opettaa kaikki oppiaineet.

”Toki ku ajatellaan yläkouluun nii pitää olla aineenhallinta, ittee iha hirvittää, et mitä pitää osata” (Rehtori A)

Vastausten perusteella opetusyksikköopettajasta välittyi kuva rauhallisena ja persoonallisena ihmissuhdetyön ammattilaisena, joka kykenee ottamaan erilaiset oppilaat huomioon ja löytää tilanteisiin toimivat tavat toimia tarpeen mukaan. Näyttää myöskin siltä, että työn ei uskota sopivan kenelle tahansa opettajalle vaan nimenomaan tähän työhön sopivalla persoonalla on merkitystä.

5.2.2 Opetusyksikön oppilaiden haasteet opettajien kokemana

Oppilaiden yleisimmistä haasteista haastatellut opettajat olivat melko yksimielisiä. Neljältä haastatellulta opettajalta aukot aiemmissa tiedoissa keräsivät kolme mainintaa ja motivaatioon ja sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyvät ongelmat kaksi mainintaa. Mielenkiintoista oli, että opettajat kokivat nimenomaan aukot aiemmissa tiedoissa suuremmiksi ongelmiksi, eivät niinkään oppilaiden toimintaa tai oppilaita itsessään. ”Koulunkäynnin rikkonaisuus. Sen aikaansaamat ja tuottamat tota siis niinku tietopohja” (Opettaja B)

Toki sosioemotionaaliset haasteet tiedostettiin. Toisaalta niiden esiintyminen oppilailla, joiden koulunkäynti ei ole muualla onnistunut, tuskin on mitenkään yllättävää. Ehkä tästä syystä ne koettiin melko neutraaleina, vaikka omat haasteensa asettavatkin. ”Sitten tota mitä siihen oppimisen lisäksi tulee nii on nää kaikki sosioemotionaaliset vaikeudet” (Opettaja C)



Kuvio 4. Oppilaiden haasteet opettajien kokemana

Kuviossa 4 on kuvattu oppilaiden haasteet hierarkisesti opettajien kokemana. Aukot koulukäynnissä näyttäytyy suurimpana haasteena, jonka päälle tulevat mahdolliset muut haasteet. Opettajalta tämä vaatii kykyä opettaa yksilöllisesti lasta tämän tarpeen pohjalta.

Opettajien vastauksista välittyi innostus omaan työhön. Vaikka oppilaiden ja oman työn haastavuus tiedostettiin, ei asiaa koettu ongelmallisena vaan nimenomaan haasteena, joka on voitettavissa. Vaikka myös oppimisvaikeuksien mahdollisuus tiedostettiin, niitä ei nähty oppilaiden ensisijaisina haasteina opetusyksikössä.

5.2.3 Pedagogiikka tutkituissa opetusyksiköissä käytännössä

Myös käytännön pedagogisista ratkaisuista tutkitut opettajat olivat hyvin yksimielisiä. Tärkeimmäksi tekijäksi nousivat selkeät raamit, joka löytyi jokaisen opettajan vastauksista. Tämä tarkoitti opettajajohtoista, struktuuria seuraavaa työskentelyä sekä opetusmenetelmin selkeyttä ja konkreettisuutta. Erilaisten opetusmenetelmien olemassaolo tiedostettiin, mutta asioiden pitäminen selkeänä koettiin toimivammaksi.

”No toki jokaisella oppilaalla on vähän eri mut ittestäänselvä joku tällöinen yhteinen linja jos vedetään, niin luokassa selkeesti strukturi eli mä vedän aika tiukkaa tiukkaa ja kaavamaista opetusta niin sanotusti että et jokainen oppitunti etenee tavallaan niinkun samalla tavalla, koska näil on tärkeä saada semmoset koulurutiinit kondikseen... ehkä tää on vähän sellainen vois sanoa niinkun muinainen koulumaailma, mutta toisaalta mä oon tullu siihen tulokseen, että nää vaatii sen et et täs on turha ruveta mitään hörhöilemään, että se on niinku, siit ei yleensä tuu yhtään mittään” (Opettaja D)

Tarpeen selkeälle ja yksinkertaiselle opetukselle nähtiin kumpuavan nimenomaan lapsen tarpeesta ja siitä, mihin lapsi sillä hetkellä kykenee. Tämä on toisaalta ymmärrettävää, sillä voidaan ajatella, että lapsen kyetessä vaihteleviin ja enemmän omaa vastuuta vaativiin opetusmenetelmiin, hän saattaisi jo olla myös kykeneväinen käymään koulua muualla kuin opetusyksikössä.

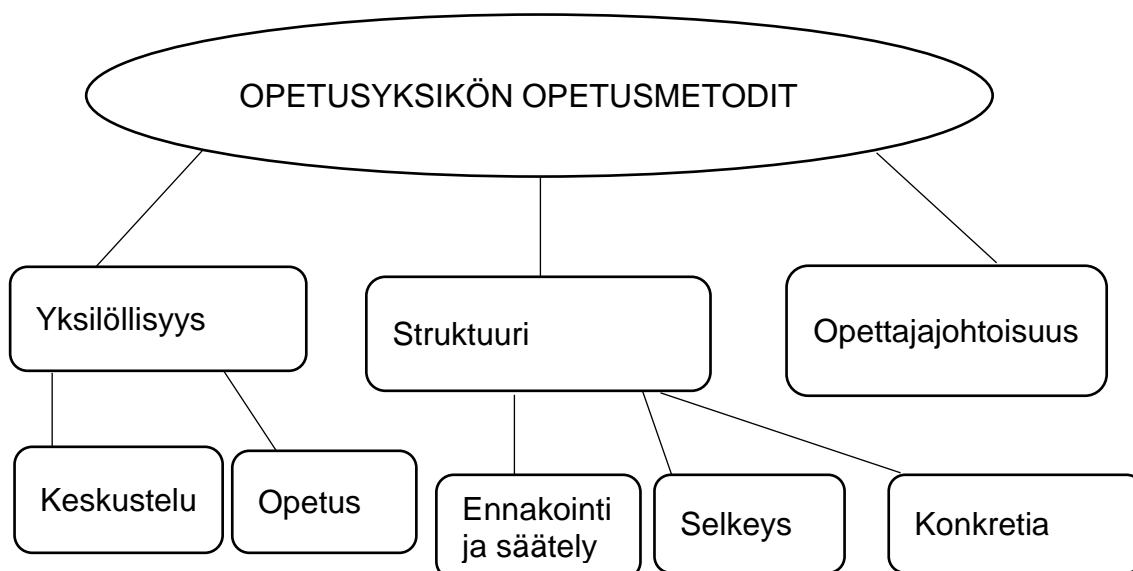
”Opetusmenetelmällisesti nii kyllähän täällä on joutunu karsimaan kaiken mitä luokanopettajakoulutukses kaikkia hienoja systeemejä mitä niinku aattelee et mitä kaikkea sitä sit tehdään, nii ikävä kyllä niinku mää, mun

kokemuksen mukaan, nii näillä parhaiten sopii semmonen hyvin behavioristinen vanhan ajan systeemi ja niinku yritäpäs tehdä jotakin vähän eri tavalla niinku tai uutta nii kyllä se pitää olla jo aika pitkällä sen lapsen ..” (Opettaja C)

Muita pedagogisia ratkaisuja olivat yksilöllisyys ja riittävän vaatimustason yllä pitäminen. Nämä keräsivät molemmat kaksi mainintaa. Yksilöllisen opetuksen tarve ja toisaalta valmius vastata siihen nousi esille. Oppilaat ovat hyvin erilaisista lähtökohdista ja erilaisista tilanteista, joten vaikeaa olisikaan nähdä opetusyksikössä tilannetta, jossa kaikki etenevät samassa tahdissa ryhmänä. ”Me pystytään tarjoamaan yksittäiselle oppilaalle henkilökohtainen apu ja aikuinen tarvittaessa” (Opettaja B)

Vaatimustason pitäminen riittävänä on myös ymmärrettävä vaatimus. Jos halutaan ikinä, että oppilaat pystyvät käymään koulua jossain muuallakin tai suoriutumaan jatko-opiskeluista, ei varmastikaan voi laskea rimaa liian alas. Taitoa vaatii kuitenkin löytää jokaiselle juuri sillä hetkellä se juuri sopiva vaikeustaso. ”Suurin karhunpalvelus, mitä tämmöselle oppilaalle voi tehdä on tavallaan että niiltä ei vaadita” (Opettaja A)

Käytännön pedagogiset ratkaisut olivat opettajilla siis hyvin yksinkertaisia, selkeitä ja perinteisiä. Niiden valinta ei kuitenkaan perustunut sattumaan, vaan taustalla oli toimivimman tavan kokeilu ja löytäminen. Lisäksi opetus nähtiin kuitenkin jokaiselle oppilaalle hyvin yksilöllisenä, vaikka opetusmenetelmät perustuivatkin selkeään struktuuriin.



KUVIO 5. Opettajien opetusyksikössä käyttämät menetit

Kuviossa 5 on kuvattu opettajien opetusyksikössä käyttämiä opetusmetodeja. Opetusmenetodit nähtiin tarkoituksenmukaisena pitää melko yksinkertaisina ja selkeinä. Toiminta rakentui tiukan ja selkeän struktuurin ympärille. Lisäksi toiminta on opettajan vahvasti ohjaamaa, mutta samalla hyvin yksilöllistä. Yksilöllisyyteen kuuluu luonnollisesti opetuksen yksilöllisyys. Tämän lisäksi yksilöllisyyteen kuuluu oppilaan muun tilanteen huomioon ottaminen ja tarvittaessa opettaja tukee myös oppilaan muuta olemista mm. keskusteluilla tukeakseen kokonaisvaltaista oppimista.

5.2.4 Opettajien kokemuksia opetusyksikössä opettamisesta

Työ opetusyksikössä koettiin opettajien keskuudessa haastavaksi, mutta palkitsevaksi. Palkitsevuutta eriteltiin siten, että työ nähtiin mielenkiintoisena ja toisaalta myös läheisempi suhde oppilaisiin sekä kodinomaisuus koettiin palkitsevana. Opettajat eivät kertoneet väsymisestä tai kyllästymisestä työhön ja kukaan ei myöskään kertonut, ettei pitäisi työstään. ”Mielenkiintoista, haastavaa, opettavaista” (Opettaja C)

Ero tavalliseen koulumaailmaan tiedostettiin. Opettajat näyttivät kuitenkin löytäneen tavan saada haastavasta työstään onnistumisen kokemuksia. Myös työyhteisön kiinteys koettiin positiivisena.

”Äärettömän haastavaa, sitä kautta pienemmistä asioista palkitsevaa, mutta varmaan opettajallekin mä koen kuitenkin, että meidän työyhteisö on tääl niinku meillekin viäl jotenki sillai kodinomasempi” (Opettaja B)

Kokonaisuutena näyttää, että opettaminen opetusyksikössä on haastavuudestaan huolimatta sitä pitempään tehneille opettajille mieluisaa. Tutkimus antaa kuvan opettajasta, joka kykenee läheiseen ja lämpimään suhteeseen oppilaan kanssa, välittää oppilaistaan, mutta on selkeästi oikeudenmukaiset raamit luova luokkahuoneen johtaja. Opetusmenetelmien selkeys ja struktuurit nousivat opetuksessa vahvasti esille, samoin opetuksen yksilöllisyys johtuen jo pelkästään oppilaiden hyvin erilaisista lähtötasoista.

5.3 Opetusyksikköopetuksen vahvuudet ja riskit oppilaan kannalta haastateltavien mukaan

Myös kolmatta tutkimusongelmaa on mielekästä lähteä lähestymään alaongelmien kautta. Näiden pohjalta voi sitten punnita lapsen edun toteutumista ja riskitekijöitä sen toteutumisen kannalta. Lapsen edun käsite on siinä mielessä ongelmallinen, että siihen löytyvä sitova määritelmä, joka on kuvattu johdannossa, on juridinen ja jättää melko paljon harkinnanvaraa viranomaisen tulkinnalle. Lapsen etu tässä onkin ymmärrettävä nimenomaan haastateltujen ammattilaisten tulkinnaksi siitä, mikä on lapselle hyväksi. Oletuksena on, että lapsen etua palvelee koulunkäynti ja yhteiskunnan aktiiviseksi osaksi integroituminen myöhemmin elämässä.

5.3.1 Lapsen edun toteutumisesta opetusyksikköopetuksessa

Lapsen edun toteutumisen kannalta merkittävimäksi tekijäksi opetusyksikköopetuksessa nousi lapsen pääseminen takaisin kiinni koulunkäyntiin. Tämän mainitsi rehtoreista toinen, sosiaalityöntekijöistä

molemmat, laitosjohtajista kaikki kolme sekä neljästä opettajasta kaksi. Kokonaisuutena siis yhdestätoista vastaajasta kahdeksan mainitsi tämän. Koulunkäynnin onnistumattomuus on usein yhtenä sijoitukseen johtaneista syistä, joten koulun käynnin käynnistämistä voidaan usein pitää yhtenä sijoituksen tavoitteena. Tähän opetusyksikköopetus näyttää vastaavan.

”Turvaa sen tota sen koulunkäynnin. Ne on fyysisesti siinä hyvin lähellä, siältä ei ole mahdollisuus lintsata sieltä ja sit taas siit toisaalt on tota noin se kiinteä yhteys siihen sijaishuoltoyksikköön” (Sosiaalityöntekijä A)

Lapsella saattaa ennen opetusyksikölliseen laitokseen sijoitusta olla hyvinkin pitkiä aikoja, jolloin koulu on jäänyt käymättä. Tällaisessa tilanteessa opetusyksikkö näyttäytyy mahdollisuutena saada koulun käynti taas onnistumaan.

