



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LAAMANEN NIKO

LUOKANOPETTAJIEN

KOKEMUKSIA

LASTENSUOJELULAPSISTA

PERUSKOULUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

Joulukuu 2015

Luokanopettajankoulutus		Tekijä Laamanen Niko	
Työn nimi Luokanopettajien kokemuksia lastensuojelulapsista peruskoulussa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika joulukuu 2015	Sivumäärä 68+2
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän tutkimuksen aiheena ovat luokanopettajien kokemukset lastensuojelun asiakkaana olevien lasten koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista ja tuen tarpeista sekä lastensuojelun asiakkaana olevien lasten opettamisen vaikutuksesta opettajan työhön peruskoulussa. Lastensuojelun asiakasmäärät Suomessa ovat nousseet selvästi viimeisen 20 vuoden aikana. Tämä on johtanut siihen, että yhä useammat opettajat kohtaavat työssään lastensuojelulapsia. Lastensuojelulapsilla on usein taustallaan monenlaisia ongelmia, jotka näkyvät selvästi myös koulussa erilaisina vaikeuksia. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella miten opettajat kokevat tämän koulun arjessa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin Juha Perttulan kehittämällä fenomenologisella metodilla, joka pohjautuu Edmund Husserlin luomaan fenomenologian tieteenteoriaan. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla kolmea luokanopettajaa, joilla on kokemusta lastensuojelun asiakkaina olevien lasten opettamisesta.</p> <p>Opettajat kokevat lastensuojelulapsilla olevan paljon erilaisia ongelmia koulunkäynnissään niin oppimiseen kuin käyttäytymiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen. Opettajat näkevät ongelmien johtuvan lasten vaikeista elämäntilanteista ja hankalista taustoista sekä koulunkäynnin rikkonaisuudesta ja lukuisista poissaoloista. Opettajat kokevat lastensuojelun asiakkaana olevien oppilaiden tarvitsevan koulunkäynnissään usein erityistä huomiointia ja tukea, mikä kuormittaa opettajia. Opettajat kokivat myös saamansa lastensuojeluun liittyvän koulutuksen ja perehdytyksen puutteelliseksi. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli myös keskenään hyvin erilaisia kokemuksia lastensuojelulasten koulunkäyntiin liittyen. Haastattelemalla kerätty tutkimusaineisto jäi varsin suppeaksi, eikä tutkimustuloksia voida yleistää kattamaan luokanopettajien kokemuksia yleisesti.</p>			
Asiasanat: lastensuojelu, peruskoulu, fenomenologia, inklusio, kolmiportainen tuki			

Sisältö

1	JOHDANTO	1
2	KAIKILLE YHTEINEN KOULU	2
2.1	Taustalla ajatus inklusiosta.....	2
2.2	Tuen muodot perusopetuksessa.....	4
2.3	Kolmiportainen tuki	5
2.3.1	Yleinen tuki	6
2.3.2	Tehostettu tuki.....	7
2.3.3	Erityinen tuki.....	8
2.4	Oppilashuolto	10
3	LASTENSUOJELU PERUSOPETUKSEN KONTEKSTISSA	12
3.1	Lastensuojelua ja perusopetusta ohjaava lainsäädäntö.....	12
3.2	Lastensuojelun järjestäminen	13
3.3	Lastensuojelun ja perusopetuksen välinen yhteistyö Helsingin kaupungissa	16
4	LASTENSUOJELULAPSET TUOVAT HAASTEITA PERUSOPETUKSEEN	19
4.1	Lastensuojelun asiakkuuden syntyyn vaikuttavat tekijät	19
4.2	Kaltointohtelu lastensuojelulasten ongelmien taustalla.....	21
4.2.1	Käytöksen sekä tunne-elämän pulmat	22
4.2.2	Oppimisvaikeudet.....	23
4.3	Huomioitavaa lastensuojelulasten opetuksessa	25
4.3.1	Turvallinen arki ja oppimisympäristö	26
4.3.2	Lastensuojelulapsiin kohdistuvat asenteet ja opettajan valmiudet	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	30
6	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA SEKÄ EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN.....	31
6.1	Fenomenologisen ajattelun perusta	31
6.2	Aineiston hankinta.....	35
6.3	Aineiston analyysi	40
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	43
6.5	Tutkimuksen eettisyys.....	44
7	TULOKSET	47
7.1	Lastensuojelulasten ongelmat koulussa	47
7.2	Lastensuojelulasten tukeminen peruskoulussa.....	49

7.3 Opettajien asenteet ja kokemukset lastensuojelulasten vaikutuksesta heidän työhönsä.....	50
8 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA	54
9 LÄHTEET	59

1 JOHDANTO

Lastensuojelun asiakasmäärät Suomessa ovat kasvaneet tasaisesti viimeisen 20 vuoden aikana. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemän tutkimuksen mukaan vuoden 2010 aikana kodin ulkopuolelle sijoitettuna oli yhteensä 17 064 lasta ja nuorta. Määrä on yli kaksinkertainen verrattuna vuoteen 1991, jolloin valtakunnallinen lastensuojelutietojen tilastointi aloitettiin. (Kuoppala & Säkkinen 2010, 1) Kaikista sijoitetuista lapsista huostassa oli 10 003 lasta. Vuoden 2010 aikana lastensuojelun sosiaalityön asiakkaana ja avohuollon tukitoimien piirissä oli yhteensä 78 500 lasta ja nuorta. Määrä on yli kaksinkertainen verrattuna 1990-luvun puoliväliin. Lastensuojelun avohuollon asiakkaina vuonna 2010 oli 6,5 prosenttia kaikista 0-17 -vuotiaista lapsista ja nuorista. (Kuoppala & Säkkinen 2010, 1; 9; 2) Lastensuojelun asiakkaana olevien lasten määrän kasvu näkyy myös peruskoulussa lastensuojelulasten suurenevana määränä. Lastensuojelulapsilla on usein taustallaan monenlaisia ongelmia, jotka näkyvät myös koulussa erilaisina vaikeuksia. Miten opettajat kokevat lastensuojelulasten koulunkäynnin ongelmat ja lasten tuen tarpeet ja minkälaisia kokemuksia heillä on lastensuojelulasten vaikutuksesta omaan työhönsä? Tutkimuksen metodologinen viitekehys on fenomenologia. Haastattelin tutkimusta varten kolmea luokanopettajaa, joilla oli kokemusta lastensuojelulasten opettamisesta. Aineiston analyysissä käytin Juha Perttulan luomaa fenomenologista metodia. Lastensuojelulasten koulunkäyntiä ei ole aiemmin juuri tutkittu opettajan näkökulmasta. Tämä näkökulma kiinnostaa minua erityisesti sen takia, tulen suurella todennäköisyydellä kohtaamaan lastensuojelulapsia opettajan työssä.

Perehdyin lastensuojelulasten koulunkäyntiin jo kandidaatin tutkielmassani, jossa tutkin millaisia ongelmia lapsi- ja perhekohtaisessa lastensuojelussa asiakkaana olevilla lapsilla on peruskoulunsa suorittamisessa sekä millaisia eri tukimuotoja perusopetus heille tarjoaa. Kirjallisuuskatsauksena toteuttamani kandidaatin tutkielman tutkimustuloksissani lasten keskeisimmiksi ongelmiksi muodostuivat epäsosiaalinen ja väkivaltainen käytös sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden ongelmat. Ylipäättään lapsi- ja perhekohtaisessa lastensuojelussa asiakkaana olevilla lapsilla oli yleensä vaikeuksia koulunkäynnissään. Näiden ongelmien taustalla oli usein psyykkisiä ongelmia sekä kehityksen viivästyksiä.

2 KAIKILLE YHTEINEN KOULU

2.1 Taustalla ajatus inklusiosta

Inklusio voidaan nähdä laajasti prosessina, jossa tavoitteena on estää yhteiskunnallista syrjäytymistä ja yhteisöstä pois sulkemista. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 18) Saloviita (2006) näkee inklusion käsitteen liittyvän tukiparadigmaan, jonka mukaan on itsestään selvää, että on ihmisen kansalaisyhteiskuntaan olla osa tavallista yhteiskuntaa. Koulutuksessa inklusio tarkoittaa kaikille yhteistä, tasa-arvoon tähtäävää koulua, jossa oppilaan oppimista vaikeuttavat seikat on poistettu ja oppilaalla on oikeus omaan lähikouluun erityistarpeistaan huolimatta (Murto 2001, 15, 39; Saloviita 2008, 13). Inklusiomallin mukaan lapsi nähdään yksilöllisesti, eikä häntä luokitella joko tavalliseksi oppilaaksi tai erityisoppilaaksi. Kouluista ei tämän ajatusmallin mukaan löytyisi myöskään erityisluokkia. (Saloviita 2006) Inklusion ajatusmallin mukaisesti kaikki oppilaan tarvitsema tuki annetaan yleisopetuksessa. Oppilaalle on järjestettävä sellaiset yksilölliset tukitoimet, jotka mahdollistavat hänen osallisuutensa lähikoulussa. Koulun tulee muuttua niin, että se pystyy sopeutumaan oppilaan tarpeisiin. Tuki tuodaan siis oppilaan luo, ei päinvastoin. (Väyrynen 2001, 16 -17; Saloviita 2006; Laatikainen 2011, 22)

Lakkala (2008) pitää inklusion käsitettä monimutkaisena, ongelmallisena sekä vaikeasti määriteltävänä. Hänen mukaansa määrittelystä tekee vaikeaa niin kulttuurin, ajan kuin paikan kontekstisidonnaisuus. Tämän vuoksi joku jää aina koulutuksen ulkopuolelle, jolloin kaikille täydellisen tasavertaista inklusion tilaa on vaikea saavuttaa. Eriarvoisuuden ja syrjäytymisen mahdollistavat koulujärjestelmän oppilaita luokittelevat rakenteet. Inklusiota voidaan edistää koulukulttuurissa, jossa erilaisuutta kunnioitetaan ja oppilaat ovat osallisena oppimisyhteisössään. Myös tukipalveluiden tulee olla oppilaiden saavutettavissa. (Lakkala 2008, 4 -5) Myös Saloviita (2006) katsoo koulun ja luokkien yhteisöllisyyden olevan osallistavan sekä esteettömän koulun tunnusmerkki. Yhteisöllisyys huomioidaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 28): ”Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä.” Ikonen ja Virtanen (2007) näkevät, että koulun

kehittyminen inklusiiviseen suuntaan vaatii kykyä pedagogiseen ja kuntoutukselliseen yhteistyöhön esimerkiksi sosiaali- ja terveystalvelujen kanssa. Yhteistyön ongelmana on kuitenkin eri hallinnonalojen palvelujen hajanaisuus ja epätasainen saatavuus. Ikonen ja Virtanen pitävät lähikouluperiaatetta arvokysymyksenä, jossa korostuu esimerkiksi inhimilliset arvot, yksilön oikeuksien toteutuminen sekä moniarvoisuus. Opetusalalle on kuitenkin tullut myös tulosvastuullisuus ja säästötoimet, joiden takia oppilasryhmien pienentäminen on vaikeaa ja oppilaanohjauksen ja kuntoutuksen tukitoimet jäävät usein puutteellisiksi. (Ikonen & Virtanen 2007, 21). Lähikouluajattelu vaatii tuekseen pitkäjänteistä yhteiskuntapolitiikkaa. Pitkällä aikavälillä säästötoimet opetuksessa sekä sosiaali- ja terveystoimessa näkyvät syrjäytyneiden lasten määrässä, mikä voi siirtää kustannukset moninkertaisina tulevaisuuteen. Globalisoituminen, yhteiskunnan muutokset ja työelämän vaatimukset vaikuttavat kouluun, opettamiseen ja oppimiseen. On tärkeää panostaa koulutukseen ja oppimiseen, jotta tuettavien määrä yhteiskunnassa ei kasvaisi jatkossa. (Ikonen & Virtanen 2007, 22 -23)

Päivittäistä koulutyötä ja -kulttuuria ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Koulut laativat kukin oman opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelma on strateginen ja pedagoginen työkalu, joka ohjaa koulutuksen järjestäjän toimintaa ja kouluissa tapahtuvaa työskentelyä ja yhdistää koulun toiminnan osaksi laajempaa lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämistä. Opetussuunnitelmassa päätetään muun muassa kasvatuksesta, opetuksesta, oppimisen tuesta ja ohjauksesta, oppilashuollosta sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Opetussuunnitelma edistää opetuksen laatua ja sen laatimisessa on huomioitava myös muita paikallisia suunnitelmia kuten yhdenvertaisuuslain mukaista yhdenvertaisuussuunnitelmaa ja lastensuojelulain mukaista lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaa. (Opetushallitus 2014, 9 -10)

Koulutukseen ja oppimiseen voidaan panostaa muun muassa tarjoamalla opettajille inklusiivisia valmiuksia. Opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi resursseja eikä voimavaroja tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tarpeeksi. Ongelmiksi opettajat mainitsevat myös suuret luokkakoot, pienet palkat sekä puutteet opettajakoulutuksessa. Opettajakoulutus ei tarjoa keinoja tai ratkaisuja kohdata ja tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajat ja opettajaksi opiskelijat toivovat valmiuksia ja

koulutusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen sekä teoriaopinnoissa että käytännön harjoituksissa. Opintokokonaisuuksiksi toivotaan esimerkiksi pakollisia erityispedagogiikan opintoja, sekä inklusioididaktiikkaa, monikulttuurisuusopintoja sekä kasvatuspsykologisia opintoja. (Ikonen & Virtanen 2007, 20- 21; Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 60)

2.2 Tuen muodot perusopetuksessa

Perusopetuslakiin sekä opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin vuonna 2010 muutoksia, joiden tavoitteena on tuen tarpeiden riittävän varhainen huomioiminen. Oppilaita tulee arvioida jatkuvasti, jotta tuen tarve havaitaan riittävän varhain. Muutoksilla pyritään myös lisäämään ennalta ehkäisevien toimintamuotojen käyttöä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 30§; Opetushallitus 2010, 10 -11) Jokaisen oppilaan tulee saada ikä- ja kehityskautensa mukaista opetusta. Oppimisvaikeudet tai muut koulunkäyntiä vaikeuttavat syyt eivät saa estää oppivelvollisuuden suorittamista. (Ikonen & Virtanen 2007, 90)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 61) koulun tarjoamiksi tuen muodoiksi on määritelty kokonaisuus, joka muodostuu oppimisen ja koulunkäynnin tuesta sekä oppilashuollosta. Tuen järjestämisen taustalla ovat yksittäisen oppilaan ja opetusryhmän oppimis- ja kehitystarpeet. Myös tuen ratkaisut kohdistuvat oppilaan yksilölliseen tarpeeseen sekä yhteisöön sekä oppimisympäristöön. Tuen tarve itsessään voi vaihdella hetkittäisestä tuen tarpeesta pitkäaikaiseen tuen tarpeeseen ja vähäisestä tuesta vahvaan tukeen. Oppilas voi myös saada samanaikaisesti useaa eri tukimuotoa. Tuen antamisella pyritään ehkäisemään ongelmien syventymistä sekä kestoa. Moniammatillinen asiantuntemus on tärkeää tuen tarvetta arvioidessa sekä tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lähtökohtana on, että oppilasta pystyttäisiin tukemaan omassa opetusryhmässä. Oppilaan edun mukaista voi kuitenkin olla siirto toiseen opetusryhmään tai jopa toiseen kouluun. Tuen jatkumiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaan siirtyessä mm. esiopetuksesta perusopetukseen. (Opetushallitus 2014, 61)

Oppilaan on tärkeää saada tuen aikana myös ohjausta, jonka tavoitteena on vahvistaa tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamusta ja oppimisen sekä tulevaisuuden suunnittelemisen taitoja. On tärkeää, että oppilas kykenee tavoitteiden asettamiseen sekä vastuun ottamiseen omasta opiskelustaan. Ohjausta annettaessa yhteistyö kodin ja oppilashuollon moniammatillisen työryhmän jäsenten kanssa on tärkeää. Kotiin tulee olla yhteydessä heti, kun tuen tarve huomataan. Toimiva yhteistyö oppilaan, kodin ja koulun välillä on merkityksellistä tuen tarpeen arvioinnissa ja tuen muodon suunnittelussa. Kolmiportainen tuki on säädetty perusopetuslaissa eivätkä oppilas tai huoltaja voi kieltäytyä sen mukaisesta tuen vastaanottamisesta. Oppilashuollollinen, yksilökohtainen tuki puolestaan perustuu vapaaehtoisuuteen sekä oppilaan tai tarvittaessa huoltajan lupaan. (Opetushallitus 2014, 62; Ikonen & Virtanen 2007, 94)

2.3 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen malli korostaa aineenopettajan ja luokanopettajan merkitystä oppilaan ensimmäisenä tuen antajana. Mallissa korostuu eriyttäminen eli opetuksen sopeuttaminen erilaisten tarpeiden mukaisesti. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 30§; Opetushallitus 2010, 10 -11) Tarkoituksena on myös kiinnittää enemmän huomiota eri oppilaille ominaisiin tapoihin oppia. Myös tyttöjen ja poikien väliset sekä oppilaiden yksilölliset kehityserot sekä taustat halutaan huomioida. Eriyttää voidaan niin opiskelun laajuutta, syvyyttä kuin etenemisnopeutta. (Laatikainen 2011, 22 -23) Kolmiportaisen tuen malli käsittää jokaiselle oppilaalle kuuluvan yleisen tuen, oppimissuunnitelmaan perustuvan tehostetun tuen sekä erityisen tuen. Erityinen tuki vaatii erityisen tuen päätöksen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). Tukimuodot etenevät portaittain. Jos yleinen tuki ei riitä, oppilas voidaan siirtää tehostetun tuen piiriin. Jos tämäkään tukimuoto ei ole riittävä, voidaan oppilaalle harkita erityistä tukea. Portaat toimivat myös toisin päin: mikäli oppilas ei kuulu enää erityisen tuen piiriin, siirtyy hän samoja portaita pitkin tehostetun tuen piiriin ja mahdollisesti myöhemmin jopa yleiseen tukeen. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista psykologisten tai lääketieteellisten arvioiden pohjalta. (Laatikainen 2011, 22 -23) Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, mutta erilaisia tukimuotoja sekä yksittäin että samanaikaisesti toisiaan tukevina.

