

Sijoitettujen nuorten koulukokemuksia
Heidi Rautiainen ja Petra Simonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rautiainen, Heidi ja Simonen, Petra. 2017. Sijoitettujen nuorten koulukokemuksia. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opettajankoulutuslaitos. 95 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia koulukokemuksia sijoitetuilla nuorilla on. Tavoitteena oli saada tietoa koulunkäynnin merkityksestä sijoitetuille nuorille sekä heidän koulunkäyntiään suojaavista ja kuormittavista tekijöistä. Lisäksi haluttiin tietää, miten sijoitettuja lapsia ja nuoria tukeksi tukea koulussa.

Tutkimuksen lähestymistapana oli fenomenologia, sillä tutkimuksen kohteena olivat kokemukset. Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin kahdella fokusryhmähaastattelulla. Niihin osallistui yhteensä seitsemän alle 29-vuotiasta sijoitettua nuorta, jotka olivat osallistuneet kokemusasiantuntijatoimintaan. Aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Koulun aikuisten toiminnalla ja läsnäololla oli suuri merkitys sijoitettujen nuorten koulunkäynnille. Koulu tarjosi emotionaalista, akateemista ja rakenteellista tukea, joista etenkin emotionaalista tukea tarvittiin. Akateemistakin tukea kaivattiin, sillä koulusuoriutumiseen liittyen aineistosta nousi esille kokemuksia oppimisen haasteista, motivaation puutteesta ja epäonnistumisista. Toisaalta saatiin myös tuloksia onnistumisen kokemuksista ja koulumenestyksestä. Vertaissuhteilla oli tärkeä merkitys sijoitetuille nuorille. Kuormittavia tekijöitä koulunkäynnille olivat käyttäytymisen pulmat sekä rakenteelliset haasteet.

Tulosten perusteella oppilaan kohtaaminen ja emotionaalisen tuen tarjoaminen ovat ensisijaisen tärkeitä. Sijoitetut oppilaat kuuluvat koulutukselliseen riskiryhmään, minkä vuoksi heidän koulunkäyntiään tulee tukea kokonaisvaltaisesti.

Asiasanat: lastensuojelu, sijaishuolto, sijoitetut lapset ja nuoret, koulukokemukset, koulunkäynnin tukeminen

SISÄLTÖ
TIIVISTELMÄ
SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LAPSET JA NUORET LASTENSUOJELUN SIJAISHUOLLOSSA.....	7
	2.1 Lastensuojelu.....	7
	2.2 Sijaishuolto	9
3	SIJOITETUT LAPSET JA NUORET KOULUSSA.....	14
	3.1 Rakenteelliset haasteet.....	14
	3.2 Koulusuoriutuminen	17
	3.3 Käyttäytymisen haasteet	20
	3.4 Vertaissuhteet.....	23
	3.5 Koulun aikuisten merkitys.....	26
	3.6 Lasten ja nuorten tukeminen koulussa	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
	5.1 Fenomenologinen lähestymistapa.....	32
	5.2 Tutkimuksen osallistujat	33
	5.3 Aineiston keruu.....	35
	5.4 Aineiston analyysi.....	36
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	41
6	TULOKSET	43
	6.1 Suhteet koulun aikuisiin.....	43
	6.2 Koulun antama tuki	51
	6.3 Koulusuoriutuminen	58

6.4	Vertaissuhteet.....	62
6.5	Rakenteelliset haasteet.....	66
7	POHDINTA.....	68
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	68
7.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	76
7.3	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset.....	80
	LÄHTEET.....	83
	LIITTEET.....	91

1 JOHDANTO

Vuonna 2015 sijoitettuja lapsia ja nuoria oli Suomessa 17 664, ja lastensuojelun avohuollon asiakkaita oli 73 872 (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a, 1). Sijoitettujen lasten sekä laajemmin lastensuojelun asiakkaiden määrä heijastaa suomalaisen yhteiskunnan tilannetta, jossa perhemuodot ovat moninaistuneet ja erilaiset tuen tarpeet lapsiperheissä ovat ajankohtaisia (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 34). Sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on kasvanut 1990-luvun loppupuolelta lähtien (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a, 1). Vuonna 2015 sijoitettuja lapsia ja nuoria oli kuitenkin kaksi prosenttia vähemmän kuin edellisellä vuonna, mikä voi liittyä varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn painottamiseen lastensuojelussa vuonna 2008 voimaan tulleen uuden lastensuojelulain myötä (Jahnukainen ym. 2012, 44).

Sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla on usein taustalla monia elämänmuutoksia (ks. Hiitola 2008; Heino 2010). Useat tutkimukset kuvaavat heidän kuuluvan koulutukselliseen riskiryhmään (esim. Hedin, Höjer & Brunnberg 2011; Ferguson & Wolkow 2012). Sijoitus saattaa vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin, mutta usein koulunkäynnin pulmia on jo ennen sijoitusta (Heino & Oranen 2012, 220). Haasteita esiintyy esimerkiksi koulusuoriutumisessa (esim. Berlin, Vinnerljung & Hjern 2011), käyttäytymisessä (esim. Fantuzzo & Perlman 2007) sekä vertaissuhteissa (esim. Zetlin ym. 2012). Lisäksi lastensuojelun sijaishuollossa olevat lapset ja nuoret saattavat kärsiä rakenteellisten haasteiden aiheuttamista haitoista (Zetlin, Weinberg & Shea 2006b). Sijoitetut lapset ja nuoret tarvitsevat siis kokonaisvaltaista tukea koulunkäyntiinsä. Lapsi viettää suuren osan päivästä koulussa, minkä vuoksi koulun aikuisilla on suuri mahdollisuus sekä velvollisuus puuttua lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen haasteisiin. Koulun tulisi tukea lapsen kasvua ja kehitystä sosiaalisesti, emotionaalisesti sekä akateemisesti (Leonard & Gudiño 2016, 823).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää alle 29-vuotiaiden sijoitettujen nuorten koulukokemuksia. Aiempaa laadullista tutkimustietoa sijoitettujen las-

ten ja nuorten koulukokemuksista on vielä vähän, ja sijoitettujen oppilaiden koulunkäyntiä on tutkittu pääosin määrällisesti keskittyen koulusuoriutumiseen ja käyttäytymisen haasteisiin (ks. esim. Scherr 2007). Viimeisten kymmenen vuoden ajalta on löydettävissä niukasti vertaisarvioituja tutkimuksia, jotka liittyvät esimerkiksi koulun aikuisten toiminnan ja läsnäolon merkitykseen sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnin kannalta. Tämän tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja merkittävä, koska suomalaisessa lastensuojelututkimuksessa lasten ja nuorten omat kokemukset sekä heidän osallistamisensa ovat jääneet melko vähäiseksi (Alvoittu 2012, 16). Tosin lähivuosina tutkimusaineistoa on kerätty myös lasten omasta näkökulmasta SISUKAS-tutkimusprojektin myötä (ks. Oraluoma & Väli-vaara 2017), mikä on positiivinen suunta sijoitettujen lasten koulunkäynnin tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa nimenomaan sijoitettujen nuorten oma ääni tulee esiin, kun he tarkastelevat peruskoulukokemuksiaan kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen näkökulma on siis tärkeä osallisuuden kannalta, sillä tutkimusaineisto koostuu sijoitetuille nuorille merkityksellisistä koulukokemuksista.

Tutkimusaihe on erityispedagogiikan ja kasvatustieteen näkökulmasta merkittävä, koska se tuo esiin koulun vahvuuksia ja kehittämiskohteita sijoitettujen lasten ja nuorten kohtaamisessa, kasvatuksessa ja opetuksessa. Koulun aikuisten on tärkeää tiedostaa sijoitettujen oppilaiden tarpeet, jotta he voivat vahvistaa näiden lasten ja nuorten myönteisiä koulukokemuksia. Koulukokemuksilla on suuri vaikutus itsetuntoon ja kokemuksiin omista kyvyistä (Tilbury, Creed, Buys, Osmond & Crawford 2014, 464), ja koulu voi tarjota suojaavia tekijöitä sijoitettujen oppilaiden koulupolulla. Opettajat ovat tässä tehtävässä avainasemassa, minkä vuoksi heidän tulee olla tietoisia sijoitettujen oppilaiden taustoista sekä niiden heijastumista koulunkäyntiin ja muihin elämän osa-alueisiin. Kohtaaminen, välittäminen ja tukeminen ovat tärkeitä työkaluja.

