

Heini Lesojeff

Lasten- ja koulukotien johtajien kasvatukseenäkemykset ja pedagoginen johtajuus 1970–1980-lukujen vaihteessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi YAMK

Sosiaali- ja terveysalan

palveluiden johtaminen

Opinnäytetyö

28.1.2019

Tekijä(t) Otsikko	Heini Lesojeff Lasten- ja koulukotien johtajien kasvatukseen ja pedagoginen johtajuus 1970-1980-lukujen vaihteessa
Sivumäärä Aika	62 sivua + 3 liitettä 28.1.2019
Tutkinto	Sosionomi YAMK
Koulutusohjelma	Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Suuntautumis- vaihtoehto	Sosiaali- ja terveysalan palveluiden johtaminen
Ohjaaja(t)	TtT, yliopettaja Minna Elomaa-Krapu
<p>Lasten- ja koulukotien osalta elettiin murrosaikaa 1970-luvulta alkaen. Yhteiskunnallinen paine kohdistui työn alhaisen arvostuksen parantamiseen, resurssointiin ja työntekijöiden koulutustason kehittämiseen. Tämä vaati myös sijaishuoltolaitoksen johtamiselta uudistumista. Tavoitteellisen kasvatuksen toteuttaminen ja yhtenäisen kasvatukseen luominen työyhteisöön oli johtajan tehtävä.</p> <p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata lasten- ja koulukotien johtajien pedagogista johtajuutta, koulutustaustaa ja kasvatukseen vuosien 1970 -1980 vaihteessa. Tutkimuskysymyksinä olivat 1) Minkälaisia kokemuksia lasten- ja koulukotien johtajilla on pedagogisesta johtamisesta 1970-1980-lukujen vaihteessa ja 2) Minkälaisia kasvatukseen lasten- ja koulukotien johtajilla oli 1970-1980 lukujen vaihteessa. Työn tavoitteena on tuottaa tietoa lastenkodin johtajien näkemyksistä pedagogisesta johtajuudesta, kasvatuksesta ja osaamisesta. Työn tavoitteena oli myös tuoda lasten- ja koulukotien johtajien subjektiivisia kokemuksia yleisen historian rinnalle. Tämän tuotetun tiedon avulla voidaan kiinnittää huomio sijaishuollon johtajien kasvatukseen ja johtamiskulttuuriin myös nykypäivänä.</p> <p>Työn tuloksista selviää, että johtajat halusivat uudistaa laitostyötä sekä omaa rooliaan johtajana. Heillä oli työssään kasvatukseen ja työllä oli kasvatukseen tavoitteet. He myös pitivät tärkeänä kehittää työntekijöitä ja työyhteisöä niin, että työyhteisö ja näkemykset muodostuisivat yhteneväisiksi. He pitivät tärkeänä demokraattista päätöksentekoa ja yhteistoiminnallisuutta sekä tiimityöskentelyä. Johtajat olivat omistautuneita työlleen ja kokivat työnsä tärkeäksi ja merkitykselliseksi.</p> <p>Tulosten johtopäätöksinä voidaan esittää, että johtajien kasvatukseen näkemys ja halu kehittää työtä mahdollistaa myös työntekijöiden kasvatukseen kehittymisen. Tämä ei silti yksin riitä poistamaan sijaishuollossa raportoituja kasvatukseen laiminlyöntejä, vaan tarvitaan myös lastensuojelutyöhön suuntaavaa koulutusta.</p> <p>Johtopäätöksiksi nousevat myös sijaishuoltolaitoksen johtajien kouluttamisen tärkeys pedagogiseen johtajuuteen sekä johtajien kehittävän työotteen lisääminen työntekijöiden, että koko työyhteisön suuntaan varmistaisi työtapojen ja menetelmien olevan ajan ja vaatimusten mukaisia.</p>	
Avainsanat	Kasvatukseen näkemys, kasvatukseen, pedagoginen johtajuus, johtaminen, sijaishuolto.

Author(s) Title Number of Pages Date	Heini Lesojeff Managers insights of upbringing and pedagogical leadership in child caring institution`s between the decade of 1970-1980. 62 pages + 3 appendices 28.1.2019
Degree	Master of Social Services and Health Care
Degree Programme	Master`s Degree Programme in Social Services
Specialisation option	Master`s Degree Programme in Health and Social Care Management, Leadership in Health Care and Social Services
Instructor(s)	Principal Lecturer, PhD, Minna Elomaa-Krapu
<p>Starting in the 1970`s the child caring institutions were forced to change by the pressure from society. The pressure was directed to improve the low valuation of work in child caring institutions, resources and developing employer`s education. This change demanded also the management of child caring institutions to be reformed. Manager`s role was to execute the aim of upbringing and to create a solid vision of upbringing in to the work community.</p> <p>The purpose of this thesis was to describe child caring institutions manager`s pedagogical leadership, educational back ground and their insights of upbringing. Research questions were 1) What kind of experiences does child caring institutions managers have on pedagogical leadership between the decade on 1970-1980 and 2) What kind of insights the managers of child caring institutions had between the decade of 1970-1980. The aim of this thesis was to bring the child caring institution`s managers subjective experiences in the side of common history. According to this knowledge we can pay attention to child caring institution managers knowledge of upbringing and the culture of management in today`s child caring institutions.</p> <p>The results of this thesis show that the managers wanted to reform the work in child care institutions and their own role as managers. They had a vision and aim for upbringing. They also considered important to improve employees and work culture to be more solid and unite. They also acknowledge the importance to lead democratically, work in collaboration and as a team. The managers were devoted to their work and find their work important and meaningful.</p> <p>As a result, it can be stated that managers vision of upbringing and the desire to improve work also enables the employees to improve professionally. Still, this alone won`t remove all the neglection`s reported in foster care. Education that is steered to child welfare is also needed. Managers should also be educated to pedagogical leadership. Their will to improve work and work environment would guarantee that work methods are consistent to demands.</p>	
Keywords	Insight of upbringing, upbringing, pedagogical leadership, leadership, fostercare.

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön lähtökohdat	2
2.1	Lasten- ja koulukotien historia	4
2.1.1	Sodan jälkeinen laitoshoido	6
2.1.2	Sijaishuollon muutospaineet 1970-luvulle tultaessa	7
2.2	Työ laitoksissa	9
2.2.1	Lastenkotityön kehittyminen	10
2.2.2	Lastenkotityön ominaispiirteet	13
2.3	Johtajuus sijaishuoltolaitoksissa	15
2.4	Pedagoginen johtajuus	17
2.5	Yleiset kasvatusnäkemykset Suomessa	19
2.5.1	Nuorisotyölle määritellyt yleiset tehtävät suomalaisessa nuorisotyössä	21
2.5.2	Ihmiskäsitykset	22
2.5.3	Lapsuus ja kasvatus 1970-1980-luvuilla	25
2.6	Yhteenvedo opinnäytetyön lähtökohdist	27
3	Tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset	28
4	Opinnäytetyön toteuttaminen	29
4.1	Muistitietotutkimus	29
4.2	Tutkimusaineisto	31
4.3	Tutkimusaineistojen analyysi	32
5	Tulokset	34
5.1	Kasvatuksen toteuttaminen sijaishuollossa	36
5.1.1	Rajat ja rakkaus kasvatusnäkemysenä	37
5.1.2	Kasvatustehtävänä yhteiskuntakelpoisuus ja normiston mukainen elämä	39
5.1.3	Halu tavallisen arjen tarjoamiseen lapselle	41
5.2	Johtajien halu uudistaa työtä	42
5.2.1	Halu työn kehittämiseen	43
5.2.2	Halu työyhteisön kehittämiseen	45
5.3	Johtajan roolista ja johtajaksi kasvamisesta	47
5.3.1	Johtamistavan muuttaminen	48

	5
5.3.2 Johtajaksi halusta ja kokeilunhalusta	50
6 Pohdinta	50
6.1 Työn eettisyys	50
6.2 Työn luotettavuus	53
6.3 Tulosten tarkastelu	55
6.3.1 Johtajien kokemukset pedagogisesta johtajuudesta	56
6.3.2 Johtajien kasvatusnäkemykset	58
7 Johtopäätökset	61
Lähteet	63
Liitteet	
Liite 1. Teemahaastattelun teemat	
Liite 2. Tietoa opinnäytetyöstä haastateltaville	
Liite 3. Suostumuslomake haastatteluun osallistumisesta	

1 Johdanto

Lastensuojelua on ollut kautta aikojen – mikäli sillä tarkoitetaan yhteisön kollektiivista halua suojella ja hoitaa heikompiosaisia lapsia. Varsinainen yhteiskunnallinen lastensuojelujärjestelmä kasvatustieteiden syntymisen myötä myöhemmin. Lastensuojelun tarkoitus monipuolistui Suomessa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Tuolloin lastensuojelun käsitteet ja arvot monipuolistuivat ja koko lastensuojelu järjestelmänä muotoutui. Pitkälle on tultu siitä, mitä lastensuojelu ja etenkin laitoshoidon tuolloin oli. Laitoshoidon historia on kulkenut matkan vankilamaisista olosuhteista kohti nykyisenkaltaista kodinomaisuutta ja perhekeskeistä työtä korostavaa työtettä. Muutos tapahtui 1960-luvun jälkeen, jolloin karuihin laitosmaisiin olosuhteisiin ja lasten kohteluun alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Kuitenkaan muutos ei käynyt hetkessä. 1970-luvulla huostaanotettuja lapsia oli 12 326, joista laitoshoidossa oli 6 600 lasta. Perhesijoitusten suosiminen vähensi laitoshoidon tarvetta, mutta etenkin koulukodit olivat paikkoja, jonne koulunkäyntivaikeuksista kärsiviä nuoria sijoitettiin. Laitoshuollon resurssit olivat pienet ja pätevää henkilökuntaa vaikeaa saada (Pulma – Turpeinen 1989: 220-223). Tämä näkyi siinä, miten kasvatustyötä käytännössä toteutettiin.

Lasten -ja koulukotien maailmaa on tutkittu pitkälti vain lasten ja nuorten kokemusten pohjalta (esim. Laitala – Puuronen 2016; Hytönen - Malinen – Salenius – Haikari – Markkola – Kuronen – Koivisto 2016). Tutkimuksissa on selvitetty etenkin koulukodeissa vallinneita käytäntöjä ja niiden sisäistä kulttuuria sijoitettujen lasten ja nuorten näkökulmasta käsin. Tämän lisäksi on tehty useita pitkään toimineiden lasten- ja koulukotien historiikkeja sekä selvitetty lastensuojelun ja koulukotien historiaa yleisesti (esim. Pulma -Turpeinen 1987; Pekkarinen 2017). Lastenkodeissa tehtävää työtä on myös tutkittu (esim. Laakso 2009) tämän vuosituhannen puolella ja sijaishuollon nykytilasta on tehty selvityksiä (esim. Lastensuojelun keskusliitto 2015). Tehdyt selvitykset lasten- ja koulukodeissa asuneiden lasten kokemuksista ensimmäisen lastensuojelulain aikana (1937-1983) ovat nostaneet esiin lukuisia epäkohtia. Koulukodeissa eläneet nuoret ovat myös haastattelututkimuksissa kertoneet epäoikeudenmukaisista kasvatustieteiden menetelmistä, jotka ovat jättäneet heihin syvät jäljet ja vaikuttaneet yhteiskuntaan integroitumiseen vielä myöhemminkin (mm. Laitala – Puuronen 2016).

Myös muissa Euroopan maissa on noussut esiin lasten huonoa kohtelua lastensuojelulaitoksissa. Esimerkiksi Britanniassa esille tulleet tapaukset ovat saaneet yleisen keskustelun aikaan työntekijöiden koulutustason nostamisesta ja minimikriteeristön kehittämistä lastenkodeille (Guide to children`s home regulations, including the quality standards 2015). Lastenkotityötä on jäsennetty maailmanlaajuisestikin varsin vähän. Kanadassa vuonna 2002 ilmestyneessä tutkimuksessa lastensuojelulaitoksissa tehtävää työtä tutkittiin ja työlle luotiin teoreettinen viitekehys (Angling 2002). Laakson (2009) mukaan eurooppalaisessa keskustelussa lastensuojelun laitostyön oppialasta on ollut valvalla eri näkemyksiä. Sen on nähty liittyvän sosiaalityöhön, sosiaalipedagogiikkaan tai lasten ja nuorten hoitoon ja kasvatukseen. Saksalaisessa perinteessä laitostyö mielletään sosiaalipedagogiseksi toiminnaksi, eli sosiaalityön ja kasvatuksen yhdistäväksi teoriaksi. Englannissa työn luonne on enemmän yleistä sosiaalityön osaamista korostavaa (Laakso 2009: 40-43.)

On siis tärkeää saada tietoa siitä, miten työntekijät ja etenkin johtajat ovat näkemyksillään kasvatuksesta ja johtajuudesta vaikuttaneet lasten- ja koulukotien ilmapiiriin ja siellä toteutettavaan kasvatustyöhön. Selvittämällä lasten- ja koulukodeissa toimineiden johtajien kasvatuskäsitteitä ja pedagogisesta johtajuudesta 1970-1980-lukujen vaihteessa, voidaan saada arvokasta tietoa kehittää lasten- ja koulukotien johtamisen kulttuuria myös nykypäivänä. Työn primääriaineisto on kerätty haastattelemalla 1970-1980-luvulla toimineita lasten- ja koulukotien johtajia. Sekundääriaineistona käytetään aikalaiskirjoituksia kasvatus-, yhteiskunta- ja opetusalan lehdistä.

2 Opinnäytetyön lähtökohdat

Lastensuojelulla on pitkä toimintahistoria, johon lukeutuu lukuisia erilaisia oppi- ja aatevaihteita. Näihin vaiheisiin on vaikuttanut yhteiskunnalliset, moraaliset ja kasvatukselliset opit, jotka taas ovat vahvasti sidoksissa aikansa ihmis- ja tiedekäsityksiin. Lastensuojelu on yhteiskunnallista toimintaa ja näin ollen vahvasti sidoksissa siihen, mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Yhteiskunnan kehittyminen arvo- ja aatetasolla vaikuttaa myös lastensuojelun sisällölliseen kehittymiseen (Hämäläinen 2007: 2-3.)

Lasten- ja koulukotien toimintasisällöt ovat siis vaihdelleet yhteiskunnallisen kehityksen mukaan. Laitosten toimintakulttuuri on ollut kehityksen kohteena eri vuosikymmenillä,

mutta työssäni tarkastelen 1970–1980-lukujen vaihdetta siitä syystä, että tuolloin yhteiskunnallinen keskustelu muuttui laitosvastaisemmaksi. Lastensuojelu muotoutui 1970-luvun alussa monipuoliseksi palvelujärjestelmäksi hyvinvointivaltion kehittymisen myötä. Tosin lastensuojelun osalta palvelujärjestelmä nähtiin hallinnollisesti pirstaleisena, useiden eri tahojen toiminnoista muodostuvana kokonaisuutena (Hämäläinen 2007: 5-6.)

Lastensuojelutyöhön ei myöskään liitetty vahvoja kasvatuksellisia tavoitteita, toisin kuin esimerkiksi perusopetuksessa, jossa tuolloin uskottiin kasvatuksen mahdollisuuteen kehittää ihmisessä toivottuja ominaisuuksia. Lastensuojelun katsottiin olevan enemmänkin sosiaalityötä kuin kasvatustyötä. Koulukotien maailma oli usein myös hyvin suljettu ja jopa eristäytynyt. Koulukodeilla oli omat sääntönsä, rutiininsa ja kasvatusten menetelmänsä, jotka eivät välttämättä vastanneet tuon ajan yleistä ajattelutapaa kasvatuksesta tai koulukodista (Hämäläinen 2007: 344-351.) Muutos lastensuojelutyön painotuksessa laitostamaisuudesta ennaltaehkäisyyn ja perhetyön suuntaan tapahtui vuosikymmenen vaihteessa ja tuon muutoksen mukanaan tuomaa ajattelu- ja kasvatustavan muutosta tarkastelen tässä työssäni lasten- ja koulukodin johtajien näkemysten osalta.

Työni rajattu ajanjakso valikoitui perehtymällä suomen lasten- ja koulukotien historiaan. Etenkin koulukotien merkitys suomalaisen sijaishuollon kentällä on vaihdellut ajansaatossa paljonkin, aina alaikäisten rikollisten sijoituspaikasta nykymuotoiseen monipuolista tukea ja kuntoutusta tarjoavaan palvelukokonaisuuteen (Pösö 1990: 185-188.) Koulukotien tehtävän on nähty ajan saatossa olevan yhteiskunnan vähäosaisten jälkikasvun kasvattaminen hyödylliseksi yhteiskunnan jäseniksi, mutta toisaalta yhteiskuntaa myös pyrittiin suojelemaan heiltä (Laitala – Puuronen 2016: 14-15.)

Tiedonhaussa on käytetty laajasti eri tietokantoja: Finna, Helka, Melinda, Fennica ja Suomen kansallisarkisto. Teoreettisia lähteitä on haettu teemoista: lasten- ja koulukotityö, koulukotien historia, lastensuojelun historia sekä kokemukset lastensuojelusta ja koulukodeista kyseisellä vuosikymmenellä. Hakusanoina on käytetty muun muassa: kouluko*, lastenko* johta*, pedagoginen johta*, kasvatustutkimus*. Kansainvälisten aineistojen etsimiseen käytettiin EBSCO Host, Chinal, Academic Search Elite, Taylor & Francis ja Google Scholar-tietokantoja. Hakusanoina käytettiin muun muassa: childrenshome, orphanage, institutionalized child, child and institutional care, child and residential homes, out-of-home-care and child, residential child care, "children`s homes", leadership in childrenshome ja management. Teoreettista tietoa on haettu myös laajasti, mutta valikoiden kasvatustutkimuksesta sekä pedagogisesta johtajuudesta.

2.1 Lasten- ja koulukotien historia

Suomen ensimmäinen lastenkoti perustettiin vuonna 1751 Helsinkiin. Lastenkoti palveli pääasiassa Suomenlinnan tykistörykmentin sotilaita ja on hyvä esimerkki siitä, miten tuolloin korporatiivinen järjestelmä pyrki ammateittain ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia. Kullakin ammattiryhmällä oli omat orpo - ja leskikassansa, joiden avulla autettiin vähäosaisia. Ensimmäinen valtiollinen työ- ja kasvatustulos perustettiin Viipurin lähelle Kyliälään vuonna 1805. Lastensuojelun juuret voidaan katsoa alkaneen 1800 – luvun puolessa välissä. Tällöin puhuttiin köyhäinhoidosta ja vaivaisten holhoamisesta. Avun tarjoajina toimivat seurakunnat ja kunnat ja apu kohdennettiin köyhille ja työkyvyttömille sekä myös turvattomille lapsille (Pulma – Turpeinen 1987: 20, 29-31.) Turvattomista lapsista tuli usein myös huutolaislapsia – lapsia, jotka myytiin yleisillä markkinoilla vähiten tarjoavalle perheelle palvelukseen. Tämän katsottiin olevan yksi perhesijoituksen muoto, jota suosittiin sen halvan hinnan takia. Halvimman hinnan tarjonnut sai lapsen, jonka jälkeen hänen kohtalostaan ei liiammin välitetty. Elätehoitoon otetun lapsen tuli palvella kasvatustisäntäänsä jopa 21- vuotiaaksi saakka. Kasvatustisäntien ei tarvinnut maksaa veroa kasvattilapsesta, jota muista palkollisista yleensä maksettiin (Liljeberg 1994: 29; Pulma-Turpeinen 1987: 30.)

Valtio alkoi rajaamaan vaivaishoitoasetuksen (vuonna 1852) myötä vastuutaan niin, että se kohdistui vain ns. pahantapaisiin lapsiin. Rikollisuus ja moraalittomuus nähtiin pahantapaisuutena, joka haluttiin erottaa turvattomuudesta eli lasten huonosta hoidosta tai hoitamatta jättämisestä. Köyhyysvuosien aikana 1860-luvulla valtion otetta köyhistä ja turvattomista lapsista tiukennettiin ja 1800-luvun lopulla Suomeen syntyi kansainvälisen yhteistyön tuloksena, uudenlainen kriminaalipoliittinen ajattelutapa. Tämä ajattelutapa oli vallalla koulukotien osalta pitkään ja muuttui ajansaatossa ns. suojelukasvatukseksi (Pösö 1990: 188.) Suojelukasvatuksella tarkoitettiin lähinnä kasvatusta, joka kohdistui pahantapaisiin nuoriin ja sitä toteutettiin siihen erikoistuneissa kasvatustuloslaitoksissa. Näitä kasvatustuloslaitoksia koordinoi sosiaaliministeriö. Kunnallisten viranomaisten ja huoltolautakuntien ohjauksessa oli enimmäkseen turvattomille lapsille suunnatut lastenkodit. Näin syntyi kaksi eri tyyppistä lastensuojelulaitosta: kasvatustuloslaitokset ja lastenkodit (Hytönen ym. 2016:29.)

Mikkeliin perustettiin Turvattomien lasten kasvatustulosyhdistyksen ylläpitämä koulukoti Koiwikko vuonna 1875. Tämä, kuten muutkin kasvatustulosyhdistyksen laitokset suuntautuivat pahantapaisien lasten hoitoon. Suojelukasvatus jakautui myöhemmin 1900-luvun

alussa vielä kahteen puoleen: kriminaali- ja sosiaalipoliittiseen. Kriminaalipoliittisella suojelukasvatuksella tarkoitettiin alaikäisten rikollisten kasvatuslaitoksia, jotka toimivat vankeinhoitohallituksen alaisuudessa ja olivat selkeästi rangaistuslaitoksia. Suomen Suuriruhtinaanmaan Rikoslaki vuodelta 1889 vapautti alle 15-vuotiaat rikosvastuusta, mutta oikeuden päätöksellä voitiin määrätä 7-vuotta täyttäneet yleiseen kasvatuslaitokseen. (Pulma-Turpeinen 1987: 16; Asetus, jotka poistavat rangaistavuuden tahi sitä vähentävät 39/1889 3.luku 1§).

Valtion suojelukasvatustoimen sosiaalipoliittinen puoli tuki niitä laitoksia, joihin sijoitettiin ns. pahantapaisia, muttei vielä rikollisia lapsia. Näiden laitosten tehtäväksi asetettiin rangaistusten täytäntöönpanoasetuksessa lasten kasvattaminen ” jumalanpelkoon, siveyteen, tietoihin, ahkeruuteen ja hyvään järjestykseen” (Asetus rangaistuksen täytäntöönpanosta 39B/1889, 6.luku 1§.) Ensimmäinen tytöille suunnattu Vuorelan kasvatuslaitos perustettiin Vihtiin vuonna 1893. Valtio tuki myös useita yksityisesti perustettuja sekä kuntien omia laitoksia ja 1900-luvun alkupuolella kasvatuslaitoksia oli jo kymmenkunta eri puolilla Suomea (Pulma – Turpeinen 1987: 19-115; Pekkarinen 2017: 8-9.)

1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa lastensuojelutoiminta suuntautui kaupungeissa lähinnä köyhiin tehdastyöläisten lapsiin. Teollistuminen toi kaupunkeihin mukanaan ison joukon köyhiä työläisiä sekä työttömiä. Köyhyys vaikutti myös lasten oloihin ja loi turvattomuutta, joka taas edesauttoi rikollisuuden lisääntymistä lasten keskuudessa. Vuonna 1905 perustettiin suojelukasvatuskomitea pohtimaan suojelukasvatuksen kehittämistä. Komitea kiinnitti erityistä huomiota lasten turvattomuuden ja rikollisuuden yhteyteen ja halusi kehittää lastensuojelua kokonaisuutena ja alettiin pikkuhiljaa luopua suojelukasvatuksen jaottelusta joko turvattomille tai pahantapaisille lapsille kuuluvaksi. Näin panostettiin ennaltaehkäisyyn, vaikkakin edelleen kaikista vaikeimmat pahantapaiset nuoret sijoitettiin kasvatuslaitoksiin, jotka toimivat vankeinhoitolaitoksen alaisuudessa aina vuoteen 1918 saakka. Kasvatuslaitoksiin tuli kuitenkin kasvatuksellisempi ote 1910-luvulla, jolloin mm. psykologista ja kasvatuksellista koulutusta painotettiin henkilökunnan pätevyysvaatimuksissa. (Pösö 1990: 188; Hämäläinen 2007:73.)

Ensimmäinen lastensuojelulaki astui voimaan vasta 1936, vaikka suojelukasvatusta kehitettiin tätä ennen vahvasti ja vankeinhoitolaitosten alaisuudessa toimivien koulukotien ideologiassa alkoi näkyä enemmän kasvatuksellisia elementtejä. Suojelukasvatustyötä haluttiinkin kehittää vahvasti lapsen koulutusta vahvistavaan suuntaan lapsen fyysisen ja siveellisen hoidon laiminlyönnin ehkäisyssä (Pekkarinen 2017:9). Helsinki oli

tässä suhteessa edelläkävijä: 1890-luvulta alkaen kehitettiin lasten yhteiskunnallisen huollon organisaatiota kunnallisine lautakuntineen, lastentarhoineen ja kasvatustaloksi-
neen. Myös sosiaali- ja lastenhuolto kehittyi Helsingissä etenkin kansainvälisten yhteyk-
sien ja uusien aatteiden seurauksena. Uusi ammattikunta, joka oli aiemmin perustunut
lähinnä vapaaehtoiseen hyväntekeväisyystyöhön, kehittyi pohjoismaisten virkamattojen
ja yhteistyön avulla. Lastensuojelutyön ammattimaistuminen vahvisti myös käytännön
työn teoreettista ja ideologista puolta (Pulma - Turpeinen 1987: 122.)

Vuoden 1936 lastensuojelulain mukaisesti lapselle oli tarjottavissa sijoitusmuotoja yksi-
tyiskodista kunnalliseen tai yksityiseen lastenkotiin tai erityislasternkotiin. Tämän lisäksi
oli pakkoluontoisia kasvatustaloksia: yksityiset ja kunnalliset koulukodit, valtion kouluko-
dit ja Pernasaaren koulukodin suljettu osasto. Tavallisempaa oli, että lapsi siirtyi esimer-
kiksi yksityiskodista koulukotiin kuin, että lapsi olisi siirtynyt koulukodista yksityiskotiin.
Kasvatustaloksilla oli myös selkeä sisäinen hierarkia: kunnalliset kasvatustalokset tun-
nettiin maineeltaan lempeämpiä kuin valtion kasvatustalokset. Pahamaineisin näistä
oli Pernasaari, jossa sijaitsi myös ainoa koulukotien suljettu osasto, Leppäniemi (Hytö-
nen ym. 2016: 29.)

2.1.1 Sodan jälkeinen laitoshoido

Suomen sotien jälkeen laitoshoidojärjestelmä oli kehityksen tarpeessa. Sotien aikaan lai-
toksien asukasmäärät olivat historian suurimmat ja uusia lastenkoteja sekä vastaanotto-
koteja jouduttiin perustamaan laajalti. Lastensuojelun kehitys ja korkeatasoisuus haluttiin
tuonakin aikana turvata, joten toimintaa kehittämään perustettiin lastenkomitea. Komi-
tean tekemän selvityksen mukaan vuonna 1946 Suomessa oli 207 lastenkotia, joissa
lapsia oli yhteensä 7 416. Samaan aikaan kasvatustalosten nimi vakiintui koulukodiksi.
Sotien jälkeen koulukotiverkoston kehittäminen jäi valtion tehtäväksi, kun kunnallisessa
suojelekasvatuksessa alettiin painottamaan avohuoltoa. Tämä näkyi etenkin Helsing-
issä, jossa toteutettiin lastensuojelulaitosten uudelleenjärjestely 1940-1960-lukujen
vaihteessa. Tuolloin perustettiin uusia vastaanottokoteja ja ensimmäiset kunnalliset per-
heryhmäkodit (Pulma – Turpeinen 1987: 221-223.)

Koulukotien osalta ylläpito jäi entistä enemmän valtion tehtäväksi. Koulukodit olivat
muodostaneet oman maailmansa ja niitä koettelivat niin sisäiset, taloudelliset kuin ideo-
logisetkin ristiriidat. Henkilökunta oli ammatillisesti hyvin yhteisöllistä ja järjestäytyntä.