”Monta kertaa ku uus lapsi tulee nii se ei oo välttämättä puoleen vuoteen ees käyny koulua elikkä meiän tehtävä on niinku se koulunkäynnin turvaaminen enssijasesti” (Opettaja D)

Toinen esille noussut teema lapsen edun kannalta oli, että joissain tilanteissa opetusyksikkö opetus on lapsen sen hetkisen tilanteen kannalta oikea ratkaisu koulun käynnille. Tämä nousi esille yhteensä seitsemässä vastauksessa yhdestätoista siten, että rehtoreista toinen mainitsi tämän, samoin sosiaalityöntekijöistä. Laitosjohtajista tämän mainitsivat kaikki kolme ja opettajista neljästä opettajasta kaksi. Tässä painotettiin nimenomaan lapsen sen hetkisestä elämäntilanteesta aiheutuvaa tarvetta eikä niinkään pysyvää tarvetta.

”Jos se elämä on niin sekasin et se normaali koulunkäynti, se isommas porukas oleminen, se on liian kova juttu, nii kyl se iha oikea paikka on” (Rehtori A)

Esille nousi opetusyksikköopetuksen tarve nimenomaan sijoituksen alkuvaiheessa. Sijoituksen alkuvaihe sisältää aina vähintäänkin asuinpaikan muutoksen kotoa tai sijaisperheestä laitokseen tai laitoksesta toiseen laitokseen, joten muutos on jo pelkästään koulunkäynnin ulkopuolisista syistä johtuen merkittävä. ”Varsinkin siinä sijoituksen alkuvaiheessa nii tarvii tavallaan sitä semmosta rauhottumista” (Opettaja C)

Lapsen edun nähtiin toteutuvan opetusyksiköiden osalta nimenomaan siinä, että lapsi pystyy käymään koulua. Tämä on loogisena jatkumona sille, että opetusyksiköiden syntysyistä merkittävimmäksi arvioitiin niiden lasten oikeus koulunkäyntiin, joiden koulunkäynti ei ole muualla onnistunut. Toisaalta koulunkäynti nähtiin tärkeänä kokonaisvaltaisen kuntoutuksen näkökulmasta.

5.3.2 Riskejä lapsen edun toteutumisen kannalta opetusyksikköopetuksessa

Riskien osalta vastaukset olivat hieman enemmän jakaantuneet kuin edun kohdalla. Kuitenkin tässäkin vastaajien vastaukset noudattelivat vahvasti yhteisiä teemoja. Mainituimmaksi riskiksi nousi kuudella maininnalla yhdestätoista vastaajasta eristäytyminen ja tähän liittyen laitostuminen, toisin sanoen laitoksen ulkopuolisen elämän vähäisyys. Opettajista tämän mainitsi neljästä opettajasta kolme. Laitosjohtajista löytyi yksi maininta kolmesta vastaajasta ja sekä rehtoreista että sosiaalityöntekijöistä kahdesta vastaajasta yksi mainitsi tämän riskinä. Laitostumisen riskin nähtiin kasvavan ajan kuluessa, mikäli lapsella ei ole elämää laitoksen ulkopuolella. ”Oppilailta, jotka on vuosia käynyt eli ne pikkuhiljaa tavallaan niinkun tietyllä tavalla laitostuu” (Opettaja A)

Eristäytymistä ja laitostumista lähestyttiin myös siitä näkökulmasta riskinä, että lapselta jää kokematta tilanteita, joissa oppisi tarpeellisia taitoja. ”No se riski tietysti on et se koulumatkojen kulkeminen ja ne isot ryhmät nii ne jää kokematta” (Laitosjohtaja C)

Toisiksi mainituin riski oli hieman edellistä sivuten pelko siitä, miten opetusyksikössä opiskelleet oppilaat pärjäävät jatko-opinnoissa, joissa yhtä intensiivistä tukea ei ole tarjolla. Tämän nosti esille yhteensä viisi vastaajaa eli opettajista neljästä kaksi, laitosjohtajista kolmesta yksi sekä rehtoreista ja sosiaalityöntekijöistä kahdesta yksi. Sinällään pelko jatko-opinnoissa pärjäämisestä voidaan sijoittaa saman kattoteeman alle kuin laitostuminen, sillä molemmissa on kyse siitä, että peruskouluaikana ei ole opittu riittäviä taitoja, joilla pärjättäisiin hyvin tuetun opetusyksikköopetuksen ulkopuolisessa koulumaailmassa.

”Sit ku saadaan se ysiluokan todistus ja mahdollisesti kotiudutaan sieltä sijaishuollosta ja pitäis ruveta käymään, pitäis niinku jatkaa niitä opintoja jossain, nii se on semmonen kohta, et tota noin nii et on valitettavast näitä tilanteita sitte et se ei sit onnistu vaik yritetään tukea, et se on kuitenkin nii huomattava muutos.” (Sosiaalityöntekijä A)

Kun koulunkäynti on hyvin tuettua ja tuki loppuu, on ilman tukea vaikea pärjätä. Integroitumisen ja siirtymävaiheiden problematiikka nousi esille jo käsitellessä opetusyksikköopetuksen tulevaisuutta ja kehittämistarpeita. Kuitenkin nimenomaan yksilön kannalta tämä muodostaa merkittävän riskin, jos siihen ei löydetä toimivia ratkaisuja.

”Mä näkisin riskinä se, että jos jos tota niinku monta vuotta käy meillä koulua, nii tää on tavallaan vähän niinkun ylituettua koulunkäyntiä, joka ei välttämättä valmista siihen tulevaisuuteen sitten että niinku, kun se tuki loppuu täällä ja siirryt ammattiopintoihin, nii siitä ei tuu yhtään mitään.” (Opettaja D)

Lisäksi yksi rehtori ja yksi laitosjohtaja toivat esille riskin siitä, miten riittävä oppimäärä saadaan kasaan, jos sijoitus on tapahtunut hyvinkin myöhään ja aukot tiedoissa ovat suuria. Yksi laitosjohtajista toi esille myös näkökulman, että varsinaisia riskejä lapsen edun kannalta ei ole, jos kaikki muut oppimisen ja koulunkäynnin muodot on jo kokeiltu. Tällöin kyseessä on viimeinen mahdollisuus koulumaailmaan ja sitä kautta yhteiskuntaan integroitumiseksi. Riskeillä yhtenevä tekijä oli niiden liittyminen siihen, että elämänpiiri laitoksessa saattaa jäädä hyvin suppeaksi, mikä vaikeuttaa myöhempää pärjäämistä.

5.3.3 Koonti lapsen edun toteutumisesta ja sen toteutumisen riskeistä opetusyksikköopetuksessa haastateltavien näkemysten mukaan

Alle on koottu yhteenveto opetusyksikköopetuksen mahdollisuuksista ja riskeistä. Voidaan todeta, että mahdollisuudet ovat siinä, että tietyssä haastavassa elämänvaiheessa lapsi saadaan takaisin kiinni yhteiskunnan turvaverkon piiriin koulunkäynnin turvaamisen muodossa. Riskinä taas on, että tästä pisteestä ei päästä riittävästi eteenpäin kohti lievempiä tukimuotoja.

Taulukko 2. Opetusyksikköopetuksen merkittävimmät mahdollisuudet ja riskit lapsen edun näkökulmasta

OPETUS OPETUSYKSIKÖSSÄ	
MAHDOLLISUUDET	RISKIT
Koulunkäyntiin kiinni pääseminen	Laitostuminen
Kokonaisvaltainen kuntoutus	Puutteelliset taidot jatkossa

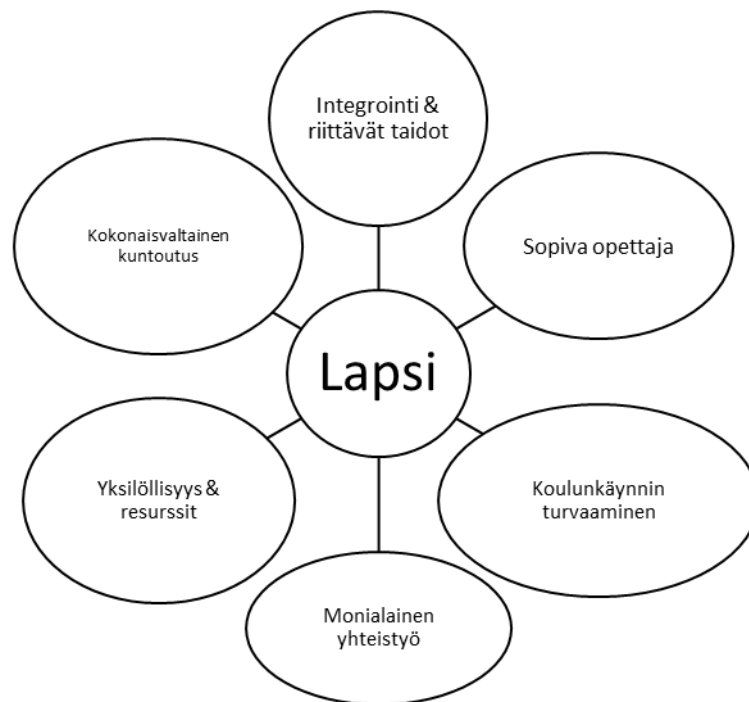
Taulukossa 2 tuodaan esille merkittävimpanä nähdyt mahdollisuudet ja riskit lapsen opettamisessa opetusyksikössä. Näiden pohjalta tulisi siis tehdä arviota siitä, onko lapsen opetus opetusyksikössä mielekästä. Jos mahdollisuudet nousevat tarkastellussa hetkessä riskejä suuremmiksi, on opetus mielekästä, mutta jos riskit alkavat lapsen kuntoutumisenmyötä näyttää mahdollisuuksia suuremmilta, on opetusjärjestelyjä mietittävä uudelleen.

Kokonaisuutena siis eri alojen ammattilaisten näkemykset opetusyksikköopetuksen hyödyistä ja riskeistä olivat hyvin yhteneväisiä. Opetusyksikköopetus nähtiin ikään kuin viimeisenä mahdollisuutena lapsille, joille muut tuen keinot olivat osoittautuneet riittämättömiksi. Pahimpana riskinä oli se, että ilman opetusyksikön hyvin tuettua ympäristöä oppilas ei pärjää. Näin ollen voisi yhteenvetona esittää, että ammattiryhmästä riippumatta opetusyksiköt nähdään tarpeellisena keinona saada lapsi käymään koulua myös haastavassa elämäntilanteessa, mutta ratkaisuna se ei voi olla siinä mielessä pysyvä, että keinoja saada lasta kohti normaalia opiskelua viimeistään ammattiopintoihin siirryttäessä olisi kehitettävä.

5.4 Tulosten yhteenvetoa

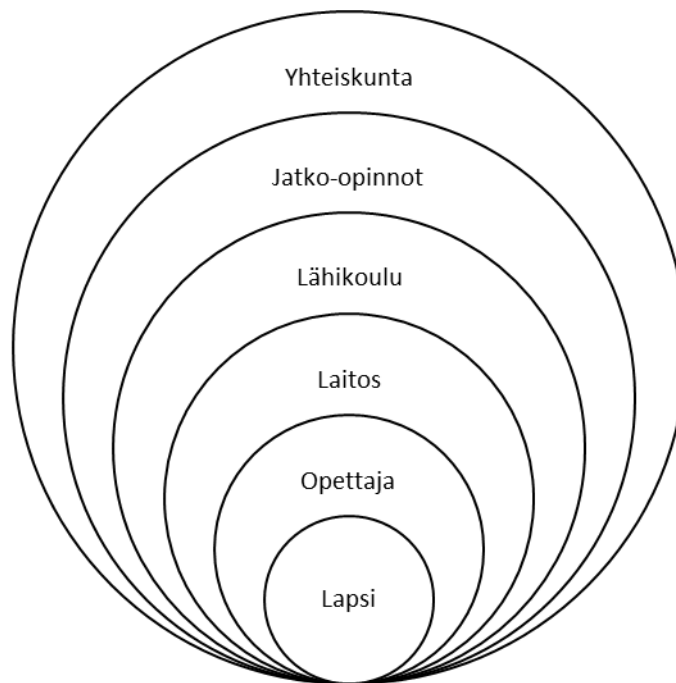
Tulosten perusteella on saatu haastateltavien näkemykset siitä, miksi opetusyksiköille on syntynyt tarve. Lisäksi on saatu kuva siitä, mitä opetusyksikkö tarjoaa siellä opiskeleville lapsille sekä mitä haasteita lapsen kannalta opetusyksikköopetukseen sisältyy haastateltavien näkemyksen

mukaan. Tuloksista pystytään nostamaan esille mitä lapsen tulisi opetuyksikössä saada ja missä kontekstissa hänen tulisi sen pohjalta toimia.



Kuvio 6. Mitä lapsen tulisi saada opetuyksikössä haastateltavien mukaan

Yllä (KUVIO 6.) on kuvattu sitä, mitä lapsen tulisi haastateltavien mielestä opetuyksikössä saada. Opetuyksikössä lapsella on mahdollisuus kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen. Siellä koulunkäynti, joka on oleellinen osa kuntoutusta, ja sijaishuolto, joka samoin on oleellinen osa kuntoutusta, tulevat saman yhteisön sisältä. Lapsen tarpeisiin tulisi pystyä vastaamaan yksilöllisesti hyödyntäen monialaista yhteistyötä. Koulunkäynnin turvaaminen on oleellisin osa, kun tarkastellaan nimenomaan opetuyksikköä. Tähän liittyy sopivan ja osaavan opettajan rooli, jota on luvussa 5.2 avattu tarkemmin. Kuitenkin opetuyksikössä ja laitoshuollossa tulisi myös kyetä tarjoamaan riittävät valmiudet pärjätä myös laitosmaailman ulkopuolelle laajenevassa elämänpiirissä.



Kuvio 7. Opetusyksikkölapsen laajeneva elämänpiiri koulun näkökulmasta

Lapsen laajeneva elämänpiiri (KUVIO 7) on työskentelyn kannalta oleellinen. Tavoite on integroitumisessa yhteiskuntaan, mutta eteneminen tapahtuu usein askel kerrallaan. Ensin lapsen on opittava toimimaan lähiympäristössään. Ihannetapauksessa lapsi pystyy jo peruskoulu vaiheessa toimimaan lähikoulussaan. Tavoite on kuitenkin myös jatko-opinnoissa ja elämässä pärjääminen.