Oppilaalle annettavan tuen tulee muuttua oppilaan tarpeiden mukaan ja sitä annetaan sen tasoisena ja muotoisena kuin tarve vaatii. (Opetushallitus 2014, 61)

TUEN MUOTO	ASIAKIRJAT	TARPEELLISUUS
Yleinen	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimissuunnitelma 	Kaikille mahdollinen
Tehostettu	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen arvio • Oppimissuunnitelma 	Väliporras erityiseen – tai vastaavasti takaisin yleiseen tukeen siirryttäessä
Erityinen	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen selvitys • Erityisen tuen päätös • HOJKS 	Oppiaineiden yksilöllistäminen mahdollistuu

TAULUKKO 1. Kolmiportainen tuki. (Saloviita 2013, 178)

2.3.1 Yleinen tuki

Kodin ja koulun tehokas yhteistyö tukee merkittävästi oppilaan opiskelua. Oppilaan kasvatusvastuu on ensisijaisesti kodilla, mutta kasvatus kuuluu osaksi myös koulun työtä. Koulun on tuettava huoltajia resurssiensa mukaisesti. Huoltajilla pitää olla mahdollisuus osallistua koulun toimintaan yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa. (Ikonen & Virtanen 2007, 93 -94) Yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille ja on osa laadukasta perusopetusta sekä luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja ensisijaista (Opetushallitus 2014, 62 -65). Yleistä tukea toteutetaan monipuolisten oppimisympäristöjen sekä opetusmateriaalien ja -menetelmien avulla. Luokanopettajan pohdinnaksi jää, miten opettaa koko luokkaa siten, että kaikki oppisivat parhaalla mahdollisella tavalla. Opetuksessa tulisi hyödyntää kaikkia aistikanavia muun muassa visualisoinnin ja havainnollistamisen keinoin. Lisäksi suullisia ohjeita voi tehostaa kuvien avulla. Työskentelytapoja on hyvä olla monenlaisia: ryhmätyöt, kilpailut, työparityöskentely sekä tekemällä oppiminen tukevat erilaisia oppijoita. (Laatikainen 2011, 25) Sekä oppimisen että koulunkäyntiin liittyviä ongelmia voidaan ehkäistä monin tavoin: opetusta eriyttämällä, opettajien välisellä yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetusryhmiä muokkaamalla. Yleensä yleisellä tuella tarkoitetaan yksittäisiä

pedagogisia ratkaisuja koulun arjessa, jossa tuen tarpeen arviointi kuuluu osaksi kasvatusta- ja opetustilanteita. Pedagogisilla ratkaisuilla tarkoitetaan edellä mainittujen lisäksi oppimisympäristön muokkaamista, samanaikaisopetusta, opetusmenetelmiä, opiskelustrategioita, työskentely- ja kommunikointitapoja, tukiovetusta sekä osa-aikaista erityisopetusta. (Opetushallitus 2014, 62 -65)

Eriyttämisellä tarkoitetaan oppimisen yksilöintiä. Eriyttämisessä huomioidaan oppilaan yksilölliset valmiudet, historia, kyvyt, persoonallisuus, oppimisen tyylit, kehitystaso ja ympäristö. Opetusta voidaan eriyttää kuitenkin sekä yksilö- että ryhmätasolla. Opettaja suunnittelee oppimisen eriyttämisen muun muassa seuraavilla tavoilla: opetuksen tavoitteiden yksilöinti, oppimisen odotusten optimointi, ryhmätyöskentely, pedagogiset ratkaisut, oppimis- ja apuvälineet sekä arvioinnin eriyttäminen. (Huhtanen 2011, 113)

Tukiovetusta voi saada oppilas, joka on jäänyt tilapäisesti jälkeen opinnoissa tai tarvitsee muutoin erityistä tukea. Tukiovetus on eriyttämisen muoto, sillä se perustuu sekä yksilöllisiin tehtäviin, ajankäyttöön että ohjaukseen. Osa-aikaista erityisopetusta voi saada oppilas, jolla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Tällöin erityisopetusta annetaan yleisopetuksen yhteydessä. (Ikonen & Virtanen 2007, 91)

Yleisen tuen saaminen ei vaadi mitään tutkimuksia, lausuntoja tai päätöksiä. Yleiseen tukeen voi kuulua kaikki tuen muodot, paitsi oppiaineiden oppimäärän yksilöllistäminen ja erityisen tuen päätöksellä saatua erityisopetusta. (Opetushallitus 2014, 62 -65)

2.3.2 Tehostettu tuki

Tehostettua tukea voi saada silloin, kun yleinen tuki ei ole ollut riittävää. Luonteeltaan tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäkestoisempaa sekä intensiivistä. (Laatikainen 2011, 27) Huhtanen (2011, 110) näkee tehostetun tuen ennaltaehkäisevänä: tavoitteena on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista, kasautumista sekä oppilaan syrjäytymistä. Oppilas voi saada pedagogiseen arvioon perustuvaa tehostettua tukea koulunkäyntiinsä, mikäli hän tarvitsee säännöllistä tukea tai useita samanaikaisia tukimuotoja (Opetushallitus 2010, 63 -64). Pedagogisella arvioinnilla tarkoitetaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaisuuskuvaa, josta ilmenee oppilaan saama yleinen tuki sekä arvio sen vaikutuksista, oppimisvalmiudet, erityistarpeet sekä arvio tulevista tukimuodoista. Arvioon kirjataan niin oppilaan, koulun kuin huoltajan

näkökulmat tarvittavista tuen muodoista. Huomiota kiinnitetään myös oppilaan vahvuuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Tukimuodot voivat olla pedagogisia, oppimisympäristöön liittyviä, oppilashuollollisia tai muita tukijärjestelyjä. Tehostetun tuen aikana osa-aikainen erityisopetus tehostuu. Pedagogisen arvion laatii oppilaan opettaja ja mahdolliset muut asiantuntijat. Pedagoginen arvio, tuen aloittaminen, järjestäminen sekä mahdollinen palaaminen yleiseen tukeen käsitellään moniammatillisesti oppilashuoltoryhmässä. Tehostetun tuen aikana oppilas voi saada kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, mutta ei erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta, eikä oppimääriä voida yksilöllistää. Tehostettu tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan, jota päivitetään säännöllisesti. Oppimissuunnitelma on kirjallinen, pedagogiseen arvioon pohjautuva suunnitelma, josta ilmenee oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tuki sekä ohjaus. (Opetushallitus 2014, 63 -64; Laatikainen 2011, 27 -28) Oppimissuunnitelman avulla voidaan tehdä opetuksen yksilöllistäminen näkyväksi. Oppimissuunnitelma auttaa myös opettajia turvaamaan oppilaan etenemistä opinnoissaan. Opinto-ohjelma sisältyy oppimissuunnitelmaan. (Virtanen & Miettinen 2007, 99) Huhtanen (2011) näkee tehostetun tuen olevan näytön paikka niin oppilaalle kuin opettajalle. Väliportaana erityiseen tukeen tehostettu tuki antaa kuitenkin liikkumatilaa. Tehostetun tuen aikana oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa asetettuja tavoitteita ja kiertää oppimatta jääneitä asioita. Tehostettu tuki näkyy opettajan työssä pedagogisten käytänteiden vahvistamisena. Opettaja joutuu kiinnittämään huomiota enemmän myös oppimisympäristöön. (Huhtanen 2011, 112)

2.3.3 Erityinen tuki

Erityistä tukea saavat ne oppilaat, joille muut tukitoimet eivät riitä. Erityisessä tukimuodossa on käytettävissä kaikki mahdolliset perusopetuksen tukimuodot (Laatikainen 2011, 29). Erityistä tukea voivat tarvita oppilaat, joiden oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Myös psyykkisistä tai sosiaalisista syistä voidaan tarvita erityistä tukea. (Ikonen & Virtanen 2007, 96) Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta, joka perustuu erityisen tuen päätökseen. Ennen kuin erityisen tuen päätöksen voi saada, on opetuksen järjestäjän kuultava sekä oppilasta että hänen laillista edustajaa. Oppilaasta on tehtävä myös pedagoginen selvitys. (Perusopetuslaki 642/2010 17§ 3 mom. ; Hallintolaki 34§, 35§,

36 §) Pedagogisesta selvityksestä tulee ilmetä oppilaan koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena, oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio sen vaikuttavuudesta, oppilaan oppimisvaikeudet sekä koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. On myös arvioitava, millaisilla pedagogisilla, oppilashuollollisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, tai muilla tukimuodoilla oppilasta tulisi tulevaisuudessa tukea. Myös se, tarvitseeko oppilas yksilöllistetyn oppimäärän yhdessä vai useammassa oppiaineessa tulee näkyä pedagogisessa selvityksessä. Pedagogiseen selvityksen lisäksi erityisen tuen päätöstä varten on tarvittaessa hankittava muitakin lausuntoja, kuten psykologinen lausunto, lääketieteellinen lausunto tai sosiaalinen selvitys. (Opetushallitus 2014, 65 -66; Laatikainen 2011, 29)

Erityisopetuksessa voidaan poiketa oppiaineista ja niitä koskevista valtakunnallisista tuntijaoista. Näistä poiketaan niissä määrin, mitä erityistä tukea koskevassa päätöksessä kunkin oppilaan kohdalla määrätään. (Perusopetuslaki 642/2010 17§ 1 ja 2 mom.) Mikäli oppiaineen ydinsisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei ole oppilalle mahdollista, voidaan oppiaineen oppimäärä yksilöllistää yhden tai useamman oppiaineen kohdalla. Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen merkitsee sitä, että oppimiselle asetetaan uusi, mutta tarpeeksi haastava tavoitetaso. Yksilöllistamisestä määrätään erityisen tuen päätöksessä eikä oppiainetta voi yksilöllistää ilman sitä. (Opetushallitus 2010, 27; Virtanen & Miettinen 2007, 97) Myös luokan kertaaminen on tarvittaessa mahdollista (Virtanen & Miettinen 2007, 91). Erityistä tukea voi saada yleisopetuksen ryhmässä, pienluokassa tai muulla oppilasta suosivalla tavalla (Laatikainen 2011, 29).

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, on pedagoginen asiakirja, joka laaditaan erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi. Suunnitelmasta ilmenee erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja tuen antaminen. (Perusopetuslaki 642/2010 17a§) HOJKS takaa oppivelvollisuuden suorittamista, koska vaikka oppilas ei kykenisi suorittamaan oppivelvollisuuttaan kaikilta osin yleisopetuksessa, turvaa HOJKS mahdollisuuden jatkopintoihin. (Virtanen & Miettinen 2007, 91) Suunnitelman laativat oppilaan opettajat yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. HOJKS on oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvä tavoitesuunnitelma sekä suunnitelma opetuksen pedagogisista

menetelmistä, opetuksen sisällöistä sekä muista tarvittavista tukitoimista. (Opetushallitus 2010, 20; Virtanen & Miettinen 2007, 101) Suunnitelmassa tulee olla muun muassa kuvaus oppilaan voimavaroista, oppimiseen liittyvistä erityistarpeista, opetus- ja oppimisympäristön kehittämistä, oppiaineiden vuosiviikkotuntimäärät, opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet, yksilöllisten oppimäärien keskeiset sisällöt, palvelut, oppimateriaalit, apuvälineet sekä kuvaus opetuksen järjestämisestä. HOJKS:aan kirjataan näkyviin vastuualueineen ne henkilöt, jotka osallistuvat oppilaan opetus- ja tukipalveluiden järjestämiseen. Erityistä tukea saavan oppilaan arviointi perustuu yleiseen oppimäärään, tai yksilölliseen oppimäärään niissä aineissa, jotka HOJKS:an on kirjattu. Opiskelun nivelvaiheissa HOJKS on erittäin tärkeä siirtää opettajalta toiselle. (Virtanen & Miettinen 2007, 100- 101)

2.4 Oppilashuolto

Oppilashuolto on keskeinen osa koulunkäynnin tukemista. Oppilashuoltoa säätelee Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Oppilashuolto tarkoittaa oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä näiden edellytysten lisäämistä koulussa. Oppilashuolto järjestetään monialaisessa yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Oppilashuollon palveluihin kuuluvat esimerkiksi psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä terveydenhuollon palvelut. Oppilas- ja opiskeluhuoltolain tarkoituksena on turvata varhainen tuki niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 2§). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa määritellään yhteisöllinen sekä yksilöllinen opiskeluhuolto. Yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin edistämistä ja sitä toteuttavat monialaisesti kaikki opiskeluhuollon toimijat. Yhteisöllisessä oppilashuollossa etsitään ratkaisuja oppilaiden oppimiseen, hyvinvointiin, terveyteen, sosiaaliseen vastuullisuuteen, vuorovaikutukseen ja osallisuuteen sekä opiskeluympäristön terveellisyyteen, turvallisuuteen ja esteettömyyteen liittyvissä kysymyksissä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 4-5§) Virtanen & Ikonen (2007, 124) listaavat tällaisiksi koulun ongelmatilanteiksi poissaolot, kiusaamisen, väkivallan, häirinnän, mielenterveydenhäiriöt ja päihteiden käytön.

Tarvittaessa kootaan asiantuntijaryhmä myös yksittäisen oppilaan tuen tarpeen selvittämiseksi. (Opetushallitus 2014, 1 -2) Opiskeluhoiltoa toteutetaan yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa oppilaan mielipiteet ja toiveet huomioiden. Mikäli yksittäisen oppilaan asiaa käsitellään monialaisessa asiantuntijaryhmässä, on siihen oltava oppilaan tai hänen huoltajiensa suostumus. Kirjalliseen suostumukseen perustuen asian käsittelyyn voi osallistua myös muita yhteistyötahoja tai oppilaan läheisiä. Opiskeluhoiltoaryhmän jäsenillä on kuitenkin oikeus pyytää neuvoa tarpeelliseksi katsomiltaan asiantuntijoilta sekä ilmaista siihen tarkoitukseen tarvittavia, salassa pidettäviä tietoja. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 19§) Yksilökohtaista opiskeluhoiltoa annetaan yksittäiselle oppilaalle terveydenhoitajan, koululääkärin, psykologin tai kuraattorin palveluina. Opiskelija voi saada myös monialaista yksilökohtaista opiskeluhoiltoa tai muita koulutuksen järjestäjän järjestämiä sosiaali- ja terveystalveluja. Kuraattori- ja psykologipalveluilla tuetaan oppilaan opiskelua ja koulunkäyntiä sekä edistetään hyvinvointia, sekä sosiaalisia ja psyykkisiä taitoja yhteistyössä opiskelijoiden huoltajien kanssa. Koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluilla turvataan oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi kasvun, kehityksen sekä opiskelukyvyen seuranta ja edistäminen. Opiskeluterveydenhuollossa myös tunnistetaan varhaisia tuen tarpeita ja ohjataan tarvittaviin hoitoihin tai tutkimuksiin. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa 1287/2013 5 -8§) Lastensuojelulaki (417/2007 12§) velvoittaa opiskeluhoillon osaksi lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaa, johon on kirjattava opiskeluhoillon tavoitteet, periaatteet, kokonaistarve, käytettävissä olevat opiskeluhoiltoalvetut, avustajalvetut sekä tuki- ja erityisopetus. Myös toimet, joilla oppilaiden varhainen tuki sekä yhteisöllinen opiskeluhoilto toteutetaan, tulee kirjata. Suunnitelmasta tulee vielä ilmetä toteuttaminen, seuranta sekä laadunarviointi. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa 1287/2013 12§)

3 LASTENSUOJELU PERUSOPETUKSEN KONTEKSTISSA

3.1 Lastensuojelua ja perusopetusta ohjaava lainsäädäntö

Lainsäädäntö on keskeisin lastensuojelua ja perusopetusta sekä niiden tavoitteita ja toimintatapoja määrittävä tekijä. (Pösö 2004, 399) Edellä mainitun oppilas- ja opiskelijahuoltolain lisäksi lastensuojelulaki, lapsenhuoltolaki, rikoslaki sekä sosiaalihuoltolaki ovat lakisäädöksiä, joissa on normitettu keskeisiä lastensuojeluun liittyviä asioita. (Mahkonen 2010, 58 -59) Vuonna 2008 voimaan astuneen uuden lastensuojelulain tarkoitus on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun (Räty 2007, 1). Myös Pösö (2004, 400) mainitsee lastensuojelua määritteleviä keskeisiä säädöksiä, kuten sosiaalihuoltolaki, laki sosiaali- ja terveydenhuollon valtionosuuksista sekä laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. Mahkonen (2010, 66) sekä Gottberg (2004, 46) mainitsevat YK:n lasten oikeuksien sopimuksen tärkeänä asiakirjana lasten oikeuksien lainsäädännön taustalla. Myös Bardy (2009, 30) korostaa sopimuksen velvoittavan valtiota sekä kuntia. Sopimuksessa määritellään alaikäisten kansalaisoikeudet, taloudelliset, sivistykselliset sekä sosiaaliset oikeudet. Sopimus tähtää lapsen ihmisarvon vahvistamiseen ja erityisen suojelun varmistamiseen vaikeimmassa asemassa oleville lapsille. (Bardy 2009, 30) Lastensuojelun lainsäädännön taustalla on myös Euroopan ihmissoikeussopimus, jossa on määritelty yksityis- ja perhe-elämän suojaa. (Gottberg 2004, 46)

Myös perusopetuslaki (628/1998) turvaa lapsen oikeuksia opetuksen järjestämisen keinoin. Perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Sen tehtävä on tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä sekä suorittaa oppivelvollisuus ja antaa yhteiskunnalle välineitä kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (Opetushallitus 2004, 14) Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa oppilaalle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 2§) Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä opetussuunnitelma, joka laaditaan yhteistyössä koulun sekä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä

hoitavien viranomaisten kanssa. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 15§) Perusopetuksen oppimäärän laajuus on yhdeksän vuotta. Esiopetus ja lisäopetus kestävät yhden vuoden. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 9§) Perusopetus sekä sen edellyttämät oppikirjat ja muu oppimateriaali ovat oppilaalle maksuttomia. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 31§) Jokaisella oppilaalla on oikeus saada laadukasta opetusta sekä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Välittäminen, huolenpito ja myönteinen ilmapiiri edistävät oppilaan kehitystä ja hyvää oppimista. Opettajan tulee huomioida jokaisen oppilaan erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Yhteistyö huoltajien, muiden opettajien sekä asiantuntijoiden kanssa edesauttaa tämän onnistumista. (Opetushallitus 2010, 12) Opettajan työhön kuuluu myös ohjaus sekä oppilashuollolliset tehtävät. Tuen tarpeiden arviointi ja tuen tarjoaminen kuuluvat opettajan työhön. Tuen tarpeisiin vastataan opetusta eriyttämällä, opetusryhmiä muuntelemalla sekä opettajien yhteistyöllä. (Opetushallitus 2010, 13) Perusopetus on osa kunnan järjestämää ehkäisevää lastensuojelua. Ehkäisevä lastensuojelu tarkoittaa lapsen tai nuoren hyvinvoinnin edistämistä silloin, kun lapsi tai perhe ei ole lastensuojelun asiakkaana. Lastensuojelulain mukaan ehkäisevää lastensuojelua on tuki ja erityinen tuki, jota annetaan esimerkiksi opetuksessa, nuorisotyössä, päivähoitossa, neuvolassa sekä muussa sosiaali- ja terveydenhuollossa. Ehkäisevän lastensuojelun tarkoituksena on turvata ja edistää lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tukea vanhemmuutta. (Lastensuojelulaki 417/2007 4§)

3.2 Lastensuojelun järjestäminen

Lastensuojelulain määritelmän mukaan lastensuojelu tarkoittaa lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelua. Lapsi- ja perhekohtaiseen lastensuojeluun kuuluu lastensuojelutarpeen selvittäminen, asiakassuunnitelman tekeminen sekä avohuollon tukitoimet, kiireellinen sijoitus ja huostaanotto sekä niihin liittyvä sijaishuolto ja jälkihuolto. (Lastensuojelulaki 417/2007 3§) Huostaanotto tarkoittaa julkisen vallan vastaamista lapsen huolenpidosta esimerkiksi perhekodeissa tai lastensuojelulaitoksissa. (Heino 2009, 70 -74) Avohuollon tukitoimia ovat esimerkiksi taloudellinen tuki, asumisolojen parantaminen, tukihenkilötoiminta, terapiapalvelut ja muunlainen tukeminen lapsen tavanomaisessa kasvuympäristössä. (Pösö 2004, 401)

Lastensuojelun asiakkuus voi alkaa eri tavoin: perheen omana avunpyyntönä, lastensuojeluilmoituksesta tai jonkun muun perheen ulkopuolisen yhteydenotosta. Heinon (2007, 40) tutkimuksen lastensuojeluasiakkuuksista suurin osa (58 %) lähti vireille jonkun muun kuin perheenjäsenen yhteydenotosta. Yleisimmin yhteydenotto tuli muilta viranomaisilta. Myös perheen sisältä vireille lähteneitä tapauksia oli runsaasti (38 %). Lähes kaikissa tapauksissa apua haki tällöin perheen äiti. (Heino 2007, 40) Kuka tahansa, joka havaitsee lapsen olosuhteiden vaarantuvan, voi tehdä lastensuojeluilmoituksen. Ilmoituksen tekeminen ei edellytä näyttöä, vaan sosiaalityöntekijän tulee arvioida tuen tarve ja tutkia lapsen olosuhteet. Lastensuojelulakiin on kirjattu ilmoitusvelvollisuus, joka velvoittaa esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon, opetustoimen, nuorisotoimen ja seurakunnan palveluksessa tai luottamustoimessa toimivia henkilöitä ottamaan yhteyttä lastensuojeluviranomaisiin, jos he työtehtävässään saavat tietää lapsesta, jonka tilanne vaatii lastensuojelutarpeen selvittämistä. (Lastensuojelulaki 417/2007 25§) Lastensuojelun tärkein periaate on lapsen etu (Lastensuojelulaki 417/2007 4§). Tavoitteena on antaa tukea perheelle mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja näin ehkäistä ongelmien syntymistä. Lastensuojelussa vallitsee ns. lievimmän riittävän toimenpiteen periaate. Tämä tarkoittaa sitä, että viranomaisten on valittava aina lievin mahdollinen tapa puuttua perheen asioihin. (Räty 2004, 85) Pösön (2004) mukaan lastensuojelussa puututaan hyvin henkilökohtaisiin ja yksityisiin asioihin. Vanhemmuussuhteet ovat tärkeimpiä ja pitkäkestoisimpia ihmissuhteita lapsen elämässä ja niihin puuttuminen voi vaikuttaa suuresti lapsen myöhempään elämäntilanteeseen. (Pösö 2004, 398)

Asiakkuus lastensuojelussa alkaa yleensä avohuollon tukitoimien kautta (Kitinoja 2002, 154). Avohuollon tukitoimiin on ryhdyttävä jos lapsen kasvuolosuhteet vaarantuvat eivätkä turvaa lapsen terveyttä ja kehitystä tai jos lapsi omalla käyttäytymisellään vaarantaa itseään. Avohuollon tukitoimien tarkoitus on edistää ja tukea lapsen myönteistä kehitystä ja vahvistaa lapsen hoidosta vastaavien henkilöiden kasvatustaitoja ja -mahdollisuuksia. (Lastensuojelulaki 417/2007 34§) Avohuolto tarkoittaa lapsen tai perheen tukemista heidän omassa elinympäristössään esimerkiksi ohjaamalla, neuvomalla, järjestämällä tukihenkilö tai tukiperhe, tukemalla taloudellisesti tai

hankkimalla asunto. (Mikkola 2004, 77) Lastensuojelun keskeisimpiä periaatteita on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään (Laiho 2010, 178).