Nuorisolaitosten toimihenkilöt ry perustettiin vuonna 1947 ja järjestön kautta henkilökunta ajoi aktiivisesti ammatillisia ja lastensuojeluideologisia tavoitteitaan. Järjestön ylimmästä johdosta vastasi sosiaaliministeriön virkamiehet, jotka aatteellisesti nojautuivat uskonnollisuuteen ja sisälähetystyöhön. Koulukotien toiminta siirtyi sosiaalihallituksen alaisuuteen vuonna 1968. Merkittävä uudistus koulukoteja koskevassa lainsäädännössä on ollut ruumiillisen kurituksen kieltäminen vuonna 1965. Lastenkodit noudattivat lastenkotikomitean vuonna 1974 antamaa malliohjesääntöä, jonka mukaan lapsen häpäiseminen ja ruumiillisen rangaistuksen käyttö oli kielletty (Pekkarinen 2017: 10-11; Pulma - Turpeinen 1987: 224-227; Laitala – Puuronen 2016: 17.) Lastensuojelun Keskusliiton tutkimus vuodelta 1972 paljasti kuitenkin, että tutkituista lastenkodeista yli kolmanneksessa oli käytetty rankaisuna tukistamista ja viidennessä lastenkodeista oli rankaisuna annettu vitsaa. Muutamissa lastenkodeissa rangaistuksena oli käytetty johtajan vieressä istuuttamista häpeäpaalun tavoin (Lastensuojelun Keskusliitto 1972: 99.)

2.1.2 Sijaishuollon muutospaineet 1970-luvulle tultaessa

Koulukoteja alettiin enenevässä määrin kritisoimaan 1960-luvulta alkaen. Tuolloin perustettu Marraskuun liike herätti yhteiskunnallista keskustelua sosiaalihuollon asiakkaiden asemasta ja oikeuksista. Liike vastusti suomalaista kontrollipolitiikkaa ja vaati kontrollipolittikan kohteiksi joutuneiden ihmisten, eli vankien, asunnottomien alkoholistien ja koulukotinuorten oikeuksien toteutumista. Etenkin koulukoteja kritisoitiin liiasta laitostamaisuudesta ja lastenkotityötä keskittymisestä liiaksi perushoivaan ja erilaisten ongelmatilanteiden selvittelyyn. Laitosmaisesta ”joukkokasvattamisesta” haluttiin siirtyä kohti yksilön tarpeet huomioivaa kasvatustapaa. Etenkin vielä 1970-luvun alussa koulukodeissa työnteolla oli iso merkitys kasvattamisessa. Koulukodit olivat usein pakkotyölaitoksen kaltaisia ja työtä pelloilla tai verstaissa tehtiin kuutena tai seitsemänä päivänä viikossa, jolloin koulunkäynnille ei juuri jäänyt aikaa. Yhteiskunnallinen kritiikki johti laitosten kasvatuskäytännön tarkasteluun ja työtapojen kehittämiseen, joka mahdollisti omahoitajajärjestelmän ja henkilökohtaisten hoito- ja kasvatussuunnitelmien syntymisen. Koulukodit muuttuivat myös ulkoisesti – isoista kasarmityyppisistä rakennuksista ja joukkohuoneista ilman yksityisyyttä siirryttiin kodinomaisempaan asumiseen. Työntekijöiltä alettiin vaatia myös enemmän kasvatuksellista osaamista ja uuden lastensuojelulain voimaantulo vuonna 1983 heijasteli tätä uutta ajattelutapaa (Laakso 2009: 35-35, Pekkarinen 2017: 11; Laitala – Puuronen 2016: 16-17.)

Lastensuojeluideologian muutos 1960–1970-luvuilla oli tieteellistymistä, professionalistumista sekä kansalaisten oikeuksien läpimurrosta yhteiskunnan auktoriteettirakenteen muutokseen liittyen. Siirtymää voidaan kuvata lasten suojelemisesta lasten oikeuksien kehittämiseen ja lastensuojelupolitiikasta lapsipolitiikkaan siirtymisenä (Pulma 2004: 17-18.) Lastensuojelulain uudistaminen kertoi myös yleisen yhteiskunnallisen arvoilmaston muutoksesta.

Juha Hämäläinen on koonnut lastensuojelun yhteiskunnallista toimintaympäristöä ja aatteellista sisältöä kuvaavan taulukon (taulukko 1), jossa alla ote vuosilta 1960-1980. Taulukossa aatteellisella sisällöllä tarkoitetaan lastensuojelua muokanneiden arvojen, aatteiden käsitysten ja ajatusrakennelmien kehityshistoriaa. Toisin sanoen, sitä oppiperustaa, johon lastensuojelu on kunakin aikakautena nojannut. Taulukosta selviää, mihin tuona aikana lastensuojelu on nojannut yhteiskunnallisesti, mistä näkökulmista käsin lastensuojelun tehtäviä on määritelty ja mitä yhteiskunnallisia odotuksia lastensuojeluun on kohdistunut (Hämäläinen 2007: Liite 5.)

Yhteiskunnallinen toimintaympäristö				Aatteellinen sisältö		
<i>Lasten suojelun mentaalinen toimintaympäristö</i>	<i>Yhteiskuntapoliittinen painotus</i>	<i>Yhteiskunnan kehitystendenssit</i>	<i>Kansalaisuusajattelu</i>	<i>Lastensuojelun yhteiskunnalliset arvot</i>	<i>Lastensuojelun aatteelliset ydinteemat</i>	<i>Lastensuojelun teoreettinen itseymmärrys</i>
Hyvinvointivaltiollinen yhteinäisyys	hyvinvointipoliittinen	Lisääntyvä vaurastuminen	Hyvinvointivaltiokansalaisuus	Hyvinvointipoliittinen intressi	Hyvinvointipoliittinen universalismi	Lastensuojelu hyvinvointivaltiollisena lapsipolitiikkana
Sosiaalinen markkinatalous		Hyvinvointivaltiollistuminen	Sosiaalinen kansalaisuus	Lapsen oikeudet, lapsen etu	Lastensuojelu osana hyvinvointivaltiollista yhteiskuntasopimusta	Lastensuojelu lapsiväestön ja perheiden hyvinvointia turvaavana moniammatillisena järjestelmänä
Suunnittelu yhteiskunta		Sosiaaliturvan ja palveluiden ekspansio	TSS-oikeudet (taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet)			
Tieteellisen teknologisen kehitysusko		Teollinen hyvinvointiyhteiskunta				

Taulukko 1. Matriisi lastensuojelun yhteiskunnallisen toimintaympäristön ja aatteellisen sisällön vaiheista vuosilta 1960-1980. (Hämäläinen 2007: Liite 5.)

Vuonna 1984 voimaan tullut lastensuojelulaki (Valtioneuvoston asetus lastensuojelusta 683/1983) oli selkeästi aatteiltaan vallankumouksellinen. Lakia olikin valmisteltu lastensuojelukomiteoissa lähes viisikymmentä vuotta. Lain painopisteet siirtyivät yksilökohtaisuudesta yhteiskuntaکوhtaisuuteen, erityishuollosta peruspalveluihin sekä sijaishuollosta avohuoltoon. Laki myös tunnustaa lapsen oman päätäntävällän asioihinsa, eikä mitään sijaishuollon toimenpidettä voida tehdä, mikäli 12-vuotta täyttänyt lapsi sitä vastustaa. Laitossijoituksessa asuvan lapsen oikeudet on lakiin kirjattu myös selkeästi: lapsella täytyy olla oikeus vakiintuviin kasvuoloihin ja oikeus päästä takaisin alkuperäiskotiin sekä säilyttää yhteydenpito tärkeisiin ihmisiin. Lapsella on oikeus myös saada perustellut syyt sijoitukselleen ja oikeus niiden läpikäymiseen. Lapsen liikkumisen rajoittaminen voi tapahtua vain lain antamissa rajoissa. (Siltanen 1990:82; Valtioneuvoston asetus lastensuojelusta 683/1983 14§, 10§, 24§ ja 26§.)

Yhteiskuntapoliittisen ilmapiirin ja koulukoteja kohtaan esitetyn kritiikin vuoksi laitosten oli muutettava toimintaperiaatteitaan ja hoidon sisältöä oli pohdittava uudestaan. Vielä 1980-luvulla valtion koulukoteja oli toiminnassa 10 ja yksityisiä 2. Tällä hetkellä valtion ylläpitämiä koulukoteja on toiminnassa enää 5: Kylliälän kasvatustulos (perustettu 1828), nykyiseltä nimeltään Limingan koulutuskeskus, Sippolan koulukoti (perustettu 1909), Koivikko (perustettu 1875), Vuorelan koulukoti (perustettu 1893), Östensön turvakoti (perustettu 1901) nykyiseltä nimeltään Lagmansgårdenin koulukoti. Yksityisiä toiminnassa olevia koulukoteja ovat Nuorten Ystävien ylläpitämä Koulukoti Pohjolakoti (perustettu 1915) sekä alun perin sotaorpohuoltolaksi perustettu oy Orpolan Lausteen poikakoti, nykyinen perhekuntoutuskeskus Lauste (perustettu 1919) (Pekkarinen 2017: 12.)

2.2 Työ laitoksissa

Lastensuojelutyötä määrittävät säädökset, joista huomionarvoisin on Lastensuojelulaki. Laissa ovat kirjattuna kriteerit siitä, milloin lapsi on sijoitettava kodin ulkopuolelle sekä laissa ovat myös kriteerit lastenkotityölle (Valtioneuvoston asetus lastensuojelulaista 417/2007). Kun lapsi otetaan huostaan tai sijoitetaan kiireellisesti, on hänelle järjestettävä hoito ja kasvatustulos kodin ulkopuolella. Tällöin puhutaan sijaishuollosta. Sijaishuolto voidaan järjestää esimerkiksi perhehoitona, laitoshoitona (myös koulukodit) tai muulla lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla (Valtioneuvoston asetus lastensuojelulaista 417/2007 § 49).

Sijaishuollon sisällön ja toiminnan reunaehdot ovat määritelty Suomessa vuonna 1991 ratifioidussa YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa (Valtioneuvoston asetus lapsen oikeuksista 60/1991 §20 ja §25) sekä laissa lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (Valtioneuvoston asetus lapsen huollosta 361/1983). Sijaishuollossa laitoksissa työskenteleviä sosiaalihuollon ammattihenkilöitä koskevat kelpoisuudet ja säädökset määritellään sosiaalihuoltolain ammattihenkilölaissa (Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammattihenkilölaista 817/2015 8§, Valtioneuvoston asetus Terveiden -ja hyvinvoinninlaitoksen alaisista lastensuojeluyksiköistä 1379/2010 9-10§). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lastensuojelulaitoksissa saa työskennellä laillistettu sosiaalihuollon ammattihenkilö, esimerkiksi sosionomi AMK.

Kuitenkin laitokset saavat itse määritellä henkilöstörakenteensa laitoksen asiakaskuntaan ja erikoistumiseen nojaten. Tällöin laitoksissa voi siis työskennellä myös esimerkiksi lähihoitajia, nuorisotyöntekijöitä, psykologeja ja fysioterapeutteja. Näin mahdollistetaan myös moniammatillisuus. Laitoksen hoito- ja kasvatustehtävistä vastaavan johtajan tulee täyttää sosiaalihuoltolaissa erikseen määrätyt edellytykset, mikä tarkoittaa, että johtajan tulee olla suorittanut ylempi korkeakoulututkinto, esimerkiksi sosiaalityöntekijä tai ylempi sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto (Valtioneuvoston asetus sosiaalihuoltolaista 1301/2014 § 46a).

2.2.1 Lastenkotityön kehittyminen

Lastenkotityö ei ole aina ollut näin säädeltyä eikä työntekijöillä ole ollut tiukkoja pätevyysvaatimuksia. Lastenkotityön koulutus keskittyi vuodesta 1918 saakka sosiaalikasvattajiin, jolloin kyseinen koulutus aloitettiin. Nikkinen (1993) on analysoinut kehittävän työntutkimuksen mallin pohjalta sosiaalikasvattajan työtä lastenkodeissa ja sen kehittymistä eri aikoina. Nikkinen listaa lastenkotityön neljään eri vaiheeseen: 1) sosiaalikasvattaja uhrautuvana äitihahmona punaorvoille (1918-1945), 2) sosiaalikasvattaja moniongelmaisten lasten joukkokasvattajana (1945-1970), 3) sosiaalikasvattaja moniongelmaisen lapsen omahoitajana (1970-1984) sekä 4) sosiaalikasvattaja perhetyöntekijänä (vuodesta 1984) (Laakso 2009:47.) Koulutuksen kehittäminen keskittyi sotien jälkeiseen aikaan, jolloin työntekijöiden osaamiseen alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Suurin kehitys tapahtui kuitenkin vasta 1970-luvun lopulla koulutusuudistuksen myötä.

Vuonna 1946 asetettu lastenkotikomitea sai tehtäväkseen perehtyä lastenkotien toiminnan kehittämiseen ja siinä oleviin puutteisiin. Huomiota tuli kiinnittää myös lastenkodeissa käytettäviin kasvatus- ja kurinpitomenetelmiin. Jo tuolloin puutteeksi huomattiin henkilökunnan osaaminen ja pätevyys, lasten tiedollisessa ja ammatillisessa opetuksessa ja terveydenhuollossa. (Laakso 2009: 33; KM 1947:7, lastenkotikomitean mietintö) Samansuuntaisia tuloksia lastenkotityön puutteista on saatu vielä ensimmäisen lastensuojelulain ajoilta, vuosilta 1936-1983, kun tutkittiin laitoksissa eläneiden lasten kokemuksia (Hytönen ym. 2016).

Tutustumalla 1970–1980-luvun vaihteen yhteiskunnallisiin, lapsi ja kasvatustieteisiin lehtiin selviää, että lastenkotityö ei ollut tuolloin kovin arvostettua. Lastenkotityö on ollut pitkälti selviytymistä niukoilla resursseilla, joka on varmasti osaltaan heijastunut myös johtajien johtamistyyliin. Huomion kiinnittäminen lastenkotityön laatuun ja kriteereihin on voinut tuntua toisarvoiselta, kun kaikki voimavara menevät niukkuudessa selviytymiseen. Useat kirjoitukset aikalaislehdissä kritisoivat lastenkotityön vaativuutta, kehoa palkkausta, huonoja työoloja ja henkilöstön kouluttamattomuutta (Mm. Lastensuojelun Keskusliitto 1972 N:o 49; Rissanen 1975: 55; Lastensuojelun Keskusliitto 1976: 260-262.) Puhuttiin lastensuojelun olevan alennustilassa. Koulutettu henkilökunta lähti usein paremmin palkattuun ja arvostettuun työhön, esimerkiksi päivähoitoon, joka kasvoi päivähoitolain (1973) jälkeen hurjaa vauhtia. Lastenkotityöhön resursoitiin myös valtion taholta huonosti. Valtionapu lastenkotien nettomenoihin vuonna 1974 on ollut vain 2,9%, kun päivähoitossa osuus oli 37%. Lasta kohden valtionapu tarkoitti noin 800 markkaa vuodessa, kun taas päivähoitossa lasta kohti käytettiin noin 2000 markkaa vuodessa (Pulma – Turpeinen 1987: 224; Lastensuojelun Keskusliitto 1976: 260-262.) Lastenkodeissa olevan huostaanotetun lapsen elintaso oli huonompi kuin perheessä keskimäärin.

Olosuhteet johtivat siihen, että pätevä henkilöstö lastenkodeissa on ollut poikkeus. Sosiaalihuollon suorittaman lastenkotitiedustelun (1975) mukaan henkilökuntavajetta on hoidettu palkkaamalla epäpäteviä sijaisia tai opiskelijoita. Lastenkodeja on myös jouduttu sulkemaan. Lastensuojelun keskusliitto esittikin huolensa kirjelmänä Sosiaali- ja terveysministeriölle (1976) lasten- ja nuorisokotien kehittämistarpeista. Liiton mukaan laitosten hoitotaso on laskenut, joka vaarantaa jo lastenkotien kasvatuksellista tasoa. (Lastensuojelun keskusliitto 1976: 260-262.) Lastenhuollon henkilöstöstä on vuonna 1976 ollut 460 (35%) pätevää ja 860 epäpätevää työntekijää, joista täysin ilman koulutusta 430 henkilöä (Rissanen 1977: 23-24.) Tämä tarkoittaa, että lastenhuollon henkilöstöstä on miltei 80%:lla ollut vuoden pituinen alan tai alaa sivuava ammattikoulutus tai ei

koulutusta lainkaan. Sosiaalhallitus käynnistikin keskiasteen koulutus uudistuksen vuonna 1977, jonka tarkoituksena oli osittain vastata lastenkotien kehittämiseen parantamalla hoitohenkilökunnan koulutustasoa (Lappalainen 1977: 248-250.)

Tämän uudistuksen pitkän tähtäimen tavoitteena oli nostaa lastenkotien koulutustasoa niin, että kasvatushenkilöstön taso olisi opistoasteista, minkä lisäksi henkilökunnassa olisi myös yliopistotasoisia työntekijöitä. Epäpätevinä toimivat työntekijät saivat myös täydennyskoulutusta. Pätevyysvaatimukset johtajille luokiteltiin myös lasten- ja nuortenhuoltolaitosten lapsiaineksen mukaan. Suojelukasvatuslaitoksen johtajan pätevytenä sosiaalhallituksen työryhmä esitti yliopistotasoisia tutkintoa. Perusteluna oli se, että suojelukasvatuslaitoksissa hoidetaan häiriintyneempiä lapsia ja nuoria. Lisäksi niiden yhteydessä saattaa olla laituskoulu. Lasten- ja nuortenhuoltolaitoksen johtajan pätevyysvaatimuksena oli sosiaalihuoltajatutkinto, tai muu soveltuva korkeakoulututkinto tai sosiaalikasvattajan tutkinto. Vaatimukset astuivat voimaan 1.3.1977 (Lappalainen 1977: 248-250.)

Laitoskasvatuksen laadullinen kehittäminen asetti koulutukselle valtavat tavoitteet. Työntekijöiden tiedollista ja taidollista osaamista haluttiin parantaa, mutta samalla vaikuttaa myös kasvattajien asenteisiin ja persoonallisuuteen. Tärkeiksi työntekijätasoisien henkilökunnan ominaisuuksiksi nähtiin luottamus omiin ja kasvatettavan mahdollisuuksiin, kyky sietää ristiriitoja ja taito kohdata avoimesti itsessä ja muissa työyhteisön jäsenissä syntyviä tunteita (Määttä – Murto 1981: 112-113.) Kasvatushenkilökunnan pätevoittämiskoulutuksen yhteydessä tehtiin tutkimusta, jolla haluttiin selvittää aikuiskoulutuksen mahdollisuutta vaikuttaa työntekijän (n.130) itseään, kasvatustyötä ja kasvatettavia koskeviin käsityksiin ja asenteisiin. Heidän käsityksiään ja asenteitaan tutkittiin ennen koulutusta ja välittömästi sen jälkeen. Tutkimustulosten mukaan aikuiskoulutuksella voidaan vaikuttaa kasvattajien asenteisiin ja persoonallisuuteen, mikäli koulutus kestää vähintään yhdeksän kuukautta.

Kasvattajien ihmiskäsityksiä tutkittaessa selvisi, että kasvattajat pitivät ihmistä perusolemukseltaan irrationaalisenä, jolloin ihmisen käyttäytymisen perustaa ei voida selittää ja ihminen on vaikeasti muutettavissa. Koulutus ei juurikaan muuttanut tätä ihmiskäsitystä. Asenteiltaan kasvattajat olivat lähellä humanistista suhtautumista, jolloin työn pääsisällöksi nähdään kasvatettavan auttaminen ja tukeminen, avoimuus ja luottamuksellisuus suhteessa kasvatettaviin ja työtovereihin. Asenteiden ja ihmiskuvan välillä on kas-

vattajilla kuitenkin selkeä ristiriita – kasvatusasenteet ovat läheisyyttä ja luottamusta korostavat, mutta ihmisen perusolemus nähdään silti suhteellisen staattisena ja pessimistisenä. Tämä kertoo osaltaan laitospedagogian murroksesta. Todellinen muutos humanistisempaan suuntaan tapahtuu vasta, kun koko laitospedagogian rakenne muuttuu tasavertaisempaan ja demokraattisempaan suuntaan. Tuloksista selvisi myös, että työntekijöiden uudet asenteet ja toimintamallit koettiin herkästi ylemmällä taholla uhaksi ja koulutuksen vahvistamaa uutta kasvattajan roolia vähäteltiin (Määttä – Murto 1981: 112-113.)

2.2.2 Lastenkotityön ominaispiirteet

Lastensuojelulaitoksille elinympäristönä on ominaista se, että ne pyrkivät korvaamaan lapsen kotia sekä läheisiä ja huolta pitäviä suhteita. Laitoksissa asumisen pituudet vaihtelevat muutamista päivistä useisiin vuosiin. Ne nuoret, joiden käyttäytymistä on pidetty yhteisöllisesti sopimattomana tai ongelmallisena ovat usein päätyneet sijoitetuksi koulukoteihin. Koulukodeilla on nähty olevan erikoisosaamista nimenomaan vaikeasti oireilevien nuorten auttamisessa ja koulukodit ovat profiloituneet viimesijaiseksi laitoksiksi lasten psykososiaalisten palveluiden kentässä. Tämä merkitsee, että koulukodin tehtävinä ovat arjen turvaamisen lisäksi kasvatusta, sosiaalistaminen ja hoidollisuus, jota toteutetaan arjen ohjaamisen keskellä. Koulukodit sijoittuvat myös osaksi koulutusjärjestelmää, erityisesti erityisopetuksen piiriin. Useilla koulukodeissa asuvilla nuorilla on ongelmia koulunkäynnin suhteen. Koulukodit ovat tänä päivänä menettäneet merkitystään rikollisten nuorten sijoituspaikkana ja tilalle on tullut yhteistyö nuorisopsykiatrisen hoidon kanssa. Ammatillisuus sijaishuollossa syntyykin lapsen elämäntilanteen hankaluuden ymmärtämisestä, sosiaalisten suhteiden turvaamisesta, mutta on samalla myös hyvin arkista elämistä yhdessä lapsen kanssa arjen jatkuvuuden säilyttämiseksi. (Jahnukainen – Kekoni – Pösö 2004: 9-10.)

Lastenkotityö nojaa aina lastensuojelussa ja osin koko lasten kasvatuksessa vallalla oleviin kasvatusteorioihin ja aatteisiin. Suomessa ei kuitenkaan ole käyty riittävää keskustelua lastenkotityön paikasta ja sijoittumisesta sosiaalityön, kasvatuksen ja sosiaalipedagogisen työn välimaastoon. (Laakso 2009: 46; Pösö 1990: 185). Lastensuojelutyötä on tehty ja tehdään edelleen myös erilaisista arvolähtökohdista käsin. Eri arvosuuntaukset näkyvät sekä työskentelyssä yksittäisen lapsen ja hänen lähipiirinsä parissa sekä laajemmin koko yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. Erilaiset päämäärät työskente-

lyssä liittyvät eri arvojen korostamiseen. Juha Hämäläinen (2007) on eritellyt kuusi erilaista arvokokonaisuutta lastensuojelun työkentällä, joita kohti työskentelyllä pyritään: 1) moraalii, 2) sivistys, 3) hyvinvointi ja sosiaalinen turvallisuus, 4) terveys, 5) talous ja 6) kansalaisuus (Hämäläinen 2007: 456-457.) Hämäläinen on erotellut edellä mainittuihin arvoulottuvuuksiin kuuluvaksi myös yhteiskuntapoliittiset intressit ja tavoitteet lapsen ja hänen perheensä kanssa työskentelyn rinnalle. Yhteiskunnan kehittämisen päämäärinä voidaan pitää kansalaismoraalin, kansansivistyksen, kollektiivisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden, kansanterveyden, kansantalouden ja kansanvallan edistämistä (Hämäläinen 2007: 457.)

Valtion kasvatustieteiden toimintaa on ohjannut vuodesta 1924 asti ohjesääntö, joka on ollut tärkein yksittäinen dokumentaatio siitä, miten kasvatustyötä laitoksissa tehdään. Ohjesäännössä määriteltiin työlle periaatteet, tavoitteet ja menetelmät. Kaikkien työntekijöiden perustehtävä oli kasvattaa lapsia kunnollisiksi yhteiskunnan jäseniksi ja työntekijöiden tuli edistää oppilaiden parasta kaikissa toimissaan. Työntekijöiden tuli noudattaa kristillissiveellisiä periaatteita ja lapsia tuli kohdella siveellisellä vakavuudella ja rakkauksella. Heidän tuli näyttäytyä lapsille esikuvallisina henkilöinä kaikessa toiminnassa. Koulukoteja koskeva ohjesääntö uudistettiin vuonna 1960. Uusi ohjesääntö painottaa edelleen vanhan ohjesäännön tapaan kristillissiveellisiä kasvatuseriaatteita, mutta korostaa selvemmin yksilöllistä kasvatusta. Kullekin oppilaalle oli laadittava henkilökohtainen kasvatussuunnitelma, joka lähti oppilaan henkilökohtaisista tarpeista (Hytönen ym. 2016: 39; Valtion koulukotien ohjesääntö 1960.)

Lastensuojelutyötä ja sen painotuksia voidaan tarkastella monesta eri ammattiryhmästä käsin. Näkökohtia työhön ovat esimerkiksi juridinen, pedagoginen ja psykiatrinen, joista kaikki tarjoavat erilaisen lähestymistavan lastenkodissa tehtävään työhön. Tämä myös hajauttaa työkenttää ja vaikeuttaa yhtenäisen perustan löytämistä (Hämäläinen 2007: 463.) Keskeisintä lastensuojelutyössä on lapsen iän ja kehitystason mukaisen huolenpidon turvaaminen. Tämä edellyttää turvallista kasvu ympäristöä sekä ruumiillista ja henkistä koskemattomuutta. Lasta tulee tukea vastuullisuuteen ja itsenäisyyteen ja lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa omiin asioihinsa. Lapsen kielelliset, kulttuuriset ja uskonnolliset taustat tulee myös huomioida. Laitostyöskentelyssä lapselle on laadittava asiakassuunnitelma, jonka sisältöön voivat vaikuttaa lapsen itsensä lisäksi, vanhemmat, sosiaalityöntekijät, laitoksen omahoitaja ja muut tärkeät tahot. Jokainen ratkaisu ja toimenpide lapsen kohdalla edellyttää yksilöllistä harkintaa. Voimassa oleva las-

tensuojelulaki (Valtioneuvoston asetus lastensuojelusta 417/2007) ja sen tulkinnat rajoittavat laitosten rutiininomaista toimintaa. Tämä näkyy esimerkiksi laitosten arjessa toimintamallien, kasvatukseen ja rajoitusten osalta. Ne eivät salli kaikkia koskevia, laitoksen sääntöihin ja käytäntöihin perustuvia järjestelmiä (Moisio 2017: 16.)

Ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä sosiaaliskasvattajan koulutus lakkautettiin ja siirryttiin laaja-alaiseen sosiaalialan koulutuksen tarjoamiseen, sosionomi AMK tutkintoon (Laakso 2009: 47). Laakson (2009) mukaan mikään taho tai instanssi ei kuitenkaan valvo sitä, miten paljon ammattikorkeakoulut sisällyttävät sosionomin koulutuksen opetussuunnitelmaan lastensuojeluun tai laitoshoidon liittyviä opintoja (Laakso 2009: 48). Sosionomin tutkinto ei siis välttämättä kuitenkaan tällä hetkellä takaa perehtyneisyyttä lastensuojelutyöhön. Vaikka lastensuojelutyötä määrittävät tiukat lait ja asetukset, voi lastensuojelulaitoksissa kuitenkin yhä tänä päivänä olla työntekijöitä, jotka eivät ole ollekaan opiskelleet lastensuojeluun liittyvää lainsäädäntöä tai perehtyneet sijaishuollon käytänteisiin. Lastenkotityön ammatillinen kehittyminen on siis edelleen osittain kesken.