2 LAPSET JA NUORET LASTENSUOJELUN SIIAIS-HUOLLOSSA

2.1 Lastensuojelu

Lastensuojelussa tärkeintä on lapsen etu, mikä perustuu lastensuojelulain lisäksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 3. artiklaan (Kananoja, Lähteinen & Marjamäki 2011, 176). Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan (Suomen UNICEF r.y.) lapsen etu on otettava huomioon muun muassa kaikissa sosiaalihuollon ja hallintoviranomaisten toimissa. Lapselle tulee myös taata hänen hyvinvoinnilleen välttämätön suojelu ja huolenpito.

Suomessa lastensuojelupalveluja määrittää lastensuojelulaki (417/2007), jonka tavoitteena on "turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun" (Lastensuojelulaki 417/2007, 1 §). Lasten pahoinvointi tai heidän laiminlyömisensä, mikä näyttäytyy moninaisina turvattomuuden kokemuksina, oireiluina ja ongelmina, johtaa lastensuojeluun. Lastensuojelun tarpeen syyt ovat usein vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat, vuorovaikutuksen ja tunne-elämän haasteet, vaikeudet koulunkäynnissä, psyykkiset ongelmat ja nuorten päihteiden käyttäminen. (Kananoja ym. 2011, 173.) Lapsen kaltoinkohtelu on monitahoinen sosiaalinen ongelma, johon liittyy huoltajien mielenterveydellisiä vaikeuksia, perhekonflikteja ja sosioekonomisia vastoinikäymisiä (Wulczyn, Smithgall & Chen 2009, 41). Kananojan ym. (2011, 173) mukaan kuitenkin yksiselitteistä syytä lastensuojelun tarpeeseen ei voida määrittää, sillä siihen vaikuttavat monet tekijät. Lastensuojelussa onkin tärkeää määrittää perheen kokonaistilanne.

Lastensuojelun palveluihin kuuluu lapsi- ja perhekohtainen lastensuojelu sekä ehkäisevä lastensuojelu. Lapsi- ja perhekohtaiseen lastensuojeluun kuuluu asiakassuunnitelman tekeminen, avohuollon tukitoimet, kiireellinen sijoitus, huostaanotto, sijaishuollon järjestäminen ja jälkihuolto. Näissä tapauksissa lapsella ja perheellä on lastensuojelun asiakkuus. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2016b.) Ehkäisevässä lastensuojelussa ei sen sijaan edellytetä, että lapsi tai perhe

ovat lastensuojelun asiakkaita. Lasten kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin sekä vanhemmuuden tukeminen esimerkiksi opetuksessa, päivähoitossa sekä äitiys- ja lastenneuvolassa on ehkäisevää lastensuojelua (Lastensuojelulaki 417/2007, 3 §).

Lapsi- ja perhekohtaisessa lastensuojelussa tuetaan vanhempia ja huoltajia lapsen kasvatuksessa ja huolenpidossa. Lastensuojelussa on kuitenkin keskeistä edistää lapsen kehitystä ja hyvinvointia suotuisalla tavalla, minkä vuoksi lapsen etua pidetään aina ensisijaisena, kun arvioidaan lastensuojelun tarvetta ja toteutetaan lastensuojelua. Lähtökohtaisesti lapselle täytyy lastensuojelulain (417/2007, 4 §) mukaan turvata tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi, läheiset ja pysyvät ihmissuhteet, mahdollisuus saada ymmärrystä ja hellyyttä, iän ja kehitystason mukainen valvonta ja huolenpito, turvallinen kasvuympäristö, ruumiillinen ja henkinen koskemattomuus, omia taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus, itsenäistyminen ja vastuullisuuteen kasvaminen sekä mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa omiin asioihin. Näiden osa-alueiden turvaaminen toteutetaan ensisijaisesti avohuollon tukitoimilla, mutta tarvittaessa myös sijaishuollolla.

Lastensuojelun asiakkaina olevien perheiden taustoihin liittyy monenlaisia kuormittavia tekijöitä. Heinon (2007, 26) tutkimuksessa 63 prosenttia lapsista oli kokenut muutoksia perheensä arjessa lastensuojelun asiakkuutta edeltävän vuoden aikana. Usein muutos koski muuttoa, ja monella myös asuinkunta oli vaihtunut muuton yhteydessä. Muutoksella tarkoitettiin myös perhettä kohdannutta kriisiä, kuten perheenjäsenen vakavaa sairautta tai kuolemaa. Osalla lapsista muutos koski sisaruksen syntymää. Yli puolet tutkimuksen lapsista eli eri tavoin muuttuneessa perherakenteessa, kuten kuolema-, ero-, vuoroasumis-, uus- tai muuttuvassa perheessä (Heino 2007, 32–33). Tutkimuksen lapsista 40 prosentilla vanhempi kävi töissä, ja 43 prosentilla lapsi eli perheessä, jossa vanhemmille ei ollut kertynyt työhistoriaa. Vanhempien koulutusta tarkasteltaessa huomattiin, että valtaosalla koulutustaustana oli peruskoulu ja ammattikoulu tai ammattikurssit. Taloudellinen tilanne oli useimmissa perheissä huono. (Heino 2007, 35–

37.) Lastensuojelutarpeen taustalla oli usein vanhemman tai vanhempien jaksamattomuus. Muita vanhemmuuteen liittyviä syitä olivat perheristiriidat, riittämätön vanhemmuus, vanhemman tai vanhempien avuttomuus ja osaamattomuus, mielenterveysongelmat tai päihteiden väärinkäyttö. Lapsen ja nuoreen liittyvistä tekijöistä ristiriidat vanhempien kanssa ja koulunkäynnin vaikeudet olivat keskeisimpiä syitä lastensuojelun tarpeelle. Muita seikkoja tarpeen taustalla olivat lapsen tai nuoren haasteet psyykkisessä terveydessä, jatkuva sairastelu, fyysinen sairaus tai vammaisuus sekä kehityksen viivästyminen. (Heino 2007, 58–59.)

Vuonna 2015 tehtiin yhteensä 114 789 lastensuojeluilmoitusta, jotka koskivat 66 406 lasta. Ilmoitusten määrä kasvoi seitsemän prosenttia edellisvuodesta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a, 13.) Samana vuonna avohuollon asiakkaita oli 73 872. Määrä oli näennäisesti laskenut vuodesta 2014 (90 269 avohuollon asiakasta), mihin luultavasti vaikutti vuonna 2015 voimaan tullut uusi sosiaalihuoltolaki, jossa muutettiin avohuollon asiakkaaksi tulon määritelmää. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a, 1.) Uuden sosiaalihuoltolain mukaan avohuollon asiakkuus alkaa vasta lastensuojelupalvelujen tarpeen arvioinnin jälkeen, mikäli ne katsotaan tarpeellisiksi. Aikaisemmin avohuollon asiakkaaksi tultiin jo silloin, kun lastensuojelun tarvetta alettiin selvittää lastensuojeluasian vireille tulon jälkeen. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a, 10.)

2.2 Sijaishuolto

Uusimmat vahvistetut tilastotiedot sijaishuollosta ovat vuodelta 2015. Vuonna 2015 lapsista ja nuorista 1,4 prosenttia oli sijoitettuna, mikä lukumääränä tarkoitti 17 664:ä lasta ja nuorta. Prosenttimäärään oli laskettu sekä lyhytaikaiset että pitkäkestoiset sijoitukset. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a, 1.) Sijoitettujen määrä väheni 2,1 prosenttia vuodesta 2014. Yleisin sijoitusmuoto oli perhehoito. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a, 6–7.) Sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on vaihdellut 2010-luvulla 17 064–18 022 lapsen välillä. Määrä nousi vuo-

sien 2010–2013 aikana, ja tämän jälkeen kääntyi laskuun (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011; 2012; 2013; 2014; 2015). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoissa ei kerrota sijoitettujen lasten ja nuorten ikäjakaumaa, mutta esimerkiksi Kestilän ym. (2012, 41) mukaan vuonna 1987 syntyneistä lapsista sijoitusiän keskiarvo oli ensimmäisessä sijoituksessa 10,7 vuotta. Noin puolet sijoitetuista sijoitettiin yli 13-vuotiaina. Myös Heinon, Hyryn, Ikäheimon, Kurosen ja Rajalan (2016, 51–52) mukaan sijoitetuista lapsista noin puolet oli teini-ikäisiä (13–17-vuotiaita). Kouluikäisiä (7–12-vuotiaita) oli viidennes lapsista ja alle kouluikäisiä (0–6-vuotiaita) yli neljännes.