Lapsen sijoittaminen kodin ulkopuolelle voi tapahtua eri tavoin. Lapsi tai koko perhe voidaan sijoittaa laitoshoidon avohuollon tukitoimena. (Lastensuojelulaki 417/2007 37§) Avohuollon tukitoimena tehdyn sijoituksen tarkoituksena on arvioida lapsen ja perheen tarvitsemaa tukea tai olla kuntouttava jakso kodin ulkopuolella. Lapsi voidaan sijoittaa lyhytaikaisesti myös yksin. Tähän tarvitaan 12 vuotta täyttäneen lapsen suostumus. Avohuollon tukitoimena tehty sijoitus on aina lyhytaikainen ja etukäteen suunniteltu. Avohuollon sijoituksen aikana huoltajilla on päätösvalta lapsen asioihin. (Laiho 2010, 179) Sijaishuolto tarkoittaa huostaanotetun tai kiireellisesti sijoitetun lapsen hoidon ja kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella (Lastensuojelulaki 417/2007 49§) Lastensuojelulaki määrittelee huostaanoton edellytykset. Lapsi on otettava huostaan jos puutteet lapsen huolenpidossa ja kasvuolosuhteissa uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen terveyttä ja kehitystä tai lapsi vaarantaa itse vakavasti terveyttään käyttämällä päihteitä tai tekemällä muun kuin vähäisenä pidettävän rikoksen. Huostaanottoon ja sijaishuollon järjestämiseen voidaan kuitenkin ryhtyä vain, jos avohuollon tukitoimet ovat riittämättömiä tai epäsopivia poistamaan puutteita ja ongelmia lapsen huolenpidossa, käyttäytymisessä ja kasvuolosuhteissa. (Lastensuojelulaki 417/2007 40§; Pösö 2004, 401) Huostaanotto jatkuu niin kauan, kuin sen edellytykset ovat olemassa, mutta kuitenkin enintään lapsen 18 ikävuoteen asti. Tämän jälkeen kunta on edelleen velvollinen järjestämään huostaanotetulle nuorelle jälkihuollon siihen asti, kunnes nuori täyttää 21 vuotta. (Heino 2009, 74) Lapsi voidaan sijoittaa kiireellisesti, jos hän on välittömässä vaarassa tai muuten kiireellisen sijoituksen ja sijaishuollon tarpeessa (Lastensuojelulaki 417/2007 38§). Kiireelliselle sijoitukselle voi olla monenlaisia syitä, esimerkiksi vanhempien päihtyneisyys, väkivalta, onnettomuus, sairaus tai kaltoin kohtelu sillä tavoin, että lapsen hyvinvointi tai henki on välittömässä vaarassa. (Laiho 2010, 184)

Huostaanotettu lapsi voidaan sijoittaa perhehoitoon, lastensuojelulaitokseen, ammatilliseen perhekotiin tai koulukotiin. Sijaishuoltopaikkaa valitessa tulee huomioida mm. huostaanoton perusteet, perhesuhteet sekä lapsen tarpeet. (Laiho 2010, 188)

Perhehoito tarkoittaa sijaisperheissä ja heidän kodeissaan tapahtuvaa perheenomaista sijaishuoltoa, kun taas laitoshuollolle tyypillistä ovat ammatillisesti pätevät ja palkkatyösuhteessa olevat työntekijät. (Pösö 2005, 206) Heino (2009, 73) korostaa hoitopaikan merkitystä. Huostaanotto itsessään ei turvaa lapsen etua, vaan tärkeintä on millaisessa paikassa lapsi asuu sekä millaista hoitoa ja huolenpitoa hän siellä saa. Yksiköt saattavat keskittyä erityyppisiin tapauksiin: pahoinpideltyihin, hyväksikäytettyihin tai psyykkisesti hauraisiin lapsiin tai tiettyihin etnisiin ryhmiin. (Heino 2009, 73 -74) Myös Pösön (2005, 207) mukaan lastensuojeluyksiköt painottuvat erityyppisiin asiakasryhmiin tuottamiensa palvelujen ja toimintojen pohjalta. Pasanen (2001) mukaan perhehoito sopii paremmin nuorimmille lapsille, jotka sijoitetaan pitkäaikaisesti ja joiden kehitys on edennyt normaalikehityksen rajoissa. Vanhemmille ja voimakkaammin oireileville lapsille vaikuttaisi sopivan paremmin laitoshoido. (Pasanen 2001, 27 -28) Pasanen (2001) mukaan sijaishuollon laitoksiin sijoitetaan moniongelmaisia ja vakavasti oireilevia lapsia, joiden oireet eivät eroa suuresti lastenpsykiatrisille osastoille sijoitettujen lasten oirehdinnasta. Vaikeasti oireilevien lasten kohdalla kodinomaisten sijoituspaikkojen resurssit voivat loppua aiemmin kuin laitoshoidopaikkojen. (Pasanen 2001, 25; 28) Kitinojan (2005, 67) mukaan lastensuojelu määrittyykin yhä enemmän suhteessa terveydenhuoltoon, erityisesti nuorisopsykiatriseen hoitoon sekä päihteiden väärinkäyttäjien hoitoon. Pösö (2005) kirjoittaa sijaishuollon tavoitteista ja merkityksestä. Hän puhuu arjen mahdollistamisesta, joka tarkoittaa ns. tavallisen arjen ja siihen liittyvät huolenpidon, hoidon ja kasvatuksen mahdollistamisesta. Lisäksi sijaishuollon tavoitteena on tukea myös lapsen sosiaalisia suhteita ja toimintaa sekä yksilön identiteettiä. (Pösö 2005, 206) Myös Kitinoja (2005, 395) mainitsee sijaishuollon tavoitteiksi mm. perheen tukemisen sekä lapsen ja perheen välisen suhteen vahvistamisen. Muita tavoitteita ovat elämänhallintaan ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet sekä kasvun ja kehityksen turvaaminen. (Kitinoja 2005, 395)

3.3 Lastensuojelun ja perusopetuksen välinen yhteistyö Helsingin kaupungissa

Helsingin kaupunki on luonut toimintamallin tilanteeseen, jossa oppivelvollisuusikäisellä lapsella on sekä vakavia koulunkäyntiongelmia että lastensuojelun tarve. Toimintamallissa kuvataan lastensuojelun prosessia sekä koulun ja

lastensuojelun vastuualueita lastensuojeluprosessin eri vaiheissa. Koulun tehdessä oppilaasta lastensuojeluilmoituksen, tulisi koulun osallistua lapsen tukemiseen sekä suunnittelun että toteutuksen osalta. Tällöin lastensuojelun hyvä käytäntö on kutsua koulun edustaja mukaan ensimmäiseen tapaamiseen sekä sopia yhteistyöstä myös jatkossa. Lapsen kiireellisen sijoituksen aikana lapsen vastuusosiaalityöntekijä tiedottaa koulua muutoksista. Lapsen sijoituksen aikana koulun ja lastensuojelun tulee tehdä tiivistä yhteistyötä sekä keskenään että perheen kanssa. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2014)

Lastensuojelutarpeen selvittämisen aikana koulussa aloitetaan tarvittavat tukipalvelut koulunkäynnin sujumiseksi. Oppilaan alkaessa saada tehostettua tukea, on opettajan laadittava pedagoginen arvio ja tehtävä oppilaalle oppimissuunnitelma. Lastensuojelutarpeen selvittämisen aikana koulun tehtävänä on arvioida lapsen koulunkäyntiä sekä kartoittaa myös mahdolliset oppimisvaikeudet. Oppimissuunnitelmaan kirjoitetaan näkyville ne keinot, miten koulu tukee tehostetusti opiskelua lastensuojelun tarpeen selvityksen, arvioinnin tai sijoituksen aikana. Mikäli oppilaalla on erityisen tuen päätös, kirjataan tuen muodot vastaavasti lapsen HOJKS:iin. Oppilaan päädyttyä lastensuojelun avohuollon asiakkaaksi on koulun tukimuodoilla, pedagogisilla asiakirjoilla sekä näiden säännöllisillä arvioinneilla edelleen tärkeä rooli. Koulun tehtävänä on tiedottaa lastensuojelun sosiaalityöntekijää tuen tarpeen muuttumisesta – niin positiivisesta kuin negatiivisesta. Oppilaan tilanteen heikentyessä on koulun muistettava tehdä oppilaasta uusi lastensuojeluilmoitus. Lastensuojelun työntekijä on mukana suunnittelemassa lapsen tukimuotoja koulussa. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2014)

Lapsen kiireellisen sijoituksen aikana koulun rehtorin tulee selvittää jatkaako oppilas nykyisessä koulussa vai sijoituspaikan lähikoulussa. Koulun tulee arvioida lapsen koulunkäyntiä niissä muuttuneissa olosuhteissa, jotka sijoitus aiheuttaa. Tällöin on hyvä arvioida vaikuttavatko esimerkiksi sijoituspaikan tuoma struktuuri ja järjestys oppimiseen. Mikäli koulupaikka vaihtuu, on vanhan koulun siirrettävä, huoltajien luvalla, oppilasta koskevat pedagogiset asiakirjat uuteen kouluun. Siirto/nivelvaiheessa lastensuojelun sosiaalityöntekijän vastuu on huolehtia asianmukaisten tukimuotojen toteutuminen. Yhteistyö koulun, lastensuojelun ja perheen kanssa laajenee

sijoituspaikan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Lapsen tarvitessa pidempiaikaista sijoitusta pyytää sosiaalityöntekijä koululta lausunnon huostaanottoa varten. Lausunnosta tulee ilmetä oppilashuoltoryhmän monialaisen työryhmän tekemä arvio oppilaan tuen sekä sijaishuollon tarpeista. Lausunnossa myös kuvaillaan oppilaan koulunkäyntiä sekä perheen ja koulun välistä yhteistyötä. Koulunkäynnin arvioinnilla tarkoitetaan lapsen koulunkäyntihistorian, koululaisen perustaitojen, opiskeluvalmiuksien, tuen tarpeen sekä kouluterveydenhuollon näkemyksen kirjaamista. Lausuntoa varten kootaan myös oppilaan pedagogiset asiakirjat. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2014)

4 LASTENSUOJELULAPSET TUOVAT HAASTEITA PERUSOPETUKSEEN

4.1 Lastensuojelun asiakkuuden syntyyn vaikuttavat tekijät

Lapsi- ja perhekohtaisessa lastensuojelussa asiakkaana olevilla lapsilla voi olla hyvinkin traumaattisia kokemuksia taustallaan. Nämä kokemukset tai huonot elinolosuhteet voivat aiheuttaa lapsessa turvattomuutta ja vaikuttaa hänen kehitykseensä negatiivisesti. Esimerkiksi hyväksikäyttö ja lapsen laiminlyönti voivat vaikuttaa lapseen psyykkiseen kehitykseen suuresti. (Laine M. 2007, 91) Tavallisia lastensuojelun asiakkaina olevien lasten ongelmia ovat ristiriidat vanhempien kanssa, vaikeudet koulussa, psyykkiset ongelmat sekä kehityksen viivästymät (Heino 2007, 66). Pasasen (2001) mukaan epäsosiaalinen ja väkivaltainen käytös sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauksen oireet ovat lastensuojelulasten keskeisimpiä ongelmia (Pasanen 2001, 13). Nuorten kohdalla yleisimpiä lastensuojeluongelmia ovat sopeutumattomuus, päihteidenkäyttö, koulun laiminlyönti ja rikollisuus (Pösö 2004, 401). Koko väestöön verrattuna lastensuojelulapsilla on mielenterveyden ongelmia huomattavan paljon. POLKU-tutkimuksen mukaan 82 %:lla koulukotiin sijoitetuista oppilaista oli jokin mielenterveydellinen häiriö. Tutkimuksen verrokkiryhmällä vastaava osuus oli 8,3 %. Yleisimpiä häiriöitä olivat käytöshäiriöt sekä mielialahäiriöt. (Lehto- Salo ym. 2002, 21)

Lastensuojelun asiakkaiden, lasten ja perheiden, kirjo on laaja ja moninainen. Asiakkuudet alkavat hyvin erilaisista elämäntilanteista sekä elinolosuhteista. Lapset ovat eri kehitysvaiheissa ja eri-ikäisiä ja heidän perheolosuhteet vaihtelevat ydinperheistä muuttuneisiin perherakenteisiin. (Heino 2007, 4) Kitinoja (2005) huomauttaa, että lapsen ja perheen tilannetta arvioitaessa huomio kiinnitetään ennen kaikkea ongelmiin joiden kautta voidaan perustella ryhtytäänkö lastensuojelullisiin toimiin. Tällaisessa tilanteessa vaarana on se, positiiviset tekijät lapsen elämässä jäävät huomaamatta. (Kitinoja 2005, 200) Lastensuojelun asiakkaiden hyvinvointia kuvatessa yleensä verrataan heidän elinolojaan koko väestön vastaaviin (Heino 2007, 19).

Lastensuojelun asiakkaana olevat lapset tulevat usein köyhistä perheistä. Heinon (2007) tutkimuksen mukaan joka toisen asuinperhe saa toimeentulotukea. Lasten perheet asuvat huomattavasti useammin vuokra-asunnoissa kuin muu väestö. Lisäksi lastensuojelun asiakkaaksi tulevat lapset asuvat ahtaammin kuin suomalaiset keskimäärin. (Heino 2007, 29; 65) Kitinojan (2005) ja Heinon (2007) tutkimusten mukaan lastensuojelulasten perherakenteet ovat usein muuttuneet. Vain reilu neljännes lapsista asuu ydinperheessä, jonka rakenne ei ole muuttunut lapsen elinaikana. Melkein puolilla lapsista vanhemmat ovat eronneet, kun koko väestön lapsilla sama lukema on noin 10 %. Lastensuojelulapsista noin kaksi kolmesta asuu pääasiassa toisen vanhempansa kanssa. (Kitinoja 2005, 137; Heino 2007, 33) Pasanen (2001) mukaan lastensuojeluperheille tyypillinen piirre on myös ydinperheen heikkous, joka ilmenee perheenjäsenten välisen kommunikaation vähäisyytenä sekä toistuvina äkillisinä eroina. Yleisimmät syyt lasten ja vanhempien erossa olemiseen ovat vanhempien alkoholin käyttö tai psyykkiset oireet. Lastensuojeluperheet ovat usein myös sosiaalisesti eristyneitä, mikä näkyy perheiden sosiaalisten verkostojen pienuutena ja lähisukulaispainotteisuutena. (Pasanen 2001, 14 -15; 88) Lastensuojelun uusien asiakkaiden lasten asuinperheen vanhempien asema työmarkkinoilla on keskimääräistä heikompi. Uusien lastensuojelulasten isistä noin puolet ja äideistä kolmannes oli työelämässä. Lähes joka kymmenennellä (9,4 %) lapsella äiti oli eläkkeellä tai pitkäaikaisesti sairas. (Heino 2007, 33; 34) Heikkoon työllisyystilanteeseen voi osaltaan vaikuttaa lastensuojelulasten vanhempien keskimääräistä matalampi koulutustaso. (Pasanen 2001, 116; Heino 2007, 36)

Yleisimmät tekijät lastensuojeluasiakkuuden taustalla liittyvät vanhemmuuteen. Merkittävä tekijä on vanhempien jaksamattomuus, avuttomuus ja kyvyttömyys huolehtia lapsista riittävästi ja yleisesti hyväksyttävien keinoin. (Kitinoja 2002, 401; Heino 2007, 4; 58) Äidin jaksaminen on keskeinen voimavara lastensuojeluperheissä ja sen loppuminen voi johtaa helposti huostaanottoon. Muita pidempiaikaisia riskitekijöitä ovat esimerkiksi vanhempien omat vaikeat lapsuudenajan kokemukset, kuten laitoshoido tai kokemus perheväkivallasta. Puolella lastensuojelulasten vanhemmista arvioidaan olevan lisäksi selvä psykiatrinen häiriö, joka haittaa sosiaalista elämää. Lisäksi suurin osa vanhemmista on joutunut vakavan väkivallan kohteeksi. (Pasanen 2001, 14, 16; Kitinoja 2005, 164) Perheen vanhempien päihteidenkäyttö on myös yksi

merkittävimmistä tekijöistä lastensuojelusijoitusten takana. (Heino 2007, 58; Kitinoja 2002, 401) Kitinojan (2005) tutkimuksen mukaan yleisin syy pienten lasten sijoituksissa oli joko molempien tai toisen vanhemman päihteidenkäyttö. (Kitinoja 2005, 164) Kitinoja (2005) toteaa eri tutkimuksissa selväksi tulleen esille lastensuojelun asiakasperheiden syrjäytyneisyys ja sosiaalisten ongelmien kasautuminen. Perheiden ennaltaehkäisevä tukeminen on kuitenkin vaikeaa, sillä yleisimmät riskitekijät ja ongelmat eivät toteudu kaikkien lastensuojelun asiakasperheiden kohdalla, vaan osa asiakkaista tulee perheistä, joiden ongelmat eivät näy ulospäin ja jotka eivät ole syrjäytyneitä. (Kitinoja 2005, 56 -62)

4.2 Kaltoinkohtelu lastensuojelulasten ongelmien taustalla

Vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat sekä lainrikkomukset ja perheväkivalta ovat lapsen mielenterveyden ongelmien ja käytöshäiriöiden riskitekijöitä. (Pasanen 2001, 156; Lehto-Salo ym. 2002, 28) Lapsen kaltoinkohtelu tarkoittaa mm. hoivan laiminlyöntiä, emotionaalista kaltoinkohtelua ja seksuaalista hyväksikäyttöä (Turunen 2004, 187). Lapsen kaltoinkohtelu estää turvallisen kiintymyssuhteen muodostumista. Toistuva lapsen kaltoinkohtelu voi aiheuttaa lapselle sekä kiintymyssuhdehäiriön että traumoja. (Sinkkonen 2005, 157) Pitkään jatkuneella vakavalla pienen lapsen kaltoinkohtelulla voi olla pysyviä vaikutuksia lapsen kognitiiviseen kehitykseen, mikä näkyy alentuneena älykkyytenä (Turunen 2004, 195). Erityisesti seksuaalinen hyväksikäyttö ja muut traumaattiset tapaukset ovat yhteydessä lapsen psyykkisiin häiriöihin. (Hukkanen 2002, 44) Myös Laineen (2007) mukaan hyväksikäytetyllä lapsella voi olla alhaisempi älykkyydosamäärä ja se voi kasvattaa riskiä masennukseen, itsemurhiin sekä ongelmiin päihteiden ja rikollisuuden kanssa. (Laine M. 2007, 91).

Kaltoinkohtelun aiheuttama kiintymyssuhdehäiriö jättää jälkensä aivoihin ja muistitoimintoihin, sekä on sen myötä kiinteästi yhteydessä mm. oppimisvaikeuksiin sekä käytöksen säätelyyn. Aivojen toiminta perustuu oikean ja vasemman aivopuoliskon yhteistyöhön. Oikea aivopuolisko huolehtii sosiaalisista taidoista, tunteisiin liittyvistä muistoista, tunnekokemuksista, havainnoista sekä psykososiaalisesta kehityksestä. Vasemman aivopuoliskon toiminta perustuu puolestaan kieleen. Kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana oikea aivopuolisko on dominoivampi.