2.3 Johtajuus sijaishuoltolaitoksissa

Lastenkotien johtaminen on organisaation johtamista. Organisaatio noudattaa aina joitakin arvoja ja toteuttaa toiminnassaan niistä johdettuja tavoitteita. Toiminnalla on oltava arvopäämääriä, jotka ovat yhteisesti laadittuja koko työyhteisön kesken. Jokaisella työntekijällä tulisi olla selvillä, miksi kyseinen lastenkoti on olemassa ja mikä on toiminnan kannalta hyvä lopputulos (Kyrönseppä – Rautiainen 1993: 126-129.) Englantilainen tutkimus osoittaa, että mikäli lastenkodin johtamisen halutaan olevan vaikuttavaa, johtajien tulee osata muokata henkilökuntaa niin, että he työskentelevät johdonmukaisesti. Kun henkilökunta käyttää yhtenäisiä toimintamalleja nuorten kanssa, saadaan työn vaikuttavuus nostettua uudelle tasolle. Johtajan roolissa myös luovuudella ja joustavuudella on suuri merkitys, erityisesti lastenkodissa rakentuvien ihmissuhteiden kannalta (Hicks – Gibbs – Weatherly – Byford 2008: 11-13.)

Lastenkotien johtaminen on ollut pitkälti ylhäältä annettuja jäykkiä sääntöjä ja yksityiskohtaista ohjeistusta työn tekemiseen. Mekaaninen suorittaminen on ollut työn tekemisen lähtökohta, jolloin luovuutta ja erilaisuutta on pidetty uhkana. Työntekijöillä ei ole ollut juurikaan liikkumavapautta tai päätösvaltaa lapsia koskevista asioista. Henkilökuntaa oli myös vähän suhteessa asukkaisiin ja oikeudenmukaisuuteen vedoten kaikkia kohdeltiin samalla tavalla (Laitala - Puuronen 2016: 140-141.)

Etenkin valtion kasvatustilaisissa ohjesäännöt eivät määritelleet tarkemmin kasvatustyötä eikä tehtäväkohtaisia kasvatustilaisuuksia, jolloin johtajalle jäi valta muokata työ-
kulttuuri itselleen sopivaksi ja vastata työn ohjauksesta ja koordinoinnista. Jokaisen laitoksen työntekijän tuli auttaa johtajaa laitoksen tavoitteiden saavuttamisessa. Johtajan tehtävänä oli johtaa laitosta ja valvoa sen henkilökuntaa. Ohjesääntöjen mukaan myös laitoksen lapset olivat johtajan ”isäntävallan alaisia” ja johtajan tuli pitää heidän fyysisestä ja henkisestä hyvinvoinnistaan ”isällistä tai äidillistä” huolta. Johtajan tuli myös tutustua jokaiseen oppilaaseen henkilökohtaisesti. Uudistetussa ohjesäännössä vuodelta 1960 painotetaan henkilökunnan yhteistoiminnan tiivistämistä ja yhteisten neuvottelutilaisuuksien lisäämistä. Tällä tavoin haluttiin avartaa toimintakulttuuria, vaikkakin johtajan aseman oli edelleen vahva (Hytönen ym.2016: 40 Valtion kasvatustilaisuuksien ohjesäännöt 1960.)

Kasvatustyössä on noudatettu, etenkin koulukodeissa, rikkumatonta järjestystä, kovaa kuria ja työntekoa. Johtaja teki yleensä uusille lapsille heti selväksi paikan säännöt ja niiden noudattamatta jättämisestä aiheutuvat seuraukset. Rangaistukset saattoivat olla hyvinkin ankaria, mikäli järjestyksestä poikettiin. Väkivalta oli tavallista koulukodeissa poikien ja henkilökunnan välillä vielä 1980-luvulla, vaikka ruumiillinen kuritus laissa kiellettiin 1960-luvun puolivälissä. Vitsa ja nyrkillä lyöminen kuitenkin jäivät. Eristäminen oli myös yksi paljon käytetty rangaistuksen muoto ja lapsi saatettiin eristää pieneen selimäiseen koppiin jopa viikoiksi. Uuden lastensuojelulain tultua voimaan 1983 eristämiseen suhtauduttiin entistä tiukemmin ja sille määrättiin laissa hyvin tiukat kriteerit (Laitala – Puuronen 2016: 120-125.)

Lastenkodeissa henkilökunnan väkivaltaisuutta on esiintynyt vähemmän kuin koulukodeissa. Sosiaali- ja terveysministeriön teettämän selvityksen lastensuojelun sijaishuollon ongelmat ja kaltoinkohtelu vuosina 1936–1983 mukaan lastenkoteihin sijoitetut lapset ovat kuitenkin kritisoineet sitä, että henkilökunta ei osoittanut minkäänlaista välittämistä. Syliin ei päässyt ja kukaan ei tuntunut välittävän heistä itsestään. Sijaishuollossa olleisiin puutteisiin selvitys esittää useita syitä: valvonnan puute, tiedon puute, resurssien puute, laitosten eristäytyneisyys ja kuntien taloudelliset syyt sijoituksen taustalla (Hytönen ym. 2016: 166.) Vaikkakin kaltoinkohtelu ei yleisesti ole ollut hyväksyttyä, on sitä jostain syystä pidetty vielä osittain 1970–80-luvuillakin lasten- ja koulukotien sisällä hyväksyttävänä. Kyrönseppä ja Rautiainen ovat teoksessaan Lapsi laitoksessa pohtineet jo 1990-luvulla erilaisia johtamistyyliä lastensuojelulaitoksissa ja niiden vaikutusta laitoksen toi-

mintaan. Heidän mukaansa johtamistyyliä jäseneltäessä laitosten johtaminen on nojannut toimintatapakeskeiseen johtamiseen tulosjohtamisen sijaan. Tulosjohtaminen on nähty yhdeksi ratkaisuksi lastenkotien johtamiseen, sillä se perustuu perinteistä johtamiskulttuurin myönteisemmälle ihmiskäsitykselle ja huomioi toiminnan edellytykset, muutoksen ohjaamisen ja toiminnan seurannan ja arvioinnin sekä kannustaa työntekijää vastuun ottamiseen (Kyrönseppä – Rautiainen 1993: 124.)

Johtamistavan muutosta käsiteltiin jonkin verran myös kasvatus- ja sosiaalialan aikalaislehdissä (mm. Sosiaaliturva 1977 ja Kasvatus 1980). Muutos nähtiin nimenomaan kohdistuvan laitosten yhteistoiminnan kehittämiseen, jolla tarkoitettiin toiminnan suunnittelun ja arvioinnin kehittämistä yhdessä johtajan ja työntekijöiden kesken (Vuohelainen 1977: 55). Yhteistoiminnan kehittämistä korosti myös vuonna 1979 voimaan tullut yhteistoimintalaki (Valtioneuvoston asetus yhteistoiminnasta yrityksissä 725/1978), jonka myötä haluttiin siirtyä autoritäärisestä johtamisesta konsultoivaan suuntaan (Paukku 1980: 9-10.) Johtajan koulutustaustaan haluttiin myös kiinnittää malliohjesäännöillä aiempaa enemmän huomiota ja tarjota lisä- ja täydennyskoulutusta, jotta tehtävän asianmukainen hoitaminen onnistuu.

2.4 Pedagoginen johtajuus

Pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatustajatteluja ja se määritellään oppina kasvatuksen taidoista. Se määrittyy suhteessa kasvattajan ja kasvatettavan välillä ja siihen liittyy vahvasti kommunikointi, luottamus ja valta. Pedagogiikkaa voi esiintyä muuallakin kuin kasvatus- tai opetusympäristössä, sillä se nähdään myös laajempaan ajattelutapana. Pedagogista ajattelua voi hyödyntää myös johtamisessa, jolloin johtamista määrittää pedagogiikan johtamisen lisäksi organisaation johtamiskäytänteet (Siljander 2014: 22; Fonsèn 2014:20-24.)

Opinnäytetyön keskeiset käsitteet ovat pedagoginen johtajuus ja kasvatustajattelu. Pedagogisen toiminnan johtaminen, esimerkiksi perusopetuksessa, eroaa käsitteellisesti yritysorganisaation johtajan tai esimiehen pedagogisesta johtamisesta. Tässä työssä keskityn pedagogisen johtamisen esittelyyn lapsiin ja nuoriin kohdistuvan toiminnan osalta sekä pedagogiseen johtajuuteen liitettyihin ominaisuuksiin tiimin tai yksikön johtamisen osalta.

Johtaminen voidaan määritellä muodostuvan organisaation kulttuurin, käytänteiden, asenteiden ja ajatusmallien välisistä elementeistä. Johtamisella hallitaan ja koordinoidaan organisaation toimintaa ja sen tavoitteena on päästä asetettuihin tavoitteisiin. Johtaminen tapahtuu ryhmässä ja sen avulla suunnataan ryhmää kohti tekoja ja tavoitteita (Fonsèn 2014: 29.) Pedagoginen johtajuus viittaa pedagogisten visioiden luomiseen ja työmenetelmien kehittämiseen arkijohtamisen ja hallinnollisen johtamisen lisäksi. Pedagoginen johtajuus on kykyä ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää. Onnistunut pedagoginen johtajuus vaatii myös yhteisön yhteisesti määritellyt pedagogisen johtajuuden käsitteet. Pedagoginen johtajuus on kykyä hallita vuorovaikutusta avoimuuden, keskusteluuden ja positiivisen kanssakäymisen keinoin. Pedagogisen johtajuuden käsitteistä keskeisimpänä kasvatustieteissä voidaan pitää yhteisöllisyyttä, yhteisten sääntöjen luomista ja noudattamista (Nivala 2002: 189-201; Taipale 2004: 72.)

Pedagoginen johtajuutta kuvaa kansainvälisissä julkaisuissa termi *educational leadership*. Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että pedagogista johtajuutta on tutkittu paljon myös kansainvälisesti, ymmärrettävästi etenkin koulumaailman osalta (mm. Bush – Bell – Middlewood 2010: Coleman – Glover 2010: Waite – Bogotch 2017). Kuitenkin ympäristöissä, joissa kasvatusta tapahtuu laajasti, voidaan noudattaa samoja johtamisen periaatteita ja johtamisen tulee tällöinkin olla taidokasta ja johtajan pätevä tehtävänsä. Johtaminen tulee nähdä tarkoituksellisena prosessina, jossa vaikutetaan johonkin tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Vaikuttamisen tulee tapahtua kuitenkin arvoista käsin, jolloin johtamisessa ja työssä ylipäänsä on oltava selkeät ammatilliset arvot. Johtajan tulee olla tietoinen myös omista henkilökohtaisista arvoistaan, itsetuntemuksestaan ja emotionaalisista kyvyistään. Nämä osa-alueet tukevat johtajuutta ja sen vaikuttavuutta (Bush – Bell – Middlewood 2010:4-5: Gold 2010: 22.)

Pedagogisella johtajalla tulee olla selvää, mitä kohden hän toimintaa johtaa. Kasvatuksellisessa ympäristössä tämä tarkoittaa, että kasvatustehtävälle tulee olla määritelty jokin tavoite, jota kohti johtaja toimintaa ohjaa. Mikäli johtaja ei tätä rooliaan täytä, tyypistyy johtajuus hallinnolliseksi johtamiseksi, jolloin kasvatuksellinen ulottuvuus jää toiminnan ohjaamisesta kokonaan pois. (Biesta 2017: 25.)

Pedagoginen johtaminen on parhaimmillaan eettisyydellä vaikuttamista. Johtajan oma toiminta, omat asenteet ja näiden tiedostaminen aikaansaa eettisesti kestävä tavan johtaa. Etenkin kasvatuksellisessa ympäristössä johtajalla on suuri rooli eettisenä vaikuttajana. Johtaminen vaatii reflektiivisyyttä oman johtamistoiminnan ja arvojen välillä sekä

sensitiivisyyttä ottaa huomioon jokainen johdettava yksilönä omine arvoineen ja asenteineen. Pedagogisessa johtamisessa yhdistyvät parhaimmillaan pedagoginen osaaminen ja eettinen johtaminen, jolloin vaikuttaminen tapahtuu arvojen tasolla (Begley 2010: 31-53.)

Pedagogisessa johtamisessa avain asemassa on johtajan oma ammatillinen kasvu. Oman ammattitaidon parantamisen myötä koko johdettavan tiimin ja verkoston toiminta kehittyy ja saa lisää kasvupotentiaalia (Taipale 2004: 72; Fonsèn 2014: 36.) Tiimien ja yksiköiden johtamisen osalta pedagogisessa johtamisessa osaaminen painottuu organisaation resurssien käytön ohjaamiseen, osaamisen johtamiseen ja strategioiden toteuttamiseen. Pedagoginen johtaja osaa ohjata yksiköt kehittämään toimintaa, oppimaan ja luomaan uudenlaisia toimintatapoja. Työn arviointi, palautteen antamisen mahdollisuus ja ratkaisukeskeisyys näkyvät myös pedagogisen johtajan kyvyissä ja osaamisessa (Taipale 2004: 73.)

2.5 Yleiset kasvatuskäsitteet Suomessa

Lastensuojelun ja siinä ilmenevän ihmiskäsitysajattelun kehitys on suoraan yhteydessä yleiseen ihmistieteiden kehitykseen. Erilaiset kasvatukselliset, pedagogiset ja kehityspsykologiset näkemykset lapsesta ovat muovanneet myös lastensuojelussa vallalla olevaa lapsikuva. Käytännön työtä laitoksissa on vahvasti ohjannut aikakaudelle ominaiset ihmiskäsitykset ja niistä johdetut suositukset. Lastensuojelu ja lastenkotityön kehittyminen on myös edennyt näiden oppisuuntien uusien tutkimusten ja näkemysten mukaan (Hämäläinen 2007: 450.)

Kasvatus voidaan määritellä toimintana, joka on tarkoituksellista vaikuttamista yksilön kasvu- ja sivistysprosessiin. Lapsen luonne on nähty eri aikakausina perinteisesti joko hyvänä tai pahan. Toiminnan tavoitteellisuudesta huolimatta kasvatuksen päämäärää, eli lopputulosta ei voida etukäteen tietää. Kasvatukseen kuuluu myös olennaisesti se, että kasvatusta tapahtuu vain vuorovaikutussuhteissa. Kasvattaja – kasvatettavan välille syntyy pedagoginen vuorovaikutussuhde, jossa kasvattajalla on jatkuva pedagoginen vastuu. Vastuu rakentuu kasvatettavan itsenäisen toimintakyvyn kehittämisestä ja sosiaalisten valmiuksien rakentamisesta. Kasvattaja ja kasvatettava eivät ole siis vuorovaikutussuhteessaan tasavertaisia, vaan kasvattajan asema on aina epäsymmetrinen kasvatettavaan nähden. Kasvatuksen tavoitteena on loppujen lopuksi se, että kasvatettava tulee itseohjautuva ja itsenäinen subjekti (Siljander 2014: 30-31.)

Kasvatusnäkömymiä ei voida tarkastella ilman kasvatusfilosofiaa, sillä kun halutaan tutkia arvoja, normeja, aatteita, maailmankuvaa ja ideologiaa on kasvatuksella välttämättä liittymäkohtia filosofiaan. Kasvatusfilosofian avulla pohditaan kasvatuksen päämäärää, vapautta ja pakkoa, auktoriteettia, valtaa ja rangaistuksia ja moraalista kasvatusta (Rinne – Kivirauma – Lehtinen 2015: 93-94.) Kasvatusfilosofiasta muodostuu siis kokonaisvaltainen kasvatusajattelu, jonka pohjalta johdetaan näkemykset ihmiskäsityksestä ja kasvatuksen toteuttamistavoista.

Ihmiskäsityksellä kasvatuksessa viitataan kokonaisvaltaiseen näkemykseen siitä, mitä ja millainen ihmisen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään. Kasvattajalla on aina jonkinlainen ihmiskäsitys, joka voi olla tiedostettu tai tiedostamaton käsitys eri uskomusten, tietojen tai arvostusten järjestelmistä. Ihmiskäsitys on siis osa ihmisen maailmankuvaa ja siten siihen sisältyy myös eettinen näkökulma – mistä ihmisyydessä on loppujen lopuksi kysymys (Rinne ym. 2015: 95).

Kasvattajan käsitys kasvatettavan perusominaisuuksista on tärkeä osa kasvatustehtävää. Kasvattajan ihmiskäsitys ei koskaan voi olla irrallinen sen yhteiskunnan ihmiskäsityksestä, jossa kasvattaja elää. Kasvattajan ihmiskäsitys kytkeytyy myös vahvasti kasvattajan omaan maailmankuvaan, joka on puolestaan osa yleisempää maailmankuvaa ja yhteiskuntakäsitystä. Kasvattajan näkemys kasvatettavasta vaikuttaa ennako – oletuksiin ja tiedon valikointiin, joiden kautta taas syntyy kasvatustoiminta. Kasvattajan toimenpiteet kertovat siis paljon siitä, millaisena hän kasvatettavan kokonaisuudessaan näkee. Lastenkotityössä voi olla myös eri painotuksia sen mukaan, mikä kasvatuksessa nähdään tärkeänä. Voidaan suosia menetelmävoittoisia kasvatuskäytäntöjä kasvatuksen tavoitteen priorisoinnin sijaan tai voidaan nähdä tilannekohtaisten keinojen valintaa merkityksellisempänä kuin kasvatuksen prosessinomaisuutta. Lapsen luonne on nähty eri aikakausina perinteisesti joko hyvänä tai pahana. Kasvatuksella on nähty olevan joko mahdollisuuksia vaikuttaa tai vaikutukset on nähty rajallisena ja lapsen biologian sekä perinnöllisyyden määräävän rajat kasvatuksen vaikutuksille. Kasvatuksessa eri näkemykset eroavat myös siinä, minkälaista kasvatusta lapsi tarvitsee kehittyäkseen optimaalisesti. (Hirsjärvi 1982: 1-5, 41; Kyrönseppä – Rautiainen 1993: 28; Tähtinen 1992: 40)

2.5.1 Nuorisotyölle määritellyt yleiset tehtävät suomalaisessa nuorisotyössä

Erityisesti nuorisotyölle on määritelty yleisiä tehtäviä, funktioita, joita nuorisotyön historiaan kohdistuneen tutkimuksen avulla on voitu erottaa suomalaisesta nuorisotyöstä (Nieminen 2014: 23). Näitä yleisiä perustehtäviä eli funktioita on Juha Niemisen (2014) tekemän määritelmän mukaan neljä: sosiaalisatiiofunktio, personalisaatiofunktio, kompensatiofunktio ja resursointi- ja allokointifunktio. Nuorisotyötä toteuttavat organisaatiot tai yhteiskunnalliset instituutiot, kuten koulu, perhe tai sosiaalityö toteuttavat työssään näitä funktioita. Ne eivät ole toisensa pois sulkevia, vaan niitä voidaan toteuttaa samanaikaisesti useampaakin kerrallaan (Nieminen 2014: 21-27.)

Sosialisaatio nähdään nuorisotyön ensimmäisenä yleisenä tehtävänä. Sen avulla nuori liitetään kulttuurin, yhteiskunnan ja lähiyhteiskunnan jäseneksi. Perinteisesti sosialisaation avulla on myös välitetty nuorelle yhteiskunnassa sallittujen ja hyväksi todettujen arvoja, rooleja ja käyttäytymistapoja. Nuorisotyön perinteissä sosialisaatiolla on pyritty myös välittämään kristillisiä, isänmaallisia, ahkeruuden ja kuuliaisuuden ihanteita. Vaikka sosialisaatio on nojannut pitkälti vanhojen arvostusten ja kulttuuriperinteiden juurruttamiseen, on sillä tänä päivänä myös sellaisten tietojen, taitojen, arvojen ja toimintatapojen välittämisen merkitys, joka mahdollistaa nuoren osallistumisen yhteisöjen ja yhteiskunnan kehittämiseen (Nieminen 2014: 23.)

Nuorisotyön toisena tehtävänä on ohjata nuoren kehittymistä omaksi itsekseen. Tämän personalisaation funktion tavoitteena on auttaa nuorta kehittymään itsenäiseksi sekä omat tarpeensa ja pyrkimyksensä tunteväksi yksilöksi. Tämä edellyttää tietysti nuoren yksilöllisyyden, ainutlaatuisuuden ja omaleimaisuuden tunnistamista, tukemista ja sen tunnustamista. Jotta personalisaatiota voidaan toteuttaa menestyksekkäästi, edellyttää se sitä, että nuorisotyö tiedostaa oman erityislaatunsa nuoren persoonallisuuden kehityksen ohjaamisessa. Perinteisesti personalisaatiofunktioita on toteutettu nuorten harrastus- ja vapaa-ajan toiminnassa, sillä nuorisotyön ominaispiirre personalisaation kannalta on katsottu olevan nuorten vapaaehtoinen mukanaolo. Näin työhön sisältyy lähtökohtaisesti jo mukana nuoren kunnioitus ja kuuleminen (Nieminen 2014: 24.) Sijaisuollossa olevan nuoren kohdalla kriteeri vapaaehtoisuudesta ei täyty, vaikka työtä tehtäisiinkin personalisaatiofunktioista käsin.

Kompensaatiofunktio nähdään Niemisen (2014) mukaan nuorisotyön kolmantena tehtävänä. Kompensaatiolla tarkoitetaan nuoren sosialisatiossa ja personalisatiossa ilmevien puutteiden tasoittamista ja vaikeuksien korjaamista. Nuorisotyön avulla autetaan ja ohjataan niitä nuoria, joilla on ongelmia yhteiskuntaan liittymisessä tai omien persoonallisten mahdollisuuksien toteuttamisessa. Kompensaatiofunktioa toteutetaan esimerkiksi lastensuojelulla ja erityisnuorisotyöllä. Osa erityisnuorista vaatiikin sellaista tukea, ohjausta ja hoitoa, joihin pelkällä nuorisotyöllä ei ole osaamista tai resursseja. Tällöin osa kompensaatiofunktioista voidaan osoittaa esimerkiksi sosiaalityölle, kuntoutusjärjestelmille tai nuorisopsykiatralle (Nieminen 2014: 25.)

Neljännellä nuorisotyön tehtävällä vaikutetaan siihen, mihin yhteiskunnan nuorille osoittamat voimavarat (resursointi) suunnataan (allokointi). Tämä tehtävä on perinteisesti kuulunut erilaisille nuorisojärjestöille ja nuorten etujärjestöille, joiden tavoitteena on ollut, että nuoret itse vaikuttavat omien järjestöjensä kautta itseään koskeviin asioihin. Resursointi- ja allokointifunktioita on pyritty toteuttamaan nuorisopolitiikan avulla. Kasvatuksellinen nuorisotyö keskittyy perusolemukseltaan sosialisatio-, personalisatio- ja osin kompensaatiofunktioon. Nuorisopolitiikka sen sijaan keskittyy resursointi ja allokointifunktioon (Hämäläinen 2014: 26.)

2.5.2 Ihmiskäsitykset

Ihmiskäsityksiä on kasvatuksen kentällä useita: biologinen, humanistinen, kristillinen, eksistentiaalinen, psykoanalyttinen, behavioristinen sekä sosiaalinen. Ihmiskäsityksiä voidaan jaotella myös sen mukaan, miten ne ihmistä kokonaisuutena tarkastelevat: 1) ihminen psyykkisenä ja henkisenä olentona, 2) ihminen evoluution muotona ja 3) ihminen maailman osana, eli suhteessa todellisuuteen (Rauhala 2005: 30; Hirsjärvi 1982: 6; Kyronseppä – Rautiainen 1993: 30). Näin ollen ihmistä katsotaan ikään kuin ”alhaalta ylöspäin” tai ”ylhäältä alaspäin”, riippuen ihmiskäsityksestä. Kun ihminen nähdään psyykkisenä ja henkisenä olentona, tarkastellaan ihmistä ”ylhäältä alaspäin”. Tällöin ihmiskäsitykset nojaavat humanistiseen, kristilliseen ja eksistentiaaliseen perustaan. Ihminen nähdään kokonaisuutena ja kasvatusta on holistista, kokonaisvaltaista toimintaa. Voidaan puhua myös lääketieteellis/humanistisesta suuntauksesta, sillä lapsen tarve perushoivaan huomioidaan kasvatuksessa. Kun ihminen nähdään evoluutiosta käsin, ajatellaan ihmiskäsityksen nousevan ”alhaalta ylöspäin”. Biologiaan ja perinnöllisyyteen perustuvat ihmiskäsitykset voidaan lukea tähän jaotteluun. Tällöin puhutaan myös lääketieteellis/be-

havioristisesta suuntauksesta, joka viittaa mekanistisiin lähtökohtiin kasvatuksessa. Tällöin huomioidaan vain lapsen perustarpeet emotionaalisten tarpeiden jäädessä huomiotta. Ihminen maailman osana, eli suhteessa todellisuuteen on ”horisontaalinen” näkökulma ihmiskäsitykseen, joka painottaa ihmisen sosiaalista suhteissa olemista (Rauhala 2005:30; Tähtinen 1992: 61-76.)

Kristillisen ihmiskäsityksen ajatuksena on ihmisen arvokkuus ja tasa-arvoisuus, jonka perustana on se, että ihminen nähdään Jumalan kuvana. Kasvatuksen tehtävä on pyrkiä lähentymään Jumalan kuvaa ja auttaa ihmistä kehittymään sekä määrittää hänen kehityksensä suuntaviivat. Lapsen kasvu ja kehitys oli riippuvainen Jumalan armosta ja siunauksesta, ei niinkään vanhempien tahdosta. Kasvatuksessa korostettiin kuitenkin kasvattajan ehdotonta hallintavaltaa suhteessa lapseen ja lasten tuli olla kuuliaisia. Pelolla tai ankaralla kurilla ei kuitenkaan saanut kasvattaa, vaan kasvatuksen tuli perustua rakkauteen. Toisaalta lapsen kuritus voitiin perustella tapahtuvan rakkaudesta lapseen, ei niinkään halusta alistaa. Kristillinen kasvatussuuntaus oli Suomessa voimakkaimmillaan 1600-luvulta aina 1800-luvun lopulle saakka (Tähtinen 1992: 90-93.)

Biologinen ja behavioristinen ihmiskäsitys voidaan luokitella kuuluviksi lääketieteellisiin/behavioristiseen näkemykseen kasvatuksesta. Biologinen ihmiskäsitys nojaa alkukantaisiin, lajityypillisiin vaistoihin ja perittyihin käyttäytymismalleihin. Näiden vaistojen nähdään vaikuttavan edelleen ihmisen käyttäytymiseen keskeisillä alueilla. Biologinen ihmiskäsitys nojautuu vahvasti myös perinnöllisyyteen ja korostaa, että ihmisluontoa ei pohjimmiltaan voi muuttaa. Kasvatuksella ja koulutuksella päästään vain tiettyyn rajaan asti. Behavioristinen ihmiskäsitys nojaa oppimiseen ja siihen liittyviin teorioihin. Ihminen nähdään ympäristön ja sen vaikutusten kohteena ja ihmisen käyttäytyminen nähdään opittuna. Ihmisen toimintaa ohjaa ulkoiset tekijät ja käyttäytyminen on ympäristön määrittämää. Ihmiskäsitys on varsin optimistinen, jolloin kasvatuksen rooli on varsin suuri siinä, millaiseksi ihminen kasvaa. Suomessa lääketieteellinen kasvatuskäsitys nousi uskonnollisen kasvatuskäsityksen rinnalle 1890-luvulta alkaen aina 1930-luvun alkuvuosiin saakka. Kasvatuksessa alettiin keskittymään lapsen fyysiseen perushoitoon ja puhtaudesta huolehtimiseen, joka korosti etenkin äidin asemaa lapsen hyvinvoinnin turvaamisessa. Kasvatus nähtiin varsin mekaanisena huolehtimisena ja seurustelu vauvan kanssa tai lapsen ”heijaaminen” nähtiin turhanpäiväisenä ja kasvattavan pelkästään lapsesta huomionkipeänä. (Hirsjärvi 1982: 15; Tähtinen 1992: 131.)