Tutkimuksen perusteella on löydetty ammattilaisten näkemyksiä siitä, miten lapsen tuki opetusyksiköstä kohti elämää tapahtuu. Kuten tutkimuksesta ilmenee, on kyseessä monen asian summa. Kokonaisuuden osien tiedostaminen helpottaa osien hiomista mahdollisimman toimiviksi kokonaisuuden kannalta.

6. POHDINTA

Tutkimuksessa käy melko yksiselitteisesti ilmi se, että haastateltujen asiantuntijoiden mukaan yksityisten laitosten yhteyteen on perustettu opetusyksiköitä yksinkertaisesti siksi, että niille on koettu olevan tarve ja niille on kysyntää. Tutkimuksessa haastatellut ammattilaiset näkevät, että on olemassa lapsia, jotka eivät sillä hetkellä kykene käymään koulua muussa ympäristössä. Huolimatta siitä, että opetusyksiköt ovat syntyneet toisistaan erillään ja ilman kouluhallinnon tasolla tehtyä suunnittelua, on toiminta niissä kuitenkin yllättävän samankaltaista. Toiminnan kehittäminen on perustunut paljolti siihen, että toimitaan siten, mikä käytännössä toimii.

Myös opetusyksiköissä tapahtuva opetus oli monella tapaa samankaltaista huolimatta siitä, että opettajien vastauksista heijastui se, että he ovat löytäneet toimivan tavan toimia käytännön tekemisen kautta. Vaikka yhteistä teoreettista pohjaa toiminnalle ei ole, vaan toimintakulttuuri on enemmänkin työkokemuksen tuomaa, oli se kuitenkin hyvin paljon samoja linjoja noudattelevaa. Sinällään toki opettajien kuvaamille toimintamalleille löytyi tukea tutkimuksen teoreettisesta pohjasta. Lisäksi tulee muistaa, että opettajan koulutuksen ollessa ylempi korkeakoulututkinto, voidaan olettaa myös sieltä tulevan teoreettisia valmiuksia, vaikka käytännön toimintaa ei aina teorian pohjalta rakennettaisikaan.

Tarkastellessa opetusyksikköjen kehitystä historialliselta näkökulmalta, näyttää siltä, että joissain asioissa on menty eteenpäin. Aiemmin kuvatuista värikkäistä ja vaihtelevista käytännöistä ja opettajien vaihtelevista pätevyyksistä oli ainakin tutkituissa laitoksissa päästy tilanteeseen, joissa lähes kaikilta opettajilta löytyi myös muodollinen pätevyys sen lisäksi, että heidät nähtiin tehtävään persoonaltaan sopivina. Tietenkään tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä asiasta laajempia johtopäätöksiä, koska tutkittavia laitoksia oli vain kolme ja edellä mainittu tulkinta perustuu haastateltavien kertomaan. Haastateltavilta välittynyt tyytyväisyys nykytilaan viittaa kuitenkin siihen, että opettajien pätevyys on tavoiteltava tila laajemminkin.

Toki se, että tässä asiassa on tapahtunut kehitystä, ei tarkoita, etteikö kokonaisvaltaista opetusyksikköopetuksen kehittämistä tarvittaisi. Jotta tasa-arvoinen ja kaikkialta toimivimmat käytännöt ammentava

opetusyksikköopetus toteutuisi, tulisi sen tai vaihtoehtoisten mallien kehittämisen lähteä ylhäältä alaspäin. Sijoitettujen lasten opetusta olisi hyvä tutkia syvemmin ja lähteä luomaan mallia, joka olisi samanlainen ympäri Suomen.

Toinen merkille pantava asia yleisellä tasolla oli se, että eri tutkimusongelmiin liittyvät näkemykset olivat hyvin samantyyppisiä eri ammattikuntien edustajilla. Tutkimuksessa oli lähtökohtaisesti ajatuksena vertailla ammattikuntien eroavaisuuksia näkemyksissä sillä taustaoletuksella, että he katselevat kenttää eri puolilta ja erilaisten koulutus pohjien pohjalta. Sijoitettujen lasten opetuksen tulokset kehittämiselle on kuitenkin hyvin suotuista, että näkemykset niin tarpeesta, nykytilasta kuin kehittämistarpeistakin ovat hyvin samansuuntaisia riippumatta kentän toimijan näkökulmasta. Täältä pohjalta voisi ajatella, että eri ammattikuntien välinen vuoropuhelu toimii ainakin tutkituissa yksiköissä. Tiedonsiirto ja avoin vuoropuhelu on kuitenkin etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskenneltäessä niin tärkeä asia, että siihen on varmasti syytä kiinnittää aina huomiota ja sitä tulee myös aktiivisesti pyrkiä kehittämään jatkossakin.

6.1 Opetusyksiköiden tehtävä ja tulevaisuus asiantuntijoiden käsitysten pohjalta

Tutkimuksessa tulosten perusteella käy ilmi, että kentän ammattilaiset kokevat opetusyksiköille olevan tarve, jotta kaikkien lasten oikeus perusopetukseen toteutuu myös tilanteessa, jossa opiskelu laitoksen ulkopuolella ei onnistu. Mm. Kitinon (2005, 204) mukaan huostaan otetuista lapsista suurimmalla osalla on ollut kouluongelmia aiemmin. Kun aiemmin koulukoti on ollut se viimeinen paikka, ovat yksityisten laitosten opetusyksiköt nousseet näiden rinnalle ns. viimeiseksi sijoituspaikaksi, jossa koulun tulisi lähteä sujumaan. Ajatus on kannatettava. Jos yhteiskunta haluaa auttaa kaikkein suurimmassa vaaravyöhykkeessä olevia, on yhteiskunnan panostettava heidän koulunkäyntiinsä. Jos se halutaan tehdä huostassa olevilla, on se tehtävä jo sijoituksen aikana. Koulumenestyksen pitäisi olla yksi päätavoitteita. (Berlin ym.

2011, 2496). Opetusyksiköiden synty näyttäytyy olevan panostus koulumenestykseen.

Puhuttaessa viimeisestä sijoituspaikasta, voidaan kuitenkin miettiä sitä, olisiko jotain ollut tehtävissä jo aiemmin. Jos perheet saisivat tukea ongelmiinsa aiemmin tai jos lapset saisivat koulunkäyntivaikeuksiinsa tukea jo aiemmin, se saattaisi vähentää viimesijaisten sijoituspaikkojen tarvetta. Yksittäisen lapsen kohdalla voitaisiin miettiä syitä koulunkäymiseen kyvyttömyyden taustalla. Voidaan miettiä, pystyttäisiinkö näihin syihin puuttamalla puuttumaan myös lapsen koulunkäyntikykyyn positiivisella tavalla.

Ongelmat toki usein ovat monimutkaisia ja etenkin viimeisen 20 vuoden aikana sijoitettuja lapsia kuvaavissa puhetavoissa ovat vahvistuneet syvenevän pahoinvoinnin, moniongelmaisuuksien ja psyykkisen oireilun lisääntymisen teemat mukaan lukien päihde-ongelmat (Hoikkala 2011, 244). Tällöin on vaikea ajatella pelkästään koulun tasolla tapahtuvien ratkaisujen pelastavan koulunkäyntiä. Tässäkin tutkimuksessa tutkittavien puheesta nousi, että laitoksen opetusyksikön tarve harvemmin lähtee yksilön tasolla kognitiivisista tai oppimisen ongelmista, vaan enemmänkin kokonaisvaltaisesti niin haastavasta elämäntilanteesta, että koulunkäynti ei onnistu muista syistä.

Tutkimuksessa nousi esille, että lapsilla saattaa ennen opetusyksikköön tuloa olla hyvinkin pitkiä taukoja ja suuria aukkoja koulunkäynnissä. Oppilaat saattavat olla hyvinkin haastavia ja mm. Kitinojan (2005, 74-75) mukaan erikoistuneiden hoitoyksikköjen kysyntä kasvaa jatkuvasti ongelmien muuttuessa vaikeammiksi ja monimutkaisemmiksi. Lapsilla saattaa olla hyvin vaihtelevia taustoja pelkistä kouluongelmista hyvinkin laajoihin ja kokonaisvaltaisiin ongelmiin.

Tämä herättää väkisinkin ajatuksen, että kuinka paljon sijoitettujen lasten opetuksen kehittämisessä olisi syytä ottaa huomioon myös kyseisen ryhmän heterogeenisyys. Tutkitut yksiköt ovat erikoistuneet nimenomaan opetuksen antamiseen ja koulunkäynti ja sen onnistuminen on kiistatta eräs tärkeä yhteiskuntaan integroiva tekijä.

Herää kuitenkin ajatus, että olisiko ryhmän sisällä olevien erilaisten ryhmien tarpeet mahdollista ottaa vielä tarkemmin huomioon myös yleisellä tasolla sen

lisäksi, että yksilötasolla luonnollisesti pyritään yksilön erityistarpeet huomioimaan. Tällä hetkellä näyttää joka tapauksessa siltä, että ilman opetusyksikköjä peruskoulu ei pysty vastaamaan kaikkien ryhmien tarpeisiin. Mm. Kupari ym. 2013, 70-71 ovat argumentoineet koulun kyvyttömyydestä vastata nuorten todellisuutta vastaaviin ongelmiin. Sijoitetut lapset ovat tällainen erityisryhmä, jonka tarpeisiin vastaaminen näyttää olevan haastavaa niin ryhmän kokonaistasolla kuin alaryhmien kohdallakin. Tämä alleviivaa kehitystarvetta.

Tähän tarpeeseen itsestään selvä tapa vastata olisi lisätä eri ammattikuntien välistä vuoropuhelua ja yhteistyötä. Eri alojen ammattilaisilta löytyy erilaista osaamista, joka parhaimmillaan täydentää toinen toistaan. Opetusyksiköiden tarpeellisuutta kuvattiin mm. siten, että se mahdollistaa kaikkien palvelujen saamisen saman katon alta. Voitaisiin kenties ajatella, että esimerkiksi koulutus, kuntoutus ja sosiaalityö toimia tiiviimmässä yhteistyössä jo normaalimmassa kontekstissa kuin siinä viimeisessä sijoituspaikassa. Kuitenkin tässäkin tutkimuksessa eri alojen ammattilaisten näkemykset olivat hyvin samansuuntaisia, joten perustavanlaatuisia yhteentörmäyksiä ei sen perusteella olisi odotettavissa ja vaikka olisikin, on ammattilaisten pystyttävä rakentamaan yhteistyöhön positiostaan kentällä huolimatta.

USAssa sijaisvanhemmilta kysyttäessä heidän parannusehdotuksiaan kouluun oli tiedonhankinta sijaishuollosta, käytösongelmien korjaamisen vaativan ajan ymmärtäminen, eikä opettajan asenne saisi olla sijaishuollossa olemista alleviivaava. Myös muiden lasten kiusaaminen koettiin ongelmana. Pitäisi suunnitella ohjelmia täyttämään sijaishuollon lasten tarpeita. (Nowak-Fabrykowski & Piver. 2008, 198). Sinällään nämä kuulostavat valideilta myös Suomeen. Ylipäätään tiedon lisääminen saattaisi helpottaa työskentelyä. Jos opettaja ymmärtää lapsen erikoiselta tuntuva toimintaa tai koulukielteisyyttä, on hänen paljon helpompaa vastata siihen.

Kokonaisuutena tarpeesta yhteiskunnan kovallekin interventioille lastensuojelussa ei välttämättä päästä kokonaan eroon. Opetusyksikölliset lastenkodit lienevät jossain muodossa tulleen jäädäkseen ellei vahvempaa interventiota tarvitsevien lasten määrää saada esimerkiksi varhaisella tuella

vähennettyä siten, että koulukodit pystyvät tuon tarpeen hoitamaan tai ellei keksitä kokonaan uusia tuen muotoja.

Tutkimuksesta nousee kuitenkin esille selkeästi kaksi asiaa, joihin tulisi puuttua. Kun opetusyksiköitä kerran on, olisi niiden toiminta oltava säädellympää. Toisaalta taas kun lapsi on opetusyksikköön sijoitettu, olisi sieltä integroituminen kohti normaalia koulunkäyntiä olla selkeämpää ja yhtenäisempää. Nämä eivät kuulosta asioilta, jotka eivät olisi nykyresurssein ratkaistavissa. Lähtökohtaisesti pitäisi tunnustaa opetusyksikköilmion olemassaolo ja lähteä suunnittelemaan jatkoa siltä pohjalta. Yhtenäiset kriteerit opetuksen järjestämiselle sekä sille, missä tilanteessa opetusyksikköopetus on tarkoituksenmukaista, olisi hyvä alku. Pitäisi myös miettiä sitä, mitkä ovat ne tukitoimet, jotka mahdollistavat lapselle siirtymisen kohti normaalia opetusta ja koulunkäyntiä.

Integroitumisen haaste normaaliopetukseen ja yhteiskuntaan on merkille pantava kehitysalue, joka pitäisi työskentelyssä ottaa vahvemmin huomioon. Lasta ei palvele pelkkä vahingollisen elämänvaiheen katkaisu, vaan siitä on suunnattava eteenpäin rakentamalla uusia taitoja ja kehittämällä lasten integroitumista laitoksen ulkopuoliseen elämään.