Jotta ihminen voisi myöhemmin muodostaa yhtenäisen kertomuksen elämästään, täytyy oikean ja vasemman aivopuoliskon yhteistyö toimia. Traumatisoituneilla ihmisillä aivopuoliskojen välinen yhteistyö ei ole mutkatonta. (Becker-Weidman 2008, 50) Kaikki kokemukset muovaavat aivoja. Lapsen kaltoinkohtelu sekä traumaattiset kokemukset näkyvät erityisesti aivojen limbisessä järjestelmässä. Limbistä järjestelmää kutsutaan tunneaivoiksi, jota säätelee otsalohkon etuosa. Lapsella tämä aivojen osa, joka säätelee tunteita ja vastaa toiminnan ohjauksesta, on pitkään puutteellinen. Tämän vuoksi lapsi tarvitsee pitkään aikuisen apua toiminnan ohjauksessa ja tunteidensa säätelyssä. (Pihko 2012, 161) Koska kaltoinkohdeltu lapsi ei ole saanut riittävästi osakseen aikuisen oikeanlaista tukea, ei hän kykene myöhemmin säätelemään tunteitaan. Tämä johtuu siitä, etteivät tunteiden säätelyyn osallistuvat neurologiset järjestelmät ole päässeet integroitumaan osaksi lapsen minuutta. Kaltoinkohtelu voi aiheuttaa myös pysyvän stressireaktion, mikä aiheuttaa ylivilkkautta, muistitoimintojen häiriintymistä sekä vaikeuttaa uusien asioiden oppimista. Tämän vuoksi traumoihin pohjautuva kiintymyssuhdehäiriö on yhteydessä oppimisvaikeuksiin. (Becker-Weidman 2008, 52- 53) Aivoihin syntyneitä rakenteellisten muutosten korjaantuminen on pitkä prosessi ja vaatii korjaavaa hoitosuhdetta sekä terapiaa (Pihko 2012, 161)

4.2.1 Käytöksen sekä tunne-elämän pulmat

Kaikkien kaltoinkohdeltujen lasten oirehdinta ei ole samanlaista. Lapsen ongelmat ja suhtautuminen voivat ilmetä eri tavoin silloinkin, kun kokemukset, esimerkiksi väkivallan kohteeksi joutuminen, ovat olleet samankaltaisia. Muun muassa kaltoinkohtelun kesto, lapsen omat selviytymiskeinot, ikä ja sukupuoli ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen tapaan oirehtia kokemuksiaan. (Gil 2009, 22) Pääsääntöisesti oirehdinta kaltoinkohtelun ja traumaattisten kokemusten myötä näkyy joko ulospäin suuntautuvana oirehdintana (uhmaava ja huomionhakuinen käytös sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden tuomat ongelmat) tai sisäänpäin suuntautuvana tunne-elämän pulmina (masennus, huoli, ahdistus) (Pasanen 2001, 76 -81). Lastensuojelulapsille on tyypillistä myös eri ongelmien kasautuminen. Epäsosiaalinen ja väkivaltainen käytös sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden ongelmat muodostavat vaikeimman ongelmien kasautuman (Pasanen 2001, 13; Kitinoja 2005, 269) Marttusen, Katajan, Henttosen, Hokkasen, Tuomisen ja Ebelingin (2004) mukaan monella

käytöshäiriöisellä nuorella on voi olla samaan aikaan aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, päihdeongelma sekä itsetuhoista käyttäytymistä. Käytöshäiriöt ovatkin usein pitkäkestoisia ja vaikeasti hoidettavia. (Marttunen ym. 2004, 43) Lastensuojelulapsilla on suurempi riski kohdata vaikeuksia myös myöhemmässä vaiheessa elämäänsä. Lapsuuden käytöshäiriö ennustaa aikuisuuden epäsosiaalista persoonallisuutta sekä muita ongelmia mielenterveydessä. (Marttunen ym. 2004, 43) Jahnukaisen (2004) tutkimuksen mukaan päihteiden käyttö sekä toisen asteen koulutuksen ja työn puuttuminen olivat suurimmat syrjäytymisriskit koulukodista kotiutuneilla lapsilla. Näiden tekijöiden taustalla olivat esimerkiksi useat laitossijoitukset ja nuorisopsykiatrinen osastohoito. (Jahnukainen 2004, 301 -310)

Epäsosiaalinen käytös, aikuisten uhmaaminen sekä aggressiivinen käytös tosia kohtaan ovat yleisiä ongelmia kaltoinkohdelluilla lapsilla koulussa. Lastensuojelulapsilla voi usein syntyä yllättäviä väkivaltatilanteita toisten oppilaiden tai henkilökunnan kanssa. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 69 -71) Työskennellessä kaltoinkohdeltujen lasten kanssa on tärkeää muodostaa ymmärrys lapsen kokemien asioiden vaikutuksesta käytökseen (Barton, Tomlinson & Gonzalez 2012, 71). Lapsi voi esimerkiksi pyrkiä siirtämään väkivaltaisella käyttäytymisellään oman tuskan uhrille, tai väkivaltainen käytös voi liittyä puhtaasti trauman uudelleen kokemiseen (Schulman 2004, 151). Kaltoinkohdeltu lapsi luo ympärilleen suojamuurin petyttyään aikuisten kykyyn turvata hänen hyvinvointinsa ja kehityksensä. Lapsi ei uskalla odottaa muilta ihmisiltä mitään hyvää, eikä hän kykene ottamaan apua heti vastaan: kaltoinkohdellulta lapselta puuttuu perusuottamuksen tunne, eivätkä he koe olevansa rakastamisen arvoisia. (Becker-Weidman 2008, 49; Turunen 2004, 191 -195)

4.2.2 Oppimisvaikeudet

Lastensuojelulapsen ongelmat voivat ilmetä monin eri tavoin koulussa. Trauman käsittely vie kouluikäiseltä lapselta paljon psyykkistä energiaa, mikä voi näkyä esimerkiksi keskittymisvaikeuksina koulussa. Lapsi voi kadottaa jo oppimiaan taitoja esimerkiksi kielen kehityksen alueilla. Käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöt sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden ongelmat ovat yhteydessä oppimisvaikeuksiin sekä heikkoon suoriutumiseen koulussa. (Turunen 2004, 191 -194) Lastensuojeluun sijoitetut

lapset menestyvät koulussa selkeästi muita lapsia heikommin. (Sinkkonen H-M. 2004, Kitinoja 2005, 155) Yli kolmannes lastensuojelulapsista on jäänyt luokalle kerran ja kolme prosenttia on jäänyt luokalle kahdesti. (Kitinoja 2005, 153 -154); Lehto-Salo ym. 2002, 20; Sinkkonen H-M. 2004, 128 -129) Ruotsalaistutkimusten mukaan sijoitettujen lasten heikon koulumenestyksen takana eivät kuitenkaan ole puuttuvat lahjat, vaan erilaiset keskeytykset, muutokset ja puutteellinen jatkuvuus (Heino & Oranen 2012, 234) Myös Kitinoja (2005) korostaa, että alhaisiin arvosanoihin ja huonoihin todistusten keskiarvoihin vaikuttavat osaltaan lukuisat poissaolot, joita lapsille on tullut ennen sijoitusta (Kitinoja 2005, 155)

Lastensuojeluun sijoitettujen lasten kouluhistoria on usein hajanainen ja tyypillisesti heillä on koulunkäyntiin liittyviä erityisratkaisuja. Lastensuojelulapset ovat vahvasti edustettuina esimerkiksi erityisopetuksessa. Kaksi kolmasosaa lastensuojelun asiakkaina olevista lapsista on erityisopetuksen piirissä, kun kaikista lapsista vastaava lukema on 4,5 %. Siirretyistä oppilaista suuri osa opiskelee yleistä opetussuunnitelmaa noudattaen sopeutumattomien oppilaiden erityisluokilla ja loput yksilöllisten opetussuunnitelmien mukaisesti. (Kuuri & Ulvinen 2002, 20; Hukkanen 2002, 33; Kitinoja 2005, 146 -148) Kitinojan (2005) tutkimuksessa useat lastensuojelun asiakkaan oleva oppilaat olivat saaneet erityisopetusta, oli mukautettu yhden tai useamman oppiaineen suhteen tai vapautettu kokonaan yhden tai useamman oppiaineen opiskelusta tai olivat olleet sairaalaopetuksessa. Jotkut oppilaat olivat suorittaneet luokkia myös yksityisesti tenttimällä. (Kitinoja 2005, 159 -160) Myös koulun vaihtaminen on lastensuojelulapsille tavallista yleisempää (Sinkkonen H-M. 2004, 138 -139).

Lastensuojelulapsilla on usein oppimisvaikeuksia matematiikassa tai lukemisessa. He suoriutuvat keskimääräistä heikommin myös kielellisissä tehtävissä. (Altshuler 2003, 53; Pasanen 2001, 141; Lehto-Salo ym. 2002, 25 -26) Kitinojan (2005) mukaan lastensuojelulasten yleisimpiä ongelmia koulussa ovat oppimisvaikeuksien lisäksi keskittymisvaikeudet, käyttäytymisvaikeudet, kiusaaminen, kiusatuksi joutuminen sekä mielialaongelmat. (Kitinoja 2005, 211) Myös erilaiset ahdistuneisuushäiriöt ovat tyypillisiä ongelmia. Erityisesti sosiaalisiin tilanteisiin liittyvä ahdistus vaikeuttaa nuoren koulunkäyntiä huomattavasti. (Hietala ym. 2010, 76 -77) Lukemisvaikeudet, matematiikan oppimisvaikeudet ja tarkkaavaisuushäiriö ovat eri tutkimusten mukaan

yhteydessä toisiinsa ja vain harvoin lapsella on ainoastaan yksi näistä ongelmista. Oppimisvaikeuksilla on selkeä yhteys myös lapsen ahdistukseen ja masennukseen. (Aro, Aro, Koponen, Viholainen 201, 302)

Lastensuojelulapsen oppimisvaikeudet jäävät kuitenkin usein huomaamatta. Turusen (2004, 201) mukaan muut oireet, kuten tarkkaavaisuuden ongelmat ovat näkyvämpiä ongelmia ja oppimisvaikeudet jäävät tämän vuoksi huomaamatta. Kaikkien koulukoteihin sijoitettujen nuorten oppimisvaikeuksia ei ole tutkittu. Jopa se, osaako nuori lukea tai kirjoittaa, on jäänyt joskus selvittämättä. Syynä tähän voi olla se, että oppimisvaikeudet voivat tuntua vähäpätöisiltä ongelmilta päihde- perhe- ja mielenterveysongelmien rinnalla. (Kuuri & Ulvinen 2002, 20; 27) Kitinoja (2005) korostaa, että oppimisvaikeuksien tutkimiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota jo ennen sijoitusta (Kitinoja 2005, 264). Kuuri ja Ulvinen (2002) painottavat, että vaikeudet oppimisessa ja osaamisessa johtavat pettymyksiin ja kielteisiin kokemuksiin koulussa ja voivat voimistaa negatiivista itsetuntoa. (Kuuri & Ulvinen 2002, 20) Koulumenestys ensimmäisinä vuosia on merkittävä tekijä tulevaisuuden jatko-opintoihin selviytymisessä. Tämän takia tarvittavaa tukea tulisi saada peruskoulun alusta asti. (Kumpulainen ym. 1999, 53) Koulunkäynnin vaikeudet ovat suuri tekijä koulutuksesta syrjäytymisessä. Lastensuojelulapsilla on suurempi riski jäädä vaille toisen asteen koulutusta. (Komonen 2004, 96 -97)

4.3 Huomioitavaa lastensuojelulasten opetuksessa

Lastensuojelun asiakasmäärien nousu vaikuttaa myös koulun arkeen. Huhtasen (2007) mukaan vielä 1980-luvulla lastensuojelu ei juuri näkynyt opettajan työssä, mutta nykyisin lastensuojelu, sen käsitteet ja toimintatavat ovat arkipäivää koulussa. (Huhtanen 2007, 200) Opettajat kohtaavat työssään entistä enemmän erilaisia sosiaalisia ongelmia ja erityisongelmia. Myös häiriökäyttäytyminen tunneilla on lisääntynyt ja häiriöitä aiheuttavien oppilaiden määrä kasvanut (Kiviniemi 2000; 147, 127). Opettajat kokevatkin kasvatustehtävänsä hankaloituneen merkittävästi, eivätkä he aina koe olevansa valmiita kohtaamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Opettajien mukaan opettajankoulutuksessa pitäisi keskittyä enemmän sosiaalisten ongelmien, erityiskasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyviin valmiuksiin. (Kiviniemi 2000;

147, 151, 174; Ikonen & Virtanen 2007, 15) Opettajat ja opettajaopiskelijat eivät koe olevansa valmiita opettamaan kuin lievistä oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia. He eivät halua käyttäytymiseltään ja emotionaalisesti häiriintyneitä oppilaita yleisopetukseen. Kaikki koulut eivät halua lastensuojelulaitoksiin sijoitettuja lapsia itselleen, koska lapset aiheuttavat vaaratilanteita koulussa. (Sinkkonen H-M 2004, 119 -120; Lakkala 2008, 31, 98)

Lastensuojelulaitoksiin sijoitetut lapset voivat suorittaa kouluaan monella eri tavalla. Jos lapsella ei ole ongelmia koulunkäynnissään, hän voi käydä lastensuojeluyksikön lähellä sijaitsevaa koulua. Monet oppilaista tarvitsevat kuitenkin opetukseensa muita järjestelyitä, esimerkiksi pienryhmässä opiskelua. (Ikonen & Virtanen 2007, 18) Lastensuojelulasten kouluvaikeuksia voidaan pyrkiä ratkaisemaan myös sijoitetuille lapsille tarkoitettulla omalla opetusryhmällä. Tällainen opetus järjestetään yhteistyössä paikallisen koulutoimen ja lastensuojeluyksikön kesken joko niin, että lastensuojelulaitos järjestää itse opetuksen tai kunta palkkaa opettajan suoraan laitokseen. Lastensuojelulapset voivat hyötyä opetuksesta, joka järjestetään erillään varsinaisesta kouluympäristöstä. (Sinkkonen H-M 2004, 119 -120, 141; Heino, Oranen 2012, 219) Myös Zetlin (2006, 164) toteaa, että sijaishuollon yksikössä annettu opetus palvelee parhaiten sijaishuoltoon sijoitettuja lapsia, joilla on vakavia ongelmia koulunkäynnissään. Lastensuojelulaitoksiin sijoitetut lapset voivat käydä myös sairaalakoulussa. Sairaalakoulussa keskitytään opetuksellisten tavoitteiden lisäksi hoidollisiin tavoitteisiin (Peuraniemi & Huotari 2002, 148)

4.3.1 Turvallinen arki ja oppimisympäristö

Jokainen oppilas on oikeutettu suorittamaan opintonsa turvallisessa oppimisympäristössä (Perusopetuslaki 1267/2013 29§). Laatikainen (2011, 106) toteaa turvallisen oppimisympäristön tarkoittavan sekä fyysistä, psyykkistä että sosiaalista ympäristöä. Opetuksen järjestäjä on velvollinen laatimaan oppimissuunnitelman yhteydessä suunnitelman ehkäistäkseen oppilaita joutumaan väkivallan, kiusaamisen tai häirinnän kohteiksi. Suunnitelmasta tulee ilmetä kurinpidolliset keinot ja kasvatustieteelliset menettelytavat. (Perusopetuslaki 1267/2013 29§) Kurinpidollisilla toimenpiteillä koulussa tarkoitetaan jälki-istuntoa, kirjallista varoitusta

sekä määräaikaista erottamista. Opetusta toiminnallaan häiritsevä oppilas voidaan myös määrätä poistumaan luokkahuoneesta meneillään olevan oppitunnin ajaksi tai enintään loppupäivän ajaksi. Opettajilla tai rehtorilla on myös oikeus poistaa turvallisuutta vaarantava oppilas pois koulun alueelta. Oppilaan tehdessä vastarintaa poistamisen yhteydessä ovat rehtori ja opettaja oikeutettuja käyttämään poistamiseen tarvittavia välttämättömiä voimakeinoja. Rehtorilla ja opettajilla on myös oikeus tarkastaa oppilaan tavarat sekä ottaa haltuun sellaiset esineet ja aineet, jolla voidaan vaarantaa turvallisuutta tai häiritä opetusta. (Perusopetuslaki 477/2003 36 -36 b §, 1267/2013 36 d-e §) Oppilaan kanssa käytävät kasvatuskeskustelut ovat ensisijaisia toimenpiteitä oppilaan käyttäytyttyä esimerkiksi häiritsevästi tai epäkunnioittavasti. Kasvatuskeskustelulla pyritään oppilaan hyvinvoinnin parantamiseen. (Perusopetuslaki 1267/2013 35 a §) On tärkeää, että lapsia koskevat rajat sekä huonosta käytöksestä tulevat seuraamukset olisivat lapsen tiedossa ja ennustettavissa. Kasvattajilta odotetaan johdonmukaista käytöstä myös lasta koskevien odotusten suhteen (Barton, ym. 2012, 150).

Käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöistä kärsivien oppilaiden opettajat sekä toiset oppilaat voivat joutua päivittäin kuuntelemaan kiroilua tai sietämään väkivaltaista käytöstä. Kouluyhteisö ei tunnu turvalliselta, mikäli perusopetuslain mukaiset interventiot huonoon käytökseen eivät ole toimineet. Tällöin apua tarvitsevat kaikki oppilaat. Tässä piilee lähikouluajattelun ongelmat. Kenen oikeus on opiskella lähikoulussa, jossa joutuu pelkäämään tai jossa toisen oppilaan käytöstä ei voida tukea riittävästi. Käyttäytymishäiriöinen oppilas asettaa opettajan työhön myös opetusmenetelmällisiä haasteita: pahimmillaan koko luokka opiskelee tiukassa opettajajohtoisesti, vaikka muut oppilaat voisivat hyötyä esimerkiksi toiminnallisista menetelmistä. (Laatikainen 2011, 106 -107) Parhaimmillaan turvallinen ympäristö ja arki sääntöineen ja rutiineineen lisäävät lapsen hallinnan tunnetta ja luottamusta aikuiseen. Kaltoinkohdeltujen ja traumatisoituneiden lasten kanssa työskentelevien on muistettava, etteivät lapset siedä hyvin muutoksia ja epäjärjestyttä. Lapselle on voitava tarjota fyysistä turvaa ja tunne turvallisuudesta. (Gil 2009, 17; Pettersson 2011) Strukturoinnilla voidaan eliminoida haitallisia ärsykeitä ja siten lisätä turvallisuuden ja hallinnan tunnetta oppilaille. Strukturoida voidaan esimerkiksi kommunikointia, fyysistä tilaa ja aikaa. Fyysisen tilan strukturoinnilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että kullekin toiminnalle sekä esineelle on oma

pysyvä paikkansa. Kuvien avulla voidaan selkiyttää esimerkiksi tilaa ja aikaa. Ajan strukturointi ja ennakointi edistävät oppilaan oman toiminnan ohjausta. (Kerola 2003, 207-210) Laatikainen (2011, 110) kuitenkin muistuttaa, että on olemassa lapsia, joita ei vaan voida opettaa yleisopetuksessa lähikoulussa. Esimerkiksi väkivaltainen lapsi tarvitsee tuekseen pienryhmän, jonka opettajat ja avustajat ovat tehtävään erityisesti kouluttautuneet. (Laatikainen 2011, 110)

4.3.2 Lastensuojelulapsiin kohdistuvat asenteet ja opettajan valmiudet

Heinon ja Orasen (2012) mukaan lastensuojelun asiakkaisiin sekä heidän kykyihinsä liittyy vahvoja mielikuvia ja ennako-oletuksia. Jokaiseen lapseen tulisi kuitenkin suhtautua ennakkoluulottomasti ja yksilöllisesti eikä lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä mahdollisia ongelmia pitäisi selittää ainoastaan lastensuojelun asiakkuudella. (Heino & Oranen 2012, 236) Ulkomaisten tutkimusten mukaan käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöistä kärsivät lapset ovat jopa ei-toivottuja oppilaita, koska heidät koetaan vaikeimmiksi oppilaita opettamisen suhteen. (Medina & Luna 1999, 449; Altshuler 2003, 56 -57; Avramidis & Kalyva 2007, 381) Myös odotukset lasten koulumenestyksen ja arvosanojen suhteen ovat matalat. Opettajilla on taipumus aliarvioida sijoitettujen lasten lahjoja (Heino & Oranen 2012, 234). Amerikkalaistutkimuksen mukaan opettajat eivät auta lastensuojelulapsia koulussa riittävästi, koska eivät usko heidän mahdollisuuksiinsa oppia ja menestyä koulussa. Koulussa ei odoteta hyviä tuloksia eikä tehdä mitään auttaakseen lasta parempiin suorituksiin. (Altshuler 2003, 57; Martin & Jackson 2002, 121; Zetlin, Weinberg & Shea 2006b, 170) Bernedon ym. (2011) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat erityisesti sijoitetuilla pojilla olevan enemmän käyttäytymisongelmia kuin ei-sijoitetuilla pojilla. Sijoitettujen poikien käyttäytymisongelmat olivat usein ulospäin suuntautuvia. (Bernedo ym. 2011, 619)

Opettajat eivät välttämättä koe lastensuojelulapsen tarvitsevan erityiskohtelua, mutta huomioivat heidän taustansa erilaisissa tilanteissa. (Altshuler 2003, 58) Avramidisin ym. (2000) tutkimuksessa todetaan opettajien suhtautuvan kuitenkin yleisesti ottaen myönteisesti inklusioon, vaikka kokevatkin, että käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöistä kärsivät oppilaat aiheuttavat suurempaa huolta ja vaivaa koulussa kuin muut oppilaat. Tutkimuksessa todettiin myös, että opettajat joilla on paljon kokemusta

inkluusiosta suhtautuvat siihen myönteisemmin kuin sellaiset opettajat joilla on inkluusiosta vain vähän kokemusta. (Avramidis, Bayliss & Burden 2000, 206 -207)

Käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöistä kärsivien lasten kanssa työskentely on kuormittavaa ja opettajalle psyykkisesti kuluttavaa (Gil 2009, 33; Laatikainen 2011, 106). ja lapsen oirekäyttäytyminen vaikuttaa opettajan suhtautumistapaan lasta kohtaan. Jotta lapsi tulisi kohdattua empaattisesti, on nähtävä vaikean käytöksen taakse. Kaltoinkohtelua ja traumoja kokenut lapsi ei käyttydy aina tietoisesti huonosti ärsyttääkseen esimerkiksi opettajaa. (Gil 2009, 33)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkielmani tarkoituksena on perehtyä luokanopettajien kokemuksiin lastensuojelulasten koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista ja tuen tarpeista peruskoulussa sekä lastensuojelulasten opettamisen vaikutuksesta opettajan työhön. Tutkimuksen tavoitteena on saada aiheesta tietoa, jota voidaan hyödyntää opettajan työssä. Tutkimuskysymykseni ovat:

Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on lastensuojelulasten koulunkäynnin ongelmista peruskoulussa?

Miten luokanopettajat kokevat lastensuojelulasten vaikuttavan työhönsä?