Psykoanalyttinen ihmiskäsitys on muokannut kuvaa lapsesta realistisempaan suuntaan. Psykoanalyttinen suuntaus vaikutti laajasti länsimaisen psykologian kehittymiseen 1900-luvun alussa. Suomalaiseen kasvatustieteeseen psykoanalyttinen ajattelu tapaantui 1930-luvulla ja vaikutti aina 1950-luvulle saakka, jonka jälkeen kehityspsykologinen kasvatustiede voimistui entisestään. Keskeisenä psykoanalyttisessä ihmiskäsityksessä nähdään samaistumisen tärkeys, jolloin vanhempien esimerkki omista inhimillisistä heikkouksistaan on oleellisessa roolissa. Lapsen tarpeiden tyydyttäminen ja vanhempien ja lapsen välisen luottamuksen korostaminen ovat teorian keskeisiä näkökohtia. Lapsi nähdään täysin impulssiensa ohjaamana ja kasvatuksen avulla voidaan muuttaa lapsen primitiiviset tavat sosiaalisesti hyväksyttäviksi. Kasvatuksessa tunnustetaan lapsen kehityskaudet ja kasvatustapahtuu pitkälti mallioppimisen kautta. Psykoanalyttisessä kasvatustieteessä korostuu myös varhaislapsuuden kokemukset ja äidin ja lapsen symbioottinen suhde. Kasvattajan tuli luoda turvallinen ympäristö ja ihmissuhteet ja lapsen itsetunnon kehityksen tukemista korostettiin (Hirsjärvi 1982:16-18; Tähtinen 1992: 68, 176-177.)

Humanistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen mukautuvuutta, jolloin vain fysiologiset tarpeet ovat vaistopohjaisia. Keskeisinä arvioina nähdään sivistyksen ja ihmisen kunnioittaminen. Humanistisen ihmiskäsityksen luojina ovat toimineet kreikkalaiset filosofit Sokrates, Aristoteles ja Platon, joiden ajatukset ihmisen kehityskyvystä, hyveiden omaksumisesta ja onnellisuuteen pyrkimisestä ovat humanistisessa ihmiskäsityksessä edelleen keskeisiä. Kasvatuksessa korostetaan lapsen yksilöllisyyttä ja kunnioittamista ja huomioidaan eri kehitysvaiheet. Kasvattajan rooli on toimia oppaana ja olla rakastavassa vuorovaikutuksessa kasvatettavan kanssa. (Hirsjärvi 1982: 12-53; Kyrönseppä – Rautiainen 1993: 28-30; Tähtinen 1992: 80.)

Eksistentiaalinen ihmiskäsitys voidaan jaotella myös lääketieteellis/humanistiseen suuntaukseen. Ihminen nähdään vapaana valitsemaan oman tietonsa ja arvonsa. Ihminen ei saisi olla ennalta laadittujen oppisisältöjen kohteena, vaan hänen tulee itse saada oma-kohtaisesti kokea kaikki tieto. Yksilö myös luo itse omat arvonsa ja toimii niiden mukaan. Valinnat määräävät sen, millaiseksi ihminen tulee ja hän on itse vastuussa valinnoistaan. Kasvatuksen tarkoitus on herättää lapsessa tietoisuus omasta olemassaolostaan ja valinnan mahdollisuuksistaan. Kasvatustieteessä nähdään holistisena, kokonaisvaltaisena toimintana huomioiden lapsen sekä psyykkisen että fyysisen perushoidon ja kulloisetkin tar-

peet. Humanistinen kasvatustieteen ajattelu voimistui Suomessa 1950-luvulla ja jatkui eri psykologisia merkityksiä ja suuntauksia korostavana aina 1980-luvulle saakka (Hirsjärvi 1982:19; Tähtinen 1992: 66.)

2.5.3 Lapsuus ja kasvatustieteen ajattelu 1970–1980-luvuilla

Siitä millaista lapsuus on historian eri ajanjaksoina ollut, on vaikuttanut yhteiskunnalliset näkemykset lapsista ja heidän kyvyistään. Lapsi on nähty työvoimana 1900-luvun alun teollistuvassa yhteiskunnassa ja 1920-luvulta lähtien lapsuuden ihannenäkemyksellä oli karaistunut ja ulkoileva lapsi. Tämä terveeseen, voimakkaan lapsen ihanne säilyi aina 1950-luvulle saakka. Vasta 1970-luvulla lapsen asemaa ja käsitystä lapsesta alettiin pohtia tarkemmin (Tähtinen 1992: 58-60.)

Terveen ja karaistuneen lapsen ihanteen rinnalle nousi lapsen henkisten arvojen korostaminen. Etenkin lastensuojelujärjestöt nousivat vuosikymmenen alussa lasten puolestapuhujiksi ja halusivat parantaa lasten asemaa. He käynnistivät keskustelun lasten oikeuksista ja tekivät myös konkreettisia ehdotuksia toimenpiteistä. Mannerheimin Lastensuojeluliiton (1974) sekä Lastensuojelun Keskusliiton (1977) lapsipoliittiset ohjelmat käsittelevät laajoja yhteiskunnallisia uudistuksia lasten ja lapsiperheiden asemassa. Etenkin lastensuojelutyötä kritisoitiin ja haluttiin palauttaa perhekeskeisyys myös sijaishuoltoon. Molemmat järjestöt halusivat, että sijaishuollossa panostetaan ennaltaehkäisyyn ja perhekeskeisyyteen. Tämä nähtiin myös lasten ja lapsiperheiden kokonaisvaltaisena elinolojen parantamisena, joka oli tuolloin käsitteellisesti uutta hyvinvointivalttiollista sosiaalipolitiikkaa. Lastenkasvatuksen tavoitteeksi asetettiin yhteistyökykyinen, vastuunsa tunteva ja itseensä luottava yksilö (Tähtinen 1992: 59; Hämäläinen 2007: 355; Satka – Moilanen – Kiili 2002: 247.)

Juhani Tähtinen on kasvatustieteellisessä tutkimuksessaan (1992) jaotellut suomalaisten kasvatustieteen suuntauksia eri aikakausilla perustuen julkaistuihin kasvatustieteen aikakauslehtiin ja hoito – oppaisiin. Tähtisen mukaan pääpaino lastenkasvatuksessa 1970-luvulla on ollut lapsen psyykkisessä ja sosiaalisessa kehityksessä. Lapsi on nähty kokonaisvaltaisena ja huomiota on kiinnitetty myös psyykkiseen kehitykseen ja siihen kuuluviin tekijöihin. Kasvatustieteen on ollut tuolloin siis vahvasti humanistista, myös uskonnollisen kasvatustieteen osalta. ”Hyvän” kasvatustieteen määritteet psyykkisen kehityksen osalta ovat osaltaan muuttaneet kasvatustieteen abstraktimmaksi, joka on saattanut vaikuttaa kasvattajien

vaikeuteen hahmottaa kasvatusta. Kasvattaminen ei ollut enää pelkästään fyysisistä perustarpeista huolehtimista tai hyviin tapoihin ehdollistamista. Kasvatuksen tuli lähteä lapsen omista taipumuksista ja piirteistä käsin ja kasvu nähtiin prosessina, johon kuuluu sekä individualisaatio- että sosialisointiprosessit. Lapsen kaikkia kehityksen osa-alueita tuli tukea. Lasta ei kuitenkaan nähty täysin vapaana, vaan hänen oli sopeuduttava yhteisönsä normeihin ja sääntöihin (Tähtinen 1992: 200.)

1970-luvun puolivälissä kasvatustieteeseen tuli uusia piirteitä lapsen kognitiivisen kehitystarkastelun myötä. Tuolloin korostui entisestään lapsen ominaisuuksien ja taitojen kehittäminen ja erilaisten aktiviteettien merkitys oppimisen ja valmiuksien edistämiseksi. Lapsen ympäristön tuli olla stimuloivaa ja virikkeellistä, jolloin oppimisvalmiudet kehittyvät. Lapsen kasvatuksesta tuli tietynlaista ”valmentamista” kognitiivisen ja fyysisen kehityksen osalta. Lapsen oppimisprosessia ja erilaisten valmiuksien kehittämistä ja tukemista korostettiin sekä ympäristön merkitystä näiden toteutumisessa. Lapsen emotionaalinen kasvatus oli myös tärkeää – kasvatuksen tuli perustua rakkauteen. Lapsen tarpeista tuli huolehtia ja vuorovaikutussuhteiden tuli olla positiivisia ja rakastavia. Lapset kasvatettiin kuitenkin tiettyyn kurinalaisuuteen ja rajoihin, mutta ne eivät saaneet perustua mielivaltaan. (Tähtinen 1992: 205-208.)

Suomen kasvatustieteellisessä aikakauskirjassa on myös vuonna 1977 pohdittu kasvatukseen vaikuttavia tekijöitä. Ympäristön vaikutus kasvatukseen on nähty kiistattomana, mutta eriäviä mielipiteitä on esitetty ympäristön vaikutusten määrästä ja laadusta. Laitosolosuhteissa eläviin lapsiin ympäristön vaikutus kohdistuu ensisijaisesti saavutusten alueeseen tai suuntaan, kun taas perimä ratkaisisi niissä saavutettavan tason. Ympäristön ärsykkeet siis määräisivät, mitkä geneettiset piirteet aktivoituvat, mitkä vaimentuvat. Käytännön kasvatustyössä olisi siis tärkeää huomioida ympäristön eri tekijät kasvatustavoitteisiin pääsemiseksi (O.K. Kyöstiö 1977: 79-81.)

Aikalaiskirjoituksissa on myös pohdittu kasvatustoimintaa ja sen edellyttämää tietoa. Reijo Wilenius pohtii artikkelissaan niitä lähestymistapoja, joita kasvatuksessa tulee huomioida. Kasvatustoiminnan edellytyksenä pitäisi olla tieto toiminnan päämäärästä, eli käsitys persoonallisuuden kehityksen mahdollisuuksista. Tämä päämäärätieto näyttäytyy siinä, mitä kasvatuksella pyritään saada aikaan. Sen taustalla on aina jokin ihmiskäsitys. Tietoa pitää olla myös siitä tilasta tai tilanteesta, johon kasvatuksella pyritään vaikuttamaan. Tämän tilannetiedon tärkein alue on kehityspsykologinen tieto, joka on tietoa

niistä menetelmistä, joilla muutos pyritään saamaan aikaan asetetun päämäärän suuntaan. Tätä kutsutaan menetelmätiedoksi (Wilenius 1979: 32-34.)

Humanistinen kasvatusta muutti muotoaan 1980-luvulla lapsen vapautta ja tasavertaisuutta kasvattajiin nähden. Lasten tuli saada kokea kuuluvansa yhteisönsä ja kykenevänsä vaikuttamaan sen toimintoihin. Näin ollen kasvatuksen päämääränä nähtiin lasten itsetunnon ja omanarvontunnon kehittyminen. Lapsen toivottiin kasvavan sisäisesti ohjautuvaksi ja vastuuntuntoiseksi ihmiseksi, joka kykenisi ottamaan vastuun itsestään ja muista. Kasvatusta ei saanut perustua valta-asetelmiin tai ehdollistamiseen, vaan lapsen ja kasvattajan avoimiin ja läheisiin suhteisiin. Lapsen maailmaa tuli pyrkiä ymmärtämään ja lasta tuli tukea johdonmukaisesti. Lasta ei myöskään tarvinnut valmentaa tai opettaa, vaan luotettiin lapsen normaaliin kehitykseen (Tähtinen 1992: 216-218.)

Kasvatusajattelun kehitys näkyi aina lapsipoliittisella tasolla asti. Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) kansainvälinen lapsen vuosi vuonna 1979 kokosi valtion, kuntien ja järjestöjen edustajia pohtimaan lapsipolitiikan haasteita. Toiminnan painopisteiksi määriteltiin työ ja perhe-elämä, asuminen ja ympäristö sekä haavoittuvissa oloissa elävät lapset. Lapsipolitiikan kehittyminen kiinnitti huomion lasten kasvuolojen, palvelujärjestelmän rakenteiden ja lapsilainsäädännön kehittämiseen (Hämäläinen 2007: 357-358.)

2.6 Yhteenveto opinnäytetyön lähtökohdista

Lasten- ja koulukotien historia on pitkä ja sijaishuollon tarkoitus ja päämäärät ovat ajan saatossa muuttuneet oleellisesti. Koko lastensuojelu on kokenut muutoksia yhteiskunnan kehittymisen ja eri hallintokoneistojen syntyminen myötä. Siinä missä lastensuojelu on muuttunut yhteiskunnan velvollisuudeksi, on myös lastensuojeluun liitetyt ideologiat ja opit vaihtuneet. Lastensuojelu on yhteiskunnallista toimintaa, joten yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat arvo- ja moraalikäsitteet vaikuttavat myös lastensuojelun toimintaan ja sen sisältöön, myös kehittymiseen. Yhteiskunnan tila on vaikuttanut vahvasti siihen, miten lastensuojelu on toimintajärjestelmänä kehittynyt. Kehitystyö on päässyt kunnolla alkamaan vasta sotavuosien päätyttyä, kun toiminta ei ole enää niukkuuden pakottamana keskittynyt vain välttämättömään selviytymiseen ja hoitoon. Tuolloin myös sijaishuollon työntekijöiden työnkuvaan ja ammatilliseen kehittymiseen on suureksi osaksi julkisen keskustelun myötä alettu kiinnittämään huomiota, jotta se vastaisi paremmin työn vaatimuksia.

Lastensuojelu on kokonaisuus, joka vaatii oman näkemyksen ja oppiperustan (Pulma 1987: 10-13, Hämäläinen 2007: 13-14.) Lastensuojelun ja sijaishuollon historiaa ja teoriaperinnettä on hyvä ymmärtää nykypäivänä, jotta kasvatustieteen kehittyminen mahdollistuu. Lastensuojelu tulisi nähdä omana erityisenä laajana kasvatuksellisenä oppisäiltönä erilaisissa ammatillisista- ja korkeakoulutasoista koulutusta antavissa laitoksissa. Tällöin lastensuojelutyön koulutus vastaisi paremmin työn vaatimuutta ja niitä erityispiirteitä, joita työ sisältää kasvatuksellisesta näkökulmasta käsin.

Työssäni tarkastelen pedagogista johtajuutta ja johtajien kasvatustieteen näkemyksiä huomioiden nuorisotyön perusfunktiot sekä työtä määrittävät ihmiskäsitykset, aineiston antamisen mahdollisuuksien mukaan. Peilaan myös lasten- ja koulukotien toimintakulttuuria ja työn ominaispiirteitä sekä niiden kehittymistä kyseessä olevalta ajanjaksolta aikalaikirjoituksiin ja yllä esitettyihin tutkimuksiin.

3 Tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset

Työn tarkoituksena on kuvata lasten- ja koulukotien johtajien pedagogista johtajuutta, koulutustaustaa ja kasvatustieteen näkemyksiä vuosien 1970–1980 vaihteessa.

Työn tavoitteena on tuottaa tietoa lastenkodin johtajien näkemyksistä pedagogisesta johtajuudesta, kasvatuksesta ja osaamisesta. Työn tavoitteena on myös tuoda lasten- ja koulukotien johtajien subjektiivisia kokemuksia yleisen historian rinnalle. Tämän tuotetun tiedon avulla voidaan kiinnittää huomio lastenkodin johtajien kasvatukselliseen osaamiseen ja johtamiskulttuuriin myös nykypäivänä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Minkälaisia kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta 1970–1980-lukujen vaihteesta koulukodin johtajilla on?

Minkälaisia kasvatustieteen näkemyksiä lastenkodin johtajilla oli 1970–1980-lukujen vaihteessa?

4 Opinnäytetyön toteuttaminen

4.1 Muistitietotutkimus

Työn teoreettisena lähtökohtana käytetään muistitietotutkimusta (oral history). Muistitietotutkimuksen päämääränä on täydentää tai jopa haastaa virallisista asiakirjoista saatua historiaa muistinvaraisella aineistolla. Muistitietotutkimuksen juuret ulottuvat toisen maailmansodan traumaattisten kokemusten keruuseen ja sitä on hyödynnetty myös Afrikassa jälkikolonialistisessa historiankirjoituksessa. Muistitietotutkimusta hyödyntäen pystytään luotettavasti selvittämään ihmisten omakohtaisia kokemuksia ja historiallista muistia. Näin menneisyyteen saadaan uudenlaisia näkökulmia ja äänen saavat myös ne tahot, jotka virallisissa asiakirjoissa eivät näy tai kuulu. Kun muistitietoa käytetään työn taustateorianana, on tavoitteena tuoda esille muistelijoiden omat näkökulmat menneisyydestä. Muistitiedon avulla ei pyritä niinkään etsimään tiettyjä faktoja menneisyydestä, vaan sen tarkoituksena on tuoda esille menneisyyden moniäänisyys ja kokemukset (Fingerroos – Haanpää - Heimo – Peltonen 2006: 8, 10, 33; Lindman – Koskivirta – Eilola 2017: 227.)

Muistelun avulla voi siis pohtia omaa elämäntulkuaan ja samalla jakaa kokemuksia sekä suhteuttaa niitä muiden kokemuksiin. Muistelu on myös oiva apuväline, kun käsitellään oman elämän suhdetta historiaan. Sen avulla voidaan tuottaa myös julkista historiaa myötäileviä, täydentäviä tai kritisoivia tulkintoja menneestä. Muistitietotutkimuksen avulla pyritään palauttamaan mieleen asioita ja kokemuksia menneisyydestä. Kokemukset voivat olla sekä henkilökohtaisia, jotakin elämäntapahtumaa käsitteleviä tai yleisiä, yhteisesti koettuja ja historiallisiksi miellettyjä tapahtumia. Sen avulla tuodaan esiin yksittäisen ihmisen menneisyyttä koskevan kokemuksen ainutkertaisuus ja arvokkuus. (Ukkonen 2000: 11-15; Lindman ym. 2017: 227.)

Koska ihmisenä olemme aina osa jotakin yhteisöä, joka enemmän tai vähemmän ohjaillee myös muistojamme, on yksilöllisesti koettu todellisuus väistämättä sidoksissa myös kollektiiviseen ja sosiaaliseen todellisuuteen. Muistot ovat kuitenkin viime kädessä aina yksilöllisesti koettua todellisuutta, vaikka ne kollektiiviseen, yhteisöä yhdistävään muistiin kytkeytyvät (Fingerroos ym. 2006: 126-127.) Historiaan kytkeytyvien lähteiden lukemistavassa hermeneuttinen ja empaattinen ote pyrkii tekemään aineiston ymmärrettäväksi oikeudenmukaisella tavalla. Muistitietotutkimuksessa aineiston keräämiseen on

kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä usein aiheet ovat hyvin henkilökohtaisia ja arkoja. Viime kädessä tutkija on kuitenkin aina vastuussa tekemästään tulkinnasta, joka saattaa erota tutkittavien omista käsityksistä (Lindman ym. 2017: 228.)

Tässä tutkimuksessani käytän muistitietotutkimusta metodologisena lähtökohtana lasten- ja koulukotien johtajien kokemusten tarkastelemiseksi ja kokemuspuheen ymmärtämiseksi. Haluan selvittää, miten johtajat itse kokivat työnsä ja mitä he ajattelevat työstään tänä päivänä sekä miten he työtään muistelevat. Muistitietotutkimuksen avulla saavutetaan arvokasta kokemusperäistä tietoa sosiaalialalle lastenkotityön menneisyydestä. Tämän saadun tiedon avulla voidaan ymmärtää laajemmin lastenkotityön kulttuuria ja lasten- ja koulukotien johtajien näkemyksiä sidottuna tiettyyn ajanjaksoon. Näin saadaan tuotua yleisen historian ja lasten- ja koulukotien historian rinnalle myös johtajien kokemuksia, joita ei ole aiemmin tutkittu.

Tutkimusaineistoa tulkitaan ymmärtävän muistitietotutkimuksen avulla. Metodologian suhdetta aineistoon voidaan kuvata liikkumisena eri aineistojen välillä, ottaen huomioon subjektiiviset ja kollektiiviset, aikaan ja kulttuuriin sidoksissa olevat kokemukset. Minna Elomaa-Krapu on (2017) jäsentänyt metodologian suhdetta primääri- ja sekundääriaineistoihin ympyrän mallisena kehänä, jossa eri tyyppiset aineistot vuorovaikuttavat kehämäisesti toistensa kanssa. Työssäni hyödynnän samankaltaista jäsentelyä aineiston osalta, huomioiden primääriaineistosta nousevat persoonalliset tekijät, esimerkiksi tavat, tottumukset, etiikan ja elämänkokemukset. Tämän lisäksi aineistossa huomioidaan kulttuuriset tekijät: yleinen kulttuuri 1970-1980-lukujen vaihteessa sekä kasvatuskulttuuri tuona ajanjaksona. Kolmantena tärkeänä tulkinnan välineenä on huomioitava ympäristö: lasten- ja koulukodit toiminta- ja kasvatusympäristönä. Tapahtumaympäristö ja sen mahdollinen vaikutus on huomioitava myös aineiston keruun osalta. Haastatteluympäristöksi työssäni valikoitui haastateltavien oma koti, haastateltavien toiveista johtuen. Neljäntenä osana aineistojen tulkinnassa on aika. Aika huomioidaan menneisyyden tapahtuma-aikana, joka on vaikuttanut kaikkiin kolmeen muuhun edellä mainittuun tekijään. Aika on jäsenetty tarkoittamaan myös johtajana työskentelyaikaa ja haastattelun toteuttamisaikaa. Muistitietotutkimuksen viitekehys auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan primääri- ja sekundääriaineistoja ja liikkumaan joustavasti niiden välillä (Elomaa-Krapu – Kaunonen – Åstedt - Kurki 2016: 59-60.)

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat lasten- tai koulukotien johtajina 1970–1980-lukujen välillä työskennelleet henkilöt. Työni pää-, eli primääriaineisto koostuu lastenkodin johtajien haastatteluista (N=6) ja muistelmateoksesta (N=1). Sekundääriaineisto käsittää 1970–1980-lukujen väliseltä ajalta aihepiiriä käsitteleviä lastenkotien historiikkeja, aikalaiskerromuksia, päiväkirjoja, valokuvia ja lehtileikkeitä. Sekundääriaineistona käytetään myös Kansalliskirjaston kokoelmia sosiaali- ja kasvatustieteiden lehtien osalta. Opinnäytetyötä varten on käyty läpi sosiaali- ja kasvatustieteiden lehtiä vuosilta 1974–1982 (mm. Kasvatus, Kasvatus & Aika, Lapset ja Yhteiskunta ja Sosiaaliturva).

Työn aineisto on kerätty haastattelemalla 1970–1980-luvuilla toimineita lasten- ja koulukotien johtajia (N=6). Johtajista kolme ovat toimineet koulukotien johtajina ja loput nuorisokotien tai lastenkotien johtajina. Haastattelut tehtiin touko-syyskuun 2018 aikana. Haastatteluista kolme tehtiin kasvotusten, kaksi puhelimitse ja yksi haastatteluista vastasi kysymyksiin sähköpostitse. Haastattelut tehtiin dialogisen haastattelun keinoin ja ne toteutettiin kertaluonteisesti.

Haastattelumenetelmänä käytän dialogista eli kerronnallista haastattelua, jonka avulla haastateltavat pääsevät laajasti kertomaan ja kuvailemaan muistojaan. Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on tuottaa kertomuksia tutkijan aineistoksi. Kertomusten avulla voidaan mm. ymmärtää ja hallita menneisyyttä. Kertomus on kenties yksi tärkein väline ajallisuuden ymmärtämisessä – se on yksi tietämisen muoto (Ruusuvaori – Tiittula 2005: 189.)

Dialogisessa haastattelutilanteessa tärkeää on luoda luottamuksellinen ilmapiiri, jolloin vuoropuhelu on hedelmällistä. Dialogisessa haastattelussa painottuu myös kuuntelemisen tärkeys sekä oikeanmuotoisten kysymysten esittäminen, jotta kerronnasta tulee mahdollisimman laajaa ja kuvailevaa. Kysymysten tulee olla tutkimusongelman näkökulmasta tarkoituksenmukaisia ja samalla tavoittaa haastateltavien kokemusmaailmaa. Kysymyksillä tavoitellaan tulkintoja, muistelijoiden kokemuksia ja omia mielipiteitä asioista. Tällöin ne eivät voi olla muodoltaan sellaisia, johon haastateltava pystyy antamaan vastauksen vain lyhyesti (Ukkonen 2000: 80-86.) Dialogisessa haastattelussa luottamuksellisen suhteen luominen on tärkeää. Sen syntymistä voi edesauttaa hyödyntämällä virikeaineistoa haastattelutilanteessa. Haastattelija voi katsella yhdessä haastateltavan kanssa esimerkiksi vanhoja valokuvia, tutustua päiväkirjoihin tai muuhun tutkimuksen

kannalta ajallisesti oleelliseen materiaaliin, joka edesauttaa muistelupuheen syntymistä (Elomaa-Krapu ym. 2016: 57).

Haastattelutilanteessa apuna hyödynnettiin haastattelurunkoa (liite 1), joka myös lähetettiin etukäteen haastateltaville valmistautumista varten. Haastattelurungossa on kirjattuna vain ne kysymykset, joihin vastaamalla haastateltavat antavat tarpeellisen tiedon tutkimuskysymysten kannalta. Muutamissa haastatteluissa virikkeinä käytettiin esimerkiksi teemaan liittyviä valokuvia, esineitä tai lehtileikkeitä, joiden avulla pyrittiin herättämään haastateltavassa halu muistella ja ohjaamaan ajatuksia teeman kannalta olennaisiin asioihin (Elomaa-Krapu ym. 2016:57).

4.3 Tutkimusaineistojen analyysi

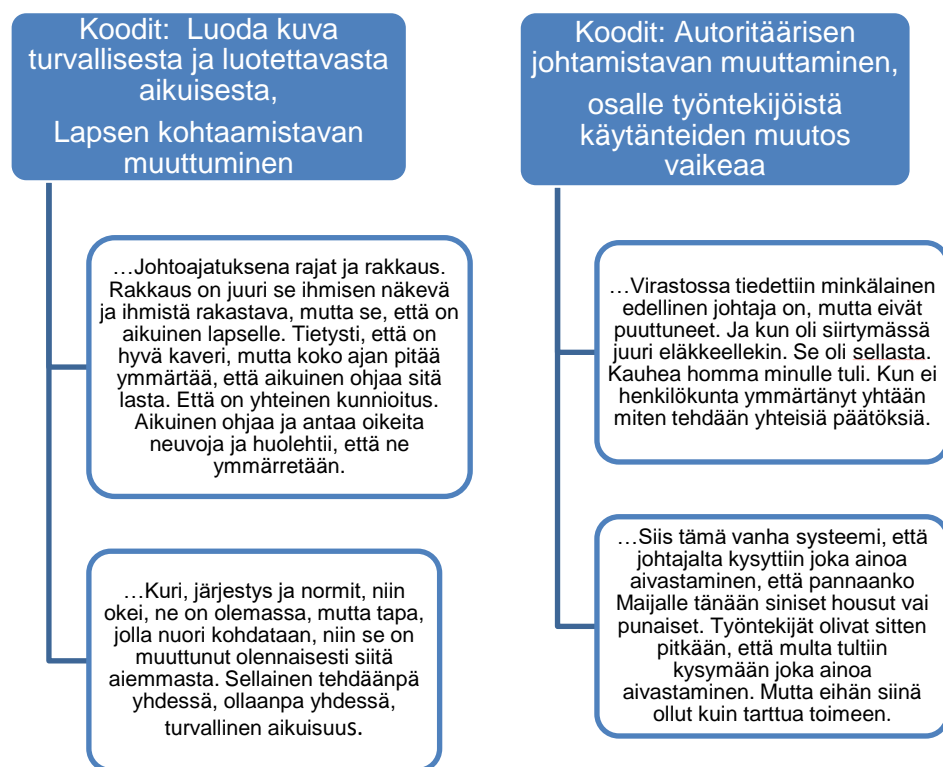
Päätutkimusaineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla. Temaattinen analyysi on soveltuvaa silloin, kun halutaan järjestää ja ryhmitellä aineistoa, mutta pyritään samalla kuvaamaan asioita mahdollisimman tarkasti ja jäsentyneesti. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoituksena on luoda selkeä sanallinen kuvaus ilmiöstä. Aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineisto koodataan aineistolähtöisesti, mutta temaattinen analyysi antaa varaa tutkijan omille tulkinnoille ja joustavuudelle (Vaismoradi – Turunen – Bondas 2013: 398-400).

Analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään läpi koko empiirisen aineiston kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineistosta pyritään löytämään toistuvia luokiteltavia merkityksiä. Tämän tutkimuksesta saadun aineiston avulla kuvataan ilmiötä lastenkotien johtaminen ja kasvatusnäkemykset, jolloin analyysin tarkoituksena on luoda ilmiöstä sanallinen kuvaus (Braun – Clarke 2006: 14.)

Tulkinta tehdään liikkumalla eri aineistojen välillä, jolloin aineistojen vuoropuhelu on mahdollista. Kokemukset suhteutetaan muuhun tutkimusaineistoon, jolloin pystytään huomioimaan kokemukset selittäviä tekijöitä (Elomaa – Krapu ym. 2016:58.) Työssäni yhdistän saatuun haastatteluaineistoon tutkimuksia lasten- ja koulukodeissa asuneiden nuorten kokemuksista käytetyistä kasvatusmenetelmistä, ajan lainsäädäntöön, tutkimukseen pedagogisesta johtajuudesta sekä arkistoista mahdollisesti löytyviin päiväkirjoihin ja kuvauksiin laitospelästä.

Sekundääriaineistoa olen lukenut hermeneuttisella lähestymistavalla. Tämä tarkoittaa, että olen voinut hyödyntää painettuja lähteitä haastatteluaineistojen tulkitsemisessa niin, että ne ovat auttaneet minua ymmärtämään sitä kontekstia, jossa haastateltavien kokemukset syntyivät (Elomaa-Krapu 2015: 48). Näin ollen aineiston lopullinen tulkinta on syntynyt haastateltavien kokemusten ja aikakauden lehtikirjoitusten keskinäisestä vuoropuhelusta ja sen tulkinnasta. Tämä on auttanut minua ymmärtämään tapahtumien aikaa, paikkaa ja kulttuuria.

Aloitin aineiston analysoinnin haastatteluiden litteroinnilla. Tämän jälkeen luin muistelmateoksen ja kirjoitin siitä ylös mielestäni kohdallisimmat vastukset haastattelukysymyksiin. Toisessa vaiheessa lähdin lukemaan aineistoa läpi useaan otteeseen ja alleviivamaan sieltä mielestäni merkityksellisiä asioita tutkimuskysymysten kannalta. Näistä lainauksista muodostin varhaisia koodeja, jotka jäsentelin ryhmiin niiden alkuperäisen merkityksen mukaan. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) esimerkki koodauksesta:



Kuvio 1. Koodien muodostaminen.

Nämä esimerkkilainaukset olivat ote koko aineistosta, josta muodostui koodit: Luoda kuva turvallisesta ja luotettavasta aikuisesta sekä lapsen kohtaamistavan muuttuminen. Näistä koodeista muodostui lopulta alateema: Tapa, jolla lapsi kohdataan tärkeä – luoda

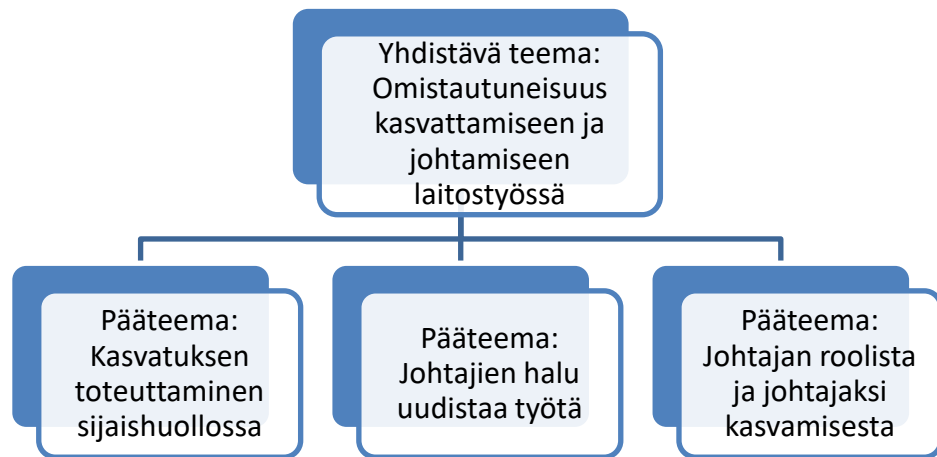
kuva turvallisesta ja luotettavasta aikuisesta. Toisena esimerkkinä lainaukset aineistosta, jotka muodostivat koodit: Autoritäärisen johtamistavan muuttaminen sekä osalle työntekijöistä käytänteiden muutos vaikeaa. Näistä koodeista muodostui lopulta alateema: Ei aiemmin totuttua autoritääristä johtamista – osalle henkilökunnasta muutos vaikeaa.

Huomioin myös sen, että jokin koodi saattoi sopia kontekstissaan usean eri ryhmän alle vielä tässä vaiheessa. Kolmannessa vaiheessa olin käynyt koko aineiston läpi ja muodostanut koodit, joita lähdin kokoamaan tarkemmin yhteen. Tässä käytin apuna teemakarttaa, jonka ympärille kokosin koodit ja nimesin niille yhdistävän alateeman, joka ei kuitenkaan välttämättä ollut vielä lopullinen alateema. Jotkin koodit saattoivat vielä tässä vaiheessa olla ilman ”omaa” teemaa, muuttaa paikkaansa tai jopa nousta merkityksensä isommiksi alateemoiksi. Tämän jälkeen palasin vielä aineistoon ja tarkistin, että ilmaisut varmasti vastaavat tekemiäni koodeja ja ryhmittelyä (Braun, Clarke 2006: 18-19.)

Työtäni helpottaakseni tein siis jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa jo teemakarttaa, jonka avulla sain jäsenneityä koodeja mahdollisiin alateemoihin ja alateemoja teemoihin. Vaikka teemakartat muuttuivat analyysin edetessä, koin sen helpottavan omaa aineiston jäsentämistäni. Jouduin palaamaan alkuperäiseen aineistoon useita kertoja varmistaakseni, että teemat todella vastasivat aineiston ilmaisuja ja muokkasin niitä edelleen paremmin kertomuksiin sopiviksi. Vasta aivan lopuksi ryhmittelin teemat pääteeman alle ja nimesin ne. Tämän jälkeen tarkistin vielä, että alateemat ja teemat vastaavat sisällöltään nimettyä pääteemaa (Braun, Clarke 2006: 19-20.)

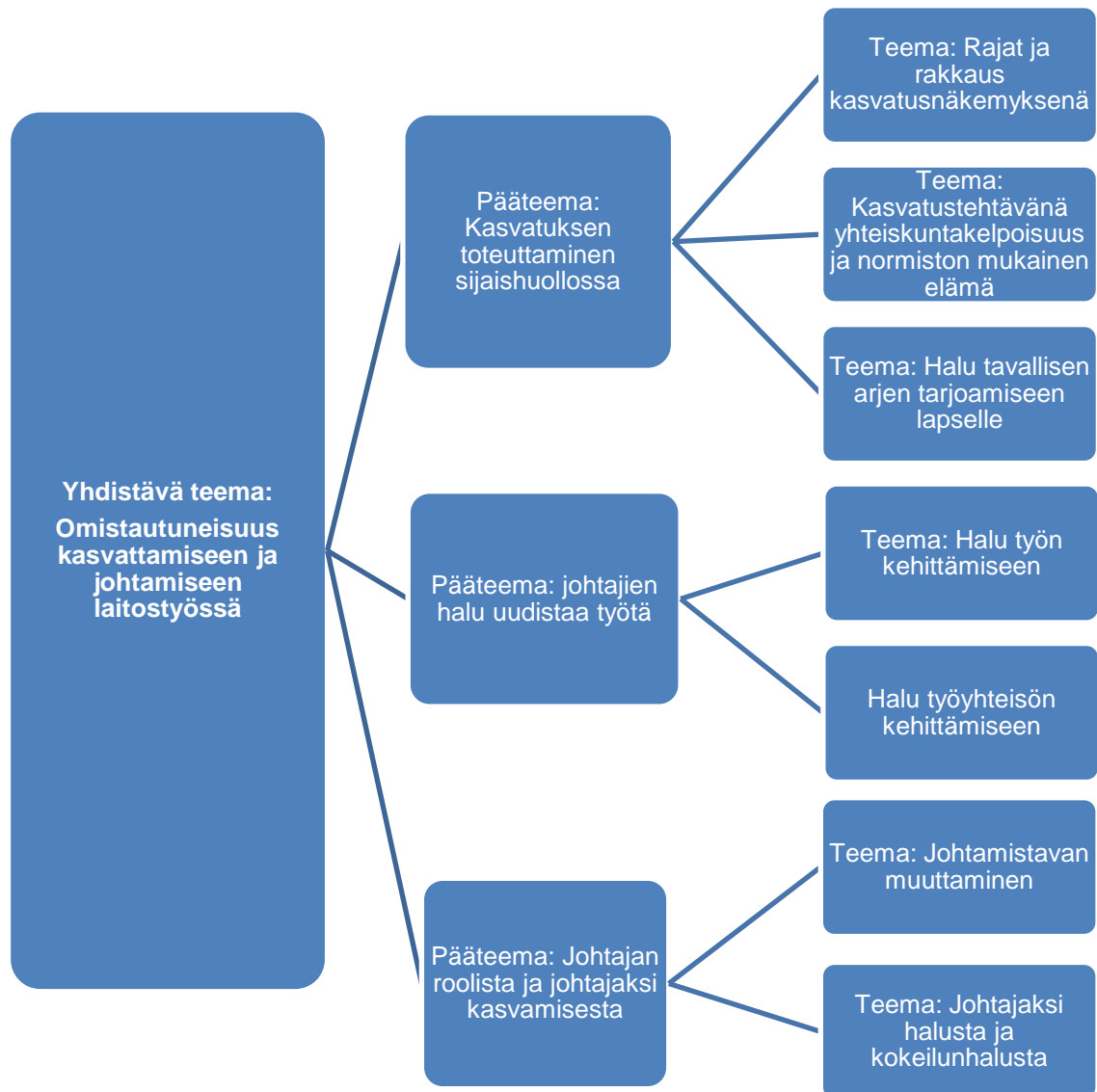
5 Tulokset

Yhdistäväksi teemaksi analyysissä nousi omistautuneisuus kasvattamiseen ja johtamiseen laitostyössä. Pääteemat ovat 1. kasvatuksen toteuttaminen sijaishuollossa, 2. johtajien halu uudistaa työtä, 3. johtajan roolista ja johtajaksi kasvamisesta (kuvio 2).



Kuvio 2. Analyysin yhdistävä teema ja pääteemat

Yhdistävä teema nousi vahvasti esiin aineistosta siinä, miten entiset johtajat puhuivat työstään ja työn merkityksestä heille itselleen. Kaikki olivat tehneet myös useiden vuosikymmenien pituisen uran laitoksen johtajana ja lähes kaikki lopettaneet uransa vasta eläkkeelle siirtymiseen. Useampi johtajista oli vielä 1970-luvulla asunutkin laitoksen yhteydessä, jolloin irtautuminen työstä ei ollut helppoa. Useampanakin kertana heidät hälytettiin takaisin töihin yöllä ratkomaan jotakin eteen tullutta ongelmaa. He kuvailivat myös pitkäjänteisen työtteen ja omistautuvan asenteen tuomia etuja tavoitteiden muodostamisessa kasvatuksen näkökulmasta sekä myös kehittämisen aikaansaamisen näkökulmasta. Johtajan työ ja rooli oli vahvasti kiinteä osa heitä ja se määritteli heidän elämäntyyliään useiden vuosien ajan. Seuraavissa kappaleissa esittelen pääteemat ja niiden sisältämät teemat ja alateemat. Kokonaisuudessaan teemakartta pääteemoineen ja teemoineen esitelty alla (kuvio 3):



Kuvio 3. Analyysin yhdistävä teema, pääteemat ja teemat.

5.1 Kasvatuksen toteuttaminen sijaishuollossa

Haastattelussa yksi teemoista oli johtajien oma kasvatustieteidenä. Yksikään johtaja ei kokenut noudattaneensa mitään teoreettista viitekehystä kasvatuksessaan tai mitään "is-miä", niin kuin yksi haastatelluista kuvasi. Sen sijaan haastatellut kertoivat toimineensa talonpoikaisjärjellä ja kasvattaneensa, niin kuin kotona kasvatetaan; rajoilla ja rakkau-della. He kertoivat nähneensä tehtäväkseen kasvattaa lapset yhteiskuntakelpoisiksi ai-

kuisiksi, joilla on normiston mukainen elämä, niin kuin muutama haastateltava itse ilmaisi. Tällä tarkoitettiin yleisesti hyväksytyjen yhteiskunnallisten arvojen omaksumista ja noudattamista, joista muutkin haastateltavat puhuivat. He kokivat tärkeänä kasvatuksen kannalta tarjota lapselle myös mahdollisimman tavallisen arjen koulunkäynteineen ja harrastuksineen, sellaisen, jota lapsella ei useinkaan aiemmin ollut ollut. Tämän pääteeman teemoiksi muodostui 1. rajat ja rakkaus kasvatuskäsityksenä, 2. kasvatustehtävänä yhteiskuntakelpoisuus ja normiston mukainen elämä, 3. halu tavallisen arjen tarjoamiseen lapselle (taulukko 2).

Pääteema: Kasvatuksen toteuttaminen sijaishuollossa			
Teema:	Rajat ja rakkaus kasvatuskäsityksenä	Kasvatustehtävänä yhteiskuntakelpoisuus ja normiston mukainen elämä	Halu tavallisen arjen tarjoamiseen lapselle
Alateema:	Ymmärrys kohdata lapset yksilöinä omine tarpeineen ja vahvuuksineen Pelkästä rankaisukeskeisyydestä ratkaisukeskeisyyteen kurin muodostamisessa Tapa, jolla lapsi kohdataan tärkeä – luoda kuva turvallisesta ja luotettavasta aikuisesta Oma näkemys kehittyi opiskelun ja itseopiskelun myötä – kurinpidollisesta tavoitteelliseen	Koulunkäynnin turvaaminen Vastuun ja vapauden antaminen lapselle sopivassa suhteessa Halu välittää ja tarve auttaa koettiin myös vaikeaksi – kaikkien lasten kanssa ei onnistuttu	Lasten osallistaminen ja vaikutusmahdollisuudet sääntöjen luomiseen eriarvoisia – lapsia ei kaikkialla kuultu Lasten karkailu vaikutti sääntöjen ankaruuteen ja työntekijöiden voimavaroihin Halu alkaa luoda säännöt tiimityönä Tärkeänä nähtiin vapaa-ajan harrastustoiminta ja kodin omaisuus

Taulukko 2. Kasvatuksen toteuttaminen sijaishuollossa pääteema sekä teemat ja alateemat.

5.1.1 Rajat ja rakkaus kasvatuskäsityksenä

Rajat ja rakkaus kasvatuskäsityksenä teeman alle muodostui neljä alateemaa: 1) ymmärrys kohdata lapset yksilöinä omine tarpeineen ja vahvuuksineen, 2) pelkästä rankaisukeskeisyydestä ratkaisukeskeisyyteen kurin muodostamisessa, 3) tapa, jolla lapsi kohdataan tärkeä – luoda kuva turvallisesta ja luotettavasta aikuisesta sekä 4) oma näkemys kehittyi opiskelun ja itseopiskelun myötä – kurinpidollisesta tavoitteelliseen. Muutoksena aiempaan kasvatuskulttuuriin, johtajat kertoivat tärkeäksi nähdä lapsen yksilönä

omine tarpeineen ja mahdollisuuksineen. Näihin tarpeisiin pyrittiin mahdollisuuksien mukaan vastaamaan niin arkisissa asioissa kuin hoidon eriyttämisenkin osalta hyödyntämällä esimerkiksi erilaisia terapia- tai hoitomenetelmiä.

Haastatellut kertoivat myös painottaneensa fyysisen kurin ja rankaisukeskeisyyden sijasta ratkaisukeskeisyyttä ongelmatilanteissa. Osaltaan poikkeuksen tähän teki eräs koulukotilaitos, jossa kova kurinpito nähtiin edelleen tarpeellisena. Muut johtajat korostivat nimenomaan ratkaisukeskeisyyttä ja jopa luovia ratkaisuja erityisesti nuorten kanssa kohtaamiinsa ongelmiin. Seuraavassa lainauksessa eräs esimerkki.

Ja lasten kanssa muutenkin, niin joku ratkaisu niiden kanssa aina löytyi. Ne oli siinä mielessä helppoja. Lasten kanssa ei ollut mitään suurempia ongelmia. Tai oli, mutta ne saattoi aina ratkaista. Oli tällainen huumenuori, joka käytti huumeita ja myi. Sanoin sille aina, että älä ota isäntää. Ja hän pärjäs niin, että ei ottanut. Sitten tuli marraskuun ilta ja minut kutsuttiin osastolle tän pojan luo juttelemaan. Tää poika sanoi, että hän on nyt päättänyt, että hän tappaa itsensä. Hankkii pyssyn ja ampuu sillä. Sanoin, että kun sä olet nyt sen päättänyt, niin enhän minä sille voi mitään tehdä. Sä sitten teet niin. Odotti tietysti, että rupeen puhumaan sitä pois siitä. Mutta sanoin, että se on sun päätös ja näin. Mutta että toinen asia on se, että jos sä haluat päästä huumeista, niin minä autan sinua siinä. No juu, hän haluaa päästä. Ja kävi sellainen tuuri, että Meilahteen oli perustettu pieni yksikkö nuorille huumeidenkäyttäjille. Mutta sekin oli niin, että jos nuori halusi, että ovet avataan, niin ne avattiin. No sanoin sitten niille, että jos tämä poika sanoo, että avatkaa ovet, niin pyytäkää minut paikalle. Mutta ei tullut sellaista kutsua ja poika pysyi siellä. Hän asuu tässä lähistöllä ja välillä olen häntä nähnyt ja hän huutaa jo kaukaa, että: ”(johtajan nimi) olet pelastanut minun elämäni!” Hän on pysynyt huumeista erossa.

Aineistosta kävi ilmi myös se, että johtajat pitivät tärkeänä tapaa, jolla lapset kohdataan. Aikuisen tuli näyttäytyä lapselle turvallisena ja luotettavana kasvattajana. Tähän päästiin viettämällä aikaa lapsen kanssa ja tekemällä asioita yhdessä, jolloin myös rajojen ja sääntöjen muodostaminen tuli arjen tekojen kautta. Tällä tavoin vaikutettiin myös yleiseen muutokseen lapsiin suhtautumisessa sen kautta, miten kasvattajat lapset kohtasivat. Individualistinen kasvatus voimistuikin vuosikymmenen vaihteessa lastensuojelun ja muun yhteiskunnallisen kasvatustoiminnan alalla (Hämäläinen 2007: 369). Tähän liittyy vahvasti myös aiempi alateema, lapsen näkeminen yksilönä.

Viimeisenä alateemana aineistosta nousi esiin johtajien kasvatusnäkemysten kehittymisen itseopiskelun myötä. Kaikilla johtajilla ei ollut kasvatustieteen koulutusta ja nekin, joilla sellainen oli, kertoivat lukeneensa alan kirjallisuutta paljon johtajavuosiensa aikana. He katsoivat tarpeelliseksi ymmärtää ja olla perillä ajankohtaisesta tiedosta kasvatukseen liittyen, jotta he voivat jakaa sitä myös henkilökunnalle. Heidän omassa kasvatusajatte-

lussaan näkyi heidän kertomansa mukaan selvä siirtymä kurinpidollisesta tavoitteelliseen suuntaan. Perusajatuksena kasvatuksessa oli rajat ja välittäminen sekä huolenpito. Muutamat johtajat luonnehtivat kasvatuskäytännönsä termillä rajat ja rakkaus. Rakkaus näyttäytyy paitsi välittämisen tunteena, mutta myös asenteena, suhtautumistapana lapseen. Rajoilla ei tarkoitettu niinkään kurinpidollisia menetelmiä vaan aikuisen ohjausta ja neuvojen antamista. Kasvatuksen tavoitteellisen puolen korostuminen tuli itseopiskelun myötä tuon perusajatuksen rinnalle ja vaikutti uusien työmuotojen kehittämiseen.

5.1.2 Kasvatustehtävänä yhteiskuntakelpoisuus ja normiston mukainen elämä

Tämän teeman alle muodostui kolme alateemaa: 1) koulunkäynnin turvaaminen, 2) tärkeää vastuun ja vapauden antaminen lapselle sopivassa suhteessa sekä 3) halu auttaa ja tarve välittää koettiin myös vaikeaksi – kaikkien lasten kanssa ei onnistuttu. Kaikista tärkeimmäksi tehtäväkseen johtajat kuvailivat lapsen kasvattamista yhteiskuntakelpoiseksi ja normiston mukaiseksi. Etenkin koulukotinuorten osalta tämä tarkoitti rikoskierteen katkaisua. Yleisesti johtajat puhuivat päihteettömän elämän omaksumisesta, työpaikan saamisesta ja asettumisesta yhteiskunnassa vallitsemiin arvoihin. Näkemys on hyvin samankaltainen tuolloin yleisesti yhteiskunnallisella tasolla vallinneen näkemyksen mukaan. Esimerkiksi Lastensuojelun Keskusliitto esitti oman lapsipoliittisen ohjelmansa, jossa kuvaillaan lastensuojelun tarkoituksena olevan luoda yhteiskunnan lapsiväestölle vallitsevien taloudellisten edellytysten rajoissa mahdollisimman hyvät kaikinpuolisen kehittymisen edellytykset, jotta lapsista kehittyisi fyysisesti ja psyykkisesti terveitä, mieleltään tasapainoisia ja jatkuvasti muuttuvaan yhteiskuntaelämäänsä hyvin sopeutuneita ja vastuuntuntoisia ja rakentavia yksilöitä (Lastensuojelun Keskusliitto 1977:5.)

Myös tuon ajan ammattilehdissä käytiin keskustelua lastensuojelun tehtävästä ja samansuuntaista ajattelua edustaa myös Helsingin lastensuojeluviraston lastensuojelutoimen johtajan artikkeli Lapset ja yhteiskunta – lehdessä vuonna 1975. Siinä hän kritisoi lastensuojelun työntekijöiden neutraalia asennetta kasvatukseen ja arvojen ja normien välittämiseen hoidettavilleen. Hän peräänkuuluttaa laitosten tehtävää arvo- ja normisuositusten antajana ja nuoret olisi otettava mahdollisimman paljon mukaan sääntöjä ja normien muotoiluun, jotta autoritäärisiltä otteilta välttyttäisiin (Heinonen 1975: 264-267.)

Teema linkittyy myös aiemmin esitettyihin Juha Niemisen (2014) luomiin nuorisotyön funktioihin. Etenkin sosialisointifunktio, jossa nuoreen pyritään vaikuttamaan yhteiskunnallisesti hyväksytyistä arvoista ja käyttäytymismalleista käsin. Teemaan sisältyy myös kompensointifunktio, jossa nuorisotyön avulla pyritään ohjaamaan ja auttamaan niitä nuoria, joilla on vaikeuksia kiinnittyä yhteiskuntaan. Vaikka tämä on laajemmin koko sijaishuollon tehtävä, sisältyy se myös päälinjaisenä kasvatustehtävänä sijaishuollon tavoitteisiin. Alateemoiksi muodostuivat koulunkäynnin turvaaminen, vastuun ja vapauden antaminen lapselle sopivassa suhteessa sekä se, miten halu auttaa koettiin myös vaikeaksi eikä kaikkien lasten kanssa auttamistyössä onnistuttu. Koulunkäynnin turvaaminen koettiin etenkin nuorten kohdalla olevan ensiarvoisen tärkeää, jotta myöhempi yhteiskuntaan kiinnittyminen onnistuisi. Mikäli nuori ei suostunut käymään koulussa, hankittiin hänelle yksityisopetusta, niin kuin eräs johtajista kuvasi. Koulunkäynnin ympärille muodostui myös laitoksen arkirytm. Koulukodeissa koulun ollessa samassa pihapiirissä koulunkäynnin turvaaminen oli helpompaa ja koulupäivät olivat lyhyitä. Opiskelua kuitenkin valvottiin ja koulutehtäviä tehtiin yhdessä. Koulukotien johtajat kuvailivat opettajilla olleen päävastuun pedagogisesta työstä, mutta kasvatusnäkömykset ja tavoitteet olivat yhteneväiset. Johtajat joutuivat myös välillä puuttumaan koulutyön kurinpidollisiin asioihin opettajien pyynnöstä.

Vastuun ja vapauden antaminen sopivassa suhteessa alateemana, kuvaa etenkin vanhempien nuorten kohdalla harjoittelua itsenäisen elämän opetteluun ja omien asioiden hoitamiseen. Tämä nähtiin tärkeäksi vaiheeksi oman vastuuntunnon kasvattamisessa laitosten jälkeistä itsenäistä asumista varten. Nuorempien lasten kohdalla kyseessä oli vapauden ja vastuun jakautuminen sopivassa suhteessa arjen onnistumisen kannalta. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi jatkuvaa mietintää sen suhteen, miten paljon lapsille pystyi antamaan ilta- ja viikonloppuvapaita niin, että ne eivät johtaneet esimerkiksi karkailuun, ilkivaltaan tai päihteidenkäyttöön. Joskus myös ympäröivästä yhteisöstä tuleva paine pakotti rajoittamaan lasten vapaa-aikaa:

Meidän piti rajoittaa lasten liikkumista ulkona. kun tulin taloon, niin lapset eivät liikkuneet yksin kylällä. Siellä käytiin harrastuksissa ja erilaisissa tapahtumissa, mutta aina aikuisten kanssa. Sille oli selvät syytkin aikanaan. Me otettiin sitten sellainen kokeilu, että päästettiin lapset kylälle iltalomille. Kaksi kundia esimerkiksi sai mennä kylälle ja sovittiin, että vain sillä kylän valaistulla alueella, sillä viiden kilometrin matkalla, jossa oli katuvalot, saa olla. Mutta me jouduttiin lopettamaan se sen takia, kun kyläläiset rupes heti ilmoittamaan meille, että heidän nurkissa pyöri joku tuntematon nuorukainen, joka ei ole kyläläinen. Lapset kävivät toisten pihalla katsomassa mitä siellä on. Eivät kovinkaan usein tehneet mitään pahaa, mutta kävivät kurkkimassa, että olisiko jotain kivaa mukaan otettavaa. Kylä reagoi siihen just silloin 70-80 – lukujen taitteessa ja me lopetettiin se. Meillä lähti sitten aina ohjaaja mukaan.

Viimeisen alateeman muodostaa johtajien kokemuksen auttamisen vaikeudesta. Johtajat kertoivat siitä, miten halu auttaa oli suuri, mutta vaikeaa oli hyväksyä se, että kaikkien kanssa ei onnistuttu. Usein tähän oli syynä se, että lapsen ongelmat olivat liian vaikeita sijoituspaikan auttamiskykyyn nähden. Myös koulukodeissa, joissa liikkumisvapautta rajoitettiin enemmän ja arki oli muutenkin eristetympää, ilmeni ongelmia liian vaikeahoidoisten lasten kanssa. Johtajat kuvailivat myös ”lapsiaineksen” muuttuneen vuosien aikana niin, että lasten psyykkiset ongelmat ja niistä johtuva oireilu tulivat entistä näkyvämmiksi sijoitusperusteissa. Toisaalta eräsikin johtaja kertoi halun auttaa olevan vaikeaa sen takia, että raja kiintymiselle on vedettävä johonkin. Tämä aiheuttaa johtajan mukaan ristiriitaisia tunteita sekä lapsessa että itsessä, kun välittämisen tunnetta joutuu säännöstelemään. Työtä tehdään halusta auttaa ja sydämellä, mutta silti on varottava kiintymästä liikaa.