Yksi lastensuojelun suurimmista haasteista on päätösten tekeminen huostaanottoprosessin aloittamisesta. Huostaanoton tarvetta arvioitaessa pohditaan esimerkiksi huostaanoton ajoitusta, lapsen etua ja nuoren tai vanhemman suhtautumista huostaanottoon. (Kananoja ym. 2011, 199.) Lapsi on otettava huostaan sekä hänelle on järjestettävä sijaishuolto, mikäli lapsen terveys tai kehitys on huomattavasti vaarantunut lapsen huolenpidon puutteiden tai kasvuolosuhteiden takia tai jos lapsi itse vaarantaa käyttäytymisellään oman terveytensä ja kehityksensä. Lapsen omasta toiminnasta johtuvia sijoituksen syitä ovat esimerkiksi päihteiden käyttö tai rikollinen toiminta. (Lastensuojelulaki 417/2007, 40 §.) Huostaanotto ja sijaishuolto voidaan järjestää vain, jos avohuollon tukitoimet eivät ole sopivia, mahdollisia tai riittäviä, ja sijaishuolto on lapsen edun mukaista (Räty 2012, 311).

Sijaishuolto on interventio, jonka tavoitteena on pääasiassa suojella lasta haitallisten perheolosuhteiden kokemiselta (McWey, Cui & Pazdera 2010, 1128). Sijaishuollon muotoja ovat perhehoito, laitoshuolto tai jokin muu lapsen tarpeiden mukainen järjestely (Lastensuojelulaki 417/2007, 49 §). Perhehoitoa järjestetään perhekodissa, joka on aluehallintovirastolta tai kunnalta luvan saanut yksityiskoti (Räty 2012, 405), ja laitoshuoltoa järjestetään lastenkodeissa, koulukodeissa sekä muissa samankaltaisissa lastensuojelulaitoksissa (Lastensuojelulaki 417/2007, 57 §). Näistä hoitomuodoista ensisijainen vaihtoehto on perhehoito

(Lastensuojelulaki 417/2007, 50 §), jossa lapsen kehitystä, kiintymyssuhteen luomista ja virikkeiden tarjoamista tuetaan paremmin kuin laitoshoidossa (Hiitola 2008, 33).

Sijoitusten taustalla olevat syyt ovat usein moninaisia. Hiitolan (2008, 23) tutkimuksessa kartoitettiin huostaanotettujen ja sijoitettujen lasten perhetaustoja, ja siinä muun muassa äitien työttömyyttä esiintyi enemmän kuin Heinon (2007) avohuollon asiakkaita koskevassa tutkimuksessa. Heinon ym. (2016, 60) tutkimuksessa sijoitettujen lasten äideistä 39 prosenttia ja isistä 48 prosenttia kävi töissä. Äideistä 23 prosenttia ja isistä 21 prosenttia oli työttömiä, ja monilla työttömyys oli pitkäaikaista. Erot työssäkäynnissä olivat huomattavat, kun sijoitettujen lasten äitejä verrattiin koko väestön naisiin. Myös sijoitettujen lasten isien ja koko väestön miesten välillä oli suuri ero.

Suurimpia syitä huostaanottojen taustalla olivat riittämätön vanhemmuus ja vanhempien alkoholin tai lääkkeiden (seka)käyttö. Muita usein raportoituja syitä olivat lapsen mielenterveysongelmat, perheristiriidat, lapsen alkoholin tai lääkkeiden (seka)käyttö, lapsen itsetuhoinen käyttäytyminen ja perheväkivalta. Huostaanoton tarpeen taustalla olevista syistä painottuivat vakavat ongelmat vanhemmuudessa, kun taas asumiseen ja työhön liittyviä ongelmia oli vähän. (Hiitola 2008, 26–27.) Myös Heinon ym. (2016, 68) mukaan lähes joka toisen sijoitetun lapsen vanhempien toiminnan ohjauksessa oli haasteita, ja melkein kaikilla vanhemmilla esiintyi uupumusta ja jaksamattomuutta (Heino ym. 2016, 70). Sijoituksen taustalla 75 prosentilla lapsista oli vanhempien avuttomuus ja osaamattomuus vastata lapsen tarpeisiin. Melkein 60 prosenttia sijoitetuista lapsista asui perheessä, jossa vanhemmalla oli mielenterveysongelmia. Yli 40 prosenttia lapsista näki vanhemman alkoholin käyttöä, ja joka neljännen kohdalla vanhempien alkoholin käyttö oli suurin syy sijoitukselle. (Heino ym. 2016, 68.) Kestilän ym. (2012) seuranta tutkimuksessa sijoituksen keskeisiä riskitekijöitä olivat ”vanhempien kouluttamattomuus, äidin mielenterveyden ongelmat, äidin yksinhuoltajuus syntymän hetkellä sekä perheen taloudelliset vaikeudet” (Kestilä ym. 2012,

46–47). Perhetekijät vaikuttivat sijoitukseen eniten 0–6-vuotiailla lapsilla, ja niiden vaikutus väheni lapsen varttuessa. Monesti huostaanottoon liittyvät taustatekijät myös kasautuivat vanhemmilla (Hiitola 2008, 28).

Verrattaessa Heinon (2007) tutkimustuloksiin, Hiitola (2008, 29) selvittää avohuollon asiakkaiden ongelmien liittyvän suurelta osin arkeen, kun taas sijaishuollon osalta vanhemmuuden vaikeudet eivät olleet yhteydessä taloudellisiin tai asumisen ongelmiin. Kuitenkin Heinon ym. (2016, 66) mukaan sijoitetuista lapsista noin joka toisen perheessä oli huono taloudellinen tilanne. Heino ym. (2016, 67) selvittävät, että 26 prosentilla sijoitetuista lapsista sijoituksen taustalla oli perheen taloudelliset vaikeudet. Berridgen (2007, 8) mukaan sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla on usein heikko sosioekonominen tausta.

Vaikka edellä mainitut tutkimustulokset painottavat perheolosuhteita sijoituksen taustatekijöinä, tuovat Heino ym. (2016, 72) esiin myös lasten ja nuorten ongelmalliseen käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Psykkistä oireilua ja mielen-terveysongelmia oli yli 60 prosentilla lapsista, ja väkivaltaista käyttäytymistä esiintyi yli 40 prosentilla. Alkoholin tai muiden päihteiden käyttöä esiintyi yllättävän vähän. Lapsista 47 prosentilla oli paljon ongelmia koulunkäynnissä, mikä on enemmän kuin Hiitolan (2008) tutkimuksessa (Heino ym. 2016, 73).

Sijaishuollon onnistumiseen eniten vaikuttavina tekijöinä nähtiin "sijaisperheen äiti ja isä, heidän tukiverkostonsa sekä sosiaalityöntekijä" (Hiitola 2008, 35). Kielteisesti sijaishuoltoon vaikuttivat biologiset vanhemmat, sisarukset, sukulaiset, ystävät ja tukiverkosto. Lisäksi myös lapsen senhetkisen ystäväpiirin nähtiin vaikuttaneen melko kielteisesti. Arviot laitoshoidosta olivat myös yllättävän kielteisiä. (Hiitola 2008, 35–36.) Tutkimukseen osallistuneista sosiaalityöntekijöistä 85 prosenttia arvioi sijoitetun lapsen tilanteen parantuneen sijaishuollon aikana, kun 12 prosenttia arvioi tilanteen pysyneen samanlaisena. (Hiitola 2008, 47.) Hiitolan (2008, 33–34) tutkimuksen osallistujien kokonaismäärään verrattaessa sijaishuollon epäkohtia oli hyvin vähän. Osallistujista (106 lasta) kaksi oli ollut sijaishuollossa fyysisen väkivallan kohteena, kaksi lasta oli kokenut emotionaalista laiminlyöntiä, yhtä oli kuritettu ruumiillisesti ja kahden kohdalla si-

jaishuollon ongelmaksi oli mainittu jokin muu syy. Esimerkkejä olivat lapsen oireilun pahentuminen ja nuoren lähteminen sijoituspaikasta täysi-ikäisenä, vaikka hoitoa olisi ollut hyvä jatkaa. Fyysisen väkivallan ja ruumiillisen kurituksen aiheuttajina olivat toiset lapset. Hiitolan (2008) tutkimuksen perusteella Suomessa sijaishuolto kuitenkin koetaan melko onnistuneeksi ja toimivaksi ratkaisuksi lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa kriisitilanteissa.