Haastateltavilta paljon hyviä ajatuksia, joilla opetusyksikköopetusta voitaisiin kehittää. Nämä jäävät kuitenkin melko irrallisiksi ajatuksista ilman asianomaisten omaa aktiivisuutta ellei mikään instanssi ota asiaa ajaakseen. Tiedon lisääminen aiheesta vähintäänkin alan koulutukseen on yksi tutkittavilta noussut ajatus. Tämä ei sinällään tosin ole mikään uusi ajatus. Mm. Heino (2009, 56) ja Eronen (2010, 147-148) ovat todenneet, että sijaishuollon tutkimus on puutteellista. Puutteellisen tutkimuksen pohjalta on luonnollisesti haastavaa tuoda validia tietoa koulutukseen. Tämä tutkimus kuitenkin avasi, että kyseisten lasten kanssa toimivilla on paljon käytännössä toimivaa tietoa, joka löytää myös teoriasta vahvistusta. Tätä pohditaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

6.2 Opetus opetusyksikössä

Tutkittuja opetusyksikköopettajia silminnähden yhdistävä piirre oli innostus omasta työstä. Vaikka kaikki ammattikunnat kuvasivat opettajan työtä

opetusyksikössä haastavaksi, kokivat opettajat sen myös palkitsevana. Vastauksista kävi kuitenkin selkeästi ilmi, että työn ei koettu sopivan kaikille, vaan koettiin, että siihen tarvitaan tietynlainen persoona. Tämän persoonan tulisi olla vahva ja paksunahkainen sekä omata hyvät ihmissuhdetaidot ja tilannetajun.

Kun vastauksia aletaan purkaa tarkemmin, voidaan kuitenkin miettiä, että onko kyse loppujen lopuksi jostain mystisestä persoonallisuudesta, joka jollain on ja jollain ei ja jota ei voisi opettaa. Näyttää siltä, että kyse ei välttämättä ole tästä. Toki, kuten vastauksissakin kävi ilmi, jollain on paremmat lähtökohdat tähän työhön. Kuitenkin toisistaan riippumattomien opettajien toimintatapojen samankaltaisuudet sekä heitä kuvaavien muiden ammattilaisten kuvausten samankaltaisuudet antavat ymmärtää, että olisi mahdollista löytää kaava, jolla menestyksekkäästi pystytään opettamaan laitosten opetusyksiköissä opiskelevia lapsia. Tätä kaavaa pyritään tässä peilaamaan aiempaan teoriaan.

Selkeät raamit ja odotukset nousivat opetuksessa oleellisiksi. Tämän merkityksestä ovat aiemmin kirjoittaneet mm. Geddes (2006, 139-141) ja Greene (2009, 23-25). Toki ajatuksena tämä ei mitenkään uraa uurtava ole, mutta tavallista haastavampien lasten kanssa raamit ja struktuurit nousevat huomattavan merkittävään rooliin. Suurin osa ns. tavallisista oppilaista pystyy sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin ja opettajan epäjohdonmukaisuuteen, mutta näillä lapsilla ei välttämättä ole siihen riittäviä taitoja (Greene 2009, 28-37). Tämän vuoksi on ymmärrettävää, että raamien merkitys nousi vahvasti esille.

Toisaalta raamit ja struktuuri ovat asioita, joiden toteuttaminen opetustyössä voitaneen kouluttaa kenelle tahansa opettajalle. Tuskin tarvitsee olla mitenkään erityinen persoona, jotta kykenee luomaan mallit, jotka toistuvat samanlaisina päivästä toiseen ja jotka ovat selkeitä. Tuskin myöskään on mahdotonta opettaa taitoa avata oppilaille se, mitä heiltä vaaditaan. Haastateltavien vastausten perusteella näyttää kuitenkin selvältä, että oppilaille on myös opetettava heiltä myöhemmin elämässä tai isommassa ryhmässä toimittaessa vaadittavia taitoja. Toisaalta näiden taitojen opettaminen oppiaineiden ainesisältöjen lisäksi kuuluu olennaisesti opettajan työhön opetusmuodosta ja paikasta riippumatta.

Tutkimuksessa nousi selvästi esille myös se, että opettajan täytyy kyetä kohtaamaan oppilas yksilönä ja kyetä luomaan toimiva suhde. Mm. Geddes (2006, 2) tuo esille tätä näkökulmaa. Myös Hughes (2006, 400) tuo samaa esille kuntoutuksen näkökulmasta. Luomalla oppilaaseen suhteen nämä opettajat toteuttavat kokonaisvaltaista hoidollista opetustapaa, joka pohjaa paljolti jo Bolwbyn kiintymyssuhdeteoriaan. Lisäksi pitää muistaa, että näissä yksiköissä opiskelevat lapset ovat usein poiskäännytettyjä monesta aiemmasta tukimuodosta. (Heino & Johnson 2010, 267-268). Heillä on siis vahvoja hylkäämisen kokemuksia. Näin ollen tutkittujen opettajien tapa kohdata oppilaat yksilöinä lienee hyvin oleellinen osa heidän onnistumisestaan tässä työssä. Oppilas tulee nähdyksi ja hyväksytyksi omana itsenään eikä häntä käännytetä koulusta.

Yksi haastatelluista opettajista toi esille tilanteen, jossa oppilas itse ei halua vielä isompaan kouluun ja ryhmään, koska ei koe olevansa siihen valmis. Tästä yksinkertaisesta asiasta voidaan löytää kaksikin tärkeää opetusta. Ensinnäkin lasta on suotavaa kuunnella hänen omissa asioissaan, koska hän saattaa niitä pystyä refleктоimaan yllättävän hyvin. Toinen asia, jonka tämä nostaa esille on, että tällaisessa tapauksessa lienee onnistuneesti luotu turvallinen oppimisympäristö, jossa lapsi viihtyy. Opettajalta tämä vaatii kykyä kuulla ja kohdata oppilas.

Kohtaamisen ja suhteen luomisen taitoakin tarkastellessa voidaan kyseenalaistaa, että onko kyseessä persoonallisuuspiirre, jota ei pystyisi opettamaan. Erilaisesta kohtaamisesta ja suhteen luomisesta on kuitenkin kirjoitettu eri näkökulmista hyllykaupalla. Vaikka opettajankoulutuksessa ei hirveästi painoteta haastavampien lasten kohtaamista, voidaan miettiä, olisiko kohtaamista ja suhteen luomista ylipäättään syytä tarkastella enemmän jo koulutuksessa.

Tavallinenkaan oppilas tuskin kärsii siitä, että opettaja kykenee luomaan toimivan suhteen. Itseasiassa asia näyttäisi olevan juuri päinvastoin; mm. Saloviita (2013, 31-33) ja Moberg & Savolainen (2009, 77-78) toteavat, että erityisopetuksessa käytetyillä menetelmillä sinänsä voidaan edistää oppimista riippumatta ympäristöstä. Voidaan miettiä, voidaanko ihmissuhdetaitoja ajatella

vain erityisopetuksen tai hoidon menetelminä vai pitäisikö niiden olla ihmissuhdetyössä, kuten opettaminen, itsestäänselvyyksiä. Oli miten oli, ne ovat taitoja, joita voidaan opettaa.

Opetusmenetelmien osalta tutkimuksessa nousi esille, että opetus on aika perinteistä koulua muistuttavaa, opettajajohtoista opiskelua. Tätä perusteltiin mm. koulunkäyntitaitojen opettamisella. Kuitenkin myös oppimistuloksien suhteen tällä löytyy vahvistusta myös teoreettisesti. Tutkimuksessaan Hajdar ym. (2015, 87–88) totesivat, että autoritäärinen ja selkeä opetustyyli auttaa etenkin heikosti koulussa menestyviä poikia saamaan parempia oppimistuloksia.

Sinällään tämä on loogista ja menee yksiin mm. aiemmin mainittujen Greenen ajatusten kanssa. Lapsen on helpompi toimia, kun hän tietää, mitä häneltä odotetaan. Tämä taas on helpompi tietää, kun opettaja on selkeästi ryhmän johtaja. Voidaan myös ajatella, että turvattomasti kiintyneellä lapsella turvallisuus on tärkeä oppimista tukeva tekijä ja heille opettaja voi olla merkittävä turvallisen kiintymyksen kohde (Geddes 2006, 59–60). Yhdistämällä tiukan struktuurin, opettajajohtoisuuden ja lämpimän, aidon vuorovaikutussuhteen näyttääkin siltä, että toimiessaan opetuksellisesti sen mukaan, mikä näiden lasten kanssa toimii, toimivat opettajat samalla myös hoidollisesti suotuisalla tavalla.

Tästä herää luonnollisesti ajatus, että painotetaanko koulun merkitystä riittävästi, kun puhutaan kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta. Koulussa kuitenkin perusstruktuuri toistuu joka päivä samanlaisena, mikä itsessään tuo jo turvaa ja otollisen ympäristön kuntoutumiselle. Opettaja ei kuitenkaan ole hoitaja vaan opettaja. Tämä ei tarkoita, etteikö lapsen kuntoutuksellisiakin erityistarpeita voi opetuksessa huomioida, etenkin jos niiden huomiointi tukee myös oppimista, kuten haastateltujen opettajien toimintamallien perusteella näyttäisi olevan.

Myöskään opettajajohtoinen, selkeä opetus tuskin on taito, jota ei voisi opettaa. Enemmän kyse lieneekin taidosta valita oikea opetustyyli lapselle tai lapsiryhmälle. Tutkimuksessa tästä käytettiin termiä pelisilmä, joka toistui melkein jokaisessa vastauksessa mietittäessä opettajalta opetusyksikössä vaadittavia ominaisuuksia. Pelisilmää eli taitoa valita toimivat toimintatavat tilanteen mukaan, on vaikeampi opettaa, se on myös asia, joka kehittyy

kokemuksen myötä (Berliner 2001, 463). Kuitenkaan sitäkään kehittyvänä ominaisuutena on turha mystifioida siten, ettei sitä voitaisi kehittää. Toki tämä vaatii kykyä itsereflektioon ja rohkeutta lähteä kehittämään itseään epäonnistumisenkin uhallä.

Haasteena ja sitä kautta kehittämisen kohteena opettajat kokivat aineenhallinnan haasteet. Tämä on ymmärrettävää, koska opetusyksiköissä opiskelevat oppilaat ovat pääosin yläkoulukäisiä, jolloin heillä normaalitilanteessa olisi aineenopettaja opettamassa. Aineenhallinnalle lisähaasteen tuo myös se, että opettajat kokivat oppilaiden tiedolliset aukot eri oppiaineissa suurimmaksi haasteekseen.

Tähän lienee vaikea vastata lisäkoulutuksella, sillä kenestäkään tavallisesta ihmisestä tuskin voi tehdä kaikkien oppiaineiden erityisasiantuntijaa. Yhdessä yksikössä asia oli ratkaistu siten, että kunnan koululla oli opetusyksikköopettajalle eri aineisiin yhdysopettajana aineenopettaja, jonka puoleen saattoi kääntyä aineenhallinnallisissa kysymyksissä. Tässäkin tapauksessa kuitenkin käytännön etäisyys koulun ja opetusyksikön välillä toi haasteensa.

Tähän haasteeseen voidaan miettiä kuitenkin erilaisia ratkaisuja. Yksi ilmeinen ratkaisu on se, mitä laitoksissa mahdollisuuksien mukaan pyrittiin toteuttamaankin, että oppilaita integroidaan mahdollisuuksien mukaan joissain oppiaineissa yleisopetuksen puolelle. Tähän liittyvissä tukimuodoissa kuitenkin olisi edelleen kehitettävää.

Voidaan myös argumentoida sen puolesta, että opetuksen painopiste opetusyksikön kaltaisessa erityisessä koulumuodossa voisi olla koulunkäyntitaitojen ja ryhmässä toimimisen taidoissa. Näiden kehittyessä olisi tällöin mahdollista siirtyä opiskelemaan aineen opettajien epäilemättä vahvemman aineenhallinnan omaavan opetuksen piiriin.

Edelliseen liittyen opetusyksiköiden roolia voitaisiin määritellä tarkemmin ja yhteneväisemmin. Käytännössä opetusyksiköiden arkea on se, että oppilaille opetetaan oppiaineiden lisäksi perustaitoja sekä koulunkäynnin suhteen että yhteiskunnassa toimimisen suhteen yleensä. Tämän aukikirjaaminen antaisi

opettajille vahvempaa selkänöjaa, johon nojata. Voidaan miettiä, että pitäisikö opetusyksiköille yleisemmällä tasolla olla omanlainen opetussuunnitelma, johon on kirjattu myös integroitumispolku yleisopetukseen tai mahdolliset tukitoimet jatko-opintoihin. Tällöin olisi myös mahdollista määritellä aineenhallinnan taso sellaiseksi, että se on tosiasiallisesti mahdollista yhden opettajan toteuttaa.

Toki nämä ovat ylipäättään ajatuksia, joita pitäisi työstää alan asiantuntijoiden kesken parhaiten lasten etua palvelevaksi järjestelmäksi. Erilaisia järjestelmiä, joiden pohjalta ja avulla opetusyksikköopetusta voisi edelleen kehittää, on jo olemassa. Näitä ovat mm. joustava perusopetus ja erilaiset pajakoulut. Tarvittaisiin kuitenkin yhteinen foorumi, jossa toimintaa voitaisiin kehittää kokonaisvaltaisemmin.

Joka tapauksessa opetusyksiköissä työskentelee ammattilaisia, jotka haluavat antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden integroitua yhteiskuntaan koulutuksen kautta. Lisäksi siellä opiskelee oppilaita, joita heidän kanssaan työskentelevät ihmiset kuvaavat siten, että heistä voi tulla mitä tahansa. Vaikka määrällisesti kyse on melko pienestä joukosta, on kuitenkin myös yhteiskuntapoliittisesti tärkeä huolehtia siitä, että näkyviin tuodaan myös todellisuuksia, jotka ovat muutoin vaarassa jäädä näkymättömiin. (Heino & Johnson 2010, 284). Näiden lasten koulutus ei voi jäädä heistä kiinnostuneiden yksittäisten toimijoiden varaan myöskään koulutuspoliittisesti, vaan heidän tarpeensa tulisi ottaa myös järjestelmätasolla huomioon.