5.1.3 Halu tavallisen arjen tarjoamiseen lapselle

Kolmanneksi teemaksi muodostui halu tarjota lapselle tavallinen arki. Alateemoina ovat: 1) lapsen osallistaminen ja vaikutusmahdollisuudet eriarvoisia – kaikkialla lapsia ei kuultu, 2) lasten karkailu vaikutti sääntöjen ankaruuteen ja työntekijöiden voimavaroihin, 3) halu alkaa luoda säännöt tiimityönä ja 4) vapaa-ajan harrastustoiminnan ja kodinomaisuuden tärkeys. Haastattelut paljastivat, että johtajat pitivät mahdollisimman tärkeänä tavallisen ja kodinomaisen arjen tarjoamisen lapselle. Vaikka laitospäristö ei mahdollista täysin kodinomaista asumista, näkivät johtajat tärkeänä, että kodinomaisuuteen panostettiin esimerkiksi tilaratkaisuilla, arjen ja pyhän erottamisella toisistaan osastoilla ja merkkipäivien juhlimisella. Tavalliseen arkeen pyrittiin nuoria kiinnittämään myös vapaa-ajan harrastusten avulla. Koulukodeissa harrastustoiminta saattoi tapahtua koulukodin puitteiden sisällä erilaisina käsityö tai urheilu kerhoina. Johtajien mukaan resurssit olivat vähäiset ja rahaa ei ollut paljon käytettävissä. Harrastustoimintaa pyrittiin kuitenkin tarjoamaan kaikille lapsille mahdollisuuksien mukaan. Laitoshoidon rahapulasta ja sen vaikutuksista lapsiin käytiin vilkasta keskustelua myös aikalaislehdissä. Lapset ja yhteiskunta (1976) lehdessä sosiaalineuvos Viljo Kasanen kirjoittaa huostaanotettujen lasten epätoivoisista hoitotapojen näkymistä ja siitä, miten useiden laitosten elintaso on arvioitu heikoturvaisen perheen elintason mukaiseksi. Harrastus- ja viriketoiminta on joissakin laitoksissa jopa erittäin köyhää (Kasanen 1976: 257-258).

Eroavaisuuksia laitosten osalta löytyi siinä, miten lapset itse saivat osallistua ja vaikuttaa oman arkensa muodostumiseen esimerkiksi sääntöjen luomisen kautta. Etenkin koulukodeissa lasten kuuleminen yhteisten kokousten muodossa ei ollut vielä kovin tavallista. Lapsia kuunneltiin oppilaiden yhteisissä palavereissa, mutta ei kovin järjestelmällisesti. Käytäntö sääntöjen luomisen suhteen vielä 1970-luvulla oli hyvin suoraviivainen. Lastenkodeissa etenkin nuorten kanssa saatettiin pitää viikoittain kokouksia, joissa katsottiin arjen sujumista ja annettiin myös mahdollisuus vaikuttaa tulevaan toimintaan. Koulukodeissakin tämä yleistyi myöhemmin muun muassa erilaisten oppilasneuvostojen kautta.

Koulukotien sääntökäytänteet olivat siis lähtökohtaisesti tiukemmat kuin lastenkotien, mitä perusteltiin pitkälti oppilaiden vaativuudella. Tosin kaikki haastateltavat kuvasivat oman laitoksensa lapsia ja nuoria vaikeiksi ja ongelmallisiksi. Karkailua tapahtui lähes kaikissa haastateltavien laitoksissa, toisissa enemmän. Karkailu verotti myös henkilökunnan voimavaroja, sillä usein karannut lapsi oli haettava karkumatkaltaan takaisin laitokseen. Usein myös johtaja oli se, joka lähti karkuria hakemaan, vaikka eri puolelta Suomea.

Selkeä muutos aikaisempaan työskentelyyn oli johtajien halu alkaa luomaan sääntöjä tiimityönä. Kun aiemmin johtaminen oli nähty autoritäärisenä sääntöjen sanelemisena, (vrt. Hytönen ym. 2016) halusivat johtajat tuoda demokraattisempaa otetta työyhteisöön. He näkivät itsensä yhtenä tiimin jäsenenä ja jakoivat päätäntävaltaa tiimin kesken, esimerkiksi osastoiden vastaaville työntekijöille. Arjen sääntöjen muodostaminen ei ollut enää johtajan tehtävä, vaan yhteinen yhdessä päätettävä asia.

5.2 Johtajien halu uudistaa työtä

Aineistosta nousi vahvasti esiin johtajien halu kehittää laitostyötä kokonaisvaltaisesti. He halusivat kehittää sitä konkreettista työtä, jota sijaishuoltolaitoksissa tehdään ja näin ollen saavuttaa myös paremmin kasvatukselle asetetut tavoitteet. Kehitystyön oli ulotettava myös koko työyhteisöön, jotta johtajan näkemykset kasvatuksesta ja työtavoista tulisivat yhtenäisiksi koko työyhteisön kesken (talulukko 3).

Pääteema: Johtajien halu uudistaa työtä		
Teema:	Halu työn kehittämiseen	Halu työyhteisön kehittämiseen
Alateema:	Kasvattajien työnkuvan kehittäminen – kasvatustyö pääasiaksi Perhetyön kehittäminen – perhe taas osaksi lapsen elämää Työn rakenteellinen kehittäminen – tiimityö, työnohjaukset ja säännölliset kokoukset osaksi työtä Jälkihuollon vajavaisuus ja sen kehittäminen	Henkilökunnan koulutustason kehittäminen – pyrkimys vaikuttaa asenteisiin Työntekijän persoonallisuus vaikutti työtapoihin ja näkemyksiin – ei aina sopinut yhteisiin tavoitteisiin Pelko työn vaikeutumisesta teki kehittämisestä vaikeaa ja hidasta

Taulukko 3. Johtajien halu uudistaa työtä pääteema, teemat ja alateemat.

5.2.1 Halu työn kehittämiseen

Tämän teeman alle muodostui neljä alateemaa: 1) kasvattajien työnkuvan kehittäminen – kasvatustyö pääasiaksi, 2) perhetyön kehittäminen – perhe taas osaksi lasten elämää, 3) työn rakenteellinen kehittäminen – tiimityö, työnohjaukset ja säännölliset kokoukset osaksi työtä sekä 4) jälkihuollon vajavaisuus ja sen kehittäminen. Analyysin tuloksena ilmeni, että johtajille oli tärkeää muuttaa laitoksissa työskentelevien työntekijöiden työnkuvaa niin, että työn sisältö koostuu kasvatuksellisista tehtävistä.

Etenkin suuremmissa laitoksissa työntekijät olivat vielä 1970-luvun alussa tehneet paljon muitakin töitä: huolehtineet laitoksen yleisestä siisteydestä ja kunnossapidosta, tehneet pihatöitä, peltotöitä ja muita yleisiä työtehtäviä. Johtajat kuvasivat, miten nämä yleiset työt saattoivat joidenkin työntekijöiden kohdalla nousta tärkeämpään rooliin kuin lapsiin liittyvät tehtävät, jolloin työnkuva ei vastannut johtajien näkemystä kasvattajan työnkuvasta. Alla esimerkki:

...esimerkiksi siivoaminen, että se on se tärkein tehtävä. Kyllä tämä oli pitkään se pääasiallinen, että pestään, pyykätään, tehdään käsin jotain koko ajan. Aika kamalaa siis jos mä ajattelen. Yksi sijainen sitten kerran kysyi osastonhoitajalta, että voiko mennä nuoren huoneeseen juttelemaan. Vastaus oli, että ei sinne pidä

mennä, tässä voi mieluummin istua ja kutoa sukkaa. Kyllä lapset sitten kuulemma tulevat siihen viereen, jos asiaa on.

Omahoitajajärjestelmän kehittyessä 1970-luvun loppupuolella kasvattajien työtehtävien sisältö muuttui enemmän kasvatukselliseen suuntaan. Eräs johtajista kuvaili muutoksen pakottaneen aikuisen oikeanlaiseen yhteistyöhön lapsen kanssa ja kehittämään kasvatustähtämystään. Aikuisen oli tiedettävä mitä omahoidettavalle lapselleen, milloinkin kuului ja oltava tietoinen kouluun ja perheeseen liittyvistä asioista.

Analyysi paljasti, että perhetyön kehittämistä pitivät tärkeänä kaikki johtajat. Perhetyötä ei oltu aikaisempina vuosikymmeninä tehty sijaishuoltolaitoksissa ollenkaan, joten työmuoto vaati pitkäjänteistä kehittämistä. Perhetyön kehittäminen oli osa sosiaalihuollon lasten ja nuorten toimikunnan esittämää mietintöä laitoshuollon periaatteista. Perhekeskeinen työote tuli ottaa työhön mukaan ongelmien ennaltaehkäisyyn ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen turvaamiseksi (Hämäläinen 2007: 351). Perhetyön kehittyminen oli osa suurempaa muutosta koko laitostyössä ja vastasi osaltaan siihen kritiikkiin, jota oli esitetty sijaishuoltolaitosten liiallisesta laitosmaisuudesta. Tämä kritiikki ei koskenut vain Suomea vaan koko Eurooppaa. Sosiaaliturva – lehdessä vuodelta 1979 esiteltiin Länsi-Saksan perhetyön mallia, jossa vanhemmat asuvat laitoksen yhteydessä omassa asuntolassaan uudistuksellisena työotteena (Salomon 1979: 67).

Opinnäytetyöhön osallistuneet johtajat kuvailivat perhetyön kehittämisen lähteneen siitä, että tunnustettiin lapsella olevan perhe, joka on lapselle tärkeä, olivat työntekijät perheestä sitten mitä mieltä tahansa. Eräs johtaja kuvasi, että ennen lapset olivat vain tulleet lastenkotiin jostakin ja jäivät sinne. Se, mistä he tulivat, ei ollut enää olemassa sen jälkeen. Perhetyölle alkusysäyksen eräässä lastenkodissa oli antanut myös eräs tapaus, josta alla oleva lainaus kertoo:

Pieni, 4 – vuotias poika tuotiin lastenkotiin myöhään illalla, niin totisesti huonossa kunnossa. Aliravittu, haiseva ja likainen ja kaikin puolin kurjassa kunnossa oleva poika. Hoitaja sitten kuorii ne likaiset vaatteet pojan päältä ja heittää suoraan suurimman osan roskiin, jotkut menevät vielä pyykkiin. Sitten poika pannaan kylpyyn ja pestään ja putsataan ja annetaan puhdas pyjama. Sitten hänet viedään keittiöön ja annetaan iltapalaa ja sitten sänkyyn puhtaisiin lakanoihin. Sehän oli valtava kulttuurishokki pojalle, aivan eri maailma. No, sitten aikaa meni, kunnes yhtenä päivänä hoitaja löytää pojan istumassa huoneensa lattialla, nurkassa polvet koukussa. Puristaa käsissään pientä, likaista haisevaa pipoa, jota haistelee ja toteaa, että: ”Tää haisee ihan kodilta.” Tästä puhuin paljon henkilökunnan kanssa, että vaikka se koti olis meidän mielestä minkälainen vaan ja vanhemmat minkälaisia hyvänsä, niin se on kuitenkin sen lapsen koti ja siten ainutkertainen.

Perhetyön kehittäminen oli hidasta ja vaati kokonaan uusien työmuotojen kehittämistä. Vanhempien vierailuaikoja löysennettiin ja vanhempien annettiin yöpyä laitoksessa aina mahdollisuuksien mukaan. Jossakin laitoksessa kokeiltiin jopa läheiskursseja vanhempien ja lasten kesken, mutta huonolla menestyksellä. Suurin muutos oli kuitenkin se, että perheet otettiin jälleen mukaan lasten elämään ja heidän kanssaan alettiin tehdä tavoitteellista työtä.

Johtajien kehittämishalu kohdistui myös työn rakenteisiin. Työkokoukset koko henkilökunnan kesken haluttiin säännöllisiksi, tiimityöllä haluttiin tehdä työstä yhteistoiminnallisempaa ja työnohjaus haluttiin tuoda työtä tukemaan. Säännölliset kokoukset eivät olleet olleet aiemmin itseäänselvyys ja työtavan muuttaminen vaati periksiantamattomuutta. Kaikki työntekijät eivät myöskään aluksi ymmärtäneet työkokousten työtä kehittävää funktiota vaan luulivat siellä puhuttavan negatiivisesti lapsista tai muista työntekijöistä. Lastensuojelun Keskusliitto toteutti vuonna 1972 selvityksen lastensuojelulaitosten sisäisestä toiminnasta. Tuosta selvityksestä kävi ilmi, että 34:stä selvityksessä mukana olleista lastenkodeista 23:ssa käydyt lasten asioita koskevat tapausneuvottelut ovat epävirallisia, lähinnä kahvipöytäkeskusteluja (Lastensuojelun Keskusliitto 1972). Kokoukset saatiin lopulta viikoittaisiksi ja niissä käsiteltiin työn linjauksia ja lasten asioita.

Kehittämistyön alle useat johtajat halusivat ottaa myös jälkihuollon, eli sijaishuollon jälkeisen ajan nuoren elämässä. Johtajat kokivat jälkihuollon olevan riittämätöntä ja nuorten jäävän liian yksin laitoksesta poismuutettuaan. Laitoksilla oli omia käytänteitä jälkihuollon hoitamiseen liittyen ja isomman laitoksen yhteyteen saatettiin esimerkiksi rakentaa tilat toisen asteen koulutusta varten, jolloin jälkihuollollisen funktion toteutuminen oli mahdollista. Yhtenäinen jälkihuoltojärjestelmä kehittyi kuitenkin vasta uuden lastensuojelulain myötä vuonna 1983.

5.2.2 Halu työyhteisön kehittämiseen

Toiseksi teemaksi tämän pääteeman alle muodostui johtajien halu kehittää työyhteisöä kokonaisvaltaisesti. Alateemoiksi muodostuivat: 1) henkilökunnan koulutustason kehittäminen – pyrkimys vaikuttaa asenteisiin, 2) työntekijän persoonallisuus vaikutti työtäpoihin ja näkemyksiin – ei aina sopinut yhteisiin tavoitteisiin sekä 3) pelko työn vaikeutumisesta teki kehittämisestä vaikeaa ja hidasta.

Yksi yleisesti sijaishuollon muutospaineesiin kohdistuneista asioista 1970-luvun loppupuolella oli työntekijöiden koulutustason nostaminen. Aikalaiskirjoituksissa tästä näkyy monia artikkeleita ja jopa vaatimuksia. Esimerkiksi Lastensuojelun Keskusliitto otti näkyvästi kantaa vuonna 1976 sijaishuollon henkilöstön koulutuksen puutteellisuuteen, mutta myös lastensuojelun työntekijät esittivät *Lapset ja yhteiskunta* – lehdessä julkilausuman vuonna 1975 paremman koulutustason ja henkilöstömitoituksen puolesta (Lastensuojelun Keskusliitto 1976; *Lapset ja yhteiskunta* 1975.) Haastatteluaineistossa halu koulutustason nostamiseen näkyi erityisesti siinä, miten johtajat toivoivat koulutustason nostamisen parantavan työntekijöiden asennetta suhteessa lapsiin ja heidän vanhempiinsa.

Aineistosta käy ilmi, että työntekijöillä saattoi olla useita erilaisia pohjakoulutuksia: yhdeksän kuukauden pituinen lastenhoitajakoulutus, kodinhoitajia tai urheilullisen koulutuksen saaneita. Yleensä laitoksessa oli edes yksi sosiaalihoitaja tai sosiaalityöntekijä. 1970-luvun lopulla laitoksiin tuli myös muita erityistyöntekijöitä, kuten psykologi tai erikoissairaanhoitaja.

Työntekijöiden koulutustaustan yhtenäistämisen ja nostamisen haluttiin tuovan lisää ammatillisuutta työhön. Tämän toivottiin näkyvän erityisesti työntekijöiden asennoitumisessa. Johtajat kuvailevat epäammattimaista käyttäytymistä olleen suhteessa nuoriin, esimerkiksi muutamien miestyöntekijöiden suhteina laitoksissa olleisiin tyttöihin, mutta myös suhtautumisessa vanhempiin. Alla esimerkkilainaukset:

...että hänen (vanhemman) oman lapsensa nähden henkilökunta käyttäytyy ruumasti isää kohtaan, niin on aika sopimatonta. Nätisti voi aina puhua. Henkilökunta ei aina ajatellut miten käyttäytyi. Nää on isoja asioita laittaa kuntoon, sellaisia asenteita, jotka on syövyksissä. (...) kun tuli puheterapeutin, sosiaalityöntekijän ja psykologin panos työhön mukaan, niin silloin ruvettiin paremmin ymmärtämään näitä työn tavoitteitakin.

...iltaisinakin usein puhelimeni soi yhdeksältä, että Mikko on nyt taas tehnyt sitä ja tätä ja aamulla puhelin soi sitten heti kahdeksalta uudestaan, että Mikko on taas tehnyt...se oli siis kyllä selvästi sellainen tilanne, johon oli saatava myös koulutuksellisesti apua.

Koulutustason nostamiseen vaikutti myös lasten osalta asiakaskunnan muutos. Johtajat kuvailevat lasten olleen entistä ongelmallisempia, jolloin työntekijöiltä vaadittiin erityistä osaamista, yleensä vähimmäisvaatimuksena oli opistotasoinen koulutus.

Johtajat kuvailevat myös sitä, miten työntekijöiden persoonallisuus vaikutti yhteisten työtapoihin ja näkemyksiin eivätkä ne aina sopineet yhdessä laadittuihin tavoitteisiin. Vaikka tavoitteet työlle oli laadittu yhteisesti, oli silti työntekijöitä, jotka kokivat, etteivät tavoitteet

koskeneet heitä ja he saivat menetellä omien tapojensa mukaisesti. Johtajat kuvailivat myös joutuneensa keskustelemaan työntekijöiden kanssa siitä, millä tavalla tai tyylillä johonkin asiakastilanteeseen on sopivaa mennä. Puuttumiskynnyks- ja aktiivisuus vaihteli työntekijöiden välillä. Tämän ei välttämättä katsottu olevan niinkään koulutuksesta riippuva vaan enemmän työntekijän persoonasta riippuva asia.

Johtajat kokivat myös työyhteisön kehittämisen yhtenäisemmäksi haastavana siksi, että työntekijöillä oli pelko työn vaikeutumisesta kehittämisen seurauksena. Etenkin koettiin, että vanhojen työntekijöiden oli vaikeampaa sopeutua uusiin kehittämissideoihin. Edistyminen oli hidasta ja muutoksen aikaansaamisessa oli kova työ. Lasten kuuleminen, perhetyö ja kasvatustapojen yhtenäistäminen vaati aikaa ja ymmärrystä johtajilta. Toisaalta mikäli yhteistä näkemystä kasvatuksesta ja työtavoista ei saavutettu, työn koettiin hankaloituvan. Eräs johtaja kuvaa, että uusien kasvatustapojen, kuten Summerhilliläisyyden ja Marraskuun liikkeen vaikutuksesta laitoksen yhteishenki oli koetuksella. Yhtenäisen linjan noudattaminen olisi helpottanut työn tekemistä ja edistänyt lasten turvallisuuden tunteen kehittymistä. Aineistosta selviää, että Sosiaalihuoltojärjestelmä loi laitteiden työntekijöille myös enenevässä määrin koulutuksia vuosikymmenen vaihteessa. Johtajien mukaan koulutusmyönteisyys vaikutti pääasiassa positiivisesti laitoksen kehittymiseen ja näkemysten sekä työmenetelmien yhtenäisyyteen.

5.3 Johtajan roolista ja johtajaksi kasvamisesta

Tämä pääteema kuvaa johtajien näkemyksiä omasta johtajan roolistaan ja johtajuudestaan (taulukko 4). Useat johtajat kuvailivat johtamistyönsä alkaneen eräänlaiseen murroskauteen 1970-luvun alussa, jolloin sijaishuoltolaitoksen edellinen pitkäaikainen johtaja oli jäänyt eläkkeelle ja johtamistyö oli aloitettava täysin alusta. He kuvailivat myös halustaan tehdä johtamistyötä eri tavalla kuin aikaisempi johtaja oli tehnyt tai kuin mihin oli yleisesti totuttu. Johtajien omat koulutustaustat ja kokemukset niin lastensuojelutyöstä kuin johtamisesta olivat vaihtelevia, kuin myös se, miten työhön oli päädytty.

Pääteema:	Johtajan roolista ja johtajaksi kasvamisesta	
Teema:	Johtamistavan muuttaminen	Johtajaksi halusta ja kokeilunhalusta
Alateema:	Halu muuttaa ilmapiiriä – lämmin suhtautuminen henkilökuntaan ja lapsiin Viimekäden puuttuja Keskusteleva, osallistuva ja demokraattinen johtaminen – johtajuutta ei silti kyseenalaistettu Ei aiemmin totuttua autoritääristä johtamista – osalle henkilökunnasta muutos vaikeaa Kokemukset työn raskaudesta, silti kiitollisuus merkittävästä työstä	Vaihtelevat koulutustaustat – ei välttämättä koulutusta kasvatus-työstä Kaikilla ei aiempaa kokemusta johtamisesta Lähes kaikilla aiempi kokemus lastensuojelusta Hakeutunut itse johtajaksi omasta halusta Johtajaksi hakeutumiseen myötävaikutti toinen henkilö tai oma työllisyystilanne

Taulukko 4. Johtajan roolista ja johtajaksi kasvamisesta pääteema, teemat ja alateemat.

5.3.1 Johtamistavan muuttaminen

Tämän teeman alle muodostui viisi alateemaa. 1) halu muuttaa ilmapiiriä – lämmin suhtautuminen henkilökuntaan ja lapsiin, 2) viimekäden puuttuja, 3) keskusteleleva, osallistuva ja demokraattinen johtaminen – johtajuutta ei silti kyseenalaistettu, 4) ei aiemmin totuttua autoritääristä johtamista – osalle henkilökunnasta muutos vaikeaa sekä 5) kokemukset työn raskaudesta, silti kiitollisuus merkittävästä työstä. Omaa johtamistyyliä ja tapaa kuvaillessaan lähes kaikki haastateltavat kertoivat halunneensa muuttaa johtajaksi tultuaan aiempaa johtamiskulttuuria. Haastatellut olivat tulleet johtajiksi omiin laitoksiinsa muualta ja huomioineet edellisen johtajan vanhanaikaisen auktoriteettiin perustuvan johtamistyylin heikkoudet. Johtaminen oli perustunut käskyttämiseen ja jopa pelotteluun suhteessa työntekijöihin ja myös lapsiin. Haastateltavat kuvasivat haluaan muuttaa ilmapiiriä paremmaksi suhtautumalla lämpimästi sekä työntekijöihin että lapsiin.

...Se mun edeltäjäni 60-luvulla, niin ei hänen olisi tarvinnut olla niin kelju ja niin vanhanaikainen. Mutta ei hän osannut muuta olla. (..) Johtajan pitää olla lasten puolella, mutta myös vanhempien ja henkilökunnan.

...Sen jälkeen olen ymmärtänyt sen tunnelman ja mielialan, joka siellä vallitsi. Siis tämä systeemi, että johtajalta kysyttiin joka ainoa aivastaminen ja että pannanko Maijalle tänään siniset vai punaiset housut. (...) johtuen näistä edellisistä vuosista, jos joku hoitaja tuli toimistoon, niin hän suunnilleen tärisi, että uskaltaako hän avata suutaan. Pelkäsi toimistoon tulemista niin, että oli valvonut koko edellisen yön. (...) Yksi entinen työntekijä sitten sanoi mulle myöhemmin, että siellä selvästi ilmapiiri muuttui ja hän käytti vielä sellaista ilmaisua kuin ”oli kuin aurinko olisi alkanut paistaa”. Ja se oli minusta kyllä aika liikuttavaa.

Aikalaiskirjoituksia analysoidessa voidaan huomata myös johtamistyylin muutoksen käsitteily eri artikkeleissa (mm. Sosiaaliturva 1975 ja Kasvatus 1980.) Laitoksen johtamisen halutaan korostaa olevan johtajan ja työntekijöiden yhteistoimintaa. Tämä edellyttää johtajalta sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka edesauttavat yhteistyön onnistumista (Vuohelainen 1977: 31.)

Vaikka johtamistyyli oli demokraattinen ja tiimityötä suosiva, niin johtaja oli silti se viimekäden puuttuja. Johtajan rooli ei tullut demokratian myötä kyseenalaistetuksi, eikä johtajat pitivät kiinni päätösvallastaan.

”...Ei niin, että olisin kravatti kaulassa kävellyt ympäriinsä ja ruvennut sieltä sanelemaan. Se oli osallistavaa ja sillä tavalla. Mutta tietysti olin johtaja ja se oli selvää.”

”...Laitosjohtaja oli se viimeinen tappi tilanteissa, se oli se kuvio.”

”... Ja että kun on johtaja, niin ei mun ole koskaan tarvinnut sanoa, että mä olen johtaja. Ei koskaan. Se tiedettiin. Ja niinhän sen pitää olla.”

Johtamistyylin muuttuminen ei ollut kuitenkaan pelkästään helpotus henkilökunnalle. Etenkin vanhempien työntekijöiden kohdalla käskyttävän työotteen vaihtuminen demokraattisempaan päätöksentekoon oli herättänyt haastateltavien mukaan hämmennystä. Kun ohjeistukset olivat sallineet työn tekemisen vapaammin omaa harkintaa käyttäen, olivat työntekijät olleet muutoksesta aluksi hämmentyneitä. Työntekijöiden oman työotteen löytyminen ja vapaus käyttää omaa harkintaa oli vaatinut aikaa ja kannustusta johtajilta.

Lasten- ja koulukotien johtaminen oli vaativaa työtä, josta oli vaikeaa irtautua. Muutama haastateltava kuvailee jopa uupuneensa työtaakan alle. Aineistosta kuitenkin selviää, että johtajat pitivät työtään merkityksellisenä ja tunsivat kiitollisuutta saadessaan tehdä tärkeää työtä. He myös pitivät työstään, mistä osaltaan kertoo jokaisen johtajan pitkä työura johtajana. Jotkut johtajista pitävät edelleen yhteyttä joihinkin vanhoihin työkaverihinsa sekä joihinkin laitoksissaan sijoitettuna olleisiin lapsiin.

5.3.2 Johtajaksi halusta ja kokeilunhalusta

Tämän teeman alle muodostui viisi alateemaa: 1) vaihtelevat koulutustaustat – ei välttämättä koulutusta kasvatustyöstä, 2) kaikilla ei aiempaa kokemusta johtamisesta, 3) lähes kaikilla aiempi kokemus lastensuojelusta, 4) hakeutunut itse johtajaksi omasta halusta sekä 5) johtajaksi hakeutumiseen myötävaikutti toinen henkilö tai oma työllisyystilanne. Johtajien oma tausta opiskeluiden ja työhistorian suhteen oli vaihteleva. Lähes kaikilla oli kasvatustyöhön liittyvä koulutus (mm. opettaja, sosiaalihuoltaja, sosionomi, yhteiskuntatieteiden maisteri). Kaikilla ei kuitenkaan ollut aiempaa kokemusta johtamisesta ja työura oli vasta melko alussa. Vain yhdellä haastatelluista ei ollut aiempaa kokemusta lastensuojelu- ja laitostyöstä.

Johtajat olivat hakeutuneet johtajan työhön joko omasta halusta tai niin, että paikan hakemiseen oli myötävaikuttanut toinen henkilö. Muutamit haastateltavat olivat tehneet johtajan sijaisuuksia tai toimineet apulaisjohtajina ennen johtajan työn vastaanottamista, jolloin he tiesivät melko tarkkaan minkä luonteiseen työhön olivat hakautumassa. Johtajista ne, jotka olivat hakeutuneet työhön toisen henkilön myötävaikutuksesta, kuvailivat työn vaatineen paljon opettelua ja olleen heille täysin uutta.

”Enhän mä ollut lastenkotia nähnytkään. Siis mulla ei ollut mitään käsitystä siitä, mihin mä olin menossa. Että tällainen pätevyys.”

Vaikka kaikilla ei ollut aiempaa kokemusta johtamisesta, olivat he silti vastaanottaneet johtajan työn rohkeasti. He kuvailivat olleensa pelkäämättä turhia ja ottaneensa rohkeasti vastuun päätöksenteosta. He pitivät itseään myös ominaisuuksiltaan johtajiksi sopiviksi ja kokivat lopulta onnistuneensa työssään.