3 SIJOITETUT LAPSET JA NUORET KOULUSSA

3.1 Rakenteelliset haasteet

Joillakin lapsilla on suurempi riski jäädä jälkeen koulussa, jos heidän koulutuksellisia tarpeitaan ei huomioida. Opetuksen järjestäjien tehtävänä on kiinnittää enemmän huomioita näihin lapsiin. Lastensuojelun asiakkaana olevan lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen on tarpeellista, sillä kognitiivisten, sosiaalisten ja käyttäytymisen pulmien esiintyvyys on näillä lapsilla korkeampi kuin muun väestön. (Wulczyn ym. 2009, 35.) Myös Hedin ym. (2011, 44) toteavat, että sijaishuollossa olevat lapset ovat koulutuksellisesti haavoittuvaisinta väestöä. Sijoitetuilla lapsilla on hyvin vaihtelevia tarpeita ja he tarvitsevat monenlaisia palveluja, joista Hiitolan (2008, 46) tutkimuksessa painottuivat psykiatriset ja terapeuttiset palvelut sekä erityisopetus.

Koulujen ja lastensuojelujärjestelmän välille tarvitaan parempaa yhteistyötä (Wulczyn ym. 2009, 35). Heino ja Oranen (2012, 219–220) selvittävät, että kuntaliiton tekemän kyselyn mukaan noin puolet siihen osallistuneista kunnista ei mielestään saanut tarpeeksi tietoa sijaishuollossa olevista lapsista, mikä vaikutti opetuksen järjestämiseen. Lisäksi kaikki kunnat eivät tieneet kuntaan sijoitettujen lasten tarkkaa määrää. Sijoitettujen lasten ja nuorten asioita hoitaa yleensä useampi taho, joista kukin tietää lapsen tai nuoren asioista aina vähän, muttei kokonaisuutta. Tämän vuoksi etenkin laitoshoidossa olevilta lapsilta ja nuorilta puuttuu yksi aikuinen, joka olisi vastuussa ja tietoinen kaikista lapsen tai nuoren elämää koskevista osa-alueista. (Zetlin ym. 2006b, 170.) Ammattilaisten mahdollisuus päästä käsiksi sijoitettujen lasten tietoihin muun muassa heidän koulu- ja huoltohistoriastaan varmistaisi tuen saannin (O'Sullivan & Westerman 2007, 18). Zetlinin, MacLeodin ja Kimmin (2012, 7) tutkimustulosten mu-

kaan 53 opettajasta vain neljä oli saanut tietää oppilaansa sijoituksesta sosiaalityöntekijän kautta. Sekä yleis- että erityisopetuksen opettajat kuuluivat oppilaan kotitilanteesta yleensä oppilaalta itseltään tai oppilaan huoltajalta usein epäsuoria reittejä pitkin. Tutkimuksen mukaan 40 prosenttia yleisopetuksen opettajista ei tiennyt, miksi oppilas oli sijaishuollon piirissä, kun taas erityisopettajilla vastaava luku oli vain kuusi prosenttia. (Zetlin ym. 2012, 7–8.) Koulun, kodin ja sosiaalityön yhteistyötä edistävään suomalaiseen SISUKAS-toimintamalliin osallistuneet lapset kokivat hyväksi aikuisten yhteisen keskustelun ja tunsivat, että aikuiset olivat keksineet keinoja heidän auttamisekseen. Lapset pitivät siitä, että asioista puhuttiin yhdessä. He saivat kertoa mieltä askarruttavista seikoista sekä kuulla myönteistä palautetta omaan koulunkäyntiin liittyen. (Oraluoma & Väli-vaara 2017, 51–52.) Sijoitetut lapset hyötyisivätkin koulu- ja lastensuojelujärjestelmän paremmasta yhteistyöstä (Zorc ym. 2013, 830–831).

Sijoitetut lapset ja nuoret joutuvat usein kokemaan rakenteellisia haasteita koulunkäyntiinsä liittyen. Zetlinin ym. (2006b, 168) mukaan sijoituspaikkojen vaihtuvuuden takia lasten ja nuorten kanssa työskentelevät aikuiset, kuten opettajat ja sosiaalityöntekijät, vaihtuvat usein nuoren ympärillä. Huoltajien mukaan sijoitetuista lapsista 62 prosenttia oli joutunut vaihtamaan koulua suunnittelemattomasti kolme kertaa tai useammin (Fernandez 2008, 1286). Vaihtuvuus lisää turvattomuutta ja hankaloittaa tiedonsiirtoa sekä koulunkäynnin sujuvuutta, mikä myös vaikeuttaa kouluun kiinnittymistä sekä pitkäkestoisten ystävyys-suhteiden luomista (Zetlin ym. 2006b, 168). Toisaalta Celesten (2011, 148) tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki sijoitetut lapset eivät edes halunneet opettajansa tietävän sijoitustaustastaan. Kuitenkin, mikäli opettaja ei tiennyt sijoitetun lapsen tarpeista, hän ei voinut vastata niihin, eikä vaikuttaa lapsen koulukokemuksiin myönteisesti (Celeste 2011, 143). Hedin ym. (2011, 46) selvittävät, että suurimman osan tutkittavista nuorista oli täytynyt vaihtaa koulua sijoituksen myötä. Koulun vaihtuminen saattaa saada aikaan suuria haasteita koulunkäynnille, ja ongelmat voivat ilmetä käyttäytymisen pulmina tai jopa koulusta erottamisena (Berridge 2012, 1174). Epävakaat sijoituskokemukset lisäsivät myös poissaolojen ja koulu-

jen vaihtumisen määrää. Nuorilla lapsilla poissaolot koulusta vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen kielteisesti, millä voi olla kriittisiä seurauksia koulumenestykselle. (Zorc ym. 2013, 830.) Randlen (2013, 9–10) tutkimukseen osallistuneet entiset sijoitetut lapset ja nuoret kokivat sijaishuoltoon siirtyessään hylätyksi tulemisen ja ulkopuolisuuden tunteita. Tämä ei johtunut pelkästään kodin vaihtumisesta vaan koko elinympäristön muutoksesta, sillä kodin lisäksi myös koulu- paikka, kaveripiiri ja muut tutut asiat elämässä muuttuivat.

Sijoitettujen lasten ja nuorten yli- ja aliedustus erityisopetuksessa on yksi rakenteellisista ongelmista (Zetlin ym. 2006b, 169). Zetlin (2006, 162) toteaa, että melkein kolmasosa sijoitetuista lapsista ja nuorista saa erityisopetusta, kun yleisesti määrä on vain kymmenen prosenttia kaikista oppilaista. Iversenin, Hetlandin, Havikin ja Stormarkin (2010, 311) tutkimuksessa 61 prosenttia oppilaista, jotka olivat lastensuojelun kanssa tekemisissä, käyttivät puheterapeutin ja koulun erityispedagogisia tai kasvatopsykologisia palveluita, kun vertaisista vain 13 prosenttia käytti näitä palveluita. Tutkimuksen mukaan 90 prosenttia lastensuojelun piirissä olevista lapsista, joilla oli kapea-alaisia oppimisen vaikeuksia (esimerkiksi lukemisessa tai matematiikassa), sai ylimääräistä apua koulun pedagogisista palveluista. Lastensuojelun piirissä olevista lapsista 44 prosenttia sai myös samankaltaista ylimääräistä tukea, vaikka heillä ei ollut tällaisia oppimisvaikeuksia. Voidaan siis sanoa, että lastensuojelun kanssa tekemisissä olevat lapset saavat enemmän apua kuin vertaisensa, riippumatta oppimisvaikeuksista. (Iversen ym. 2010, 311.) Suomessa vastaavaa tilastollista tietoa erityisopetuksen saajista ei ole kerätty.