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA SEKÄ EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Fenomenologisen ajattelun perusta

Tutkin luokanopettajien kokemuksia lastensuojelulapsista ja heidän ongelmistaan koulussa. Kokemusten tutkiminen kytkee tutkimukseni fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmisen kokemuksista: mitä koemme ja miten koemme todellisuuden. (Miettunen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11) Fenomenologian luoja pidetyn Edmund Husserlin mukaan todellisuutta voidaan ymmärtää vain tutkimalla subjektiivisesti annettua elämismaailmaa. Fenomenologian taustalla onkin ajatus keskittyä teoreettisten ongelmien ja käsitteiden sijaan ”asioihin itseensä”, eli konkreettiseen todellisuuteen, jossa elämme. (Pulkkinen 2010, 26 -27) Todellisuus ei ole edessämme oleva neutraali massa jota voidaan tutkia objektiivisesti, vaan jokainen ilmiö näyttää ihmiselle hänen omien pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Ilmiöt eivät siis koskaan ole irrallaan siitä havainnoitsijasta, jolle ne ilmenevät. (Laine 2007, 29; Perttula 1995, 7; Miettunen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10) Perttula (2008, 116) puhuu ihmisen tajunnallisen toiminnan keskiössä olevasta intentionaalisuudesta: ihmisen toiminta suuntautuu aina johonkin. Havainto on aina havainto jostakin, muistaminen on aina jonkin muistamista. Jokaiseen kokemukseen sisältyy aina subjekti, eli kokija ja hänen tajunnallinen toimintansa sekä kohde johon toiminta suuntautuu. Kokemus on näiden kahden välinen suhde, jota Perttula kutsuu merkityssuhteeksi. (Perttula 2008, 116) Maailma ympärillämme näyttää meille siis merkityksinä. Nämä merkitykset ovat fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. (Latomaa 2006, 27; Laine T. 2007, 29) Merkitykset eivät ole ihmisessä synnynnäisesti, vaan ne tulevat yhteisöstä jossa ihminen kasvaa. Yhteisössä ihmisillä on yhteisiä merkityksiä. Tutkimalla yksilön kokemuksia saadaan selvillä myös jotain yleistä. Fenomenologinen tutkimus ei kuitenkaan pyri tekemään universaaleja yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Laine T. 2007, 29 -30) Fenomenologia ei siis pyri objektiivisuuteen, vaan intersubjektiivisuuteen, eli pätevyyteen meille kaikille. (Himanka 2010, 87) Intersubjektiivinen kokemus tarkoittaa

lyhyesti sitä, että asiat ilmenevät meille sellaisina, että myös muut voivat kokea ne. (Taipale 2010, 125)

Arkikokemuksessaan ihminen kokee maailman olevan tietoisuutemme ylittävänä horisonttina, josta hänelle ilmenee kerrallaan vain pieni osa. Elämänhistoriamme kautta meillä on erilaisia maailmaa koskevia ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat kokemukseemme. (Pulkkinen 2010, 37 -38) Määritellessään persoonan käsitettä Husserl loi transsendentaalisen minän käsitteen, jonka mukaan on erotettavissa kolme minuuden merkitystä: minä aktinapana eli minänapana, persoonallinen minä sekä minä kaikessa konkreettisuudessaan monadina. Minänapa on hetkellisten aktien suorittaja, kaikkien mahdollisten kokemusten keskus. Minä ei ole kuitenkaan vain hetkellinen toimija, vaan sillä on myös historiansa. Jokainen kokemus muuttaa sitä pysyvästi ja persoona rakentuu näiden ohimenevien kokemusten mukaan. Aiemmat kokemukset kerrostuvat ihmisen tietoisuuteen ja muodostavat tietynlaisen oletusarvon uusille kokemuksille. Persoonallinen minä on siis sekä hetkellisten aktien suorittaja että aiempien kokemustensa muovaama hahmo. (Heinämaa 2010, 101 -105; Taipale 2010, 120) Minä ei kuitenkaan ole yksin, vaan se on kytketty myös aktiensa intentionaalsiin kohteisiin. Tätä Husserl kuvaa monadin käsitteellä. Transsendentaalinen minä määrittyy siis kahdella tavalla: suhteessa omaan menneisyyteensä sekä suhteessa intentionaalsiin kohteisiinsa. (Heinämaa 2010, 106) Fenomenologia hylkää klassisen realismin ajatuksen siitä, että oliot ovat olemassa sellaisenaan riippumatta siitä, tiedetäänkö niiden olevan sellaisia. Toisaalta fenomenologia sanoutuu irti myös radikaalista idealistisesta ajatuksesta, jonka mukaan subjekti loisi maailman. Maailman merkitys on kyllä meidän oma tuotoksemme, mutta maailma itse ei ole. (Pihlström 2010, 242, 244 -245)

Fenomenologisen tutkimuksen kulmakivenä on tietynlainen asenteenmuutos, jossa siirrytään naiivista jokapäiväisestä asenteesta filosofiseen asenteeseen suhteessa ympärillämme olevaan todellisuuteen. Tätä asenteenmuutosta kutsutaan fenomenologiseksi metodiksi tai reduktioksi. (Pulkkinen 2010, 28; Perttula 2008, 144) Husserl nimittää ihmisen arkista ja jokapäiväistä suhdetta todellisuuteen luonnolliseksi asenteeksi. Luonnolliseen asenteeseen kuuluu maailman olemassaolon oletaminen itsestäänselvyytensä, jota ei kyseenalaisteta. Luonnollinen asenne on tietynlainen tulkintakehys, jossa aiemmat kokemukset ja tietomme vaikuttavat siihen miten koemme

maailman. Meillä on siis jonkinlainen esiymmärrys maailmasta, jonka mukaan toimimme arkielämässä. Tällöin maailma ei muodostu meille välittömässä kokemuksessa, vaan oletamme sen jo olevan jotain. (Pulkkinen 2010, 29 -30; Laine T. 2010, 32) Kun toinen ihminen ilmaisee omia kokemuksiaan, on kokemusten merkitysten lähteenä hänen oma merkitysten maailmansa. Usein tutkimushenkilö ja tutkija ovat kuitenkin kiinnittyneet samaan kulttuuriin, joten tutkimushenkilön kuvaukset muistuttavat tutkijan omia merkityksiä. Ilman reduktiota on vaarana, että tutkija tarttuu tuttuihin ja hänelle itselle välittömästi avautuvilta vaikuttaviin kuvauksiin ja alkaa tulkita niitä kuin ne tulisivat hänen omasta merkitysten maailmastaan. (Varto 1992, 90) Tällainen asenne ei kuitenkaan sovi tutkimuksen tekemiseen, koska tällöin huomiota ei voida kiinnittää fenomenologian varsinaiseen tutkimuskohteeseen, subjektiivisen kokemisen prosessiin. Fenomenologinen reduktio tarkoittaa irrottautumista tästä luonnollisesta asenteesta. Reduktion ensimmäinen vaihe on sulkeistaminen, joka tarkoittaa kaiken aiemmin koetun siirtämistä syrjään, jotta huomion voisi keskittää varsinaiseen kokemisen prosessiin. Husserl painotti, ettei sulkeistaminen tarkoita maailman olemassaolon kiistämistä, vaan sen asettamista tutkimuksen kohteeksi ”sulkeiden sisällä” ainoastaan siinä hahmossa, jossa se kokemuksessa ilmenee. (Pulkkinen 2010, 32) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy olla tietoinen omista aiheeseen liittyvistä ennakkokäsityksistään ja esitiedoistaan, jotta hän voi siirtää syrjään ne tulkitessaan toista ihmistä. Myös teoreettiset mallit ja aiemmat tutkimustulokset on siirrettävä syrjään tutkimuksen ajaksi. (Laine T. 2010, 32, 35)

Minulla oli vahvoja ennakkokäsityksiä tutkimusaiheestani omien kokemusten sekä lukemani kirjallisuuden pohjalta. Reflektoin omia aiempia tutkimuksen aiheeseen liittyviä kokemuksia: lastensuojelulapsilla oli kokemukseni mukaan ollut paljon käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia koulussa. Luokanopettajien koin suhtautuneen häiritsevästi käyttäytyviin lastensuojelulapsiin joskus negatiivisesti. Useat luokanopettajat kiinnittivät huomion vain oireilun ja jopa leimasivat lapsen sen perusteella häiriköksi. Kandidaatin tutkielmaani tehdessä olin tutustunut kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimustuloksiin ja niiden kautta minulle oli piirtynyt hyvin samanlainen mielikuva tutkimusaiheesta. Tutkimuksen alussa tein siis töitä selvittääkseni omat

tutkimusaiheeseen liittyvät mielikuvat ja ennakkoluulot ja pyrin siirtämään ne syrjään alkaessani kerätä teoriapohjaa pro gradu -tutkielmaani.

Ilman sulkeistamista tutkija tulkitsee kohdettaan ainoastaan omista lähtökohdistaan. Perttulan (1995, 9; 2008, 147) mukaan sulkeistamisen avulla tutkija pyrkii havainnoimaan asioita, kuten hän kohtaisi ne ensimmäistä kertaa ja kiinnittämään huomionsa keskeisiin asioihin. Tutkijan ei pidä siis olettaa yhtään mitään toisen elävästä kokemuksesta. Juden-Tupakka (2007, 62) toteaa, että sulkeistamisen avulla voidaan saada esille tutkittavan ilmiön olemus. Tutkijan täytyy olla tarkkana siitä onko kukin hänelle muodostuva kokemus puhtaasti tutkimusaineistosta, vai onko siinä mukana omaa tulkintaa omien aiempien kokemusten pohjalta. (Perttula 2008, 145) Omien ennakkokäsitysten täydellinen sulkeistaminen on käytännössä kuitenkin mahdotonta. Paul Ricoeurin mukaan tutkimuksessa pitää pyrkiä havaitsemaan omat ennakkokäsityksensä ja esiyymmärryksensä, mutta useimmat näistä jäävät silti aina huomaamatta. Pyrkimys kriittiseen ja omista ennakkoluuloista tietoiseen tulkintaan kuitenkin erottaa tutkimuksen tekemisen jokapäiväisessä ympäristössä kohdatun ymmärtämisestä. (Tontti 2005, 64) Sulkeistamisen vaatimus koskee koko tutkimusta alusta loppuun saakka. Ei riitä, että tutkimuksen alussa pohtii omaa aiheeseen liittyvää esiyymmärrystään, sillä tutkijan käsitykset tutkimusaiheesta muuttuvat koko tutkimuksen ajan. Sulkeistamisessa on kyse ennen muuta asenteenmuutoksesta ja se vaatii itsekriittistä ajattelutyötä koko tutkimuksen ajan. (Lehtomaa 2008, 166) On huomattava, että luonnollisesta asenteesta irtautuminen koskee tutkimuksessa vain tutkijaa. Tutkimukseen osallistuville henkilöille luonnollinen asenne on tavoiteltavaa, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan siitä, miten maailma näyttää ihmisille heidän luonnollisen asenteensa mukaisena. Näitä luonnollisen asenteen mukaisia kokemuksia tutkittaessa tutkijan täytyy kuitenkin irrottautua luonnollisesta asenteesta (Perttula 2008, 138, 144)

Tutkimuksen lähtökohtana ovat luokanopettajien kokemukset lastensuojelulapsista ja niiden ymmärtäminen ja tulkitseminen. Laineen (2007, 31) mukaan tulkinnan tarpeen myötä fenomenologiseen tutkimukseen tulee mukaan hermeneuttinen ulottuvuus. Hermeneuttinen filosofia myöntää esitiedon ja ennakkoluulojen olemassaolon ja niiden vaikutuksen tulkintaan (Tontti 2005, 55) Kaikki ymmärtäminen ja tulkinta tapahtuvat

hermeneuttisessa kehässä: osien ja kokonaisuuden suhde on kehämäinen. Voimme ymmärtää jokaisen kokonaisuuden osan vain osana kokonaisuutta. Toisaalta voimme ymmärtää kokonaisuuden vain osien tulkitseminen kautta. Ennen kuin tutkija voi ”astua sisään” hermeneuttiseen kehään, hänellä täytyy olla jonkinlainen ennakkoluulo tutkittavasta aiheesta. (Tontti 2005, 60)

6.2 Aineiston hankinta

Kokemuksia ei voida tutkia empiirisesti elämyksellisessä muodossa, vaan tutkimukseen osallistuvan on jollakin tavalla kuvailtava kokemuksiaan. Tutkimusaineistoon on pystyttävä myös palaamaan, jotta se voidaan analysoida. Tutkimukseni aiheena olivat luokanopettajien kokemukset lastensuojelulapsista peruskoulussa, joten oli oleellista löytää kouluja, joissa oli tai oli ollut oppilaana lastensuojelun asiakkaana olevia lapsia. Tein tutkimusta pääkaupunkiseudulla ja arvelin, ettei tällaisten koulujen löytäminen ole vaikeaa. Aloitin aineiston hankinnan ottamalla yhteyttä opetusvirastoon, jossa ohjeistettiin etsimään ensin sopivat koulut ja hakemaan tämän jälkeen tutkimuslupa näihin kouluihin opetusviraston kautta. Etsin sopivia kouluja ja luokanopettajia kevään 2015 aikana ottamalla yhteyttä peruskoulujen rehtoreihin. Toimin niin, että lähetin tiedotteen tutkimuksesta rehtorille, joka jakoi viestin opettajille. Tämän jälkeen tutkimukseen sopivat opettajat saivat itse ottaa minuun yhteyttä jos halusivat osallistua tutkimukseen. Löysin kolme luokanopettajaa, jotka olivat kiinnostuneita yhteistyöstä. Tutkimuslupa myönnettiin maaliskuu- huhtikuulle 2015 ja toteutin aineiston hankinnan maaliskuun aikana.

Fenomenologisessa tutkimuksessa suositaan yleensä haastattelua aineistonhankintakeinona, sillä sitä pidetään laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksia. (Perttula 2008, 140; Laine T. 2010, 31) Haastattelun voi tehdä monella tavalla. Yksi vaihtoehto on täysin strukturoitu haastattelu, jossa ennalta laaditut kysymykset esitetään tietyssä järjestyksessä. Toisessa ääripäässä on täysin vapaa haastattelu, jossa haastattelijalla on etukäteen mielessä vain tietty aihe tai alue ja keskustelu saa rönsyillä vapaasti aihepiirin sisällä. (Hirsjärvi 2009, 197) Lehtomaan (2008, 170) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tulisi antaa haastateltavien kuvata tutkimusaiheeseen liittyviä kokemuksia mahdollisimman

vapaasti rajaamatta haastattelun sisältöä liikaa. Tällainen avoin haastattelu muistuttaa keskustelua, joka etenee haastateltavan ehdoin. Laine (2008, 37) korostaa fenomenologisen haastattelun olevan luonnollinen ja keskustelunomainen. Haastattelijan tulee esittää konkreettisia, kokemuksellisia ja todellisuuden kuvailemisen houkuttelevia kysymyksiä, jotta vastausten kieli olisi myös mahdollisimman kuvailevaa ja kokemuksellista. Jos haastattelussa puhutaan abstrakteilla käsitteillä, on vaara että tutkimushenkilön omakohtaiset kokemukset jäävät sivuun. Käsitteet ja käsitteet eivät synny pelkästään yksilön omien kokemusten kautta, vaan ne ovat usein syntyneet ja muotoutuneet opetuksen, kasvatuksen ja sosialisoinnin kautta. Yksilön käsityksillä ja omilla kokemuksilla ei siis ole välttämättä mitään yhteyttä. (Laine 2008, 38)

Avoimessa haastattelussa käytetään mahdollisimman avoimia kysymyksiä ja haastattelijan päätehtävä on syventää haastateltavien vastauksia ja rakentaa haastattelun jatkoa niiden varassa. Haastateltavan vastaukset vaikuttavat seuraavaan kysymykseen eikä tutkija siis määritä etukäteen kysymyksiä ja niiden esittämisjärjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 45 -46; Siekkinen 2010 45, 54) Kokemattomana tutkijana pidin kuitenkin avointa täysin strukturoimatonta haastattelua liian vaikeana tehtävänä etukäteen, joten päädyin kompromissina tekemään kysymysrunгон haastattelua varten. Halusin pitää haastattelutilanteet mahdollisimman avoimina keskustelulle, mutta toisaalta pitää huolen siitä, että haastattelu pysyy aiheeseen liittyvissä teemoissa, jotta aineistoni vastaisi asettamiini tutkimuskysymyksiin. Myös Hirsjärvi (2009, 198 -199) korostaa avoimen haastattelun vaativan tutkijalta erityistä taitoa ja perusteellista koulutusta tehtävään. Teemahaastattelulle tyypillistä on, että haastattelun teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole etukäteen päätetty. (Hirsjärvi 2009, 197) Teemahaastattelun avulla olennaisimmat teemat tulevat varmasti käytyä läpi, mutta se antaa mahdollisuuden myös spontaaneille kysymyksille tai jonkin tietyn teeman tarkemmalle tarkastelulle. (Eskola & Vastamäki 2010, 27) Päädyin lopulta lähteä tekemään haastatteluja jonkinlaisena avoimen ja teemahaastattelun välimaastona: mahdollisimman herkästi haastateltavaa kuunnellen ja hänen vastauksiensa pohjalta rakentaen, mutta myös kysymysrunkoa silmäillen. Haastattelua varten tein teemahaastattelurungon, johon kirjasin olennaisimmat aiheeseen liittyvät teemat ja kysymyksiä. Eskolan ja Vastamäen (2010, 35) mukaan teemahaastattelun teemat voi

etsiä kirjallisuudesta tai tarkastelemalla mitä muissa tutkimuksissa on tutkittu. Käytännössä haastattelurunko oli haastatteluissa eräänlainen tukisanalista. En seurannut runkoa kovinkaan tarkasti, vaan annoin tutkimushenkilöiden vastausten viedä haastattelua eteenpäin. Pidin haastattelurungon kuitenkin koko ajan esillä ja palasin siihen ajoittain varmistaakseni, että haastattelu pysyy aihepiireissä, jotka liittyvät tutkimuskysymyksiin. Tallensin haastattelut nauhurilla. Valinnan taustalla oli useita syitä: nauhoittaessa minun ei tarvinnut keskeyttää haastattelua muistiinpanojen takia ja pystyin keskittymään täysin haastateltavan vastauksiin. Lisäksi haastattelun jälkeisessä litterointivaiheessa oli mahdollista käydä äänitettä läpi hyvin tarkalla korvalla ja erotella puheen sävyeroja tarkemmin kuin haastattelun aikana tehtävissä muistiinpanoissa. Kerroin haastateltaville etukäteen haastattelun äänittämisestä ja kerroin myös, että äänitteitä ei kuule kukaan muu kuin minä ja ne tuhotaan analyysin jälkeen.

Sulkeistaminen on tärkeä ja vahvasti fenomenologisessa haastattelutilanteessa läsnä oleva tekijä. Haastattelutilanteessa tutkijan täytyy pyrkiä pureutumaan toisen ihmisen kokemukseen ja suhteeseen johonkin asiaan. Tutkijan oma aiheeseen liittyvä esiymmärrys pyrkii tulkitsemaan toisen puhetta vain tutkijan omien lähtökohtien kautta, joten omat ennakkokäsitykset on tiedostettava ja tämän jälkeen siirrettävä syrjään. Fenomenologisessa haastattelussa on päästävä pidemmälle kuin ensimmäiseen spontaaniin käsitykseen tutkimushenkilön puheesta, jotta voitaisiin päästä lähemmäs nimenomaan hänen omaa kokemustaan. (Laine 2010, 34) Tekemissäni haastatteluissa puhuttiin lähes yksinomaan aiheista, joista minulla oli vahvat ennakkokäsitykset niin kirjallisuuden kuin omien kokemustenikin pohjalta. Minulla oli esimerkiksi selkeä mielikuva lastensuojelulasten levottomasta käyttäytymisestä oppitunneilla. Kuitenkin kun tutkimushenkilö puhui haastattelussa tällaisesta käyttäytymisestä, pyrin siirtämään nämä mielikuvat syrjään ja yritin suhtautua asiaan niin kuin en tietäisi siitä mitään. Sen sijaan, että olisin tulkinnut puheen omien ennakkoluulojeni kautta, yritin esittää lisää tarkentavia kysymyksiä aiheesta, jotta pääsisin mahdollisimman lähelle juuri kyseisen opettajan kokemusta tilanteesta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pyrkiä luomaan haastattelutilanteesta sellainen, missä hän vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavien kuvailemiin kokemuksiin. Kuitenkin tutkijalla on lupa ja velvollisuus ohjata haastateltavaa

kuvailemaan aiheeseen liittyviä kokemuksiaan. (Perttula, 1995, 65; Lehtomaa 2008, 170) Siekkinen (2010) korostaa, että haastattelutilanteessa on käytännössä mahdotonta pysyä neutraalina ja objektiivisena kuuntelijana, eikä tähän tule pyrkiäkään. Tämän takia persoonallisuuksiltaan erilaiset tutkijat voivat saada hyvinkin erilaisia tutkimustuloksia. (Siekkinen 2010, 58) Haastattelutilanne perustuu kahden ihmisen väliseen vuorovaikutukseen, joten haastattelijan vuorovaikutustaidot sekä kyky mukautua eri tilanteisiin ovat tärkeitä. Haastattelijan on kyettävä luomaan luotettava ja avoin ilmapiiri ja hänen tulee pyrkiä aidosti ymmärtämään haastateltavaa. Fenomenologisessa haastattelussa haastateltavalle on annettava mahdollisimman paljon tilaa. (Siekkinen 2010, 52, 57; Laine T. 2010, 35) Haastattelupaikan valinnalla on vaikutus luotettavan ja avoimen ilmapiirin saavuttamisessa. Paikkaa valitessa tulee huomioida haastateltavan näkökulma. Liian muodollisessa tai virallisessa tilassa haastateltava saattaa kokea olonsa epävarmaksi. Jos haastattelupaikaksi valitaan haastateltavalle tuttu ja turvallinen paikka, tässä tapauksessa esimerkiksi opettajan oma koulu, on tutkimuksella paremmat mahdollisuudet onnistua. (Eskola & Vastamäki 2010, 29 -30) Toteutin kaikki haastatteluni haastateltaville tutussa paikassa: omassa luokkahuoneessaan. Tarjosin etukäteen mahdollisuutta toteuttaa haastattelu myös muualla, mutta kaikki haastateltavat valitsivat haastattelupaikaksi oman luokkansa.