6.3 Opetusyksikköopetus lapsen edun toteutumisen näkökulmasta asiantuntijoiden näkemyksien pohjalta

Kiistaton tapa, jolla opetusyksiköt tukevat lapsen etua haastateltavien vastausten mukaan on se, että ne turvaavat oikeuden perusopetukseen. Toki tämä tapahtuu sillä oletuksella, että peruskoulun suorittaminen katsotaan tilanteessa kuin tilanteessa lapsen edun mukaiseksi. Näin voitaneen kuitenkin tehdä, sillä mm. Berlin ym. (2011, 2496) ja Heino & Johnson (2010, 275) nostavat koulunkäynnin onnistumisen tärkeimmäksi syrjäytymistä ehkäiseväksi tekijäksi. Näin ollen lienee selvää, että lapsen tilanteesta huolimatta hänen

oikeutensa koulunkäyntiin tulee mahdollistaa, ei pelkästään juridisen velvollisuuden täyttämiseksi, vaan myös inhimillisen.

Toinen pohdittava asia sitten on, että onko lastensuojelulaitoksen opetusyksikkö ainoa tai paras tapa järjestää opetus näille lapsille. Tutkimuksen perusteella se näyttää puoltavan paikkansa etenkin sijoituksen alussa, jossa lapsella on muutenkin kova työ sopeutua uuteen ympäristöön. Opetusyksikössä opiskelun pitäisi kuitenkin aina lähteä nimenomaan lapsen tarpeesta eikä esimerkiksi siitä tarpeesta, että koulu ei koe lapsen kanssa pärjäävänsä, vaikka tällaisistakin tapauksista on näyttöä (Jonkka 2005). Lapsen parhaan arviointi ei aina ole yksioikoista, mutta koulunkäyntiin kiinni pääsy, kun siitä on tippunut, lienee sitä tilanteesta riippumatta, kuten edellä on todettu. Tämä nousi myös tutkimuksessa vahvimaksi opetusyksikön puolesta puhuvaksi argumentiksi.

Tilanteessa, jossa lapsi ei yksinkertaisesti kykene koulunkäyntiin missään muualla, näyttää opetusyksikkö olevan aivan oikea paikka. Jos syy kuitenkin on jostain muualta kuin lapsesta lähtevä, olisi syytä miettiä asiaa tarkemmin. Edellä on kuvattu opettajia, jotka opetusyksiköissä työskentelevät. He ovat työnsä kovia ammattilaisia, mutta eivät mitään yli-ihmisiä. Tutkimuksessa nousikin esille, että lisäkoulutuksella ja lisäämällä toisaalta lastensuojelun problematiikkaan liittyvää koulutusta jo opintovaiheessa alan opiskelijoille, voitaisiin lisätä valmiuksia opettaa näitä lapsia. Sekä perusopetuslain että lastensuojelulain henki kuitenkin painottaa kevyintä mahdollista puuttumista yksilön oikeuksiin.

Myöskään aiempi tutkimus ei välttämättä tue sitä, että erityisjärjestelyt olisivat aina lapsen edun mukaisia. Mm. Saloviita (2013, 31-33) esittää, että kokeelliset tutkimukset erityisluokista eivät näytä tukevan ajatusta, että lapsi oppisi erityisluokalla paremmin vaan huolellisesti tehdyissä tutkimuksissa pikemminkin päinvastoin. Tutkimuksessa kuitenkin näyttäytyy, että opetusyksiköiden oppilasaines yksinkertaisesti ei kävisi koulua missään muualla tai se ei yksinkertaisesti muualla onnistuisi. Tätä tukee myös Kitinojan (2005, 204) tutkimus koulukotilapsista. Näin on näyttöä, että koulunkäynnin uudelleen käynnistäminen erityisin järjestelyin lastensuojelulaitoksen opetusyksikössä on näissä tilanteissa lapsen edun mukaista.

Heino & Johnson kuvaavat kouluikäisten ja erityisesti teini-ikäisten huostaanoton taustalla usein olevan koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia ja huostaanoton yhtenä tavoitteena usein onkin nimenomaan peruskoulun loppuun saattaminen (Heino & Johnson 2010, 274). Näin ollen on ymmärrettävää, että sijoituksen alkuvaiheessa tarve erittäin tuetulle koulunkäynnille on usein olemassa. Tutkimuksessa nousi kuitenkin esille, että haastateltavien mukaan integrointi kohti normaalia on usein puutteellista, vaikka se nähtiin tärkeänä osana integroitumisessa myöhemmin yhteiskuntaan. Tämä lienee siis selvä kehittämisen paikka, miten arvioida ja toteuttaa opetusyksikössä opiskelevien lasten integroituminen siinä vaiheessa, kun se olisi lapsen edun mukaista.

Toki opetusyksikköopetuksessa näyttäytyy myös riskejä lapsen edun toteutumisen kannalta. Eristäytyminen ja sitä kautta laitostuminen nähtiin suurimpana riskinä. Integroinnin kehittäminen lienee kuitenkin tähän toimiva ratkaisu. Lienee selvää, että sijoitettuja lapsia on syytä saada kohti mahdollisimman normaalia toimintaa, jos odotetaan normaalia integroitumista yhteiskuntaan myöhemmällä iällä.

Toinen merkittävä riski oli pelko jatko-opinnoissa pärjäämisestä. Riittävän aikainen integrointi saattaisi tässäkin toimia helpottavana ratkaisuna. Viime kädessä kuitenkin jatko-opinnot ovat paljolti kiinni yksilön omasta motivaatiosta, koska ne eivät ole pakollisia. Näin ollen myös koulun on pysähdyttävä miettimään, onko se kaikille ryhmille riittävän motivoivaa, jotta se jaksaa innostaa omaehtoiseen opiskelun jatkamiseen oppivelvollisuuden päätyttyä. Toki myös ammatillisen koulutuksen tukitoimia voidaan lisätä, mutta viime kädessä vastuu jää yksilölle.

Tutkimuksessa nousikin esille se, että tukitoimet helposti loppuvat, kun lapsi saa peruskoulun päättötodistuksen, vaikka päättötodistus tulisi kokonaan opetusyksikössä opiskellen. Tällöin yksilöllä saataisi kuitenkin olla vielä tuen tarvetta jatko-opintojen alkuun saamiseen. Tämä onkin kriittinen paikka, joka pitäisi suunnitella tarkkaan ja jossa käytettävien tukimuotojen osalta varmasti on kehitettävää.

Näiden riskien lisäksi opetusyksikköopetus yläkouluikäisten oppilaiden kanssa asettaa opettajan aineenhallinnalle valtavat haasteet, kuten edellä on todettu.

Vaikka tämä nousi tutkimuksessa esille, nousi sieltä toisaalta myös se, että tietyissä tilanteissa se on silti parasta tarjolla olevaa opetusta sillä hetkellä. Näin varmasti onkin, jos lapsi ei muualla kykene koulunkäyntiin. Tässäkin kohtaa nousee esiin kuitenkin integroinnin suunnittelun tärkeys. Opetus opetusyksikössä on lapselle sillä hetkellä parasta mahdollista opetusta niin kauan kuin se palvelee lapsen etua ja on parasta mahdollista opetusta tosiasiallisesti.

Jokaisen lapsen opetus tulee joka tapauksessa järjestää jollakin tavalla. Opetusyksiköt näyttävät olevan ratkaisu vähintäänkin tähän juridiseen velvollisuuteen. Tutkimuksen perusteella näyttää, että myös koulutuksellisesti ja hoidollisesti ne puoltavat paikkansa. Berlin ym. (2011, 2496) toteavat, että jos yhteiskunta haluaa auttaa kaikkein suurimmassa vaaravyöhykkeessä olevia, on yhteiskunnan panostettava heidän koulunkäyntiinsä. Jos se halutaan tehdä huostassa olevilla, on se tehtävä jo sijoituksen aikana. Koulumenestyksen pitäisi olla yksi päätavoitteita. Pitäisi myös olla järjestelmä, jolla nuoressa aikuisuudessa voitaisiin korjata aikaisempia epäonnistumisia koulussa.

Tältä pohjalta voi miettiä, että opetusyksikköopetuksen kehittämiseen voisi panostaa enemmänkin. Toki tulisi myös arvioida vaihtoehtoisia tapoja järjestää näiden lasten opetus sekä miettiä, onko nykyinen organisaatiomalli kaikkein toimivin. Näihin ei kuitenkaan vielä tämän tutkimuksen pohjalta pysty ottamaan kantaa. Voidaan tyytyä toteamaan, että tällä hetkellä käytännön tarpeesta syntynyt opetusyksikköjärjestelmä turvaa lapsen etua siltä osin, että se mahdollistaa säännellyn ja oikean koulunkäynnin niille, joille se ei välttämättä muuten mahdollistuisi.

6.4 Jatkotutkimusajatuksia

Tässä tutkimuksessa on avattu opetusyksiköiden historiaa, olemassaoloa ja toimintaa sekä niiden taustoja. Koska aihetta ei ole paljoakaan tutkittu ja laajuudeltaan tässäkin tutkimuksessa ei kuitenkaan päästä kovinkaan syvälle, herättää tämä tutkimus paljon ajatuksia jatkotutkimuksia ajatellen.

Kasvatustieteen näkökulmasta olisi todella mielenkiintoista tutkia tarkemmin opetussyksikössä opiskelevien lasten oppimista. Tätä voisi laajentaa myös traumatisoituneiden tai muuten haastavassa elämäntilanteessa olevien oppilaiden oppimiseen ylipäätään. Jonkin verran aihetta on toki käsitelty, kuten johdannossa käy ilmi, mutta konkreettisia keinoja, joilla tällaisten lasten oppimista tuetaan, olisi varmasti syytä tutkia enemmänkin. Tässä kohtaa opetussyksiköt tarjoavat hedelmällisen tutkimusmahdollisuuden.

Myös organisaatiota, sen toimimista sekä kehittämistä, olisi hyvä tutkia liittyen opetussyksikköopetukseen. Opetussyksikköopetuksessa opiskelevien lasten ympärillä työskentelee lukuisia eri alojen ammattilaisia. Vaikka tässä tutkimuksessa eri ammattiryhmät näkivät tutkitut asiat hyvin samankaltaisesti, olisivat ammattikuntien vuoropuhelun mallit ja niiden optimointi varmasti myös mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tasa-arvon toteutumiseksi toiminnan olisi hyvä perustua tarkempaan ja laajempaan suunnitelmallisuuteen yksittäisten toimiviksi havaittujen käytäntöjen sijaan. Tähän liittyen voisi ajatella, miten opettajankoulutuksessa voisi ottaa huomioon myös tämän erityisryhmän tulevat tarpeet.

Ilmiön laajuuden ymmärtämiseksi myös kartoitus siitä kuinka moni oppilas kouluaan käy tässä tai jossain muussa erityistarpeista lähtevässä poikkeavassa koulumuodossa opiskelee. Koulukotien toiminnasta on oma asetus, joten voisi miettiä myös, että pitäisikö opetussyksiköllä olla laissa oma määritelty asema tai onko muita tapoja järjestää perusopetus niille lapsille, joilla se ei ns. normaalein tukitoimin onnistu. Myös opetussyksikössä opiskelevien lasten koulu- ja elämänpolku sekä ennen laitosta että laitoksen jälkeen olisi varmasti informatiivista. Tähän liittyen voisi miettiä miten lastensuojelun asiakkaiden oma ääni ja kokemus näkyisivät vahvemmin.

Mm. Heino (2009, 56) ja Eronen (2010, 147-148) valittelevat lastensuojelun laitoshuollon tutkimuksen vähyyttä. Sijaishuollon vaikuttavuuden tutkimus ylipäätään olisikin varmasti kohdillaan. Myös opetussyksiköiden osalta voisi tutkia niiden vaikuttavuutta ja pyrkiä kehittämään opetusta niin organisoinnin kuin opetusmenetelmien puolestakin mahdollisimman tehokkaaseen ja parhaan tuloksen tuovaan malliin.

6.5 Tutkimuksen käytettävyydestä ja luotettavuudesta

Tutkimuksessa on tutkittu haastateltujen ammattilaisten näkemyksiä. Koska heidät on valittu riittävän työkokemuksen perusteella, voidaan olettaa, että on saatu melko hyvä kuva siitä, miten asiat toimivat käytännössä. Koska laadullisessa tutkimuksessa yleistämiskaava koskee ennen kaikkea niitä tilanteita, ihmisryhmiä ja olosuhteita, joihin tutkimuksen voisi yleistää sopivaksi (Cohen ym. 2005, 109), voidaan olettaa, että tutkimus on melko hyvin yleistettävissä, kun tarkoituksena on kuvailla kentän ammattilaisten näkemyksiä aiheesta.

Yleistys työskentelytapoihin on siinä mielessä mahdollista tehdä, että ammattilaisille on kehittynyt melko samankaltaiset näkökulmat työstään. Työn tuloksellisuutta ei kuitenkaan pystytä tällä tutkimuksella suoraan mittaamaan, vaan tulos on nimenomaan se, millaisena se näyttäytyy tutkijoille ammattilaisille.

Onnistuneen aineiston tulkinnan avainkriteerit ovat siinä, että myös lukija, joka on omaksunut saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää aineistosta ne asiat, jotka tutkijakin löysi (Hirsjärvi & Hurme 2010, 151). Aineiston tulkinnan heikkous tässä tutkimuksessa on siinä, että aineiston on analysoinut vain yksi tutkija. Analyysiprosessi on kuitenkin pyritty kirjaamaan auki siten, että lukija voi arvioida analyysin luotettavuutta.

Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää edellä mainittujen jatkotutkimusaiheiden pohjana. Lisäksi sen perusteella on mahdollista reflektoida opettajan opettajapersoonan piirteitä ja työskentelytapoja työskennellessä lasten kanssa, joilla koulunkäynti on ollut hyvin haastavaa. Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida vetää yksikoikoisesti ainoita oikeita työskentelytapoja, koska aiheesta ei ole tutkittu kokeellisesti.