Usein myös sijoituspaikkoihin liittyvä byrokratia vaikuttaa sijoitetun lapsen tai nuoren erityisopetuksen saamiseen. Zetlin (2006, 163) väittää, että sijaishuollossa olevat saatetaan siirtää rajoittavimpiin erityisopetusympäristöihin, kuten erityiskouluihin, jotta heidät voidaan sijoittaa tiettyyn ryhmäkotiin. Tällä menettelyllä oppilaat myös usein leimataan emotionaalisesti häiriintyneiksi. Rakenteelliset haasteet ilmenevät myös päinvastoin, jolloin sijoitettujen nuorten tukitoimien saaminen hankaloituu. Sijoituspaikkojen, koulujen ja opettajien tiheä

vaihtuvuus vaikeuttaa oppilaan oppimisen ja mahdollisten oppimisen vaikeuksien kirjaamista. Oppilaan henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) tai muu oppimissuunnitelma ei ole välttämättä ajan tasalla tai sellaista ei ole edes tehty (Zetlin 2006, 163). Tämän vuoksi sijoitetut oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa tukea, esimerkiksi erityisopetusta. Huonon tiedonsiirron vuoksi eräs sijoitettu nuori kertoi käyneensä saman kurssin kolme kertaa eri kouluissa, eikä tieto kurssin suoriutumisesta näkynyt vielääkään hänen opintorekisterissään (Zetlin ym. 2006b, 169).

Sijoituspaikkojen pysyvyyteen keskittyminen vaikuttaa merkittävästi myös koulutukselliseen pysyvyyteen (Zorc ym. 2013, 830). Muuan muassa SkolFam®-tutkimusprojektissa huomattiin, että vakaalla sijoituspaikalla sekä säännöllisellä koulunkäynnillä oli positiivinen vaikutus lapsen kognitiivisiin kykyihin (Aldenius Isaksson, Hintze & Fastén 2009, 19). Myös Cashmoren, Paxmanin ja Townsendin (2007, 50) mukaan vakaalla ja turvallisella sijoituksella on myönteisiä vaikutuksia sijoitettujen nuorten koulupolun jatkuvuuteen. Monesti toivotaan, että lastensuojelun asiakkaina olevat lapset ja nuoret voitaisiin sijoittaa oman lähikoulunsa asuinalueelle, jotta koulutuksen jatkuvuus säilyisi ja häiriöt lasten elämässä saataisiin minimoitua (Wulczyn ym. 2009, 35).

3.2 Koulusuoriutuminen

Opinnoissa epäonnistuminen sekä huonot arvosanat kuvataan oppilaiden keskuudessa usein ahdistuksen ja huolen aiheuttajiksi. Vaikka oppilaat stressaavat hyvien arvosanojen saamisesta, silti vain harva pitää ymmärtämistä ja oppimista itsessään tärkeinä. (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2009, 216.) Ferguson ja Wolkow (2012, 1143) toteavat, että sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla on vakava riski koulussa epäonnistumiseen, ja useat tutkimukset (esim. Fantuzzo & Perlman 2007; Berlin ym. 2011) osoittavat, että sijoitettujen lasten koulumenestys ja kouluun kiinnittyminen on heikompaa. Kuitenkin osa sijoitetuista lapsista menestyy koulussa, joten sijoitettujen lasten ja nuorten epäonnistuminen koulussa ei ole yleistettävissä (Ferguson & Wolkow 2012, 1148). Vaikka monella lastensuojelun piirissä olevalla

lapsella on oppimisvaikeuksia, nämä lapset kuitenkin muodostavat heterogeenisen ryhmän, jolla on potentiaalia akateemisiin saavutuksiin (Iversen ym. 2010, 307). Harderin ym. (2014, 262) tutkimuksessa suurin osa opettajista luokitteli sijoitettujen nuorten koulusuoriutumisen keskiverrosta hyvään.

Sijoituksen ja heikon koulusuoriutumisen välillä ei ole selvää syy-seuraussuhdetta. Fontin ja Maguire-Jackin (2013, 860) mukaan kaltoinkohtelua kokeneet, ja myöhemmin sijoitetut lapset sitoutuivat emotionaalisesti ja kognitiivisesti paremmin kouluun kuin kaltoin kohdellut sijoittamattomat lapset, jotka jäivät asumaan biologisen perheensä kanssa. Sijoitettujen lasten parempi koulusuoriutuminen ja sitoutuminen kouluun saattoi olla yhteydessä siihen, että uusi koulu oli laadukkaampi ja paremmassa naapurustossa sekä siihen, että vertaisilta saatiin enemmän myönteisiä vaikutteita (Font & Maguire-Jack 2013, 861). Font ja Maguire-Jack (2013, 860) jatkavat, että sijaishuollon statuksella ja käyttäytymisellä tai koulusuoriutumisella ei ollut merkittävää yhteyttä. Myös lasten omasta mielestä sijaishuollolla ei ollut haitallisia vaikutuksia koulusuoriutumiseen (Font & Maguire-Jack 2013, 860). Berger, Cancian, Han, Noyes ja Rios-Salas (2015, 115) toteavat, että sijoituksella ei ollut kausaalista suhdetta koulusaavutuksiin, mutta sijoitetuilla lapsilla oli kuitenkin matalampi keskiarvo matematiikassa ja heikompi lukutaito verrattuna muihin lapsiin. Myös Fantuzzon ja Perlmanin (2007, 956) mukaan näillä lapsilla oli suurempi riski heikkoon koulusuoriutumiseen.

Lapsen sijoittamista ei ehkä voi itsessään pitää syynä koulusuoriutumisen haasteisiin, mutta sijoitettujen lasten heikkojen koulusaavutusten takana voivat olla sijoitukseen johtaneet syyt ja heidän henkilökohtainen historiansa ennen sijaishuoltoa (Fantuzzo & Perlman 2007, 956). Berridgen (2007, 8) mukaan sijoitetut lapset voisivat pärjätä koulutuksellisesti yhtä hyvin kuin lapset, joilla on samanlainen sosioekonominen tausta, mutta jotka eivät ole sijaishuollon piirissä. Sijoitetut lapset ja nuoret kuitenkin osoittavat heikompa suoriutumista, mitä voidaan selittää heidän merkittävillä haasteillaan käyttäytymisessä sekä vanhemmilla, joilta ei saa tarpeeksi tukea. Berridge (2007, 8) toteaa, että sijaishuollon piirissä olevat lapset tulevatkin sellaisista yhteiskunnan ryhmistä, joille on tunnus-

omaista nimenomaan rikkonaiset perheet, vanhempien köyhyys sekä kaltoin-kohtelu. Näiden seurauksena he ovat usein erityisopetuksen tarpeessa. Kaikki tämä voidaan linkittää vahvasti heikkoihin koulusaavutuksiin.

Zetlinin ym. (2012, 8) tutkimuksessa vain muutama yleisopetuksen opettajista korosti sijoitettujen oppilaiden olevan poikkeuksellisen hyviä tai hyvin motivoituneita oppimiseen. Useimmat yleisopetuksen opettajat sekä erityisopettajat kuvailivat oppimisvaikeuksien ja emotionaalisten haasteiden erottavan sijoitetut lapset muista oppilaista. Yleisopetuksen opettajat olivat huolissaan oppilaiden akateemisista taidoista ja sopeutumisesta luokan rutiineihin. Lisäksi poissaolot lastensuojelullisten asioiden hoidon takia häiritsivät oppilaiden oppimista. Myös erityisopettajat olivat huolissaan aukoista oppilaiden perustaidoissa, heikosta motivaatiosta sekä tarkkaavaisuuden pulmista. Erityisopettajat liittivät sijoitettujen oppilaiden akateemiset haasteet toistuvaan koulun vaihtamiseen sekä sellaisiin sijaiskoteihin, joista oppilas ei saanut tukea koulunkäyntiinsä. (Zetlin ym. 2012, 8–9.) Myös Harderin ym. (2014, 262) tutkimuksessa opettajat epäilivät sijoitettujen nuorten tulevaisuuden saavutuksia, mikä johtui nuorten motivaation ja sinnikkyuden puuttumisesta koulua tai töitä kohtaan. Opettajien mukaan sijoitettujen nuorten ponnistelut koulua varten olivat heikkoja. Lisäksi Fernandezin (2008, 1286) tutkimuksessa huoltajat raportoivat sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla olevan asenne- tai motivaatio-ongelmia sekä heikkoa koulusuoriutumista.