6 Pohdinta

6.1 Työn eettisyys

Työssä huomioidaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön ohjeet tutkimuseetiikasta. Työssä lähteinä käytettäviin arkistoihin pyydetään luvat asiaan kuuluvalla tavalla. Tutkimuksessa huomioon otettavia eettisiä kysymyksiä ovat

haastateltavien anonymiteetti ja tunnistamattomuus aineistosta. Myös lasten -ja koulukotien muiden työntekijöiden ja asukkaiden anonymiteetti varmistettiin tuloksista raportoidessa. Haastateltaviin oltiin yhteydessä ensin puhelimitse, jolloin kysytään halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen haastateltaville lähetettiin vielä kirjallinen tiedote haastattelun tarkoituksesta, johon liitettiin haastattelurunko ja yhteystiedot mahdollisia kysymyksiä tai peruuntumisia varten. Haastateltavalta vaadittiin myös kirjallinen suostumus haastatteluun osallistumiseksi. Heiltä kysyttiin myös lupa haastattelun nauhoittamiseksi. Heillä oli oikeus myös keskeyttää haastattelu niin halutessaan. Työn aineisto oli käytettävissä vain tätä opinnäytetyötä varten eikä aineistoa luovuteta ulkopuolisille. Aineistoa säilytettiin paikassa, johon vain työn tekijä pääsee, eikä sitä tallennettu pilvipalveluihin. Haastateltavien anonymiteetti turvattiin myös läpi työn.

Entisten johtajien löytäminen haastateltavaksi oli haastavaa. Suhteellisen vaivatonta oli selvittää kyseessä olevan ajanjakson aikana toimineita lasten- ja koulukoteja, mutta johtajina toimineiden nimien ja yhteystietojen selvittäminen oli suuritöistä. Useat tuolloin johtajina työskennelleistä olivat jo menehtyneitä tai muuten tavoittamattomissa. Vain yksi löytämäni entinen johtaja ei suostunut haastateltavaksi, muut tavoittamani johtajat suostuivat.

Tutkimuksen aihe on sensitiivinen ja se tulee huomioida haastattelutilanteessa. Kysymykset ja menneiden asioiden muistelu voivat nostaa esiin vaikeitakin tunteita, jolloin haastattelijan pitää olla tilanteessa herkkänä. Mikäli haastattelija selkeästi huomaa haastateltavan väistelevän jotakin kysymystä tai aihealuetta, voi se kertoa siitä, että kyseinen kysymys on haastateltavalle liian vaikea vastattavaksi sen herättämien tunteiden tai muistojen vuoksi. Muistitietotutkimuksessa, jossa tavoitellaan menneisyyden kokemuksia, on edellytyksenä haastattelijan empaattisuus. Haastateltavan on sallittava haastateltavan erilaiset tunnereaktiot ja huolehdittava haastateltavan jaksamisesta. (Hyvärinen – Löytyniemi 2005: 189). Kaikki haastateltavat osallistuivat mielellään haastatteluun ja pitivät aiheita tärkeinä ja tutkimisen arvoisena. Haastattelut sujuivat hyvässä ja lämpimässä hengessä ja haastateltavat tuntuivat olevan innostuneita kertomaan kokemuksistaan johtajana toimimisesta. Haastatteluiden pituus vaihteli 30 minuutista 90 minuuttiin. Haastattelut toteutettiin vain kerran.

Omat ennako-odotukset haastatteluiden sisällöstä ei saaneet vahvistusta. Olin etukäteen ajatellun haastateltavien kertomusten olevan kenties rankkoja kuvauksia työn vaikeudesta ja kasvatustieteen olleen kaukana nykypäivän näkemyksistä. Haastatteluista

kuitenkin ilmeni, että johtajat suhtautuivat työhönsä hyvin tavoitteellisesti ja halusivat ajaa lasten etuja. Välittäminen ja lämmin suhtautuminen lapsiin tuli ilmi erinäisissä kertomuksissa ja tavassa, jolla johtajat lapsista puhuivat. Haastattelutilanteet eivät myöskään herättäneet johtajissa silmännähtävästi hankalia tunnereaktioita, eikä haastatteluja tarvinnut kertaakaan keskeyttää siksi, että haastateltava ei olisi jaksanut palata aiheen mukanaan tuomiin muistoihin. Päinvastoin kertomukset ja muistelut olivat lähes kaikilla erittäin laajoja ja polveilevia ja eräskin haastateltava kertoi valvoneensa edellisen yön innostuksesta johtuen.

Se, että olen itsekin työskennellyt lastenkodissa, oli avuksi haastatteluja tehdessä. Pysyimme haastateltavien kanssa vaihtamaan kokemuksia työn eri ulottuvuuksista ja vertailemaan lastenkotityön työkäytänteitä ennen ja nyt 2000-luvulla. Ymmärsin myös paremmin ja syvällisemmin heidän käyttämäänsä ammattisanastoa, johon minun olisi muuten pitänyt perehtyä jo ennen haastatteluiden tekemistä. Meillä oli haastateltavan kanssa tilanteessa yhteinen kieli ja kokemus laitostyöstä, vaikka heidän roolinsa oli ollutkin erilainen kuin omani ja sijoittunut eri aikaan.

Vaikka haastateltavat suhtautuivat avoimesti haastatteluun ja muistelivat mielellään johtajana työskentelyään, en voi tietää pitääkö heidän kertomat asiat paikkansa vai ei. On mahdollista, että he ovat jättäneet kertomatta jotakin tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa tai kertoneet sen jollain tavalla eri lailla kuin mikä todellisuus on ollut. En pysty arvioimaan aineiston todenperäisyyttä eikä se ole edes tarpeen, kun tutkimuksen kohteena on kokemuksellisuus. Tarkoituksenani ei myöskään ollut lähtökohtaisesti kiinnittää haastattelu- ja tutkimuskysymyksissä huomiota sijaishuollon tuolloin vallinneisiin mahdollisiin epäkohtiin. Tarkoituksenani ei ollut jo tutkimusasetelmassa asettaa johtajien näkemyksiä tai heidän käyttämiään menetelmiä epäsuotuisaan valoon, vaan kerätä neutraalien haastattelukysymysten avulla mahdollisimman laajasti tietoa analyysiä varten.

Työssäni koin haasteelliseksi opetella täysin uuden tavan aineiston analysointiin. En ollut aikaisemmin tutustunut temaattiseen analyysiin, joten uuden menetelmän opettelu vaati aikaa ja perehtymistä. Temaattinen analyysi paljastaa aineistosta kuitenkin jotakin enemmän ja laajemmin, kuin esimerkiksi sisällön analyysi. Analysointivaihe olikin työläs ja vaati omien toimintatapojen löytämistä. Ymmärsin myös analyysin tarkan jäsentelytavan, joka olisi itseäni helpottanut, vasta analyysia auki kirjoittaessani. Mielestäni analyysini on vastannut tutkimuskysymyksiini ja tuonut esiin oleelliset tiedot aineistosta.

6.2 Työn luotettavuus

Työ on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tulokseen vaikuttaa se, millaisia käsityksiä yksilö antaa tutkittavalle ilmiölle ja millaisia merkityksiä ilmiölle annetaan. Kaikki saatu tieto on näin ollen subjektiivista, josta tutkija päättää oman ymmärryksensä varassa tutkimusasetelmaan nojaten (Tuomi - Sarajärvi 2018: 26-27.) Opinnäytetyössäni subjektiivisuudella ja haastateltavien omilla käsityksillä ja näkemyksillä oli keskeinen rooli – ne muodostivat opinnäytetyöni aineiston. Aineistosta ei laadullisessa tutkimuksessa pyritä löytämään faktoja tai yleisiä totuuksia, vaan subjektiivisuutta, jota analysoidaan valitulla metodologialla. Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin teorian osuus tutkimuksen lähtökohtana. Metodologia ohjaa vahvasti empiiristä analyysia ja siinä korostuvat aineiston keräämisen ja analyysin muodostamisen metodi (Tuomi - Sarajärvi 2018: 26-27.) Opinnäytetyössäni olen huomionnut nämä periaatteet tuomalla esiin muistitiedon metodologiaa, johon työni pohjaa sekä selostanut tarkasti aineiston keruun ja analyysin eri vaiheet omissa luvuissaan. Tuomen ja Sarajärven (2018: 162) mukaan laadullisen tutkimuksen yhtenä kriteerinä voidaan pitää vahvistettavuutta, jolla tarkoitetaan työn saamaa ulkopuolista arvioita suhteessa tuloksiin, aineistoon ja johtopäätöksiin. Tällöin työn eri vaiheiden selkeä kuvaus ja vahva teoriaisuus vaikuttavat positiivisesti työn vahvistettavuuteen.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteereinä voidaan pitää myös siirrettävyyden (reliabiliteetti) ja uskottavuuden (validiteetti) kriteereitä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulosten tulisi olla siirrettävissä, mikäli tutkimus tehtäisiin uudelleen eri ympäristössä. Opinnäytetyössäni käyttämäni metodologia antaa vapauden tulkita aineistoa. Vaikkakin tulokset ovat syntyneet tarkasti noudatetun analyysin pohjalta, on aina mahdollisuus sille, että eri tutkimusympäristö ja eri tekijä tulkitsisi aineistoa eri painotuksin. Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on hyvä huomioida myös havaintojen luotettavuus sekä niiden puolueettomuus. Tutkijan tekemän havainnot haastattelutilanteessa voi näyttäytyä eri tavalla suhteessa tutkijan ikään, sukupuoleen, asemaan tai kansalaisuuteen nähden. Tutkija suodattaa tietoa aina omasta asemastaan käsin ja se on väistämätöntä, koska tutkija on tiedon tulkitsija (Tuomi – Sarajärvi 2018: 160-161). Puolueettomuus on omassa opinnäytetyössäni huomioitu niin, että jo ennen haastattelutilanteita kirjoitin ylös omia ennakkokäsityksiäni mahdollisesti saamastani aineistosta. Tarkoitukseni oli tällä tavoin saada purettua auki omat ennakkokäsitykseni, jotta ne eivät vaikuttaisi enää itse haastattelutilanteessa.

Uskottavuudella tarkoitetaan, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattukin tutkia. Tutkijan tekemä tulkinnan ja käsitteellistämisen tulee myös olla yhtä tutkittavien tulkintojen kanssa (Tuomi – Sarajärvi 2018: 162). Opinnäytetyössäni olen pyrkinyt säilyttämään työni tuloksiin asti aineistosta nousseita autenttisia ilmaisuja, jotta en hävittäisi ilmaisujen merkityksiä ja kuvaavuutta omassa kontekstissaan. Olen myös työni tuloksissa vastannut opinnäytetyöni tutkimuskysymyksiin viitaten laadukkaisiin kirjallisiin lähteisiin ja tutkimustuloksiin sekä aikalaiskirjoituksiin.

Muistitietotutkimuksessa arvioidaan kriittisesti myös, kuinka hyvin työn tekijä pystyy kokonaisuutena tulkitsemaan menneisyyden tapahtumia (Tuomi – Sarajärvi 2009: 136-137; Elomaa-Krapu ym. 2016: 63). Tutkimuksen on pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsitteitä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista (Hirsijärvi – Hurme 2000:184). Yksi tärkeimmistä asioista työni kannalta oli hyvän haastattelurungon tekeminen. Mikäli haastattelurunko ei olisi toimiva, jäisi aineiston määrä liian niukaksi ja se taas hankaloitaisi työn loppuun viemistä. Kysymysten tulee olla tarpeeksi avoimia, mutta oikein muotoiltua, jotta ne houkuttelevat vastaamaan mahdollisimman pitkästi, mutta tarkasti. Hirsijärvi – Hurmeen (2000: 184-189.) mukaan haastattelututkimuksessa tärkeää on tehdä hyvä haastattelurunko, mutta yhtä tärkeää on myös haastatteluaineiston läpikäynti. Aineiston litteroinnin laatuun tulee kiinnittää huomiota, jotta se säilyy samanlaisena läpi koko aineiston. Työn luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija on pystynyt työssään dokumentoimaan sen, miten on päätyttyä luokittamaan ja kuvaamaan tuotettua aineistoa ja tutkittavien maailmaa niin kuin on tehnyt. Tutkijan on pyytävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti.

Tämän lisäksi olen kiinnittänyt työssäni erityistä huomiota haastateltavien valintaan ja haastattelutilanteeseen. Koska haastateltavani olivat jo iäkkäitä, heidän fyysisiin ja kognitiivisiin rajoitteisiinsa oli kiinnitettävä huomiota. Haastateltavat eivät voi kärsiä vakavasta muistisairaudesta tai pahasti heikentyneestä kuulosta, sillä se vaikeuttaisi haastattelun tekoa ja vaikuttaisi myös työn luotettavuuteen (Lumme – Sandt 2005: 127). Haastateltavien terveydentila ja jaksaminen varmistettiin ennen haastattelua heiltä itseltään, jottei mahdolliset sairaudet tule yllätyksenä vasta haastattelutilanteessa. Opinnäytetyössäni haastattelutilanteita oli kolmenlaisia: kasvokkain tehty haastattelu, puhelinhaastattelu ja sähköpostivastaus. Puhelin- ja sähköpostihaastatteluihin päädyttiin pitkien välimatkojen takia. Puhelinhaastattelut olivat hieman lyhyempiä kuin kasvokkain tehdyt haastattelut. Tähän on saattanut vaikuttaa haastattelutilanne – kasvokkain on helpompi antautua muistelemaan kuin puhelimitse. Myös sähköpostilla haastattelukysymyksiin

vastaaminen jättää varmasti pois vapaampaa ja välittömämpää muistelupuhetta, jota kasvokkain tehdyissä haastatteluissa syntyi.

Aineiston määrää voidaan pitää myös yhtenä luotettavuuden mittarina. Työssäni muistitietoon perustuva aineisto ei ollut kovin suuri. Muistitietotutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus etsiä välttämättä faktoja menneisyydestä tai konstruoida menneisyyden totuutta. Tarkoituksena on ennemminkin selvittää mikä menneisyyden tapahtumien merkitys on tai on ollut tapahtumahetkellä. Tiedon subjektiivisuus ei kerro pelkästään sitä, mitä ihmiset ovat tehneet, vaan myös sen, mitä he ovat uskoneet tekevänsä, halunneet tehdä sekä sen, mitä he jälkikäteen katsovan tehneensä (Fingerroos – Haanpää 2006:33; Portelli 2006: 55.) Tässä metodologiassa ei siis ole tarkoituksena nostaa esiin tosiasioita, vaan kuvata subjektiivisesti haastateltavien kokemuksia. Näin ollen haastatteluaineiston koko yhdistettynä sekundääritietoon muodostavat yhdessä luotettavan aineistomäärän.

Työssäni yhtenä aineiston osana ollut muistelmateos erosi kasvatuskäsityksiltään melko paljon muusta aineistosta. Kyseisessä sijaishuoltolaitoksessa harjoitettiin kovempaa kuria, kuin mitä muut johtajat toivat esiin haastatteluissaan ja laitos vaikutti hyvin suljetulta yhteisöltä. Muistelmateos ei vastannut myöskään kovin kattavasti kaikkiin haastattelukysymyksiin, joten sen painoarvoa analyysissä ei voi pitää täysin samanlaisena kuin muun aineiston.

6.3 Tulosten tarkastelu

Tuloksia tarkastelemalla selviää, että nuorisotyön ydintehtävät olivat 1970-1980-luvuilla hyvin samankaltaisia kuin nykypäivänä. Kasvatus nähtiin tehtävänä, jolla oli tarkoitus laittaa nuori "raitelleen" ja saada hänet osaksi yhteiskuntaa ja sen normistoa, niin kuin muutama haastateltava kuvaili. Vaikka sosialisaatiofunktio on nuorisotyön linjauksissa edelleen vahvana, uudisti uusi lastensuojelulaki vuonna 1983 ajattelutapaa lapsen autonomiasta etenkin lastensuojelun kentällä (Hämäläinen 2007: 368). Työni aineistosta selviää, että johtajat olivat omaksuneet jo tämän uuden lasta yksilönä kunnioittavan ajattelutavan ja pyrkivät sitä tuolloin työssään edelleen kehittämään ja tuomaan myös työntekijöiden tietoisuuteen.

6.3.1 Johtajien kokemukset pedagogisesta johtajuudesta

Työssäni halusin toisena tutkimuskysymyksenä selvittää johtajien kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta. Aineistosta selviää, että useampi johtaja kuvailee tietoisesti halunneensa muuttaa johtamistapaansa suhteessa aiemmin vallalla olleeseen johtamistapaan. He halusivat tuoda demokraattisuutta päätöksentekoon ja rohkaista työntekijöitä itsenäisyyteen päätöksenteossa. Johtajat halusivat tuoda työhön tiimityöskentelyn mallin ja etenkin isommissa laitoksissa, joissa oli osastonhoitajat, jakaa päätösvaltaa arjen käytäntöihin ja sujuvuuteen liittyvissä asioissa heille. Johtajat kokivat olevansa yksi osa tiimiä ja tekivät paljon arkisia askareita vältellen oman johtajan roolinsa korostamista.

Toisaalta johtajilla oli mielestään vastuu jakaa työntekijöille omia kasvatuksellisia näkemyksiään ja yhtenäistää työskentelyä työn sujuvoittamiseksi. Kasvatus-lehdessä vuodelta 1982 on esitelty Jyväskylän kouluviraston selvitystä vuodelta 1979. Selvitys osoittaa, että koulujen rehtoreilta, joiden osalta pedagogisesta johtajuudesta yleisimmin puhutaan, on odotettu opettajien taholta seuraavanlaisia ominaisuuksia: koulun pyörittäminen, kurista ja järjestyksestä huolehtiminen, enemmän pedagoginen johtaja kuin hallinnollinen johtaja, opettajien edustaja, työtoveri, yksi opettajista, taitava ja tasapuolinen ongelmien ratkoja, positiivisen ilmapiirin luoja ja kokonaisuuden ja suurien linjojen hallitsija (Vaherva 1982: 299.) Nämä opettajien toivovat ominaisuudet rehtorin johtajuuteen liittyen korostavat uutta johtajuuden tapaa samalla tavalla kuin laitosjohtajien esiin tuomat näkemykset omasta johtajuudestaan. He kokivat tärkeäksi tuoda johtajuuteen samoja tai samankaltaisia ominaisuuksia kuin edellä kuvatussa esimerkissä rehtorien pedagogisesta johtajuudesta.

Pedagogista johtajuutta aikalaikirjoituksissa käsiteltiin vähän. Löytyneet kirjoitukset liittyivät rehtorin toimenkuvan selkiyttämiseen ja uudistamiseen. Pedagogista johtajuutta ei aikalaikirjoituksissa liitetty muihin kasvatuksellisten laitosten johtamiseen, vaikka kasvatustoiminta niissäkin on jo tuolloin ollut tavoitteellista ja näkemyksellistä. Tuloksista kuitenkin selviää, että johtajat määrittelivät omaa johtajuuttaan hyvin samankaltaisesti kuin miten pedagogista johtajuutta nykypäivänä määritellään. Useimmilla johtajilla oli oma kasvatuksellinen visio, jota he halusivat tuoda myös työyhteisön tietoisuuteen ja luoda visiosta yhtenäisen työntekijöiden kesken. He halusivat myös kehittää työmenetelmiä, avoimuutta, keskusteleavuutta ja yleistä ilmapiiriä parempaan suuntaan. Sääntöjen luominen yhdessä ja työskentely tiiminä koettiin myös tärkeäksi. Nämä määritelmät

liitetään yleisesti nykypäivänä myös pedagogiseen johtajuuteen (mm. Nivala 2002; Taipale 2004).

Pedagogisessa johtamisessa on tärkeää yhteistoiminnallisuus ja vastuun jakaminen. Mikäli halutaan saada kehitystä aikaiseksi organisaation kaikissa prosesseissa, ei tuloksia synny ilman yhteistyötä eri esimiestasojen kesken (Taipale 2004:8.) Työni aineistossa useat johtajat viittasivat myös tähän nostaessaan esiin vastaavien ohjaajien tai hoitajien merkityksen. Mikäli vastaavan ohjaajan/hoitajan kanssa yhteistyö sujui ja yhteinen näkemys kehittämistyöstä oli selvä, oli varmempaa saada näkyviä tuloksia myös aikaiseksi ja kehittämistyö koettiin mielekkääksi.

Johtajat kuvailivat työskentelyn olleen sekä rankkaa että antoisaa. Tiimityö miellettiin yleisesti työtä helpottavaksi tekijäksi, mikäli kaikki työntekijät ajattelivat työtavoista edes melko samankaltaisesti. Mikäli näkemyksellisiä eroja oli paljon, vaikutti se hankaloittavan yhteistyötä. Johtajien voidaan kuitenkin pääsääntöisesti sanoa olleen uudistusmielisiä ja halunneen kehittää ja uudistaa laitosten toimintaa ja työtapoja. He mielsivät itsensä enemmän yhdeksi tiimin jäseneksi kuin sääntöjä sanelevaksi johtajaksi. Kuitenkin heillä oli vastuu ohjata tiimiä ja kehittää kasvatustoimintaa. Etenkin pienemmissä sijaishuollon laitoksissa pedagogisen johtamisen toteuttaminen on ollut helpompaa, sillä johtaja on saattanut osallistua itsekkin lasten ja nuorten käytännön ohjaukseen ja kasvattamiseen. Isommissa laitoksissa johtaminen on voinut kaventua hallinnollisiin tehtäviin ja käytännön kasvatustyö on saanut vähemmän huomiota, jolloin johtamistyyli on ollut suoraviivaisempi.

Pedagogista johtajuutta tarkastellessa on osoitettu, että esimiehen oman ammatillisen kasvuprosessin eteneminen on sidoksissa kykyyn ohjata tiimiä päämääräsuuntautuneesti. (Taipale 2004:8.) Työni aineistosta selviää, että useampi johtajista piti tärkeänä omaa ammatillista kehittymistä ja he opiskelivat tai lukivat kasvatusalaaan liittyvää kirjallisuutta myös vapaa-ajallaan. Oma opiskelu vaikutti siihen, miten he asettivat tavoitteita ja päämääriä koko yhteisön kasvatustoiminnalle. Tärkeää onnistuneessa tiimin ohjauksessa on myös esimiehen minänhallintataidot ja ryhmäprosessin hallinta. Tiimin kokonaisvaltaiseen ja tasapainoiseen ohjaamiseen vaikuttaa myös se, miten esimies hallitsee eri johtamisroolit ja hyödyntää niitä johtamisessaan (Taipale 2004: 8-9.) Työni tuloksista selviää johtajien pedagogisen osaamisen osalta se, että heillä oli halu kehittyä johtamistaidoissaan edeltäjiensä paremmiksi johtajiksi. Heillä oli halu saada yhteistoiminnalli-

suutta työyhteisöön ja päätöksentekoon sekä halu uudistaa johtajan roolia ohjaajamaisemmaksi autoritääriseen johtamiseen sijaan. Pedagogista johtajuutta siis oli heidän johtamisessaan. Aineiston pohjalta on tulkittavissa, että se oli asetettu myös johtamisen ohjenuoraksi ja tavoitteeksi, vaikkakaan he eivät omaa johtamistyyliään pedagogiseksi johtamiseksi kutsuneetkaan.

6.3.2 Johtajien kasvatuskäsitykset

Työssäni toisena tutkimuskysymyksenä halusin selvittää johtajien kasvatuskäsityksiä. Tuloksista selviää, että johtajat painottivat kasvatuskäsityksinään rajojen ja rakkauden tai välittämisen tarjoamista lapsille. Muutama johtajista ei ollut ajatellut omaavansa mitään tietoa kasvatuskäsityksestä, mutta oli silti halunnut toiminnallaan edistää yhteisöllisyyttä, välittämistä ja rajojen asettamista. Johtajista vain yksi määritteli tarkemmin omaa ihmiskäsitystään, johon oman kasvatuskäsityksensä pohjasi. Muut johtajat eivät perustelleet tarkemmin kasvatuskäsitystään, vaan sanoivat toimineensa joko opiskelijoiden tuottaman tiedon, arkijärjen, oman kodin oppien tai edellisessä työpaikassa omaksumien oppien mukaan. Koska kasvatustavoitteena oli kasvattaa lapsia kiinnittymään yhteiskuntaan ja saada heille rakennettua normiston mukainen elämä, oli johtajilla uskoa lasten kykyihin heidän taustoistaan huolimatta. He arvostivat myös lasten yksilöllistä huomioimista kehityksen ja muiden tarpeiden osalta. Tässä suhteessa ihmiskäsitystä voidaan siis pitää humanistisena, joka myös edustaa hyvin 1970-luvun lopulla vallalla ollutta ihmiskäsitystä (Tähtinen 1992: 66).

Yksi johtajista kuvailee muistelmissaan ihmiskäsitystään hieman tarkemmin. Hän kertoo ihmiskuvansa muodostuvan ihmisen sosiobiologian huomioimiseen käyttäytymisessä. Sosiobiologia määrää sen, miten suhtaudumme ympäristön ärsykkeisiin. Laitosnuorten kohdalla olisi huomioitava ympäristöstä tulevien ärsykkeiden vastaanottokyky hoidon onnistumisen kannalta. Kasvatuksessa biologialla on myös tärkeä tehtävä tukea sosiaalisten tunteiden ja asenteiden syntymistä, eikä biologista osaa kasvatuksessa saisi näin ollen häivyttää tai kieltää. Tämän ihmiskuvan voidaan näin katsoa nojaavan myös biologisen ihmiskuvan suuntaan.

Johtajien kasvatuskäsityksestä johdettavaa kasvatustehtävää voidaan pitää arvokasvatuksellisenä. Yhteiskunnan normien, eli sääntöjen, hyveiden ja arvostusten opettaminen ja niihin ohjaaminen on arvokasvatusta, joiden täyttämiseksi vaaditaan kasvatuskäsitystä. Toisaalta myös se arvomaailma, jonka lapsi sijaishuoltolaitoksessa kohtaa

on tärkeä oman arvomaailman muodostumisen kannalta. Kasvatuksessa arvoja ei tulisi katsoa irrallaan ihmiskäsityksestä, vaan kokonaisvaltaisemmin, niin, että ne muodostavan käyttäytymisemme pohjan. Persoonan eettistä kasvua voidaan tukea parhaiten tarjoamalla arvoihin pohjautuvaa kasvatusta (Toivonen 2014: 7).

Kasvatuksessa ei myöskään ihannoitu autoritaarista kasvatusta ja pyrittiin kunnioittamaan lapsen yksilöllisyyttä. Arvokasvatuksessa indoktrinoinnilla tarkoitetaan valmiiden arvojen, normien tai moraalin siirtämistä kasvatettavaan tai jopa koko valmiin maailmankuvan iskostamista kasvatettavan tajuntaan. Tällöin ei kunnioiteta lapsen vapautta valita ja mahdollisuutta luoda oma maailmankatsomuksensa (Toivonen 2014: 20.) Tuloksista selviää, että johtajilla ei ollut tiukkaa tai uskonnollista maailmankuvaa, jota he olisivat halunneet kasvatettavilleen välittää. He kertoivat haluavansa välittää yleisesti yhteiskunnassa hyväksytyjä arvoja, joissa erityisesti korostui opiskelun arvo ja laillisesti toimiminen.

Kasvatuksessa on aina mukana vallankäyttöä. Kasvattaja käyttää omaa valtaansa suhteessa kasvatettavaan ja vallankäyttö on usein kasvatuksen kannalta välttämätöntä jo pelkästään lapsen hengissä säilymisen kannalta. Kaikki dominaatio ja kontrolli ei ole kasvatuksessa epäeettistä tai oikeuttamatonta. Valta käsitetään yleensä ylivaltana, jolloin pyritään saavuttamaan oma tahto muiden yli vastustuksesta huolimatta. Ylivalta yhdistetään yleensä yksilön tai ryhmän kykyyn alistaa, tukahduttaa, rajoittaa vapautta tai sortaa. Ylivalta nähdään erityisen negatiivisena silloin, kun sillä on kyky vahingoittaa vallan kohdetta, mutta ei kykyä parantaa huomattavasti hänen tilannettaan (Gjerstad 2009: 37-38.) Kasvatuksessa ylivalta siis voidaan nähdä mielivaltaisena lapsen etuja ja oikeuksia rikkovana valtana. Tuloksista selviää, että johtajilla oli halu pyrkiä myös kasvatuksessa kohti demokratiaa niin, että lapsen oikeuksia ja etuja kunnioitettiin. Muutamat johtajat kuvailivat kasvatustilanteiden olleen ennen hänen johtajakauttaan laitoksessa jopa lapsen oikeuksia polkeva. Vallankäyttö perusteltuna kasvatuksella oli mielivaltaista ja epäasiallista. Tämän vuoksi oman kasvatustilanteiden tuominen laitoksen työkuultuuriin nähtiin tärkeänä ja kehitystyöhön haluttiin panostaa.