Tutkimuksesta saadaan teoria opetusyksiköiden syntyisistä, vaikkakin se perustuu nimenomaan tutkittujen ammattilaisten näkemyksiin. Tutkimuksen avulla saadaan myös tuotua keskusteluun ja kehittämiseen argumentteja lapsen edun näkökulmasta opetusyksikköopetuksessa. Vaikka sinällään tulosten yleispätevyyttä ei pystytä vahvistamaan, tarjoaa se kuitenkin näiden lasten kanssa työskenteleville ja asiasta kiinnostuneille näkökulmia sekä oman työnsä että organisaatiotason kehittämistyöhön.

7. Lopuksi

Tutkimuksessa on paneuduttu melko marginaalisen oppilasryhmän koulunkäyntiin. Koska jo laki kuitenkin takaa kaikille tasa-arvoiset oikeudet perusopetuksen, on jokaisen ryhmän opetuksen todellisuus asia, joka ansaitsee tulla nähdyksi ja kehitetyksi. Vaikka tutkimus on vain pintaraapaisu ilmiöstä, on toivottavaa, että se osaltaan palvelisi sijoitettujen, laituskoulussa koulua käyvien lasten opetuksen näkyväksi tekemistä.

Tämän ryhmän tarkempi tutkimus olisi senkin puoleen suotavaa, että kun kyseessä ovat oppilaat, joita ei välttämättä tavanomaisin koulun tukikeinoin tavoiteta, voitaisiin heidän opetuksestaan ehkä ottaa jotain yleisemmällekkin tasolle. Vaativa oppilas haastaa myös opettajan toimimaan ammattitaitonsa ääri rajoilla.

Ei voida myöskään olla varmoja siitä, että juuri tässä tutkimuksessa löydetty tavat opettaa näitä lapsia olisivat ainoita oikeita. Jotain toimivaa niissä kuitenkin on pakko olla, koska juuri nämä oppilaat, joiden koulunkäynti ei ole muualla onnistunut, on saatu opiskelemaan. Vaikka työssä on paljon kehitettävää, mikä tutkimuksessakin nousi esille, niin jotain varmasti tehdään jo nyt oikein.

Merkittävä asia, joka tutkimuksessa nousi esille, on kaikkien haastateltujen innostus omaan työhön ja halu kehittää sitä, sekä myös kyky kriittisesti reflektoida omaa työtään ja etsiä tapoja, miten sen voisi tehdä paremmin. Siinä lienee jotain, josta jokainen opettaja voi ottaa oppia.

Koululla on myös turvallisuuden tunteen luomisen näkökulmasta laitoslapselle yksi aivan erityinen etulyöntiasema verrattuna laitoslapsen muuhun maailmaan. Siinä missä laitoksessa työvuorot vaihtuvat ja omahoitajat lomailevat epäsäännöllisesti, on koulun rakenteissa sisäänrakennettuna selkeä, turvallisuutta tuova struktuuri. Päivät toistuvat ajallisesti samanlaisina päivästä toiseen ja viikosta toiseen. Siellä on aina sama opettaja samaan aikaan ja selkeä struktuuri on elinehto koulupäivän etenemiselle. Näin ollen opettajalla on oiva mahdollisuus luoda turvallinen ja ennalta-arvattava ympäristö, kunhan opettaja muistaa pitää myös oman vuorovaikutuksensa turvallisena ja ennalta-arvattavana.

Vuorovaikutuksen laadun merkityksellisyyttä tuskin ei pidä tässäkään kontekstissa aliarvioida. Kiintymyssuhteen näkökulmasta lapsen ensisijainen kokemus on kahden ihmisen välinen vuorovaikutus (Geddes 2006, 54). Kun opetusyksikön opettajana kanssa päivien struktuuri toistuu samanlaisena ja turvallisena ja tämän lisäksi opettaja mahdollisesti kykenee hyvinkin toimivaan vuorovaikutukseen, ei opettajan roolia kokonaisvaltaisen kuntoutuksen näkökulmasta voi väheksyä. Voidaan ajatella, että opetusyksikössä opettaminen ei ole pelkkää opettamista, vaan se toimii mitä suuremmassa määrin myös kuntoutuksen, kasvatuksen ja hoidon tukena. Yksittäisen lapsen parasta suunniteltaessa on otettava huomioon kokonaisuuden kaikki aspektit.

Tähän toki on tuotava esiin näkökulma, että siitä huolimatta, että opetus voi toimia opetuksen tukena, on kuitenkin opettajan pääasiallinen tehtävä opettaa eikä hoitaa. Opetusyksiköissä laitoksissa opettaja toimii kuitenkin tiiviinä moniammatillisen tiimin osana, jolloin hoito on mahdollista limittää toimivasti opetuksen kanssa. Näyttääkin siltä, että tällainen yhteisö toimii hyvin, kun jokainen keskittyy omaan perustehtäväänsä, mutta pyrkii tekemään sen kokonaisuutta tukevalla tavalla. Näin välttytään myös tilanteilta, joissa oman perustehtävän ulkopuolella toimiminen vaarantaa lapsen oikeusturvan, kuten oikeuskanslerin päätöksessä (Jonkka 2009) on käynyt rehtorin arvioidessa koulukuntoisuutta terveydenhuollon näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa eri ammattialojen näkemykset olivat melko yhteneväisiä, mikä muodostaa hyvän pohjan eri ammattikuntien väliselle avoimelle ja lapsen parhaaseen tähtäävälle vuoropuhelulle. Näin saavutettaneen paras tulos, jossa jokaisen ammattikunnan osaaminen on tarkoituksenmukaisesti valjastettu yhteisen tavoitteen eli lapsen hyvinvoinnin eteen.

Tähän liittyen tutkimuksessa nousi esille työyhteisöjen kodinomaisuus ja tiiviys. Tämä on asia, joka on hyvä tiedostaa opetusyksikköopetusta kehitettäessä. Opetusyksikön opettajan tosiasiallinen ja joka päiväinen työyhteisö löytyy nimenomaan laitoksen henkilökunnasta, vaikka toki yhteistyötä tehdään myös kunnan koulun suuntaan, jossa siis usein on opettajan hallinnollinen työyhteisö. Toimivien käytänteiden auki kirjaaminen yhteistyön osalta voidaan nähdä oleellisena, jotta moniammatillisen yhteisön osaaminen saadaan optimaaliseen käyttöön lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Toki

lastensuojelussa tiedonkulkuun on jo nyt panostettu mm. erilaisten laitoksesta lähtevien koosteiden ja eri ammattilaiset saman pöydän ääreen kokoavien asiakassuunnitelmapalaverien muodossa. Aina on kuitenkin kehitettävää siinä miten saadaan kaikki hyödyllinen tieto kaikille ammattilaisille tarpeen niin vaatiessa.

Lisänä edellisiin tutkimuksessa nousi esille riittävä ja sopiva vaatimustaso. Lapselta ei voi vaatia sellaista, johon hänellä ei ole mitään edellytyksiä. Toisaalta vaatimustaso on pidettävä riittävänä, jotta kehitystä tapahtuu. Tässä kontekstissa Vygotskyn klassikkoteoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä ei voida pitää ollenkaan vanhentuneena, vaan juuri tästä on kyse. Aikuinen opettaa lapselle taitoja ja kannattelee ja tukee häntä onnistumaan, kunnes lapsi lopulta hallitsee taidon itse. Välillä esimerkiksi sosiaaliset taidot tai tunteiden tunnistaminen esimerkkeinä saattavat vaatia hyvinkin konkreettista ja määrätietoista harjoittamista. Tämä kuitenkin kuulunee opettajan perustehtävään, etenkin jos sillä tuetaan lasta kohti parempia oppimistuloksia ylipäättään. Työtä tämä kaikki vaatii, mutta onnistuessaan näyttäytyy äärimmäisen palkitsevana.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ammattilaisten mukaan opetusyksikköopetus on tarpeen vaatiessa toimiva järjestely, mutta jatkuvasti tulisi tarkastella integroitumista kohti normaalia. Jos lapsi elää iltansa laitoksessa ja myös koulupäivät laitoksessa, jää laitoksen ulkopuolisten kontaktien ja vertaisten kohtaaminen määrältään kovin vähäiseksi. Jos jo tässä vaiheessa on eristettynä yhteiskunnasta, on vaikea nähdä sen tukevan myöhempää integroitumista yhteiskunnan jäseneksi. Kaiken lisäksi Mobergin & Savolaisen (2009, 77-78) mukaan meta-analyysien tulokset tukevat ajatusta, että yleisopetuksessa opetusta saaneiden erityisoppilaiden koulusaavutukset ja sosiaalinen kehitys ovat parempia kuin vertailuryhmänä olleiden erityisluokkalaisten vastaavat saavutukset. Toki erityisopetuksessa käytetyillä menetelmillä sinänsä voidaan edistää oppimista. Pitäisi siis tarkastella myös sitä, mitä oppia voisi opetusyksiköistä ottaa muihin kouluihin, jotta näitä oppilaita pystyttäisiin myös siellä opettamaan. Asiaa voidaan käsitellä myös sitä kautta, että mitä taitoja nämä lapset tarvitsevat kyetäkseen koulunkäyntiin opetusyksikön ulkopuolella ja miten heille niitä taitoja opetetaan.

Oppilaalle on opetettava taidot toimia yhä laajenevassa elämänpiirissä. Koulumaailmaa miettiessä tämä vaatii opettajalta oppimisen aukkojen paikkausta ja koulussa toimimisen opettamista sekä kykyä vastata oppilaan taustasta ja toiminnasta lähteviin haasteisiin.

Opettajalta opetusyksikössä vaaditaan luonnollisesti myös perinteiseksi nähtyjä opettajan vahvuuksia, kuten johdonmukaisuutta, struktuuria, selkeitä sääntöjä ja turvallisuutta. Nämä ovat se pohja, jonka päälle pystyy rakentamaan kuntouttavaa ja lapsen oppimista edistävää vuorovaikutusta. Jatkuvuus, toistuvuus ja ennakoitavuus kuulostavat tylsiltä, mutta lapselle ne luovat turvallisen pohjan kehittyä.

Kokonaisuutena opetusyksiköt mielenkiintoinen ilmiö, jota tässä on pyritty avaamaan. Kehitys varmasti jatkuu yksikkötasolla ja toivottavaa on, että kehitystä saadaan tapahtumaan myös yleisellä tasolla. Tämän puolesta myös lapsiasiavaltuutettu on ottanut kantaa todeten, että lastensuojelulaitoksessa annettavan perusopetuksen edellytykset ja kriteerit tulee määritellä laissa (Aula & Tervo 2011). Tämä tutkimus antaa osaltaan pohjaa määrittelylle kentän tuoden siihen kentän ammattilaisten käytännön näkökulmaa.

Aiheessa on vielä paljon kehitettävää, mutta siihen kannattaa panostaa, sillä eriytyminen koulu yhteisöstä ja koulunkäynnistä on omiaan lisäämään syrjäytymisriskiä. Kehittämisen pohjana on turvata riittävät resurssit ja sitä kautta henkilökunnan työlle vakaa pohja, joka takaa aiheesta kiinnostuneiden ja innostuneiden ihmisten työskentelyolosuhteet ja samalla myös lapsille pysyvät ihmissuhteet. Paljon on tehty, paljon tehdään ja toivottavaa on, että kehitys jatkuu myös laajemmalla tasolla. Ihmeellisistä asioista ei kuitenkaan ole kyse, kuten tämäkin tutkimus osoittaa.

LÄHTEET

Asetus 988/1998. Asetus valtion koulukodeissa annetun asetuksen muuttamisesta.

Ahonen, T. & Aro, T. 2003. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 14—23.

Aula, M. & Tervo, J. 2011. Kuulemistilaisuus 15.2.2011; Lapsiasiavaltuutetun kirjallinen lausunto.

<http://www.lapsiasia.fi/nyt/lausunnot/lausunto/-/view/1555269> viitattu 30.9.2014

Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa?: Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Helsinki: Stakes.

Berlin, M., Vinnerljung, B., Hjern, A. 2011. School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and youth services review* 33 (2011), 2489-2497.

Berliner, D. 2001. Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, vol 35 (2001), 463–482.

Bowlby, J. 1973. Attachment and loss. Vol.2. Separation: Anxiety and anger. London: Hogarth press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education -5th ed. London: RoutledgeFalmer.

Eronen, T., Laakso, R. & Pösö, T. 2010. Now you see them, now you don't: institutions in child protection policy. Teoksessa Forsberg, H. & Kröger, T. (toim.) Social work and child welfare politics through Nordic lenses. London: The policy press, 147-159.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta vastapaino.

Geddes, H. 2006. Attachment in the Classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school. London: Worth Publishing Ltd.

Greene, R. W. 2008. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Suom. M. Muurinen. Helsinki: Finn Lectura.

Hajdar, A., Backes, S. & Gysin, S. 2015. School Alienation, Patriarchal Gender-Role Orientations and the Lower Educational Success of Boys. A Mixed-method Study. MCS – Masculinities and social change. Vol 4 (2015), 87-116.

Heino, T. 2009. Lastensuojelu — kehityskulkuja ja paikannuksia. Teoksessa Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 198—213.

Heino, T. 2009. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa Bardy, M. (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 52-75.

Heino, T. & Johnson, M. 2010. Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina. Teoksessa Hämäläinen, U. & Kangas, O. (toim.) Perhepiirissä. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 266-293.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus university press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hoikkala, S. 2011. Ratsauksia ja kusitestejä. Teoksessa Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T., Pekkarinen, E. (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Jyväskylä: Bookwell OY, 243-278.

Hughes, D. 2006. Tie traumasta tervehtymiseen. Tampere: PT-kustannus.

Hänninen, S. 1990. Riskit, huono-osaistuminen, valta. Teoksessa Lehto, J. & Hänninen, S. (toim.) Näkökulmia huono-osaisuuteen 1. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 16. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Jahnukainen, M. 2004. Koulukodissa ja koulukodin jälkeen. Vuosina 1996 ja 2000 valtion koulukodeista kotiutettujen nuorten koulukotikokemukset ja jälkiseuranta vuoteen 2002. Stakes. Aiheita 29. Helsinki.