Sijaishuollon pitkäaikaisasiakkaiden koulusuoriutumista tutkittaessa huomattiin, että pojista 60 prosentilla ja tytöistä 42 prosentilla ei ollut ollenkaan arvosanoja tai heillä oli huonot arvosanat peruskoulusta, kun taas vertaisilla vastaavat määrät olivat 22 prosenttia ja 11 prosenttia (Berlin ym. 2011, 2494). Farruggia, Greenberger, Chen ja Heckhausen (2006, 356) ovat linjassa näiden tulosten kanssa osoittamalla, että sijoitetuilla nuorilla oli huonommat kouluarvosanat kuin muilla samanikäisillä nuorilla, minkä lisäksi heidän koulutukselliset pyrkimyksensä ja odotuksensa olivat muita nuoria matalammat. Lisäksi Iversen ym. (2010, 313) toteavat, että sijoitetuilla lapsilla oli enemmän oppimisvaikeuksia kuin heidän ikätovereillaan. Lastensuojelun piirissä olevista lapsista 12 prosentilla oli laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia, kun heidän vertaisillaan niitä oli vain

0,4 prosentilla. Erityisiä oppimisvaikeuksia, kuten dysleksiaa tai dyskalkuliaa, oli 31 prosentilla niistä oppilaista, jotka olivat tekemisissä lastensuojelun kanssa, kun taas vertaisilla tämä tulos oli 10 prosenttia. Kuitenkin on tärkeää huomioida, että noin 57 prosentilla lastensuojelun piirissä olevista lapsista ei ollut havaittavissa suuria oppimisen vaikeuksia. Akateemista kyvykkyyttä tutkittaessa havaittiin, että lastensuojeluryhmässä kyvykkyys oli matalampi kuin vertaisten ryhmässä, mutta kuitenkin 15 prosentilla lastensuojelun piirissä olevista lapsista akateeminen kyvykkyys oli korkea. (Iversen ym. 2010, 310–313.) Heikko koulu-suoriutuminen on yhteydessä sijoitettujen nuorten aikuisten psykososiaalisiin ongelmiin. Uusien kognitiivisten ja opetuksellisten tukitoimien kehittämisellä huonosti koulussa pärjääville onkin siis merkittävä tarve. (Berlin ym. 2011, 2493–2494.)

3.3 Käyttäytymisen haasteet

Sijoitettujen lasten ja nuorten käyttäytymisen haasteita on tutkittu melko paljon, mutta tutkimusten tulokset eroavat jonkin verran toisistaan. Simmelin, Barthin ja Brooks (2007, 345) mukaan sijoitetuilla nuorilla on enemmän käyttäytymisen ongelmia kuin vertaisilla. Myös Fantuzzo ja Perlman (2007, 956) osoittavat, että sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla oli suurempi riski käyttäytymisen ongelmiin ja koulusta erottamiseen. Sijoitetut nuoret eivät kuitenkaan eroa muista nuorista ongelmakäyttäytymisen, kuten päihteiden käytön tai rikollisen toiminnan osalta (Farruggia ym. 2006, 356–357). Bernedon, Salaksen, García-Martinin ja Fuentesin (2012, 620) mukaan käyttäytymisen haasteisiin vaikuttaa se, onko lapsen kohdistunut pahoinpitelyä vai onko lapsen sijoituksen syynä huolenpidon laiminlyönti. Lapsilla, jotka ovat kokeneet fyysistä ja emotionaalista pahoinpitelyä sekä kaltoinkohtelua, on enemmän ahdistusta, masennusta ja sisäänpäinkääntyneisyyttä kuin niillä lapsilla, joiden huolenpitoa on yleisesti laiminlyöty. Käyttäytymisen ongelmista vain sisäänpäinkääntyneisyyden ongelmilla nähtiin olevan yhteys heikkoon koulusuoriutumiseen, mikä antaa positiivisen kuvan sijoitettujen

lasten kyvystä sopeutua kouluun tilanteestaan ja henkilökohtaisesta historias-
taan huolimatta.

Sijaishuollon ja käyttäytymisen haasteiden välisestä yhteydestä on saatu useita tutkimustuloksia, joiden mukaan sijaishuollolla on haitallinen vaikutus käyttäytymiseen. Vanderfaeillien, Van Holenin, Vanschoonlandtin, Robbrechtsin ja Stroobantsin (2013, 591) kahden vuoden pitkittäistutkimuksessa käyttäytymisen ongelmat lisääntyivät sijaishuollon aikana 37 prosentilla lapsista, ja 47 prosentilla käyttäytymisen ongelmat pysyivät samalla tasolla. Vain 16 prosentilla käyttäytymisen ongelmat vähenivät. Tutkimuksen tulokset ovat ristiriidassa sen kanssa, että sijaishuollon olisi tarkoitus tukea lapsen kehittymistä, kuten käyttäytymisen ongelmien vähenemistä. Käyttäytymisen ongelmien nousuun vaikuttivat eniten kielteiset vanhemmuuden strategiat, esimerkiksi kovat rangaistukset ja negatiivinen kontrolli sekä myönteisen vanhemmuuden vähäinen määrä.

Sukupuolella saattaa olla merkitystä käyttäytymisen haasteiden esiintyvyydelle. Leven, Fisherin ja DeGarmon (2007, 566–567) mukaan sijoitetuilla tytöillä oli enemmän käytösongelmia kuin vertaisilla, kun taas pojilla vastaavanlaista sijaishuollon merkittävää vaikutusta käytösongelmiin ei havaittu. Bernedon ym. (2012, 619–620) tutkimustulokset ovat ristiriidassa edellä mainittujen tulosten kanssa, sillä heidän tutkimuksessaan opettajat havaitsivat nimenomaan sijaishuollossa olevilla pojilla enemmän ulkoisen käyttäytymisen ongelmia kuin vertaisilla. Ulkoisen käyttäytymisen ongelmilla tarkoitettiin aggressiivista ja sääntöjä rikkovaa käyttäytymistä. Sijaishuollossa olevilla tytöillä ei sen sijaan havaittu olevan enemmän käyttäytymisen ongelmia kuin vertaisilla. McWeyn ym. (2010, 1137) tutkimuksessa sukupuolella ei ollut merkitystä ulkoisten tai sisäisten käyttäytymisen ongelmien tasolle.

Vaikka tutkimustuloksia sijaishuollon kielteisestä vaikutuksesta käyttäytymiseen on paljon, osa tutkimuksista kuitenkin huomauttaa, että sijoitus ei lisää käyttäytymisen pulmia. Lawrencen, Carlsonin ja Egelandin (2006, 71) mukaan sijoituksen pituudella, lapsen iällä ensimmäisen sijoituksen aikaan ja sijoitus-

paikkojen lukumäärään liittyvillä riskeillä ei ollut merkittävää yhteyttä käyttämisen ongelmien kehittymiseen. Lisäksi McWey ym. (2010, 1135) huomasivat, että nuorten ulkoisen käyttäytymisen ongelmat vähenivät sijoituksen aikana. Tämä voi johtua siitä, että nuorten poistaminen epäsuotuisista kotiolosuhteista saattaa auttaa sopeutuvan toiminnan mahdollistamisessa.

Myös sijaishuollon muodon merkityksestä käyttäytymisen haasteisiin on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia. Rosenthalin ja Curien (2006, 1391) mukaan huoltajat havaitsivat enemmän käytösongelmia niillä lapsilla, jotka oli sijoitettu muualle kuin sukulaisen luokse. Sen sijaan opettajat havaitsivat sukulaisen luona sijaishuollossa olevilla lapsilla enemmän käytöshäiriöitä kuin muissa sijoituspaikoissa asuvilla lapsilla. Myös sijaishuoltajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadulla on yhteys lapsen käyttäytymisen ongelmiin. Mitä korkealaatuisempaa keskinäinen vuorovaikutus on, sitä vähemmän lapsella ilmenee sisäisiä ja ulkoisia ongelmia. (Dubois-Comtois ym. 2015, 1.)