Haastateltavien ihmisten määrää miettiessä tulee ottaa huomioon riittävän aineistomäärän hankkiminen, mutta toisaalta myös omat voimavarat ja työhön käytettävissä oleva aika. Lehtomaa (2008) toteaa haastateltavien määrän olevan usein kompromissi omien intressien ja resurssien välillä. Haastateltavien määrällä ei ole suoraa yhteyttä tutkimuksen tieteellisen arvon kanssa. Tutkittavien suuri määrä ei siis tee tutkimuksesta välttämättä sen parempaa. (Lehtonen 2008, 168 -169) En rajannut haastatteluiden määrää etukäteen, vaan lähestyin haastattelupyyntöinen hyvin useita peruskouluja. Lopulta löysin kolme tutkimukseeni sopivaa tutkimushenkilöä. Aluksi pidin lukemaa jopa liian pienenä, mutta enempää ei tällä kertaa ollut mahdollista saada. Tutkimuksen kannalta riittävää haastattelujen määrää arvioitaessa käytetään termiä saturaatio eli kylläntyminen. Kun haastatteluissa ei enää ilmene mitään uutta ja ne alkavat toistaa itseään, on haastatteluja tutkimuksen kannalta riittävästi. (Eskola & Vastamäki 2010, 42) Perttulan (1995, 61) mukaan saturaatio voidaan ymmärtää tietyn kokemuksellisen sisällön esiin nousemisena yhä uudelleen yhden haastateltavan

kokemuksissa tai eri ihmisten kokemuksissa. En voi katsoa saturaation toteutuneen omassa tutkimuksessani. Kaikkien tutkimushenkilöiden kokemuksissa oli yhteisiä piirteitä, mutta jokainen haastattelu toi selkeästi lisää syvyyttä ja erilaista sisältöä aineistoon. Uskon, että myös lisähaastattelut olisivat tuoneet enemmän sisältöä aineistoon.

Henkilön kokemuksia tutkittaessa on tärkeää, että tutkittavalla on oma halu osallistua tutkimukseen, sillä tutkimus vaatii heiltä paljon. On perusteltua valita tutkimushenkilöiksi henkilöitä, joilla on eläviä ja omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja heidän elämäntilanteensa on tutkimuksen kannalta kiinnostava. (Lehtomaa 2008, 167; Perttula 2008, 153 -154) Kaikki haastatteleman luokanopettajat olivat selkeästi motivoituneita osallistumaan, olivathan he itse saaneet valita haluavatko ottaa yhteyttä minuun. Kaikki haastatteleman luokanopettajat soveltuivat tutkimushenkilöiksi, koska heillä oli omakohtaista kokemusta lastensuojelun asiakkaana olevien lasten opettamisesta.

Tein kaikki haastattelut noin kahden viikon sisällä maaliskuussa 2015. Litteroin jokaisen haastattelun aina ennen seuraavaa haastattelua. Haastatteluissa oli keskinäisiä eroja. Tutkimushenkilö 1:llä oli selkeästi eniten kokemusta ja sanottavaa aiheeseen liittyen. Hänen vastauksensa kysymyksiin olivat pitkiä ja monipuolisia. Kokemansa kuvaamisen lisäksi hän pohdiskeli haastatteluissaan myös asioiden ja tapahtumien syitä. Esitin itse haastattelijana useita jatkokysymyksiä T1:n vastausten pohjalta, joten haastattelussa oli myös selkeitä avoimen haastattelun piirteitä. Tutkimushenkilö 1:n haastattelu oli kestoltaan selkeästi pisin, noin 45 minuuttia. Haastattelusta kertyi myös litteroitua tekstiä eniten, 11 sivua. Tutkimushenkilö 2:n haastattelussa oli samoja piirteitä. T2 kuvasi kokemuksiaan ja pohdiskeli syitä eri asioiden taustalla. Hänen kokemuksensa aiheeseen liittyen oli kuitenkin selkeästi vähäisempää, joten haastattelu jäi suppeammaksi ja myös kestoltaan lyhyemmäksi. Haastattelu kesti noin 35 minuuttia ja litteroitua tekstiä kertyi 8 sivua. Tutkimushenkilö 3 oli haastattelussa selkeästi niukkasanaisin. Hänen vastauksensa olivat usein lyhyitä eikä hänellä ollut samanlaista pohdiskeluvaa otetta kuin kahdella muulla haastateltavalla. Hän keskittyi vastauksissaan enemmän siihen mitä on nähnyt, muttei avannut kovinkaan tarkasti omia arvioitaan eri asioiden taustalla vaikuttavista tekijöistä. Hän esimerkiksi kuvasi tarkasti minkälaista

häiriökäyttäytymistä lastensuojelulapsilla on koulussa ollut, mutta arvioi hyvin niukkasanaisesti syitä käytöksen takana. T3:n haastattelu kesti myös noin 35 minuuttia ja litteroitua tekstiä siitä kertyi noin 7 sivua.

6.3 Aineiston analyysi

Ensimmäinen työvaihe aineiston keräämisen jälkeen on aineiston kirjoittaminen tekstiksi, eli litterointi. Haastattelun laatua parantaa se, että haastattelu litteroidaan mahdollisimman nopeasti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 185) Litteroin kaikki haastatteluni jo haastatteluilta tai viimeistään seuraavana päivänä. Pyrin tekemään litteroinnin mahdollisimman huolellisesti ja sanatarkasti. Kuuntelin haastatteluäänitteen useampaan kertaan litterointia tehdessäni. Kirjasin ylös myös ei-kielellistä kommunikaatiota, kuten tauot puheessa, naurun tai poikkeavalla äänenpainolla puhutut osat. Luin tutkimusaineiston läpi useampaan kertaan vielä läpi ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2011, 143) korostavat aineiston huolellisen lukemisen toimivan porttina analysoinnin syvenemiseen.

Aineiston analyysissä olen soveltanut Perttulan (1995) esittämää fenomenologista menetelmää, joka pohjautuu Giorgin metodisiin vaiheisiin. Tämä menetelmä sopii teemahaastattelulla kerätyn tutkimusaineiston analysointiin. (Perttula, 1995, 90) Kun haastatteluaineisto on kasassa, ensimmäinen työvaihe on huolellinen tutkimusaineistoon perehtyminen sekä kokonaisuuden hahmottaminen avoimin mielin, irrottautumalla omasta luonnollisesta asenteesta sulkeistamisen avulla. (Perttula 1995, 69 -71; 91) Luin tässä vaiheessa litteroimani haastattelut vielä läpi moneen kertaan saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Pyrin sulkeistamaan aiemmin kappaleessa 6.1 esittelemäni omat ennakkokäsitykset pois tutkimusaineistoa lukiessani, jotta pääsisin mahdollisimman hyvin käsiksi tutkimushenkilöiden kokemuksiin.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta oleellisia kuvauksia ja ilmaisuja. Perttula (1995) puhuu aineiston jakamisesta merkitysten sisältämiin yksiköihin: tutkimusaineistosta erotetaan yksiköitä, jotka ilmaisevat tutkimuskohteen kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Ilmaisut voivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai ajatuskokonaisuuksia.

(Perttula 1995, 72) Tutkijan on kyettävä huomaamaan mikä aineistossa kuuluu oleellisesti tutkimuksen piiriin ja mikä ei ole oleellista. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottamista tutkimusaineistosta ohjaa tutkijan intuitio sekä tutkimuskysymykset. Tässä vaiheessa on vältettävä tulkintoja ja haastateltavan puheen muuttamista yleistettäväiksi käsitteiksi. (Laine T. 2010, 40; Lehtomaa 2008, 181; Perttula 1995, 74). Kävin aineiston huolellisesti läpi etsien merkityksen sisältämiä yksiköitä. Käytännössä poimin haastatteluteksteistä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia suoria lainauksia, jotka otin haastatteluteksteistä erilleen. Tällä tavoin sain jaoteltua aineiston tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen sisältöön ja sain rajattua siitä pois sisällön, jolla ei ollut merkitystä tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Käytännössä osan aineistosta hyllyttäminen ei ollut helppoa. Luotin tilanteessa omaan arviointikykyyni ja rajasin pois ainoastaan materiaalin, joka ei mielestäni vastannut miltään osin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa palasin vielä tähänkin aineistoon arvioiden uudelleen onko sillä merkitystä tutkimukselle. Aineistossa oli esimerkiksi jonkin verran materiaalia siitä, miten avoimesti lastensuojelulapset tuovat koulussa esille oman lastensuojelun asiakkuutensa. Aineistoa läpikäydessäni ja analysoidessani totesin, ettei tämä osuus aineistosta vastaa tutkimuskysymyksiin. Analyysin toiseen vaiheen jälkeen minulla oli jokaisesta kolmesta haastattelusta erilliset tekstiversiot, joissa oli suorina lainauksina kaikki se materiaali, jolla oli arvioni mukaan merkitystä tutkimuskysymysten kannalta.

Analyysin kolmannessa vaiheessa jokainen merkityksen sisältämä yksikkö käännetään tutkimushenkilön kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle (Perttula 1995, 74) Merkityksen sisältämät yksiköt olivat siis suoria lainauksia, jotka käännsin yleiskielelle. Pyrin käänöksessä mahdollisimman yksiselitteiseen kieleen. Alla on aineistoesimerkki T1:n, eli tutkimushenkilön numero 1 haastattelusta.

T1. Aineistoesimerkki. Ylempi teksti on alkuperäinen sitaatti ja kursivoitu teksti on merkityksen sisältämä yksikkö tieteenalan yleiskielellä ilmaistuna.

mä ajattelen että asiat on jo vähän niin kuin paremmin et et mä voin tavallaan olla vähän huojentunut et lastensuojelu on jo mukana tämän lapsen elämässä jos kerta asiat on niin huonosti tai ainakin sillä hetkellä huonosti että sitä tarvitaan.

Hän ajattelee asioiden olevan jo paremmin ja hän kokee voivansa olla huojentunut, kun lapsi on jo lastensuojelun asiakkaana tilanteessa jossa lapsi tarvitsee lastensuojelun tukea

Analyysiin neljännessä vaiheessa tehdään yksilökohtainen merkitysverkosto. Merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Merkityksen sisältämät yksiköt asetetaan toistensa yhteyteen sisältöjensä perusteella. (Perttula 1995, 77) Tässäkin vaiheessa käsiteltiin jokaista haastattelua vielä erikseen. Etsin edellisessä vaiheessa luoduista teksteistä yhteenkuuluvia ilmauksia, jotka käsitelivät samaa teemaa tai aihepiiriä. Teemat ja aihepiirit muodostuivat tutkimuskysymysten, haastattelurungon sekä itse haastateltavan puheen perusteella. Muodostin tekstinpätkestä kokonaisuuden, jota siis Perttulan metodin mukaan kutsutaan yksilökohtaiseksi merkitysverkostoksi.

Analyysin viidennessä ja viimeisessä vaiheessa erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen, eli jokaisesta haastattelusta muodostetut merkityskokonaisuudet kootaan yleiseksi merkityskokonaisuudeksi. Perttula (1995) korostaa, että tutkijan on pyrittävä löytämään yksilökohtaisista merkityskokonaisuuksista yhteisiä ominaisuuksia. Yleinen merkitys on löydyttävä kaikkien tutkimushenkilöiden yksilökohtaisista merkitysverkostoista. Yleinen merkitysverkosto pitää sisällään tutkimuskysymysten kannalta keskeiset sisällöt ja merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. Tutkijan tulee pyrkiä näkemään yksilökohtaiset merkitysverkostot yleiseksi käsitetyin kokemuksen ilmentäjinä. Tutkimushenkilöiden koettuja maailmoja ei kuitenkaan pyritä samaistamaan. (Perttula 1995, 84 -85, 89, 93) Tässä vaiheessa keräsin jokaisen yksityiskohtaisen merkitysverkoston yhteen teemoittain. Erittelin mitkä sisällöt olivat kaikille yhteisiä ja mitkä eivät. Toisin sanoen, millaiset kokemukset olivat kaikille opettajille yhteisiä ja minkälaisia eroja heidän kokemuksissaan oli. Perttulan (1995) mukaan yleisen merkityskokonaisuuden luominen käytännössä vaati paljon pohdintaa sekä valintoja. Tutkija joutuu tekemään päätöksen siitä miten hän valitsee ja muotoilee eri tutkimushenkilöiden sisäisten koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä (Perttula 1995, 89).

Tutkimuksessani oli mukana kolme tutkimushenkilöä, mikä on lukuna pieni määrä. Koska otanta oli niin pieni, päädyin siihen, että myös vertailen tuloksissani eri tutkimushenkilöiden kokemuksia keskenään ja peilaan niitä heidän kokemushorisontteihinsa. Fenomenologisessa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon tutkimushenkilöiden tausta ja aiemmat kokemukset. Ei ole yhdentekevää millaisista taustoista ja lähtökohdista tutkimushenkilöt kokemuksiaan kuvaavat. Myös Perttula (1995, 85) korostaa yksilöiden vertailua fenomenologisessa analyysissä. Päädyin avaamaan jokaisen tutkimushenkilön kokemushorisonttia ja sitä millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä niissä on. Avaan hieman tutkimushenkilöiden kokemushorisonttia eli taustoja ja lähtökohtia joista he kokemuksiaan kuvaavat. Käytännössä voin avata profiileja varsin suppeasti, jotta tutkimushenkilöiden tietosuoja ei vaarannu. Kaikki tutkimushenkilöt olivat luokanopettajia pääkaupunkiseudulla ja heillä oli pitkä työkokemus. Tutkimushenkilöt 1 ja 3 olivat toimineet opettajana pitkään pääkaupunkiseudulla, mutta tutkimushenkilö 2 oli tehnyt suuren osan urastaan muualla. Tutkimushenkilöiden välillä oli suuria eroja siinä, kuinka tutuksi asiaksi he lastensuojelun kokivat. Tutkimushenkilö 1 koki lastensuojelun hyvin tutuksi asiaksi. Hän oli saanut tietoa lastensuojelustaan kollegoiltaan, koulukuraattoreilta ja koulupsykologeilta ja hän mainitsi ainoana saaneensa aiheeseen liittyvää koulutusta. Hän koki lastensuojelun olevan positiivinen asia lapsen elämässä. Hänellä oli ollut useita lastensuojelun asiakkaana olevia lapsia luokissaan uransa aikana. Tutkimushenkilö 2 koki lastensuojelun olevan hänelle vieras asia koulumaailmassa. Hän ei ollut saanut aiheeseen liittyen perehdytystä ja hän arveli luokanopettajilla yleensäkin olevan huonot valmiudet lastensuojelulasten kohtaamiseen. Tutkimushenkilö 3:lla oli työvuosissa mitattuna eniten kokemusta luokanopettajana toimimisesta. Hän koki lastensuojelun olevan nykyisin koulussa esillä selvästi enemmän kuin uransa alussa 1980-luvulla. Hän kuitenkin koki saaneensa aiheeseen liittyen hyvin vähän perehdytystä ja koulutusta.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Olen kuvannut edellä mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua ja etenemistä sekä niihin liittyviä kysymyksiä ja valintoja, mikä lisää tutkimuksen avoimuutta ja luotettavuutta. Fenomenologisessa tutkimuksessa sulkeistamisella on merkittävä rooli

tutkimuksen luotettavuudelle. Tutkijan täytyy kyetä refleктоimaan ja sulkeistamaan omia ennakkokäsityksiään haastatteluvaiheessa sekä aineistoa analysoidessa. Muutoin (Perttula 1995, 105) Sulkeistaminen käytännössä vaati paljon keskittymistä. Minulla oli selkeitä ja vahvoja ennakkokäsityksiä tutkimusaiheestani ja haastatteluissa opettajien kuvaukset vastasivat näitä ennakkokäsityksiä suurelta osin. Yritin kuitenkin parhaani mukaan suhtautua opettajien vastauksiin avoimin mielin ja uteliaana, esimerkiksi kysyen tarkentavia kysymyksiä. Annoin haastateltavien puhua tutkimusaiheesta mahdollisimman vapaasti ja kysyin vielä erikseen tuleeko heillä mieleen aihepiiriin liittyviä muita kokemuksia. Toimin näin, jotta haastattelut eivät olisi jääneet ainoastaan itse luomani teemahaastattelurungon aiheisiin. Latomaa (2006, 78 -79) korostaa tutkijan kykyä ymmärtää tutkittavien ilmaisuja kokemuksistaan. Keskeistä on se, miten tutkija tavoittaa ilmiön juuri sellaisena kuin se tutkittavalle henkilölle näkyy (Lehtomaa 2008, 174 -175). Tässä koen onnistuneeni varsin hyvin. Haastattelemani luokanopettajat osasivat kuvata kokemuksiaan hyvin selkeästi ja jäsentyneesti, joten uskon että väärinymmärryksiä ei tapahtunut kovin paljoa.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Eettisesti hyvältä tutkimukselta vaaditaan hyvän tieteellisen käytännön noudattamista. Näihin periaatteisiin sisältyy mm. rehellisyys, yleinen huolellisuus, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sekä muiden tutkijoiden työn huomioiminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009, 23 -24) Kaikkia tutkimuksia tehdessä tutkijan täytyy olla tietoinen tutkimuksensa eettisistä kysymyksistä sekä tieteeseen liittyvistä yleisistä säännöistä. Tieteen tulee olla myös puolueetonta ja tieteelliset tulokset on alistettava kriittisen tarkastelun kohteeksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 21)

Haastattelussa ollaan suorassa kontaktissa tutkittaviin, joten eettiset ongelmat ovat hyvin monitahoisia ja niitä tulee vastaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Oleellista on saada haastateltavien henkilöiden suostumus. Haastateltavan tulee kokea haastattelutilanne vapaaehtoiseksi. On tärkeää myös kertoa haastateltaville rehellisesti, mistä haastattelussa on kysymys. Tutkimuksen luottamuksellisuus tulee taata ja ottaa huomioon tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat seuraukset kohdehenkilöille. Myös

itse haastattelutilanteen vaikutukset kohdehenkilöön tulee ottaa huomioon etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19 -20; Lehtomaa 2006, 169) Omassa tutkimuksessani kerroin haastateltaville opettajille etukäteen mitä aion tutkia. Tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojasin siten, että jätän tutkimuksessa kertomatta opettajien nimet ja koulun. Kerroin opettajille etukäteen myös miten aion käyttää haastattelumateriaaleja ja korostaen, että tutkittavilla henkilöillä oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. Arvioin, ettei haastatteluilla ollut suuria psyykkisiä vaikutuksia haastateltaviin. Haastateltavat eivät joutuneet muistelemaan omia traumaattisia kokemuksiaan, vaan puhuivat omasta arkisesta työstään.

Eettiset kysymykset ovat esillä myös aineistoa litteroidessa ja analysoidessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 20) mukaan litteroinnissa nousee esiin haastateltavien puheen rehellinen kirjaaminen. Litteroinnissa on kuitenkin luvallista muuntaa suoria lainauksia, kunhan niiden merkitys ei muutu. Esimerkiksi puheen muuttaminen yleiskielelle on sallittua. Jouduin tekemään hyvin vähän muutoksia haastatteluaineistoon, sillä haastateltavat eivät maininneet puheessaan oppilaiden tai koulujen nimiä, joita olisi pitänyt muokata tekstistä pois lainauksia varten. Analyysivaiheen eettiset kysymykset liittyvät siihen miten kriittisesti haastattelut analysoidaan. Tutkijalla on eettinen velvollisuus tulkita haastatteluaineistoa kriittisesti ja rehellisesti sekä esittää tutkimustuloksissaan tietoa, joka on mahdollisimman todennettua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20)

Tutkijan tulee ottaa huomioon myös ne seuraukset mitä tutkimuksen raportoinnilla on eri osapuolille (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20). Tutkimustuloksissani piirtyy tietynlainen kuva luokajopettajista, joiden kokemuksia tutkin, sekä lastensuojelun asiakkaana olevista lapsista. Vaarana on erityisesti lastensuojelun asiakkaana olevien lasten leimaantuminen koulussa huonosti menestyviksi ja opettajille lisätyötä teettäviksi oppilaiksi. Tämän vuoksi olenkin tutkimuksessani korostanut, etteivät tulokseni ole yleistettävissä, vaan ne edustavat kolmen eri luokanopettajan kokemuksia. Myös itse tutkimuksen aiheen valinta on eettinen kysymys, sillä julkisessa tutkimuksessa tutkittava ilmiö nousee näkyviin ja ainakin periaatteessa yhteiskunnalliseen keskusteluun. Luokanopettajien kokemuksia lastensuojelulasten koulunkäynnistä on

tutkittu varsin vähän, joten aiheen sivuuttaminen voitaisiin nähdä eettisesti kyseenalaisena.