Jonkka, J. 2005. Huostaanotettujen lasten perusopetuksen toteutuminen. Apulaisoikeuskanslerin päätös Dnro 3/50/04. Helsinki.

Jonkka, J. 2009. Huostaanotetun lapsen perusopetuksen järjestäminen. Oikeuskanslerin päätös Dnro OKV1031/1/2006. Helsinki.

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

Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 Ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.

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

Känkänen, P. 2009. Siirtymät sijaishuollossa – hetkiä ja ikuisuuksia. Bardy, M. Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 232-240.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.

Lastensuojelulaki 417/2007.

Lehto-Salo, P. ym. 2002. Polku-tutkimus. Tutkimus nuorista kolmessa koulukodissa. Psykiatrisen ja neuropsykologinen näkökulma. Stakes, Aiheita 16/2002.

Malmberg, F., Aula, M., Andersen, L., Sigurdardottir, M. & Hjermann, R. 2010. Pohjoismaiset lapsiasiavaltuutetut huolissaan sijaishuollon laadunvalvonnasta. Lehdistöiedote 22.6.2010.

Moberg, S & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy, 75-99.

Nowak-Fabrykowski K. & Piver P. 2008. Caring for foster children in the south. Why they did not have even one person to care for them. Education Winter2008, Vol. 129, Issue 2, 192-201.

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

Pyhäjoki, J. & Koskimies, M. 2009. Varhainen puuttuminen ja dialogisuuden edistäminen huolten vyöhykkeillä. Teoksessa Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 186—196.

Pösö, T. 2004. Kasvatustyö sijaishuollossa. Teoksessa Puonti, A., Saarnio, T. & Hujala, A. (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 202-2013.

Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2002. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249—265.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schore, A. & Newton, R. 2013. Using modern attachment theory to guide clinical assessments of early attachment relationships. Teoksessa Bettmann, J. & Friedman, D. (toim.) Attachment-based clinical work with children and adolescents. New York: Springer, 61-98.

Suomen perustuslaki 731/1999.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi & Sarajärvi 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

YK:n taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus

YK:n yleissopimus lastenoikeuksista

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelun rakentaminen teemoittain

Alla on kuvattu haastattelun rakentamista teemoittain. Ensin on määritelty tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen on lähdetty miettimään erilaisia teemoja, joiden kautta saadaan mahdollisimman kattavasti vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Tässä on kuvattu teemat sellaisina, jollaisina ne näyttäytyivät ennen haastattelukysymysten esitestausta. Esitestaussvaiheessa on kokeiltu, että saadaanko tutkimuskysymyksiin vastaukset. Lopulta kysymykset on jaettu ammattiryhmittäin sekä sijoitettu sellaiseen järjestykseen, että haastattelu etenee sujuvasti. Haastattelukysymyksiä on esitestattu saman esitestattavan kanssa useampaan kertaan.

Ensin on kuvattu teema, johon haetaan vastausta ja sen alla kysymykset, joilla vastausta kyseiseen teemaan haetaan. Lopuksi on vielä karsittu tutkimuksen kannalta epäoleelliset kysymykset, toisin sanoen kysymykset, joilla ei esitestauksen perusteella voida olettaa saatavan lisäarvoa tutkimuskysymyksiin. Toisin sanoen tämä liite kuvaa prosessia ja lopulliset haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 2.

Teemat ja kysymykset:

PERUSTAMINEN

- Miten opetusyksikkö on perustettu, millaisia tarpeita on ollut ja miten tähän on päädytty? (laitosjohtaja, rehtori)
- Miksi tällaisia yksiköitä haastateltavan näkemyksen mukaan on ylipäättään tullut?

TARVE, JOTA TÄYTETÄÄN

- Miten opetusyksikkö palvelee lapsen etua?

LAPSEN VASTAANOTTAMINEN

- Mitä tapahtuu opetusyksikössä, kun lapsi tulee laitokseen?

- Mitkä ovat ne pedagogiset ratkaisut, jotka tukevat lapsen koulutyötä?
- Miten toimitaan lasten kanssa, jotka suhtautuvat kielteisesti koulutyöhön?

KÄYTÄNNÖN TYÖ

- Miten on ratkaistu henkilökunnan yhteistyö ja mikä toimii?
- Mitä opettajalta vaaditaan pedagogisesti?
- Miten koulunkäyntitaitoja opetetaan ja tuetaan kohti? (teeman alkuun)
- Mitkä käytännöt toimivat opetusyksikössä?
- Minkälaista on opettaa opetusyksikössä?

OPETUSYKSIKÖN LUONNE

- Miten opetusyksikkö palvelee lasta paremmin kuin kunnan tarjoama yleis/erityisopetus?
- Miten yksilöllisyys otetaan huomioon?

KEHITTÄMINEN YKSIKÖTASOLLA

- Miten toimintaa ja rakenteita yleisesti voisi kehittää?
- Miten tällä hetkellä pyritään kehittämään?
- Edut / haitat opetusyksikköopetuksessa lapsen kannalta?

LAPSEN KOKONAISVALTAINEN TILANNE

- Miten koulunkäynti yhdistetään sijoitukseen?
- Miten lapsen kokonaisvaltainen tilanne otetaan huomioon koulutyössä?
- Mitä ovat tavoitteet opetusyksiköissä?
- Mitkä toimet tukevat niihin pääsemistä?

HENKILÖKUNTA

- Kuinka paljon on opetushenkilökuntaa (tutkituissa laitoksissa)?
- Kuinka paljon näissä on oppilaita?

- Henkilökunnan pätevyudet?

MONIALAINEN YHTEISTYÖ

- Miten mukana olevien, eri rooleissa toimivien ammattilaisten näkemykset eroavat, millaisia ovat yhteistyön haasteita?
- Miten oppilashuolto, ruokailu yms. on organisoitu?
- Miten monialainen yhteistyö toimii?
- Miten sitä voisi kehittää?

OPETTAJA

- Millä perusteella on valittu opettaja?
- Miten opettaja valitsee pedagogiset ratkaisunsa?
- Millaisista taidoista opettajalle on tässä ympäristössä hyötyä?

INTEGROINNIN RAKENNE

- Miten arvioidaan edistymistä ja integraatiota?
- Kuka päättää opetuspaikasta ja millä perustein?
- Millä aikataululla integrointi kunnan kouluihin onnistuu?
- Mitä pitää tapahtua sitä ennen?
- Millä perusteella lapsen opetuspaikka valitaan sijoituksen alussa? (tämä sos. tt:lle)

LAPSEN TARVE

- Kuka päättää sijoituksesta opetusyksikköön? Mitkä ovat perusteet?
- Mitä nämä lapset tarvitsisivat?
- Millainen lapsi hyötyy opetusyksikköopetuksesta, millainen ei?

KEHITTÄMINEN ORGANISAATIOTASOLLA

- Miten toimintaa pitäisi kehittää järjestelmätasolla?
- Mihin pitäisi edetä?

- Mikä toimii, mikä ei?
- Onko muita tapoja järjestää opetusta?
- Miten opetus järjestettäisiin ihannetilanteessa (resursseja miettimättä)?
- Mitä haluaisit kertoa aiheesta vielä?

LIITE 2. Haastattelukysymykset ammattiryhmittäin

REHTORIT

Kuinka pitkään olette toimineet rehtorina?

Kuinka pitkä työkokemus teillä on alalta kokonaisuudessaan?

Kuinka pitkään koulunne alaisuudessa on toiminut opetusyksikkö?

Miten opetusyksikkö on perustettu ja miten perustamiseen on päädytty?

Miksi opetusyksiköitä näkemyksenne mukaan on perustettu?

Kuinka paljon on opetushenkilökuntaa koulunne alaisissa opetusyksiköissä?

Kuinka paljon näissä on oppilaita?

Millaisia ovat opettajan ja muun opetushenkilöstön pätevyyydet?

Miten oppilashuolto, ruokailu yms. on organisoitu?

Miten opettajan valinta on toteutettu?

Millaisia taitoja opettaja tarvitsee opetusyksikköopetuksessa pedagogisesti tai muuten?

Kuka tai ketkä päättävät lapsen opetuspaikasta ja millä perustein sijoituksen alussa?

Miten lapsen lähtötaso arvioidaan?

Miten opetusyksikköopetus palvelee lapsen etua?

Mitä riskejä tässä opetusmuodossa on lapsen kannalta?

Miten on ratkaistu henkilökunnan ja eri alojen ammattilaisten yhteistyö?

Mikä yhteistyössä toimii hyvin, missä on haasteita?

Miten sitä voisi kehittää?

Miten arvioidaan oppilaan edistymistä?

Mitkä käytännöt opetusyksikköopetuksessanne ovat toimivia?

Miten opetusyksikköopetustanne tällä hetkellä pyritään kehittämään?

Miten opetus sijoitettujen lasten opetus järjestettäisiin ihannetilanteessa (resursseja miettimättä)?

Miten opetustyksikköopetusta tai sijoitettujen lasten opetusta nykyisissä puitteissa voisi kehittää yleisesti tai yksikkötasolla?

Mitä haluaisit kertoa aiheesta vielä?

SOSIAALITYÖNTEKIJÄT

Kuinka pitkään olette toimineet lastensuojelussa?

Miksi opetustyksiköitä on näkemyksenne mukaan perustettu?

Miten lapsen koulutausta otetaan huomioon sijoituspäätöstä tehdessä?

Kuka tai ketkä päättävät opetuspaikasta ja millä perusteilla sijoituksen alussa?

Millä perusteilla lapsi sijoitetaan opetustyksikölliseen laitokseen?

Miten opetustyksikköopetus palvelee lapsen etua?

Mitä riskejä tässä opetusmuodossa on lapsen kannalta?

Mitä ovat lapsen tavoitteet opetustyksikössä sosiaalityöntekijän näkökulmasta?

Mitkä toimet tukevat niihin pääsemistä?

Miten tavoitteisiin pääsemistä seurataan?

Mikä toimii eri alojen ammattilaisten välisessä yhteistyössä hyvin?

Missä asioissa on haasteita?

Miten sitä voisi kehittää?

Miten sijoitettujen lasten opetus järjestettäisiin ihannetilanteessa (resursseja miettimättä)?

Miten opetustyksikköopetusta tai sijoitettujen lasten opetusta nykyisissä puitteissa voisi kehittää?

Mitä haluaisit kertoa aiheesta vielä?

OPETTAJAT

Kuinka kauan olette toimintu nykyisessä toimessanne?

Kuinka pitkä työkokemus teillä on alalta kokonaisuudessaan?

Miksi opetuyksiköitä näkemyksenne mukaan on perustettu?

Miten opetuyksikkö palvelee lapsen etua?

Mitä riskejä tässä opetusmuodossa on lapsen kannalta?

Kun saadaan tieto, että uusi lapsi on tulossa opetuyksikköön, mitä tehdään ennen kuin lapsi saapuu?

Kun uusi lapsi saapuu opetuyksikköön, mitä opetuyksikössä konkreettisesti tapahtuu, miten toimitaan?

Miten lapsen lähtötaso arvioidaan?

Mitkä ovat ne pedagogiset käytännöt, jotka tukevat lapsen koulutyötä?

Miten toimitaan lasten kanssa, jotka suhtautuvat kielteisesti koulutyöhön?

Miten koulunkäyntitaitoja opetetaan ja tuetaan?

Minkälaisia taitoja opettaja tarvitsee opetuyksikköopetuksessa pedagogisesti tai muuten?

Mitkä käytännöt toimivat opetuyksikössä?

Minkälaista on opettaa opetuyksikössä?

Miten yksilöllisyys otetaan huomioon opetuksessa? (lapsen tausta, tilanne jne.)

Mitkä ovat yleisimmät haasteet ja tavoitteet lapsen oppimisessa opetuyksikössä?

Mitkä toimet tukevat tavoitteisiin pääsemistä?

Miten arvioidaan oppilaan edistymistä?

Miten on ratkaistu henkilökunnan ja eri alojen ammattilaisten yhteistyö?

Mikä yhteistyössä toimii hyvin, missä on haasteita?

Miten opetusyksikköopetusta tai sijoitettujen lasten opetusta ylipäätään pyritään tällä hetkellä kehittämään?

Miten sijoitettujen lasten opetus järjestettäisiin ihannetilanteessa (resursseja mieltämittä)?

Miten opetusyksikköopetusta tai sijoitettujen lasten opetusta nykyisissä puitteissa voisi kehittää yleisesti tai yksikkötasolla?

Mitä haluaisit kertoa aiheesta vielä?

LAITOSJOHTAJAT

Kuinka pitkään olette toimineet nykyisessä tehtävässä?

Kuinka pitkä kokemus teillä on alalta kokonaisuudessaan?

Kuinka pitkään laitoksessanne on ollut opetusyksikkö?

Miten opetusyksikkö on perustettu ja miten perustamiseen on päädytty?

Miksi opetusyksiköitä näkemyksenne mukaan on perustettu?

Miten laitoksen henkilökunta tukee lapsen koulutyötä opetusyksikössä?

Kuinka paljon henkilökuntaa opetusyksikössä on koulu-aikaan paikalla?

Miten opettajan valinta on toteutettu?

Miten opetusyksikkö palvelee lapsen etua?

Mitä riskejä tässä opetusmuodossa on lapsen kannalta?

Kuka tai ketkä päättävät opetuspaikasta ja millä perusteilla sijoituksen alussa?

Kun saadaan tieto, että uusi lapsi on tulossa opetusyksikköön oppilaaksi, mitä tehdään ennen kuin lapsi saapuu?

Mitä laitoksessa tapahtuu koulunkäynnin suhteen, kun lapsi tulee laitokseen?

Miten on ratkaistu henkilökunnan ja eri alojen ammattilaisten yhteistyö?

Mikä yhteistyössä toimii hyvin, missä on haasteita?

Miten sitä voisi kehittää?

Millaisia taitoja opettaja tarvitsee opetusyksikköopetuksessa laitoksen näkökulmasta?