Työni aineiston pohjalta selviää, että lähes kaikki johtajat mainitsivat, että eivät hyväksyneet ruumiillista kuritusta. Kuitenkin tiedetään, että vaikka ruumiillinen kuritus laitoksissa on ollut kiellettyä jo 1970-1980-lukujen vaihteessa, sitä on silti yhä esiintynyt laitoksissa asuneiden lasten kertoman mukaan (Hytönen ym. 2016). Vaikka johtajat painottivat lap-

sen yksilöllistä huomioimista ja pyrkivät tuomaan välittämistä ja rajoja tarjoavan turvallisen aikuisen mallia työyhteisöön, ei se silti välttämättä poistanut työntekijöiden epäasiallista käyttäytymistä. Opinnäytetyöni tarkoituksena ei ollut selvittää, esiintyikö epäasiallista käyttäytymistä työntekijöiden taholta työni aineistona olleissa laitoksissa. Johtajat mainitsivat kuitenkin joutuneensa kehittämään työntekijöiden työtettä ja asennoitumista suhteessa lapsiin ja heidän vanhempiinsa, sillä se ei kaikilla työntekijöillä vastannut haluttua ammatillista tasoa.

Työntekijöiden persoonallisen työtteen vaikutus työn tekemiseen ja sen epäsopevuus yhdessä laadittuihin tavoitteisiin nähden on näkyvillä jossain määrin vielä tänä päivänäkin sijaishuoltotyössä. Tämä on käynyt selväksi viime aikoina julkisesti esitetyissä vaatimuksissa sijaishuollon kehittämiseksi, etenkin työntekijöiden koulutuksen osalta (Helsingin sanomat 10.9.2018, 12.9.2018). Kirjoitukset olivat vastineita eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen tekemään yllätystarkastuskäyntiin Pohjolakotiin huhtikuussa 2018. Koulukodissa asuvat nuoret kertoivat tuolloin henkilökunnan harjoittamista nöyryyttävistä kasvatuskäytänteistä (Valtavaara 2018: 13), joista on sittemmin käynnistynyt myös Keskusrikospoliisin johtama rikostutkinta. Useat sijaishuollon tutkijat ja lastensuojelun asiantuntijat ovat esittäneet huolensa sijaishuollon ja erityisesti laitospäivätoiminnan nykytilasta ja julkisesti vaatineet henkilökunnalle lisäkoulutusta ja tukea myös työn johdolle (Hoikkala – Pekkarinen 2018: 5). Sijaishuollossa olevia lapsia on päätetty alkaa kuulla säännöllisesti ja kerätä tietoa heidän kokemuksistaan. Tällä tavoin sijaishuollossa esiintyviä epäasiallisia menetelmiä ja muita epäkohtia toivotaan voivan parantaa (Aula, Halme 2018:12.)

Lastensuojelun historiaa tarkastellessa voidaan huomata erilaisten aate- ja oppiperusteiden moninaisuus ja vaihtuvuus vuosikymmenten aikana. Lastensuojelussa vallalla olleet käsitykset olivat linkittyneet vahvasti yhteiskunnassa vallalla olleisiin poliittisiin ideologioihin, yleiseen moraalioppiin ja katsomusjärjestelmiin. Näiden kautta on tulkittu vanhemmuutta, perhesuhteita, perheen ja yhteiskunnan oikeuksia ja velvollisuuksia lasten kasvatuksessa ja julkisen vallan oikeutta puuttua kasvatukseen. Myös lastensuojelun erilaiset pedagogiset näkemykset koskien työmuotoja ja työntekijöiden tietotaitoa ovat olleet yksi taso lastensuojelun aate- ja oppiperusteissa (Hämäläinen 2007:452). Opinnäytetyöni tuloksista voidaan myös huomata kasvatuskäsitysten muuttumisen vuosikymmenten aikana. Johtajat tiedostivat yhteiskunnan yleisen murroksen suhteessa kasvatukseen ja laitostyöhön ja halusivat omalla toiminnallaan viedä laitoksen kasvatus- ja

työkulttuuria eteenpäin. Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, hyvään lapsuuteen kuuluvien kasvuolosuhteiden turvaaminen sekä yleisesti että lapsi- ja perhekohtaisesti näyttäisi Hämmäläisen (2007: 459) mukaan olevan edelleen lastensuojelussa ja lapsipolitiikassa visiona vielä 2000-luvullakin.

7 Johtopäätökset

Johtopäätöksenä voidaan esittää, että lasten- ja koulukotien johtajien kasvatuksellisella näkemyksellä ja halulla kehittää työtä, voidaan mahdollistaa myös työntekijöiden kehittyminen kasvattajina. Johtajien on mahdollista tuoda esiin omaa näkemystään kasvatuksen erityispiirteistä, asennoitumisesta lapsiin ja heidän perheeseensä sekä asettaa työlle kasvatuksellisia tavoitteita. Työmenetelmien kehittäminen on mahdollista, kun johtajan näkemys ja asetetut tavoitteet ovat selkeät.

Johtopäätöksenä esitetään myös, että lastensuojelun koulutuksen kehittäminen ja yhtenäistäminen ilmentäisi myös työn arvostusta ja toisi näkyväksi työn erityisyyden. Lastensuojeluun suuntautuvaa koulutusta tulisi tarjota samalla tavalla eriytettynä kuin esimerkiksi varhaiskasvatusta sosionomikoulutuksessa. Näin annettaisiin lastensuojelun vaativalle kasvatukselliselle työlle sen ansaitsemaa arvostusta ja vaikutettaisiin siihen, että työntekijät hallitsevat työtä ohjaavat lait ja asetukset sekä kasvatuksellisen työotteen.

Tulosten pohjalta johtopäätöksiksi nousevat myös pedagogisen johtamistavan lisäämisen tärkeys sijaishuoltolaitoksissa sekä johtajan kehittävän työotteen painottuminen johtamistyössä. Pedagogisen johtamista suositaan jo monissa kasvatuksellisissa instituutioissa ja tämän johtamistavan tulisi olla yleisempi myös sijaishuoltolaitoksissa. Johtajalla on oltava oikeanlainen näkemys kasvatuksesta ja selkeä visio siitä, mikä on kasvatuksen kokonaisvaltainen tavoite. Työyhteisöllä tulisi olla yhteinen käsitys siitä, miten nuori nähdään, miten hänet kohdataan ja mihin häntä kasvatetaan. Kun kokonaisvaltainen näkemys on mahdollisimman yhtenäinen, vähenee myös riski vääränlaisen vallan ja väärinkäytösten muodostumiselle. Tähän päästään ainakin osittain pedagogista johtajuutta hyödyntämällä.

Johtajan työnkuvan on oltava muutakin kuin hallinnollista johtamista. Johtajan on otettava kasvatuksellinen vastuu laitoksen johtamisesta ja oltava avoin työn kehittämislle. Johtajan tulisi perehtyä myös kasvatusalan ajankohtaiseen tutkimustietoon ja välitettävä

sitä myös työyhteisöön. Työntekijöiden koulutuksesta huolehtiminen ja työyhteisön kehittäminen ovat myös tärkeitä tekijöitä työn onnistumisen kannalta. Tulosten pohjalta johtopäätöksenä voidaan siis pitää pedagogisen johtajuuden tuomista sijaishuoltolaitoksiin, jolloin työntekijöiden kasvatuksellinen osaaminen paranee. Johtopäätöksenä on myös johtajan työnkuvan painottumisen tärkeys enemmän työn ja työyhteisön kehittämisen suuntaan. Tällä tavoin voidaan varmistaa työkäytänteiden olevan ajan ja normien mukaisia.

Tämän työn jatkoksi olisi kiinnostavaa myös selvittää minkälaisia koulutustarpeita sijaishuoltolaitoksissa työskentelevillä on, jotta osaamista päästäisiin kehittämään laajemmin. Tätä tutkimusta tukisi osaltaan myös nyt selvitystyön alla oleva sijaishuoltolaitoksissa elävien lasten kuuleminen ja heidän esille nostamat mahdolliset epäkohdat.

Lähteet

Anglin, James 2002: Creating "well – functioning" residential care and defining it`s place in a system of care. Verkkodokumentti. < <https://www.scie-socialcareonline.org.uk/creating-well-functioning-residential-care-and-defining-its-place-in-a-system-of-care/r/a1CG000000GZBHMA>> Luettu 8.2.2018

Asetus rangaistusten täytäntöönpanosta 6. luku 1§. < <http://www.mlang.name/arkisto/rang-as-1889.html>>

Asetus rikoslaista 39/1889 3.luku 1§. Annettu Helsingissä 19.12.1889.

Asetus lastensuojelulaista 417/2017 10.luku 49§. Annettu Helsingissä 13.4.2007.

Asetus Lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983. Annettu Helsingissä 8.4.1983.

Asetus lapsen oikeuksia koskevasta yleissopimuksesta 60/1991 20§ ja 25§. Annettu Helsingissä 21.8.1991.

Asetus sosiaalihuoltolain ammattihenkilöstöstä 817/2015 2. luku 8§. Annettu Helsingissä 26.6.2015.

Asetus sosiaalihuoltolaista 1301/2014 46a§. Annettu Helsingissä 30.12.2014.

Asetus terveyden -ja hyvinvoinninlaitoksen alaisista lastensuojeluyksiköistä 1379/2010 9-10§. Annettu Helsingissä 30.12.2010.

Aula, Maria Kaisa – Halme, Nina 2018: Säännöllinen tiedonkeruu sijoitettujen lasten hyvinvoinnista on jo aloitettu. Helsinki: Helsingin Sanomat. 21.11.2018. B.12.

Begley, Paul T. 2010: Leading with moral purpose: The place of ethics. Teoksessa: Bush, Tony – Bell, Les – Middlewood, David (toim.) 2010. The principles of educational leadership. London: Sage.

Biesta, Gert 2017: Educational leadership for what? An educational examination. Teoksessa: Waite, Duncan – Bogotch, Ira (toim.) 2017. The wiley international handbook of educational leadership. USA: John Wiley & Sons. Verkkodokumentti. <<https://ebook-central.proquest.com/lib/metropolia-ebooks/reader.action?docID=4826766&query=>>. Luettu 8.11.2018

Bush, Tony – Bell, Les – Middlewood, David 2010. The principles of educational leadership & managment. London: Sage.

Department for education 2015: Guide to children`s homes regulations, including the quality standards 2015. Verkkodokumentti. <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/463220/Guide_to_Children_s_Home_Standards_inc_quality_standards_Version__1.17_FINAL.pdf> Luettu 8.2.2018

Elomaa – Krapu, Minna – Kaunonen, Marja – Åstedt – Kurki, Päivi 2016. Ymmärtävä hoitotieteellinen muistitietotutkimus ja tutkimusaineistojen tulkinta. *Hoitotiede* 2016 vol. 28. 56-65.

Fingerroos, Outi – Haanpää, Riina – Heimo, Anne – Peltonen, Ulla-Maija 2006. Muistitietotutkimus, metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Fonsèn, Elina 2014: Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Verkkodokumentti. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf>. Luettu 10.1.2018

Eevastiina, Gjerstad 2009: Valta kotikasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Verkkodokumentti. < <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19890/valtakot.pdf>>. Luettu 2.12.2018.

Gold, Anne 2010: Leading with values. Teoksessa: Coleman, Marianne – Glover, Derek (toim.) 2010. *Educational leadership and management: developing insights and skills*. England: Open university press. Verkkodokumentti: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/metropolia-ebooks/reader.action?docID=557088&query=>. Luettu 8.11.2018.

Heinonen, Kaarina 1975: Eteen vai taaksepäin...? Kansainvälistä pohdintaa laitostentän pulmista. Helsinki: Lapset ja yhteiskunta. N:o 10, vsk 34. 264-267.

Hicks, Leslie – Gibbs, Ian – Weatherly, Helen – Byford, Sarah 2008. Management, Leadership and Resources in Children's Homes: What Influences Outcomes in Residential Child-Care Settings? *The British Journal of Social Work* (2008) 1–18. Verkkodokumentti. < <file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/hickschildrenshomesbjsw2008.pdf>> Luettu 25.9.2018.

Hirsjärvi, Sirkka 1982. Ihmiskäsitys kasvatuserityksessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, Sirkka 1984. Kasvatuserityksessä ja ihmiskäsitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hoikkala, Susanna – Pekkarinen, Elina 2018. Lasten sijaishuoltoa pitää parantaa. *Helsingin sanomat* 19.9.2018. B12.

Hytönen, Kirsi – Malinen, Maria – Salenius, Antti – Haikari, Paula – Markkola, Janne – Kuronen, Pirjo – Koivisto, Marjo 2016. Lastensuojelun sijaishuollon epäkohdat ja lasten kaittoinhuolto 1937-1983. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:22. Helsinki 2016. Verkkodokumentti. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74821/Rap_2016_22.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 15.11.2017

Hyvärinen, Matti - Löyttyniemi Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvoori, Johanna - Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Hämäläinen, Juha 2007. Lastensuojelun kehityslinjoja. Tutkimus Suomen lastensuojelun aatepohjasta ja oppihistoriasta. Kuopio: Snellman-instituutti.

Jahnukainen, Markku – Kekoni, Taru – Pösö, Tarja 2009 (toim.). *Näkökulmia koulukodin tutkimiseen*. Teoksessa: Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Hakapaino oy.

Kasanen, Viljo 1976: Huostaanotettujen lasten epätoivoiset hoitonäkymät. Helsinki: Lapset ja yhteiskunta. N:o 10, vsk 35. 257-259.

Kyrönseppä, Ulla – Rautiainen, Veli-Matti 1993: Lapsi laitoksessa. Helsinki: WSOY.

Kyöstiö. O.K 1977. Kasvatus, perimä ja ympäristö. Helsinki: Kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus. N:o 8. 79-81.

Laakso, Riitta 2009. Arjen rutiinit ja yllätykset – etnografia lastenkotityöstä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto 2009. Verkkodokumentti. < <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66529/978-951-44-7808-6.pdf?sequence=1> > Luettu 30.11.2017.

Laitala, Marjo – Puuronen, Vesa 2016. Yhteiskunnan tahra? Koulukotien kasvattien vaietut kokemukset. Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, Riitta 1977. Lastenkotien henkilökunnan jatkokoulutus. Helsinki: Sosiaaliturva. N:o 65 vsk. 6. 248-250.

Lastenkotikomitean mietintö 1947:7. Helsinki: Valtionneuvoston kirjapaino.

Lastensuojelun keskusliitto 1972. Lastenkotien sisäinen toiminta. Helsinki: N:o 49.

Lastensuojelun keskusliitto 1976. Lasten- ja nuorisokotien kehittämistarpeet. Helsinki: Lapset ja Yhteiskunta 1976 N:o 10 vsk. 35. 260-262.

Lastensuojelun keskusliitto 1977. Lastensuojelun kehittäminen – ongelmia ja kannanottoja. Helsinki 1977.

Lastensuojelun keskusliitto 2015. Sattumuksia vai suunnitelmallisuutta – selvityksiä sijaishuollon laadusta. Helsinki 2015.

Liljeberg, Kaarina 1994. Yks pari kenkiä – käytännön lastensuojelutyötä sotien jäljessä Suomessa. Helsinki: Pelastakaa Lapset ry.

Lumme – Sandt, Kirsi 2005. Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. Teoksessa: Ruusuvuori, Johanna – Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Moisio, Harri 2017. Alkuräjähdyks – miksi olen täällä? Nuorisokotiin sijoitettujen nuorten puheet osana lastensuojelun diskursseja. Tampereen yliopisto. Verkkodokumentti. <<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101174/GRADU-1495201318.pdf?sequence=1>>. Luettu 3.5.2018

Määttä, Paula – Murto, Kari 1981. Koulutukselle uusia vaatimuksia laitospedagogian kehittämisessä. Helsinki: Sosiaaliturva. N:o 69 vsk. 3. 112-113.

Nieminen, Juha 2014. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa: Hoikkala, Tommi – Sell, Anna (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, julkaisu 76.

Nikkinen, Ilse 1993. Uhrautuvasta äitihahmosta perhetyön ammattilaiseksi: sosiaalikasvattajan lastenkotityön historiallisen kehittämisen analyysi: sosiaalialan opettajien työn tutkimushankkeen osaraportti 2. Tutkimuksia. Helsingin Diakonissalaitoksen sosiaali- ja terveysalan koulutus. Helsinki.

Nivala, Veijo 2002. Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. Kasvatus 33 (2) 189-201. Verkkodokumentti. <<http://www.doria.fi/handle/10024/56664>. Luettu 29.11.2017.

Paukku, Raimo 1980: Johtamistaidon ongelma-alueita. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen aikakauslehti. N:o 11 vsk 1. 9-10.

Pekkarinen, Elina 2017. Koulukoti muutoksessa. Selvitys koulukotien asemasta ja muutoksesta. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki 2017.

Pulma, Panu – Turpeinen, Oiva 1987. Suomen lastensuojelun historia. Lastensuojelun keskusliitto. Kouvola: Kirjapaino.

Pösö, Tarja 1990. Pahantapaiset perhehoitoon! Laitoshuollon, sen kritiikin ja yhden vaihtoehdon tarkastelua. Teoksessa: Karvinen, Sunnöve – Matthies, Aila-Leena – Mäntysaari, Mikko – Pohjola, Anneli – Saarnio, Pekka – Suhonen, Heikki (toim.) Suomalainen sosiaalityö: Sosiaalipolitiikka:2. Jyväskylä: Gummerus oy.

Rauhala, Lauri 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rinne, Risto – Kivirauma, Joel – Lehtinen, Erno 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS – kustannus.

Rissanen, Reino 1977. Laitosten henkilökunnan pätevyysvaatimukset ja koulutus uudistus. Helsinki: Lapset ja Yhteiskunta. N:o 6-7 vsk. 36.

Rissanen, Jori R 1975. Julkilausuma. Helsinki: Lapset ja Yhteiskunta. N:o 8 vsk. 34.

Satka, Mirja – Moilanen, Johanna – Kiili, Johanna 2002. Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. Yhteiskuntapolitiikka 67:3. 245-259. Verkkodokumentti. <<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101380/023satka.pdf?sequence=1>> Luettu 6.2.2018.

Siljander, Pauli 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Tampere: Vastapaino.

Siltanen, Anja-Riitta 1991. Rangaistuksesta kuntoutukseen, eristyksestä perheterapiaan. Valtion huoltoloitten ja koulukotien kehityslinjoja. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 21/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Solomon, Merja 1979: laitospedagogian uusia työmuotoja Länsi-Berliinissä. Helsinki: Sosiaaliturva. N:o 65 vsk.24. 67-69.

Taipale, Maria Elina 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Akateeminen

väitöskirja. Tampereen yliopisto. Verkkodokumentti. <<https://tampub.uta.fi/handle/10024/66396/browse?value=Taipale%2C+Maria+Elina&type=author>> Luettu 12.12.2018.

Toivonen, Kaisu 2014: Persoonan eettinen kasvu ja kasvatus jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatusjärjestelmän kautta tulkittuna. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Verkkodokumentti. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45018/toivonen_v%C3%A4it%C3%B6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 21.11.2018.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Ohjeet hyvästä tutkimuseetiikasta. Verkkodokumentti. <<http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>>. Luettu 8.2.2018

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.

Tähtinen, Juhani 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850 – 1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoitopaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Ukkonen, Taina 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vaismoradi, Mojtaba – Turunen, Hannele – Bondas, Terese 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and health sciences* 15. 398-405. Verkkodokumentti. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nhs.12048/full>>. Luettu 12.1.2018

Vaherva, Tapio 1982. Koulun pedagogisesta johtamisesta. Helsinki: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja *Kasvatus*. N:o 13. Vsk 5. 299-301.

Valtavaara, Marjo 2018. Koulukodin karu arki paljastui. *Helsingin sanomat* 31.8.2018.

Valtioneuvoston asetus rangaistusten täytäntöönpanosta 6. luku 1§. Verkkodokumentti. <<http://www.mlang.name/arkisto/rang-as-1889.html>>. Luettu 5.9.2018.

Valtioneuvoston asetus rikoslaista 39/1889 3.luku 1§. Annettu Helsingissä 19.12.1889.

Valtioneuvoston asetus lastensuojelulaista 683/1983. 3. luku 10§. 4. luku 14§. 6. luku 24§ ja 26§. Annettu Naantalissa 3.8.1983.

Valtioneuvoston asetus lastensuojelulaista 417/2017 10.luku 49§. Annettu Helsingissä 13.4.2007.

Valtioneuvoston asetus lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983. Annettu Helsingissä 8.4.1983.

Valtioneuvoston asetus lapsen oikeuksia koskevasta yleissopimuksesta 60/1991 20§ ja 25§. Annettu Helsingissä 21.8.1991.

Valtioneuvoston asetus sosiaalihuoltolain ammattihenkilöstöstä 817/2015 2.luku 8§. Annettu Helsingissä 26.6.2015.

Valtioneuvoston asetus sosiaalihuoltolaista 1301/2014 46a§. Annettu Helsingissä 30.12.2014.

Valtioneuvoston asetus terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen alaisista lastensuojeluyksiköistä 1379/2010 9-10§. Annettu Helsingissä 30.12.2010.

Valtioneuvoston asetus yhteistoiminnasta yrityksissä 357/1978. Annettu Helsingissä 22.9.1978.

Vuohelainen, Kalevi 1977: Laitosjohtaja sosiaalitoimen kentässä. Helsinki: Sosiaaliturva. N:o 65 vsk. 24. 31-32.

Wilenius, Reijo 1979: Pedagogisia ja ihmistieteellisiä lähestymistapoja. Helsinki: Kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus. N:o 10 vsk 1. 32-34.

HAASTATTELURUNGON TEEMAT

TEEMA 1.

OMA TAUSTA

- Ikä
- koulutustausta
- työpaikat
- työpaikka 1970-1980-lukujen välisenä aikana

TEEMA 2.

LASTENKODIN ARKI

- Miten lastenkodissa/koulukodissa elettiin
- rutiinit
- yhteiset säännöt

TEEMA 3.

JOHTAJUUS

- Mitä johtajan työtehtäviin kuului
- Oman johtamistavan kuvailu (suhteessa lapsiin ja työntekijöihin)
- Pedagogiset visiot ja työmenetelmien kehittäminen
- Toiminnan painotukset johtamisen näkökulmasta. Muuttuivatko ne ajan mukana? Miten?

TEEMA 4.

KASVATUSNÄKEMYS

- Oliko toiminnassa mukana jokin tietoinen kasvatustietoisuus
- Miten se näkyi toiminnan tavoitteissa
- Miten se näkyi käytännön tasolla
- Oliko kasvatustietoisuudet yhteneväisiä työntekijöiden kesken
- Tapahtuiko omassa kasvatustietoisuudessa muutosta työhistorian aikana

TIEDOTE OPINNÄYTETYÖSTÄ HAASTATELTAVILLE

Lasten- ja koulukotien johtajien kasvatukseen ja pedagoginen johtajuus 1970-1980-lukujen vaihteessa

Olet osallistumassa haastateltavaksi opinnäytetyöhön, joka toteutetaan Metropolia Ammattikorkeakouluun, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista varten. Opinnäytetyö on osa sosiaali- ja terveysalan palveluiden johtaminen - tutkintoa. Opinnäytetyössä selvitetään lasten- ja koulukotien johtajien kasvatukseen ja pedagogista johtajuutta 1970-1980-lukujen vaihteessa. Opinnäytetyön ohjaajana toimii terveystieteiden tohtori, tutkintovastaava Minna Elomaa-Krapu.

Työn tarkoituksena on luvata lasten- ja koulukotien johtajien pedagogista johtajuutta, koulutustaustaa ja kasvatukseen. Työn tavoitteena on tuottaa tietoa lastenkodin johtajien näkemyksistä pedagogisesta johtajuudesta, kasvatuksesta ja osaamisesta. Työn tavoitteena on myös tuoda esiin lasten- ja koulukotien johtajien subjektiivisia kokemuksia yleisen historian rinnalle. Tämän tuotetun tiedon avulla voidaan kiinnittää huomio lastenkodin johtajien kasvatukseen ja johtamiskulttuuriin myös nykypäivänä. Tämän vuoksi osallistuminen haastatteluun on tärkeää.

Työn aineisto kerätään haastattelemalla 1970-1980-luvuilla toimineita lasten- ja koulukotien johtajia. Haastattelut tehdään dialogisen haastattelun keinoin ja työssä hyödynnetään ymmärtävää muistitietotutkimusta. Haastattelutilanteessa voidaan virikeaineistona käyttää esimerkiksi Teidän omia valokuvia, lehtileikkeitä tai esineitä kyseiseltä ajanjaksolta. Saatua haastatteluaineistoa analysoidaan temaattisen analyysin avulla. Haastattelun pituus on korkeintaan kolme tuntia. Haastattelut pyritään tekemään vain kerran, mutta on mahdollista, että haastattelua jatketaan myös toisella kertaa, mikäli se nähdään tarpeelliseksi. Haastattelu on mahdollista tehdä myös puhelimitse/kirjeitse, mikäli se on niin helpointa järjestää.

Haastattelut nauhoitetaan ja haastatteluaineistoa säilytetään tarkasti valvottuna. Aineisto säilytetään sähköisessä muodossa vain opinnäytetyöntekijän saatavilla. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Opinnäytetyön valmistuttua haastatteluaineisto tuhoetaan.

Haastatteluaineistoa hyödynnetään valmiissa työssä sekä mahdollisissa muissa julkaisuissa niin, että siitä ei voi tunnistaa haastateltavia eikä heidän silloista työpaikkaansa. Myös viittaukset työpaikan muihin työntekijöihin tai asukkaisiin tehdään anonyymisti ja yksityisyyttä kunnioittaen. Haastatteluaineistoon voidaan yhdistää muita rekisteri- ja asiakirjatietoja. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista eikä osallistumisesta koidu Teille haittaa. Saatte halutessanne sähköisen version opinnäytetyöstä sen valmistuttua.

Suuret kiitokset kiinnostuksestanne opinnäytetyötäni kohtaan. Tämä kirje ei sido Teitä vielä mihinkään. Tulen ottamaan Teihin yhteyttä lähiaikoina sopiakseni haastattelun tarkkan ajan ja paikan.

Ystävällisin terveisin opinnäytetyön tekijä,

Heini Lesojeff,

Sosiaali- ja terveystieteiden johtaminen, YAMK

Metropolia Ammattikorkeakoulu

heini.lesojeff@metropolia.fi

puh. 044 5434013

METROPOLIA AMMATTIKORKEAKOULU,
YLEMPI AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO,
SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PALVELUIDEN JOHTAMINEN

Suostumuslomake haastatteluun osallistumisesta

Suostun osallistumaan haastateltavaksi opinnäytetyöhön, jossa selvitetään lasten- ja koulukotien johtajien kasvatusnäkemyksiä ja pedagogista johtajuutta 1970-1980-lukujen vaihteissa. Olen saanut riittävästi sekä suullista että kirjallista informaatiota opinnäytetyöhön osallistumiseen liittyen ja mahdollisuuden esittää siitä kysymyksiä. Ymmärrän, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä sekä perua suostumukseni, milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Siihen asti kerättyä haastatteluaineistoa saa kuitenkin hyödyntää tulosten raportoinnissa. Ymmärrän, että tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Paikka ja aika

Paikka ja aika

SUOSTUN OSALLISTUMAAN TUTKIMUKSEEN:

SUOSTUMUKSEN VASTAANOTTAJA:

Haastateltavan allekirjoitus

Opinnäytetyöntekijän allekirjoitus

Nimen selvennys

Nimen selvennys

Opinnäytetyön tekijä:

Heini Lesojeff

Sosiaali- ja terveystieteiden johtaminen, YAMK

Metropolia Ammattikorkeakoulu

heini.lesojeff@metropolia.fi

puh. 044 5434013