7 TULOKSET

Analyysin kautta tutkimusaineistosta nousivat selkeimpänä asiana esiin lastensuojelulasten monenkirjavat ongelmat ja tuen tarve koulunkäyntiinsä liittyen sekä lastensuojelulasten vaikutus luokanopettajan työhön. Haastattemieni opettajien kokemuksen mukaan lastensuojelulasten koulunkäynnin ongelmat johtuvat suurelta osin lapsen vaikeasta elämäntilanteesta ja taustoista sekä koulunkäynnin rikkonaisuudesta ja lukuisista poissaoloista. Opettajat kokivat, että lastensuojelulapsen opettaminen vaikuttaa suuresti luokanopettajan työhön. Opettajien huoli ja epätietoisuus lastensuojelun asiakkaana olevan lapsen asioista nousivat selkeinä esille opettajien kokemuksissa. Opettajat kokivat lastensuojelulasten opettamisen tuovan myös lisää kuormittavuutta opettajan työhön. Opettajat kokivat lastensuojelulapsen tarvitsevan erityistä huomiointia ja tukea oppitunneilla ja muutenkin koulun arjessa. Suurimmaksi kuormittavaksi tekijäksi opettajat kokivat tiedonkulun ongelmat koulun sekä lastensuojelun sijoituspaikkojen ja viranomaisten välillä. Opettajat ovat usein epätietoisia lapsen asioista ja joskus jopa lapsen olinpaikasta. Opettajat kokivat myös saamansa lastensuojeluun liittyvän koulutuksen ja perehdytyksen puutteelliseksi.

Lukuisten yhteisten kokemusten lisäksi kaikilla haastattemillani opettajilla oli myös hyvin erilaisia kokemuksia lastensuojelulapsista ja heidän opettamisestaan. Selkeimpänä erona oli T1:n ja T3:n kokemus lastensuojelun arkipäiväisyydestä kouluissa verrattuna siihen, että T2 koki lastensuojelun koulussa itselleen vieraaksi asiaksi.

7.1 Lastensuojelulasten ongelmat koulussa

Kaikkien haastattemieni opettajien kokemuksissa nousi selkeästi esiin lastensuojelulapsilla olevan paljon ongelmia koulussa. Yhtenä selkeänä ongelmien syynä opettajien kokemuksissa korostui lapsen koulunkäynnin katkonaisuus ja repaleisuus: nopeiden elämänmuutosten takia lapset joutuvat olemaan välillä pitkiäkin aikoja poissa koulusta. Lukuisat poissaolot lisäävät koulunkäyntiin ja oppimiseen

liittyviä ongelmia. T1 korosti lastensuojelulapsen huolen omasta perheestä vaikuttavan lapsen käyttäytymiseen koulussa.

T1: ”Hän oli ehtinyt juuri päästä siihen niinku koulurytmiin ja kouluelämään ja Suomen kieliki vähän alko jo karttua ja semmonen rauhallinen olo ni sitte tuli kiireellinen huostaanotto ja kesti kaks viikkoa ennen ku me saatiin ensinnäkään tietää missä tää lapsi on... ja se katkasi taas sen lapsen koulunkäynnin.”

Haastattelemieni opettajien kokemusten mukaan lastensuojelulapsilla on usein oppimis- ja keskittymisvaikeuksia koulussa, eivätkä he menesty koulussa kovin hyvin. Opettajat kokivat tämän johtuvan usein oppilaan heikosta itseluottamuksesta ja uskosta omiin kykyihinsä. Opettajien kokemuksissa korostui lapsen rauhattoman elämäntilanteen ja vaikean taustan negatiivinen vaikutus lapsen itseluottamukseen, motivaatioon sekä keskittymiskykyyn. T1 arvioi lapsen taitojen taantuvan joskus vaikeissa elämäntilanteissa. Toisaalta, kun lapsi ja perhe saivat apua ongelmiinsa, se näkyi koulussa asioiden sujumisena.

T2: mä aistin semmosta, että kun hänen elämä nyt näin menee, hän ei voi ite siihen kauheesti vaikuttaa ni hän ei ehkä sitte täällä koulussakaan jaksa.

T1: jos se lapsi saa sitä tarvitsemaansa tukea, niin sit se alkaa kantaa hedelmää täällä koulussakin et asiat alkaa sujua. ja esimerkiks perhe jolla ei ollu päivärytmiä niin sen palautuminen tai sen harjoittaminen näky täällä koulussa.

Opettajat kokivat, että lastensuojelulapsilla on usein käyttäytymiseen liittyviä ongelmia koulussa. Lastensuojelulapset ovat usein heikkoja sosiaalisilta ja vuorovaikutustaidoiltaan. Monet lastensuojelun asiakkaana olevat lapset ovat aggressiivisia sekä impulsiivisia ja hermostuvat helposti. T3 korosti, että lastensuojelulapsilla voi olla hyvin erilaisia ongelmia sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissaan: lapsi voi oireilla aggressiivisesti ja voimakkaasti ulospäin tai olla hiljainen ja arka. Lukuisat poissaolot vaikuttavat myös kaverisuhteisiin: pitkien poissaolojen aikana lapsi voi tippua pois kaveriporukasta. Muista tutkimushenkilöistä poiketen T1 korosti, ettei hänen kokemuksensa mukaan voida yleistää

lastensuojelulasten käyttäytyvän huonosti koulussa. Hän korosti lapsen vuorovaikutustaitoihin ja käyttäytymiseen vaikuttavan vahvasti sen, minkälaisen ongelmien takia lapsi ja perhe ovat lastensuojelun apua tarvitsevat. T1 mainitsi esimerkiksi perheessä olevan alkoholismien saattavan näkyä koulussa lapsen pärjäävyytenä ja ylimyönteisyytenä, joka voi olla lapselle itselleen uuvuttavaa.

T3: Hän oli hyvin aggressiivinen, lyhytpinnanen ja hermostunut ja kovaääninen. Ja sitä nyt tää mistä mä äskettäin tein lastensuojeluilmoituksen. Hänellä ongelmat on et hän ei oo rajoja, hän on hyvin impulsiivinen, hän ei kestä yhtään häviötä, ei kestä sitä että on viimeinen.

7.2 Lastensuojelulasten tukeminen peruskoulussa

Lastensuojelun asiakkaana olevat lapset tarvitsevat monenlaista tukea ja huomiointia koulunkäynnissään. Opettajat kokivat, että koulunkäynti itsessään on selkeä lastensuojelun asiakkaana olevan lapsen kasvua tukeva tekijä. T1 korosti, että elämän nopeiden muutosten keskellä koulun tuttu ja ennakoitavissa oleva arki edustaa pysyvyyttä ja turvaa lapselle: se on paikka missä lapsi tietää mitä tapahtuu. T1 koki myös, että koulu pitäisi asettaa tärkeäksi asiaksi lapsen elämässä myös muutosten keskellä, jotta koulunkäynnin jatkuvuus säilyisi. Opettajat kokivat roolinsa lastensuojelulasten kanssa olevan selkeästi myös kasvattaja, joka vastaa lapsen aikuisen kaipuuseen. T2:n mukaan lastensuojelulapset hakevat kahdenkeskistä aikaa ja huomiota opettajalta. Lastensuojelulapset tarvitsevat koulussa aikuista, joka kuuntelee, osoittaa kiinnostusta ja on turvallinen aikuinen. Opettajat kokivat rutiinien ja koulun arjen ennakoitavuuden tärkeyden korostuvan silloin, kun lapsen elämä muuten on pirstaleista ja ennakoimatonta.

T1: ”Mä oon aina puhunu niille lapsille siitä et sä voit ajatella että koulu on aina semmonen paikka missä sä voit niinku levätä että ku sä tuut tänne niin sä tiedät aika tarkkaan mitä täällä tapahtuu ja sulla on se sun oma pöytä ja sun omat tavarat ja niinku että elämä jatkuu”

Lastensuojelulapsen luokalla oleminen täytyy huomioida erikseen monissa arjen tilanteissa. Opettajat kokivat suojelevansa lastensuojelulasta ottamalla tämän huomioon erilaisia teemoja käsitellessä, jotta aiheet eivät esimerkiksi palauttaisi lapsen mieleen huonoja muistoja tai tunteita. Opettajat kertoivat huomioivansa myös lastensuojelulasten muuttuneet perherakenteet eri tilanteissa. Kaikki tutkimushenkilöt mainitsivat esimerkkeinä tilanteet, joissa puhutaan perheistä ja perherakenteista tai tehdään isän- ja äitienpäiväkortteja. Lastensuojelulapset tarvitsevat tukea myös oppimisen, käyttäytymisen ja keskittymisen ongelmissaan. Erityisesti T2:n kokemuksissa nousivat esiin tilanteet, joissa lapsi häiriköi tunnilla eikä keskity ja opettajan täytyy tukea ja auttaa häntä keskittymään.

T2: mä ohjeistin luokan tekemään jotain. hän oli pitänyt sitä pientä omaa showtaan siinä ja ohjeet oli menny sitte ohi. mun piti ohjeistaa hänet uudestaan ja tavallaan auttaa hänet siihen alkuun.

7.3 Opettajien asenteet ja kokemukset lastensuojelulasten vaikutuksesta heidän työhönsä

Opettajien asenteet lastensuojelulapsia kohtaan ovat myönteisiä. T1 ja T3 kertoivat lastensuojelun olevan arkipäiväinen osa opettajan työtä ja kaikki tutkimushenkilöt totesivat, etteivät ole huomanneet minkäänlaisia ennakkoluuloja lastensuojelulapsia kohtaan koulun henkilökunnan taholta. Opettajat hyväksyvät erilaisten lasten opettamisen kuuluvan heidän työhönsä. Opettajilla on myönteinen kuva lastensuojelun työntekijöitä kohtaan ja kaikissa haastatteluissa korostui positiiviset kokemukset heidän ammattitaidostaan. Kuitenkin T1 ja T3, joilla oli enemmän kokemusta yhteistyöstä lastensuojelun työntekijöiden kanssa, kokivat työntekijät kiireisiksi ja väsyneiksi ja kertoivat olleensa huolissaan siitä kuinka kauan avun saaminen lastensuojelun kautta kestää. Molemmat arvelivat syynä tähän olevan liian pienet resurssit. T1 koki opettajien yleisesti olevan huolissaan lastensuojeluin resursseista. Hän koki opettajien ottavan mielellään yhteyttä lastensuojeluun, koska koulun auttamismahdollisuudet vaikeuksissa olevaa lasta kohtaan ovat vähäiset. T3 kertoi ihmetelleensä joskus miten avun saaminen voi kestää hyvin kauan, vaikka perheen ongelmat olisivat selvästi nähtävissä usean eri lapsen kohdalla.

T1: Kyllä sitä on ollu asennoitunu niin, että ne oppilaat jotka mulle tähän annetaan opetettavaks, niin niiden kanssa sitte pärjätään ja selvittään ja kuka niitä sitte huoltaakin niin se kuuluu tähän mun työhön.

Kukaan haastattelemistani opettajista ei ollut saanut etukäteen perehdytystä tai koulutusta lastensuojelun asiakkaana olevan lapsen kohtaamiseen tai yleisemmin lastensuojeluun liittyen. Kukaan ei muistanut, että opettajankoulutuksessa olisi käsitelty asiaa. Ainoastaan T1 mainitsi saaneensa aiheeseen liittyvää koulutusta uransa aikana. Opettajat tukeutuvat kollegoihinsa ja muuhun koulun henkilökuntaan tilanteissa, joissa eivät tiedä miten toimia lastensuojelun asiakkaana olevien lasten kanssa. Kaikki tutkimushenkilöt mainitsivat saaneensa tietoa kokeneempien opettajien lisäksi koulukuraattoreilta, koulupsykologeilta ja terveydenhoitajilta. T1 ja T3 kokivat yhteistyön kollegoidensa ja koulun muun henkilökunnan toimivan hyvin. T2 sen sijaan koki saaneensa riittämättömästi apua ja tietoutta lastensuojelulapsen kohtaamiseen.

T1: ”Se on tullu ihan vaan niin että koulussa puhelinkopissa on ollu moniste missä lukee lastensuojelu ja puhelinnumerot ja siinä on päivystävä henkilö. Ja sit ku on tullu ensimmäsii tällasii tilanteita niin, sit sitä on tavallaan niinku esimiehensä kautta tai koulupsykologin kautta menny kyselemään siitä asiasta, et mitä mä nyt tekisin tän lapsen kanssa”

Myös lastensuojelun asiakkaana olevan lapsen luokalle tuloon liittyy usein epätietoisuutta. Kaikki haastatteleman opettajat korostivat sitä, etteivät he koe saaneensa riittävästi tietoa etukäteen, kun lastensuojelun asiakkaana oleva lapsi oli tulossa heidän luokkaansa. Lapsesta oli saatavilla jonkin verran tietoa asiakirjojen kautta, mutta opettajat kokivat sen riittämättömänä ja osittain epämääräisenä. Opettajat korostivat myös, ettei mikään taho ollut heihin etukäteen yhteydessä lapsen asioiden suhteen. Opettajien välillä oli suuria eroja siinä, kuinka hyvin he kokivat omat valmiutensa lastensuojelulasten kohtaamiseen luokanopettajana. Huolimatta siitä, ettei ollut saanut aiheeseen liittyvää koulutusta vielä uransa alussa T1 koki, että hänellä on ollut hyvät valmiudet lastensuojelulapsen kohtaamiseen uransa alusta asti, eikä hän ole kokenut asiaa vaikeaksi. T2 puolestaan koki, että koulutuksessa ja työssään saamallaan

tiedolla lastensuojelusta hänellä ei ollut minkäänlaisia valmiuksia kohdata lastensuojelulasta. Hän ei myöskään uskonut, että luokanopettajilla yleisesti olisi hyviä valmiuksia lastensuojelulasten kohtaamiseen. Myös T3 koki saaneensa riittämättömästi tietoa lastensuojelulapsesta etukäteen. Hänellä ei ollut muita valmiuksia lastensuojelulapsen kohtaamiseen kuin maalaisjärkensä. T2 ja T3 mainitsivat, että nykyisellä kokemuksellaan heillä kuitenkin olisi paremmat valmiudet lastensuojelulasten kohtaamiseen.

Luokanopettajilla herää monenlaisia tunteita lastensuojelulasten kanssa toimiessa. Eniten aineistossa korostui opettajien huoli. Lastensuojelulapset aiheuttavat paljon huolta opettajalle. Opettajia huolettaa lasten ja perheiden vaikeat elämäntilanteet ja se miten he voisivat tukea lasta parhaiten. Opettajat ovat huolissaan myös siitä miten tapahtuneet asiat vaikuttavat lapsen tunne-elämään ja opiskeluun. T1 koki, että koulun vaikutusmahdollisuudet ovat aika pienet vaikeassa tilanteessa olevan lapsen auttamisessa ja hänen mukaansa opettajia huolettaa myös se, kuinka hitaasti lapset ja perheet joskus saavat apua lastensuojelun kautta. Myös epä tietoisuus lapsen elämästä aiheuttaa huolta opettajalle. Välillä opettaja ei edes tiedä missä koulusta poissa oleva lapsi on, tai mihin hän lähtee koulupäivän jälkeen. T2:n kokemuksissa korostui säälin tunne vaikeassa tilanteessa olevaa lasta kohtaan. Myös T3 arveli opettajien säälivän lastensuojelulapsia heidän elämäntilanteidensa takia. T1 ei maininnut sääliä koko haastattelun aikana, vaan hän näki lastensuojelun asiakkuuden positiivisena asiana: lapsen ongelmat on jo havaittu ja hän saa niihin apua.

T1: ”Kielitaidoton lapsi, jolla ei ollu Suomen kieltä vaan ikäänku semmosena palikkana aina siirty taksiin ja sit mä vaan toivoin et toivottavasti se meni sinne mihin sen piti mennä, koska mulla ei ollu sillä hetkellä paikkaa mistä mä oisin sen varmistanu.”

T2: ”Semmonen ”sorry feeling” jos mä käytän englanninkielistä sanaa mikä mulla tuli ekana mieleen. Että mä olin pahoillaan sen lapsen tilanteen puolest, niinku et säälitti. suomeks sanottuna säälitti, et hän on semmoses kriisitilanteessa.”

Luokanopettajat kokevat, että lastensuojelulapset kuormittavat opettajaa tavallista enemmän. Suurin kuormittava tekijä on tiedonkulun puutteellisuus koulun, lapsen

sijoituspaiikan sekä sosiaalihuollon välillä. Opettajalla ei välttämättä ole aina tietoa siitä kuka lapsen asioista on vastuussa ja keneen opettaja voi olla yhteydessä lapsen koulunkäyntiin liittyen. T1 koki vaitiolovelvollisuuden olevan häiritsevä tekijä: hän ei usein saa työssään tarvitsemaansa tietoa lapsesta lastensuojelun vaitiolovelvollisuuden takia. Opettajat kokivat lastensuojelulasten elämän muutosten kuormittavan heitäkin: opettajalle tulee usein uusia asioita, jotka täytyy muistaa hoitaa. Esimerkkinä tästä kaikki opettajat mainitsivat taksimatkat, joiden aikatauluista opettajien täytyi pitää kiinni. Opettajat mainitsivat myös lastensuojelulasten puutteelliset varusteet: usein oppikirja tai liikuntavälineet puuttuvat, koska niitä ei ole tai ne ovat jääneet johonkin muualle kuin mistä lapsi sinä aamuna on kouluun tullut. Opettajat huomioivat ja mahdollisuuksien mukaan ennakoivat tällaisia tilanteita, jotta lapsi voisi osallistua opetukseen mielekkäästi.

8 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia lastensuojelulasten koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista ja tuen tarpeista sekä lastensuojelulapsen opettamisen vaikutuksista opettajan työhön. Tutkimukseni tulokset lastensuojelun asiakkaana olevien lasten koulunkäynnin ongelmista ovat suurilta osin samassa linjassa aiempien aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. Luokanopettajan asenteissa lastensuojelulapsia kohtaan sekä heidän kokemuksissaan lastensuojelulapsen opettamisen vaikutuksista työhönsä tutkimustulokseni kuitenkin eroavat osittain muista aihepiiristä tehdyistä tutkimuksista. Opettajien kokemukset poikkeavat suuresti esimerkiksi Helsingin kaupungin opetusviraston ohjeistuksesta. Haastattelin tutkimusta varten kolmea luokanopettajaa, joilla oli keskenään erilaiset taustat. Heidän kokemuksensa lastensuojelulasten opettamisesta ja sen vaikutuksesta opettajan työhön poikkesivat hieman toisistaan.

Opettajien kokemusten mukaan lastensuojelulapsilla on paljon erilaisia vaikeuksia koulussa. Lapsilla on usein oppimiseen liittyviä ongelmia ja heidän koulumenestyksensä on usein heikkoa. Myös Kitinoja (2005, 155) ja Sinkkonen H-M (2004, 140) toteavat lastensuojelulasten menestyvän koulussa selkeästi muita lapsia heikommin. Opettajat kokevat, että suurimmat lastensuojelulasten heikkoon koulumenestykseen vaikuttavat tekijät ovat koulunkäynnin repaleisuus sekä rauhaton ja vaikea elämäntilanne. Lastensuojelun asiakkaina olevilla lapsilla on opettajien mukaan usein huono itsetunto eivätkä he luota omiin kykyihinsä. Turusen (2004, 191 -194) mukaan käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöt sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden ongelmat ovat yhteydessä oppimisvaikeuksiin sekä heikkoon suoriutumiseen koulussa. Myös Heino ja Oranen (2012, 234) toteavat, että sijoitettujen lasten heikon koulumenestyksen takana eivät ole puuttuvat lahjat, vaan koulunkäynnin puutteellinen jatkuvuus ja erilaiset muutokset ja keskeytykset.