Mitkä käytännöt ovat opetusyksikköopetuksessanne toimivia?

Miten opetusyksikköopetustanne pyritään tällä hetkellä kehittämään?

Miten sijoitettujen lasten opetus järjestettäisiin ihannetilanteessa (resursseja mieltimättä)?

Miten opetusyksikköopetusta tai sijoitettujen lasten opetusta nykyisissä puitteissa voisi kehittää yleisesti tai yksikkötasolla?

Mitä haluaisit kertoa aiheesta vielä?

LIITE 3. Teemoittelu näkyväksi

Seuraavat kuviot havainnollistavat teemoittelun etenemistä sitaateista teemoiksi. Teemoittelu on edennyt siten, että ensin on merkitty jokaisesta vastauksesta kyseiseen tutkimuskysymykseen vastaavat osuudet, jotka on pelkistetty. Tämän jälkeen vastaukset on sijoitettu teeman alle. On siis etsitty samankaltaisia vastauksia. Tämän jälkeen teemoista on muodostettu vielä uusi teema, jos löydetty teemat muodostavat mielekkään kokonaisuuden.

Teemoittelu näkyväksi-liitteen avulla pyritään hahmottamaan lukijalle, miten ajatteluprosessi on edennyt. Tämä antaa lukijalle myös mahdollisuuden kriittisesti tarkastella ajatteluprosessia ja tehtyjä yleistyksiä. Varsinaisessa analyysivaiheessa tutkija on tehnyt teemoitteluun liittyvät ajatuskartat käsin. Tämä on tapahtunut käyttämällä värikoodeja eri teemojen merkitsemiseen litterointeihin sekä kirjaamalla ne ajatuskarttamuotoon vihkoon. Käsin tehdyissä ajatuskartoissa on eritelty myös eri ammattialojen vastaukset toisistaan.

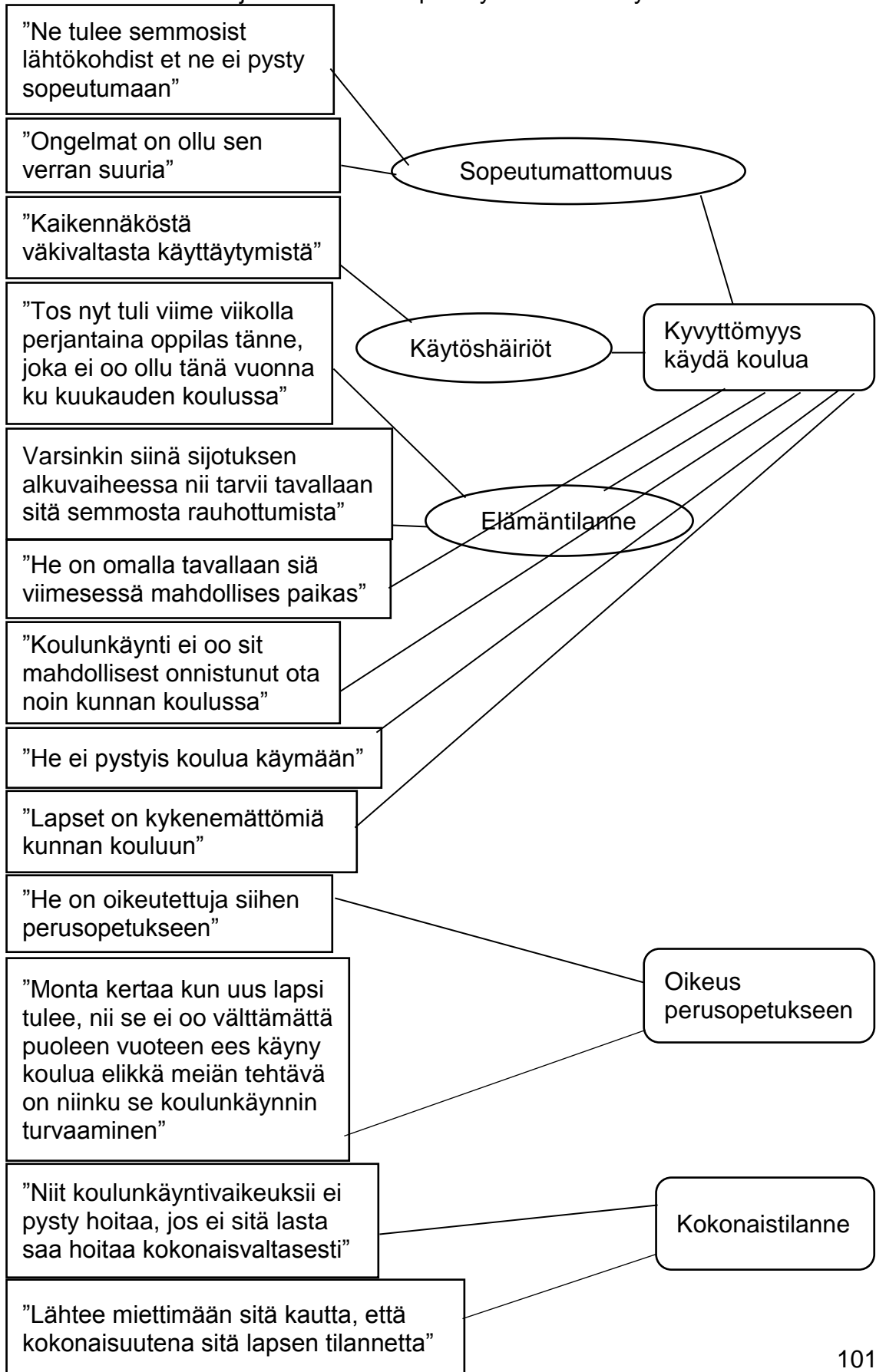
Luettavuuden vuoksi käsintehtyjä ajatuskartoja ei ole liitteenä, vaan niitä on simuloitu tekemällä niistä tyypistetty muoto mahdollisimman luettavaan muotoon. Luettavuuden vuoksi jokainen ajatuskartta on rajattu yhden sivun pituiseksi. Jokaisessa kohdassa on pyritty siihen, että jokaiselta haastateltavalta saadaan vähintään yksi sitaatti jokaiseen kohtaan. Tilan salliessa on otettu useampi sitaatti samalta haastateltavalta.

Sitaattien valinta on pyritty pitämään mahdollisimman satunnaisena, jotta tyypistyksestä huolimatta ajatteluprosessin kuvaus säilyisi mahdollisimman autenttisena. Sitaatit on valittu laittamalla litteroinnit pinoon ja valiten yhdestä litteroinnista kerrallaan ensimmäinen kuvattuun kysymykseen vastaava sitaatti. Tätä on jatkettu siirtämällä aina edellinen litterointi pinon alimmaksi, kunnes sivu on tullut täyteen.

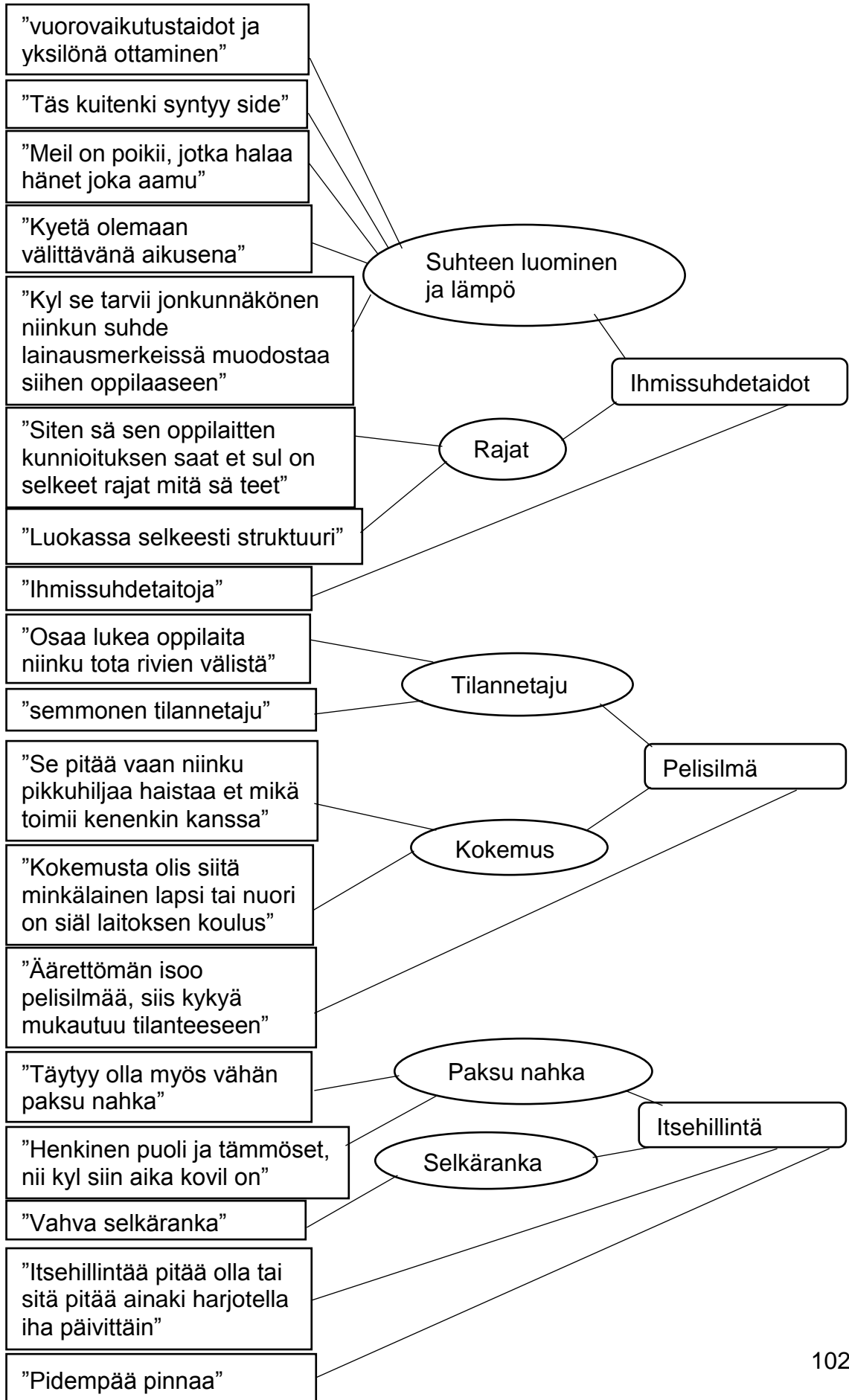
Ajatteluprosessi kuvataan liitteessä kahdesta oleellisesta tutkimustuloksesta. Tämä antaa lukijalle kuvan aineiston analyysistä, sillä samaa tekniikkaa on käytetty aineiston analysoinnissa ylipäätään. Ajatteluprosessi on kuvattu luettavuuden vuoksi pelkistettynä.

Opetusyksiköiden synty

Alla kuvatut teemat sijoittuvat kaikki lopulta yläteeman ”käytännön tarve” alle.



Opetusyksikköopettajan persoona



LIITE 4. Ammattilaisten lopputerveiset

Tähän on koottu haastatelluilta ammattilaisilta lopputerveiset, jotka ovat haastattelukysymyksissä olleet viimeisen kysymyksen eli sen, mitä haastateltava haluaa vielä kertoa, alla. Vaikka ne ovat itse tutkimusongelmien kannalta irrelevantteja sitaatteja, kertovat ne tutkimuksen kannalta oleellista kieltään tutkittavien innostuksesta sekä antavat lukijalle toivottavasti ajatuksia aiheesta.

”Ehkä vielä rohkemmin voitais rikkoa ne rajoja.”

”Miten muuten voitais saavuttaa se sama lopputulos, muutaku sillä perusopetuksella, semmonen mitä me nyt ymmärretään perusopetuksena et mitä yleensä kouluis on.”

”Siirtyvätkö ne tiedot paperilla vai muutoin, et tota pitäis ottaa ne asiat huomioon.”

”Miksi näitä sijotukset venyy ja vanuu ja paikat vaihtuu näin nuorilla, että ajattelee et se sijotus vois alkaa vähän varhemmin, jolloin ehkä siit koulustaki saatas, jos mä puhun nyt iha koulun näkökulmasta, nii saatas kiinni paremmin.”

”Hän sano, että täähän on ihan niinkun tavallinen koulu ja mä oon ite aatellu ihan sillä tavalla, et ei se oo niitten lasten vika, että täällä on. Harva tulee pahuuttaan parantamaan tänne.”

”Onhan se välillä sitä painimista ja rajottamista, mut tää on niinku parhaimmillaan ihan parhaita luokkia missä saa opettaa.”

”Näitä oppilaat arvostaa ihan hirveesti sitä sitä tota koulunkäyntiä.”

”Ei tuolla kyl niinku suuressa maailmassa tällasesta kyllä mitään tiedetä.”

”Mitä tapahtuu yleisopetuksen puolella, jos väkisin yritetään pitää tietynlaiset nuoret siellä? Mitä se tekee koko opettavalle, opetusväestölle? Kuinka moni viittii, kuinka moni jaksaa? Mä sanon et persoonii vaaditaan. Kaikki ei pysty tekemään tätä työtä mitä me tääl tehdään.”

”Enää haasteellisimmat sijoitetaan, mikä tarkoittaa, että se tekee meidän työstä mahdollisesti fyysistä, mikä on... Aika karmeeta ajatella et sun työ on fyysistä, sä joudut sellasiin tilanteisiin, mitä on ollu viime vuonnakin.”

”Pelkona on, että muut asiat kuin lapsen yksilöllinen tarve on lähtökohta opetukselle”

”Nää lapset tarvii rajat, raamit, selkeen struktuurin, niin koulussa ku arjessaki ja ku ne on samoilla raameilla ja ajatuksilla rakennettu ja niil on yhteinen päämäärä, jonka keskiös on tää lapsi, nii vaa taivas on rajana.