Opettajien ja sijoitettujen oppilaiden kokemukset käyttäytymisen ongelmista saattavat erota toisistaan. Opettajat havaitsivat useammin käyttäytymisen haasteita sijoitetuilla oppilailta kuin vertaisilla (Zetlin ym. 2012, 9). Myös Harder ym. (2014, 264) puoltavat tätä väitettä, sillä opettajien mukaan suurin osa nuorista oli jouduttu poistamaan vähintään kerran luokasta sijaishuollon aikana. Zetlin ym. (2012, 9) kuvailevat, että usealla oppilaalla tunteet vaihtelivat ääripäästä toiseen, kuten aggressiivisesta ja räjähtelevästä käyttäytymisestä vetäytyvään ja ripustautuvaan käyttäytymiseen. Koulupäivistä maanantait koettiin kaikkein vaikeimmiksi etenkin, jos oppilaat olivat edeltävänä viikonloppuna tavanneet biologisia vanhempiaan tai jos he olivat kokeneet pettymyksen esimerkiksi tapaamisen peruuntuessa. Sijoitetut lapset eivät myöskään luottaneet helposti opettajiin ja muihin aikuisiin, ja siirtyminen yhdestä aikuisesta toiseen oli vaikeaa. Puolestaan Tilburyn ym. (2014, 462) tutkimuksessa suurin osa sijoitetuista oppilaista kuvasi oman käyttäytymisensä koulussa olevan hyvää. Kuitenkin pieni osa tutkimukseen osallistuneista sijoitetuista oppilaista ei ollut kiinnostunut koulusta, minkä vuoksi heidän käyttäytymisensä oli huonoa.

Syitä sijaishuollon ja käyttäytymisen haasteiden yhteydelle on monia. Sijaishuolto interventiona saattaa altistaa vaikeuksille, sillä siinä lapsi erotetaan ensisijaisista huoltajistaan ja sijoitetaan mahdollisesti ennestään tuntemattomien aikuisten hoitoon (Lawrence ym. 2006, 72). Toinen syy käytösongelmien lisääntymiseen sijaishuollon seurauksena liittyy rakenteellisiin haasteisiin. Koulujen ja sosiaalisten ympäristöjen vaihtuvuus, psykologisten palvelujen heikko saataavuus ja sijaisvanhempien riittämätön koulutus ja tukipalvelut voivat olla sijaishuollosta johtuvien käyttäytymisen haasteiden kasvun takana. (Lawrence ym. 2006, 72.) Harder ym. (2014, 264) selittävät sijoitettujen nuorten käyttäytymisessä ilmeneviä ongelmia keskimääräistä alhaisemmalla älykkyydellä ja koulumotivaation puutteella. Tilbury ym. (2014, 462) tukevat tätä havaintoa, sillä heidän tutkimuksessaan oppilaat pitivät häiritsevälle käyttäytymiselleen syynä koulunkäynnissä ilmenevien ongelmien suurta määrää. Lisäksi koulunkäynti miellettiin negatiivisena asiana. Käyttäytymisen haasteiden taustalla saattaa myös olla mielenterveydellisiä ongelmia, joita Fernandezin (2008, 1296) mukaan sijoitetuilla lapsilla oli enemmän kuin vertaisilla. Egelund ja Lausten (2009, 163) osoittavat, että sijoitetuista lapsista noin puolet luokiteltiin käyttäytymistä kartoittavan Vahvuudet ja vaikeudet (SDQ) -kyselyn mukaan mielenterveydeltään keskimääräistä heikommiksi, ja viidesosalla näistä lapsista oli varsinainen psykiatrinen diagnoosi. Myös Leonard ja Gudiño (2016, 807) toteavat, että sijoitetuilla nuorilla oli merkittävä mielenterveyden häiriöiden riski. Tarren-Sweeneyn (2008, 22) tutkimuksen mukaan sijoituspaikan turvallisuuden tai vakauden puute ennusti mielenterveydellisiä ongelmia sijoitetuilla varhaisnuorilla. Samassa tutkimuksessa ilmeni, että aikaisella sijoituksella voitiin kuitenkin suojata toistuvasti kaltoin kohdeltuja lapsia mielenterveydellisten ongelmien kehittymiseltä.

3.4 Vertaissuhteet

Vertaissuhteet ovat kaikille oppilaille tärkeitä pedagogisen hyvinvoinnin kannalta, ja koulu on tärkeä ympäristö sosiaalisten suhteiden kehittymiselle. Peda-

gogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan oppilaiden ja opettajien autonomian, yhteenkuuluvuuden ja kyvykkyyden tunnetta tai näiden puutetta koulun arjen vuorovaikutustilanteissa. Oppilaiden kuvauksissa sekä myönteiset että kielteiset tapahtumat koulussa liittyvät usein sosiaalisiin suhteisiin vertaisten kanssa. Hyvät ystävät ja hyväntahtoinen luokkailmapiiri ovat merkittäviä lähteitä tyytyväisyydelle sekä joukkoon kuulumisen tunteelle. Ystävyysuhteiden puuttuminen ja kiusaaminen puolestaan koetaan raskaana ja syynä ahdistuneisuudelle sekä stressille. (Pyhältö ym. 2009, 209–214.)

Vertaissuhteilla on suuri merkitys sijoitetuille nuorille. Hedinin ym. (2011, 47) tutkimuksessa huomattiin, että sijoitetut nuoret kokivat vertaissuhteet hyvin tärkeiksi, ja he myös luottivat luokkakavereihinsa paljon. Koulun järjestämä ryhmätoiminta, esimerkiksi erilaiset kerhot, koettiin myös merkityksellisiksi (Hedin ym. 47–48). Myönteiset suhteet vertaisiin lisäsivät Celesten (2011, 146) tutkimuksessa sijoitettujen lasten sopeutumista, koulussa edistymistä sekä sosiaalista integraatiota. Myös Farineau, Wojciak ja McWey (2013, 131) painottavat vertaissuhteiden merkitystä sijoitetuille lapsille ja nuorille. Myönteiset ja vakaat ystävyysuhteet voivat jopa olla tärkeä suojaava tekijä sijoitetun lapsen ja nuoren itsetunnolle sekä yleisesti kasvulle ja kehitykselle (Farineau ym. 2013, 134). Vertaisilla voi olla myös voimakas myönteinen vaikutus sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen mallioppimisen keinoin (Strolin-Goltzman, Woodhouse, Sture & Werrbach 2016, 33).

Sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla voi olla haasteita vertaissuhteiden solmimisessa ja ylläpitämisessä, jos sijoitus- ja koulupaikka vaihtuvat usein (Tilbury ym. 2014, 464). Zetlinin ym. (2012, 9) tutkimuksessa opettajat kokivat sijoitetuilla oppilaille olleen paljon haasteita vertaissuhteissa, joista merkittävimpana haasteena pidettiin fyysisiä tappeluita vertaisten kanssa. Pulmat vertaissuhteissa saattoivat johtua ujoudesta, vaikeudesta luoda ystävyysuhteita, aggressiivisesta käyttäytymisestä, jakamisen ja luottamisen haasteista sekä vaikeuksista tulla toimeen vertaisten kanssa. Leve ym. (2007, 570) tukevat edellä mainittuja havaintoja sijoitettujen lasten heikommista vertaissuhteista, mutta tarkentavat, että heidän tut-

kimuksessaan yhteys sijoitusstatuksen ja vertaissuhteiden välillä oli tunnusomaisempaa esikouluikäisille tytöille kuin samanikäisille pojille. Kaltoin kohdelluilla sijoitetuilla tytöillä oli huonommat vertaissuhteet kuin muilla tytöillä, riippumatta käytösongelmista. Mahdollisina syinä tähän ilmiöön voidaan pitää prososiaalisten taitojen puutetta, kehityksellisiä viivästyksiä sekä vajavaista tunneälyä, jotka saattavat tehdä heidät kehityksellisesti tai sosiaalisesti valmistautumattomaksi saavuttamaan myönteisiä yhteyksiä vertaisiinsa. Prososiaaliset taidot liittyvät prososiaaliseen käyttäytymiseen, joka on vapaaehtoista ja tarkoituksellista toimintaa, joka tuottaa positiivisen tai hyödyllisen tuloksen vastaanottajalle. Prososiaaliseksi käyttäytymiseksi luetaan auttaminen, jakaminen, ajattelevaisuus, huolehtiminen ja puolustaminen. (Grusec, Davidov & Lundell 2005, 458.) Heikkoihin prososiaalisiin taitoihin saattavat vaikuttaa sopivien prososiaalisten mallien puuttuminen, jatkuva koulu- ja kotiolosuhteiden muuttuminen sekä turvattomuuden ja pysymättömyyden tunteet kotona. Myös opettajan taholta tulevalla stigmatisaatiolla tai tapahtumilla, jotka korostavat sijoitetun tytön erilaisuutta suhteessa vertaisiin, saattaa olla suoria kielteisiä vaikutuksia tämän vertaissuhteisiin. Koska sijoitusstatuksen ei nähdä vaikuttavan poikien vertaissuhteisiin, voidaan sukupuolta pitää tässä yhteydessä suojaavana tekijänä. On mahdollista, että tytöillä havaitut vaikutukset ilmenevät pojilla vasta myöhemässä kehitysvaiheessa. (Leve ym. 2007, 570–571.)