Haastattelemieni luokanopettajien kokemukset poikkesivat hieman toisistaan lastensuojelun asiakkaan olevien lasten käyttäytymisen ongelmiin liittyen. Tutkimushenkilöt 2 ja 3 kokivat, että lastensuojelulapsilla on käyttäytymiseen liittyviä

ongelmia koulussa. Lastensuojelulapset ovat heidän kokemuksensa mukaan heikkoja sosiaalisilta taidoiltaan ja vuorovaikutustaidoiltaan. Monet heistä ovat aggressiivisia ja impulsiivisia ja hermostuvat helposti. Tutkimushenkilö 1 korosti, ettei voida yleistää lastensuojelun asiakkaana olevien lasten käyttäytyvän koulussa huonosti. Hietala yms. (2010, 69 -71) toteavat, että epäsosiaalinen käytös, aikuisten uhkaaminen ja aggressiivinen käytös toisia kohtaan ovat yleisiä ongelmia lastensuojelun asiakkaana olevilla lapsilla. Bernedon ym. (2012, 619) mukaan opettajat kokevat erityisesti sijoitetuilla pojilla olevan enemmän ongelmia käyttäytymisessä kuin ei-sijoitetuilla pojilla. Myös Kitinoja (2005, 211) toteaa lastensuojelulasten yleisimmiksi ongelmiksi oppimisvaikeuksien lisäksi mm. käyttäytymisongelmat sekä kiusaamiseen liittyvät ongelmat. Tutkimukseni tulokset ovat selkeästi samassa linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimushenkilö 1:n kokemus käyttäytymisen ongelmien yleistämättömyydestä korostaa sitä, ettei kaikilla lastensuojelun asiakkaana olevilla lapsilla ole samanlaisia ongelmia. Haastattelemistani opettajista hänellä oli selkeästi eniten kokemusta lastensuojelulasten opettamisesta.

Tutkimukseni tulokset luokanopettajien asenteissa lastensuojelun asiakkaana olevia lapsia kohtaan poikkeavat aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin verrattaessa. Opettajat kokivat, että lastensuojelulasten koulunkäynnin ongelmien syynä olivat lapsen taustat ja muut ongelmat, eikä heikot lahjat. He kertoivat, etteivät ole huomanneet ennakkoluuloja lastensuojelun asiakkaina olevia lapsia kohtaan koulussa muiden opettajien tai henkilökunnan taholta. Tutkimushenkilöt 1 ja 3 korostivat lastensuojelulasten kuuluvan omaan työhönsä. Heinin ja Orasen (2012, 234, 236) mukaan lastensuojelulapsiin ja heidän kykyihinsä kohdistuu kouluissa vahvoja ennako-oletuksia. Odotukset koulumenestyksen suhteen ovat matalia ja opettajat ovat taipuvaisia aliarvioimaan lasten lahjoja. Lakkala (2008, 31, 98) ja Sinkkonen H-M (2004, 119 -120) toteavat, etteivät opettajat halua emotionaalisesti häiriintyneitä oppilaita yleisopetukseen ja koulut eivät halua lastensuojelulaitoksiin sijoitettuja lapsia itselleen. Mahdollisia ennakkoluuloja käsittelevän osuuden luotettavuus tutkimuksessani on kyseenalainen. On vaikea kuvitella, että opettaja toisaalta myöntäisikään omien tai koulun muun henkilökunnan ennakkoluulojen olemassaoloa kasvokkain tehtävässä haastattelussa vieraan haastattelijan kanssa. Omien

ennakkoluulojen havaitseminen vaatii opettajalta myös tiukkaa omien ajatustensa reflektointia, muuten omat ennakkoluulot jäävät tiedostamattomiksi.

Opettajien omat kokemukset ja tuntemukset lastensuojelulasten vaikutuksesta heidän työhönsä vaihtelivat tutkimushenkilöiden välillä. Yhteistä kaikkien kokemuksissa oli huoli lastensuojelun asiakkaana olevasta lapsesta sekä tämän elämäntilanteesta. Myös epätietoisuus lapsen luokalle tulovaiheessa sekä lastensuojelulapsen aiheuttama lisäkuormitus opettajan työhön olivat kaikkien opettajien kokemuksissa. Kukaan haastattelemistani opettajista ei ollut saanut etukäteen perehdytystä ja koulutusta lastensuojeluun liittyen. Kukaan heistä ei myöskään muistanut saaneensa tietoa lastensuojelusta luokanopettajakoulutuksessa. Lastensuojelu on ollut heille kaikille vieras asia siihen asti, kunnes se on tullut konkreettisesti osaksi heidän työtään. Tässä tilanteessa he ovat saaneet apua ja tietoa kollegoiltaan sekä koulun muulta henkilökunnalta. Luokanopettajat kokivat yhteydenpidon lastensuojelun viranomaisiin sekä sijoituspaikkaan vaikeaksi ja työtään hankaloittavaksi tekijäksi. Tämä on yllättävää, sillä pitkän uran luokanopettajana luoneet tutkimushenkilöt 1 ja 3 kokivat lastensuojelun olevan nykyisin kuitenkin arkipäiväinen osa opettajan työtä. Tutkimushenkilöt 2 ja 3 kokivat, ettei heillä ollut valmiuksia kohdata lastensuojelun asiakkaana olevaa lasta koulussa. Tutkimushenkilö 2 arveli, ettei opettajilla yleensä ole hyviä valmiuksia asiassa. Huhtanen (2007, 200) toteaa kuitenkin lastensuojelun sekä siihen liittyvien käsitteiden ja toimintatapojen olevan nykyisin arkipäivää koulussa.

Haastattelemieni opettajien kokemukset ovat selkeästi ristiriidassa myös Helsingin kaupungin luomasta toimintamallista, jossa korostetaan tiivistä yhteistyötä lastensuojelun ja koulun välillä (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2014). Osittain opettajien kokemusten sekä aiempien tutkimusten ja Helsingin kaupungin toimintamallin ristiriitaa selittää varmasti se, että haastattelemieni opettajien varhaisimmat kokemukset lastensuojelusta ovat monen vuoden takaa. Nykyisin luokanopettajilla voi olla enemmän tietoutta lastensuojelusta jo uransa alussa. Olisikin ollut mielenkiintoista saada tutkimushenkilöiksi myös nuorempia opettajia, joiden kokemushorisontti olisi ollut erilainen haastattelemiini kokeneisiin opettajiin verrattuna. Kokemukset yhteydenpidon ja yhteistyön vaikeuksista koulun ja lastensuojelun välillä olivat kuitenkin tuoreita. Luokanopettajien kokemuksista voisi varovaisesti päätellä, että

akuuteissa hätätilanteissa koulua ei arvoteta lapsen elämässä niin korkealle kuin opettajat itse toivoisivat. Koulu voi jäädä jopa kokonaan ilman tietoa lapsen olinpaikasta ja olosuhteiden muutoksista.

Haastattelemieni luokanopettajien kokemuksista voidaan selkeästi havaita, että mitä enemmän luokanopettajalla on kokemusta lastensuojelusta ja lastensuojelun asiakkaana olevien lasten opettamisesta, sitä vähemmän vieraalta asia tuntuu. Useita lastensuojelun asiakkaita urallaan opettanut tutkimushenkilö 1 koki lastensuojelun hyvin tutuksi asiaksi itselleen. Selvästi vähemmän kokemusta omaavat tutkimushenkilöt 2 ja 3 kokivat lastensuojelun ja sen käytännöt vieraammaksi. Hekin kuitenkin totesivat, että nykyisellä kokemuksella heillä olisi jo enemmän tietoa ja paremmat valmiudet kohdata lastensuojelun asiakkaana oleva lapsi koulussa.

Jälkeenpäin tarkasteltuna tutkimukseni toteutus ei vastannut täysin suunnitelmiani. Selkeimmäksi ongelmaksi muodostui tutkimushenkilöiden vähäinen määrä. En osaa arvioida minkä vaiheen tutkimushenkilöiden hakuprosessissa olisin voinut tehdä paremmin. Opettajat eivät ymmärrettävästi ole välttämättä kovin innokkaita osallistumaan haastatteluihin elleivät koe tutkimuksen aihetta itselleen tärkeäksi. Osa rehtoreista kieltäytyi suoraan jakamasta haastattelupyynnöitä liitteineen opettajille. Olisin toivonut tutkimukseeni selvästi useampaa kuin kolmea tutkimushenkilöä. Erityisesti olisin halunnut tutkia myös nuorempien opettajien kokemuksia lastensuojelusta, jotta olisin päässyt vertailemaan kokeneempien ja nuorempien opettajien kokemusten eroja. Aineiston hankinnan päätin toteuttaa eräänlaisella teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon sijoittuvalla haastattelulla. Jälkeenpäin arvioituna oli ehdottomasti hyvä ratkaisu tehdä haastattelurunko haastattelujen tueksi. Oma roolini haastattelijana oli selkeästi jäykempi kuin mitä etukäteen ajattelin. Tukeuduin aika vahvasti haastattelurunkoon enkä reagoinut kovinkaan herkästi tutkimushenkilöideni vastauksiin ja niiden sävyihin. Tein toki muutamia tarkentavia kysymyksiä, mutta niiden määrä oli vähäisempi kuin suunnittelin. Tekemissäni haastatteluissa ei siis ollut kovinkaan paljoa avoimen haastattelun piirteitä.

Mielenkiintoisimmaksi tulokseksi tutkimuksessani nousi luokanopettajien epätietoisuus lastensuojelusta sekä heidän kokemuksensa lastensuojelun ja koulun välisen yhteistyön

puutteista. Tutkimukseni oli varsin suppea, joten tuloksia ei voida yleistää kattamaan kaikkia opettajia. On kuitenkin selvää, että ainakin haastattelemieni opettajien koulujen arjen ja Helsingin kaupungin virallisen toimintamallin välillä on ristiriita. Lastensuojelu ja sen toimintamallit ovat ainakin osalle opettajista vieraita asioita. Aihetta käsittelevälle laajemmalle jatkotutkimukselle olisi varmasti tarvetta.

9 LÄHTEET

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

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

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

Aro, M., Aro, T., Koponen T. & Viholainen H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino 299-332.

Bardy, M. 2009. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa: Bardy, M. (toim) 2009 Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 17- 46.

Bardy, M. 2012 Lastensuojelun ytimessä: osattomuudesta osallisuuteen. Teoksessa: Söderholm, A. & Kivitie-Kallio (toim.) 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. Porvoo Duodecim.

Barton, S., Tomlinson, P. & Gonzales, R. 2012 Therapeutic Residential Care for Children and Young People. An attachment and trauma-informed model for practice. Lontoo. Jessica Kingsley Publishers.

Becker-Weidman, A. 2008 Vuorovaikutteinen kehityopsykoterapia: teoria. Teoksessa: Becker-Weidman, A. & Shell, D. (toim.). Suom. Ritanen, L. 2008. Auta lasta kiintymään. Vuorovaikutteinen kehityopsykoterapia traumaperäisen kiintymyshäiriön hoidossa. Tampere. PT-kustannus.

Bernedo, I. M., Salas, M. D., Garcia-Martin, M. A. & Fuentes, M. J. 2011. Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review* 34, 615 -621

Eskola J., Vastamäki J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* Jyväskylä: PS-kustannus. 26 -44

Gil, E. 2009 (2006) *Suom. Kankaansivu, K. Hyväksikäytettyjen ja traumatisoituneiden lasten auttaminen*. Kuopio. UNIPress

Gottberg, E. 2004. Lapsen juridiset oikeudet. Teoksessa A. Söderholm, R. Hali-la, S. Kivitie–Kallio, J. Mertsola & S. Niemi (toim.) *Lapsen kaltoinkohtelu*. Helsinki: Duodecim, 40 -56.

Hautamäki, A. 2005 *Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle*. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) 2005 *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki. WSOY.

Heino, T. 2009. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa: Bardy, M. (toim) 2009 *Lastensuojelun ytimissä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 52- 75.

Heino, T. 2007. *Keitä ovat uudet lastensuojeluasiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana*. Stakesin työpapereita 30/2007. STAKES. Helsinki.

Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa: Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 217 -248.

Heinämaa, S. 2010. Minä, tietoisuus ja ruumiillisuus. Teoksessa: Miettinen, T., Pulkkinen S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Hakapaino 2010

Hietala, T., Kaltinainen, T., Metsärinne U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli : koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Tammi.

Himanka, J. 2010 Fenomenologia ja luonnontieteet. Teoksessa: Miettinen, T., Pulkkinen S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Hakapaino 2010.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.

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

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

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

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki erityisopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus

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

Ikonen, O. & Virtanen P. 2007 Oppilashuolto ja oppilaanohjaus tukevat yksilöä ryhmässä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija. Yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 121- 133

Jahnukainen, M. 2004. Koulukodin jälkeen. Vuosina 1996 ja 2000 kotiutettujen nuorten yhteiskuntaan jäsentymisen ja riskikäyttäytymisen kasaantuminen. Teoksessa M.

Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim.) Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Hakapaino Oy. 293 -330

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

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

Kerola, K. 2003 Strukturoitu opetus. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2003 HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Kitinoja, M. 2002. Koulukodit sijaishuollon osana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 11. täydennetty painos, 154 -164

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

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

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

Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Puura, K., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T. & Almqvist, F. 1999. Psychiatric disorders, performance level at school

and special education at early elementary school age. *European Child & Adolescent Psychiatry* 8, 4, 48 -54.

Kuoppala, T., Säkkinen, S. Lastensuojelu 2010. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti.

Kuuri, A. Ulvinen, A. 2002 Oppimisvaikeudet koulukotinuorten ongelmana. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. STAKES 17/2002 Helsinki

Laatikainen, P. 2011 Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: PS -kustannus

Laiho, K. 2010. Asiakasryhmäkohtainen sosiaalityö. Lastensuojelu. Teoksessa: A. Kananoja, M. Lähteinen, P. Marjamäki (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 161 -191

Laine, M. 2007. Kriminologia ja rankaisun sosiologia. Helsinki: Tietosanoma

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola J. & Valli R. (toim) 2010 Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28- 45

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksesta. Rovaniemi: Lapin Yliopisto

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

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: T. Latomaa & J. Perttula (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tampere: Juvenes print, 163 -194

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

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

Mahkonen, S. 2010 Lastensuojelu ja laki. Helsinki: Edita

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

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

Miettunen, T., Pulkkinen, S. & Taipale J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettunen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.). Fenomenologian ydinkysymyksiä, 9-25

Mikkola M. 2004. Lastensuojelulain tausta. Teoksessa A-M Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Tammi, 77 -84

Mäkinen, M., Nikander E., Pantzar T. & Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos luku 5.4

Pasanen, T. 2001. Lastenkodin asiakaskunta. Psykiatrinen tutkimus lastenkotilasten kehityksellisistä riski- ja suojaavista tekijöistä, oirehdinnasta sekä hoidontarpeesta. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis C 170

Perttula, J. 1995. K. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen tutkimusinstituutti.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: T. Latomaa & J. Perttula (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tampere: Juvenes print, 115 -162

Pihlström, S. 2010. Fenomenologia ja pragmatismi. Teoksessa: Miettinen, T., Pulkkinen S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Hakapaino 2010.

Pihko, H. 2012 Kaltoinkohtelun vaikutus kehittyviin aivoihin. Teoksessa: Söderholm, A. & Kivitie-Kallio (toim.) 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. Porvoo. Duodecim.

Pulkkinen 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa: Miettinen, T., Pulkkinen S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Hakapaino 2010.

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

Pösö, T. 2004. Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. Saarijärvi: Gummerus

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

Salmi, M., Sauli, H. & Lammi-Taskula, J. 2012 Lasten ja lapsiperheiden asema nyky-Suomessa. Teoksessa: Söderholm, A. & Kivitie-Kallio (toim.) 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. Porvoo. Duodecim.

- Saloviita, T. 2013 Luokka haltuun! Parhaat keinot opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus
- Siekkinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle Jyväskylä: PS-kustannus. 45 -60
- Sinkkonen, J. 2005 Kiintymyssuhteen häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) 2005 Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki. WSOY.
- Sinkkonen H-M. 2004. Koulukodin vaihtoehtona kotikoulu. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim) Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Hakapaino Oy. 119 -149
- Sinkkonen, J. 2004. Lapsen emotionaalinen kaltoinkohtelu. Teoksessa A. Söderholm, R. Halila, S. Kivitie-Kallio, J. Mertsola & S. Niemi (toim,) Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim, 75 -86
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 31. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Taipale, J. 2010. Intersubjektiiivisuus ja normaalius. Teoksessa T. Miettunen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Hakapaino 2010, 118 -133
- Tikkanen, M. 2009. Luokanopettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista lapsista. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu –tutkielma.
- Tontti 2005. Olemisen haaste. 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino. 50 -84

Tuovila, P. 2008 Menetykset ja lapsen kehitys. Artikkeliteoksessa toim. Ketola, J. Menetyksistä mahdollisuuksiin. Perhehoitoa lasten ja vanhemmuuden tueksi. PS-kustannus.

Turunen, M-M. 2004. Teoksessa: Söderholm, A., Halila, R., Kivitie-Kallio, S., Mertsola, J. & Niemi, S. (toim) 2004. Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim.

Varto, J. (1992) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-paino Oy

Virtanen P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija. Yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 85- 120

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

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

Internet -lähteet:

Kestilä, L., Väisänen, A. Paananen, R., Heino, T. & Gissler, M. 2012 Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina. Rekisteripohjainen seuranta tutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. Yhteiskuntapolitiikka 77:6.

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100138/YP6_2012_Kestil%E4.pdf?sequence=1 Viitattu 14.4.2015

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

(Viitattu 21.10.2013)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

Pettersson, P. 2011 Lapsi matkalla eheämmäksi ja elävämmäksi. Traumaterapiakeskus
http://files.kotisivukone.com/ttkeskus.palvelee.fi/tiedostot/lapsi_matkalla_eheammaksi_ja_elavammaksi.pdf
(Viitattu 8.11.2015)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
(Viitattu 21.10.2013)

Schulman, G. 2004 Väkiältä ja sietämättömien tunteiden kierrätys. Katsausartikkeli.
Suomen Lääkärilehti 3/2004 vsk 59
<http://www.fimnet.fi.pc124152.oulu.fi:8080/cl/laakarilehti/pdf/2004/SLL32004-149.pdf>
(Viitattu 8.11.2015)

Toimintamalli tilanteessa, jossa lapsella on vakavia koulunkäyntiongelmia ja lastensuojelutarve. Prosessit, toimintamallit ja vastualueet. Helsingin kaupungin opetusvirasto 10/2014
<https://www.thl.fi/documents/647345/808044/Toimintamalli+tilanteessa+jossa+lapsella+on+vakavia+koulunk%C3%A4yntiongelmia+ja+lastensuojelutarve+2014+MV+versio.pdf/d15ef829-5bb7-4289-bad0-90fbbeec4122>
(Viitattu 13.10.2015)

LIITE 1 Haastattelurunko

Perustiedot

- Opetuskokemus vuosissa
- Tämänhetkinen luokka-aste ja oppilasmäärä luokassa

Käsitykset lastensuojelusta yleisesti

- Kuinka tuttu käsite lastensuojelu sinulle on?
- Mistä olet saanut tietoa lastensuojelusta?
- Millaisia kokemuksia sinulla on lastensuojelusta (lastenkodit, viranomaiset)

Tämänhetkinen tilanne luokassa sekä aiempi historia

- Kuinka monta lastensuojelulasta sinulla on tällä hetkellä luokassa?
- Kuinka kauan he ovat olleet luokassasi?
- Kuinka paljon lastensuojelulapsia sinulla on ollut aiemmin?
- Kuinka paljon tietoa olet saanut heistä etukäteen? Mitä kautta?
- Minkälaisia syitä heillä on lastensuojeluasiakkuudelleen?

Lapsen luokalle tulo

- Mikä oli ensireaktiosi kun kuudit, että luokallesi tulee lastensuojelulapsi?
- Onko reaktio toisenlainen jos sinulle tulee uusi oppilas, joka ei ole lastensuojelun asiakas?
- Miltä on tuntunut kun lastensuojelulapsi on tullut luokalle?
- Miten tunne on muuttunut kokemuksen myötä?
- Millä tavoin koulun muu henkilökunta on suhtautunut lastensuojelulapsiin?
- Oletko törmännyt ennakkoluuloihin?
- Millä tavoin asenteet lastensuojelulapsia kohtaan muuttuneet vuosien aikana?

Lastensuojelulasten ongelmat koulussa

- Onko kohtaamillasi lastensuojelulapsilla ollut ongelmia kouluun liittyen? Millaisia? (Käyttäytyminen, oppimisvaikeudet)
- Millainen koulumenestys lastensuojelulapsilla on ollut?

- Mistä ajattelet tämän johtuvan?
- Miten he ovat tulleet toimeen muiden oppilaiden kanssa?

Opetuksessa erityisesti huomioitavat asiat

- Miten opetat luokkaa jossa on lastensuojelun asiakkaana olevia lapsia? Onko jotain otettava mielestäsi erityisesti huomioon opetuksessa ja opetusmenetelmissä?
- Käsitteletkö joitain asioita eri tavalla, jos luokassa on lastensuojelun asiakkaana oleva lapsi?
- Onko sinulla ollut ongelmia lastensuojelun asiakkaina olevien lasten opettamisessa? Millaisia?
- **Millaista tukea lastensuojelulapset tarvitsevat koulunkäynnissä?**
- Miten muuten lastensuojelulapsen opettajana toimiminen eroaa muista oppilaista?

Opettajan valmiudet

- Millaiset valmiudet sinulla on ollut opettaa lastensuojelun asiakkaana olevia lapsia? Mistä olet saanut näitä valmiuksia?
- Miten valmiudet ovat kehittyneet?
- Miten voitaisiin varmistaa, että opettajilla olisi paremmat valmiudet kohdata lastensuojelulapsia?