Sijoitetut lapset ja nuoret saattavat kokea kiusaamista ja nimittelyä sijoitustaustansa vuoksi (Hedin ym. 2011, 47; Tilbury ym. 2014, 463). Kiusaaminen saattaa johtua esimerkiksi epäonnistuneesta sijoituspaikasta, jossa laiminlyödään lapsen perustarpeita, kuten henkilökohtaista hygieniaa, mikä johtaa lapsen nimittelyyn koulussa (Randle 2013, 12). Perustarpeiden laiminlyönnin sosiaaliset seuraukset voivat ilmentyä jopa niin, että sijoitetun lapsen tai nuoren vertaisten vanhemmat kieltävät lastaan viettämästä aikaa sijoitetun lapsen tai nuoren kanssa tämän huonon maineen vuoksi (Frederick & Goddard 2010, 25). Kielteiset kokemukset vertaissuhteista voivat johtaa muun muassa heikompaan itsetuntoon (Farineau ym. 2013, 135). Myös Mohapatra ym. (2010, 161) toteavat, että las-

tensuojelutaustalla on vaikutusta kiusaamiseen koulussa. Tyttöillä, joilla oli historiaa lastensuojelun kanssa, oli myös suurempi riski päätyä sekä kiusaajan että kiusatun rooliin kuin oppilailla, joilla ei samanlaista historiaa ollut. Pojilla taas oli suurempi riski päätyä kiusatuksi kuin kiusaajaksi. (Mohapatra ym. 2010, 161.) Frederickin ja Goddardin (2010, 25) mukaan kokemukset hyväksikäytöstä ja laiminlyönnistä saattavat myös olla syynä lasten ja nuorten huonoon itsetuntoon, joka johtaa heihin kohdistuvaan kiusaamiseen koulussa.

3.5 Koulun aikuisten merkitys

Oppilaat eivät pidä pedagogisen hyvinvointinsa kannalta kohtaamisia opettajan kanssa yhtä tärkeinä kuin vuorovaikutusta vertaisten kanssa. Usein oppilaat mieltävät opettajan kanssa käydyt vuorovaikutustapahtumat ahdistuksen ja stressin aiheuttajina sen sijaan, että ne koettaisiin tyytyväisyyden ja voimaantumisen lähteiksi. (Pyhältö ym. 2009, 215.) Toisaalta sijoitetun nuoren ja opettajan välisen suhteen laatu on Leonardin ja Gudiñon (2016, 824) mukaan potentiaalinen suojaava tekijä nuoren kehitykselle. Ylipäätään koulun henkilökunnalla on suuri mahdollisuus vaikuttaa kotiolosuhteiden epävakautta kokevan lapsen hyvinvointiin (Leonard & Gudiño 2016, 823). Celesten (2011, 144) tutkimuksen mukaan opettajat olivat avainasemassa havaitsemassa sijoitetun lapsen kotitaustasta nousevia ongelmia ja auttamassa merkittävässä asioissa. Sijoitetut oppilaat myös kokivat suhteensa opettajien kanssa olleen ongelmattomampi kuin heidän suhteensa lastensuojelun ammattilaisten kanssa (Driscoll 2011, 26). Koulun aikuisilla on suuri merkitys sille, tunteeiko sijoitettu lapsi kuuluvansa luokka- ja kouluyhteisöön (Sugden 2013, 378).

Tilburyn ym. (2014, 462) mukaan positiivisten opettajien vaikutus sijoitetujen lasten koulunkäyntiin oli hyvin merkittävä. Hyvä suhde opettajan ja sijoitetun oppilaan välillä lisäsi luottamuksen tunteita oppilaissa. Lisäksi opettajilla oli suuri vaikutus sijoitettujen oppilaiden emotionaaliseen kiinnittymiseen. (Tilbury ym. 2014, 462.) Myös Strolin-Goltzmanin tutkimuksessa (2016, 34) ilmeni,

että sijoitetut oppilaat kokivat emotionaalisen tuen antamisen yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi heidän kuvaillessaan suhteitaan opettajiin, ja Happer, McCreddie ja Aldgate (2006, 30) mainitsevat opettajien roolin sijoitettujen oppilaiden kannustamisessa ja tukemisessa olleen merkittävä. Emotionaalisen tuen lisäksi myös opettajilta saatu akateeminen tuki oli tärkeää. Sugdenin (2013, 374) tutkimuksessa sijoitetut lapset pitivät opettajaa tärkeimpänä aikuisena, joka tuki heidän koulutuksensa edistymistä. Erityisesti opettajien antama suora tuki koettiin merkityksellisenä. Strolin-Goltzmanin ym. (2016, 34) mukaan opettajat auttoivat sijoitettuja oppilaita priorisoimaan koulutuksen etusijalle. Lapset ja nuoret olivat kunnioittavia ja kiitollisia niitä opettajia kohtaan, jotka olivat auttaneet heitä enemmän kuin opettajan rooliin olisi kuulunut (Driscoll 2011, 26).

Opettajan merkitys oppilaan koulunkäynnille voi olla myös kielteinen. Fergusonin ja Wolkowin (2012, 1146) mukaan monet sijoitetut lapset ja nuoret huomasivat herkästi heihin kohdistuvat kielteiset näkemykset. Usean sijoitetun oppilaan mielestä opettajat eivät ymmärtäneet heidän olosuhteitaan, eikä opettajilla ollut juurikaan käsitystä sijaishuoltoon liittyvistä haasteista. Osa Celesten (2011, 143) tutkimuksen sijoitetuista lapsista yhdisti opettajan epämiellyttäviin kokemuksiin koulussa ja toivoi, että opettaja olisi ymmärtäväisempi sekä helposti lähestyttävämpi. Opettajien tulisikin ymmärtää paremmin sijoitettujen oppilaiden tilannetta auttaakseen heitä (Happer ym. 2006, 50). Lapsen kielteinen suhde opettajan kanssa on yhteydessä mielenterveydellisiin ongelmiin (Drugli, Klökner & Larsson 2011, 248). Lapset, joilla on sisäisiä tai ulkoisia ongelmia, ja jotka tarvitsevat tukemista kehitysprosessiinsa, ilmentävät suhdettaan opettajaansa konflikteina. Tällöin on riski, että suhde opettajaan kehittyy kielteiseksi. (Drugli, Klökner & Larsson 2011, 251.) Opettajat ja oppilaat voivat myös kokea keskinäisen suhteensa eri tavoin. Harderin ym. (2014, 264) tutkimuksessa huonosti koulussa suoriutuvat nuoret pitivät suhdettaan opettajaan parempana kuin nuoret, jotka suoriutuivat koulussa paremmin. Sen sijaan opettajat pitivät tilannetta päinvastaisena, sillä heidän mukaansa suhde koulussa hyvin suoriutuviin nuoriin oli parempi kuin huonosti suoriutuviin.

3.6 Lasten ja nuorten tukeminen koulussa

Koulu on kontekstina keskeinen lasten tai nuorten elämälle, sillä he viettävät suuren osan päivästä koulussa. Tämän vuoksi kouluun liittyvillä tekijöillä on suuri mahdollisuus tarjota ainutlaatuisia suojaavia tekijöitä lapsille, joilla on suuri riski mielenterveydellisiin ja akateemisiin vaikeuksiin. (Leonard & Gudiño 2016, 810–811.) Koulutekijöillä on vaikutus etenkin mielenterveydellisiin haasteisiin (Leonard & Gudiño 2016, 823).

Sijoitetut nuoret kuvailivat sijaisperheen tai ryhmäkotien henkilökunnan välittämisen ja tuen vaikuttavan heidän koulumotivaatioonsa ja -suoriutumiseensa. Heidän mukaansa tunteet liian vähäisestä välittämisestä tai kokemukset puuttuvasta koulunkäynnin tuesta vaikuttivat kielteisesti myös suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan. (Zetlin ym. 2006, 168.) Suurin osa Frederickin ja Goddardin (2010, 26) haastattelemista väkivaltaa ja hyväksikäyttöä kohdanneista nuorista ei kokenut saaneensa ongelmistaan huolimatta ylimääräistä apua koulussa. Osa oli saanut tukea opettajalta, mutta se oli kohdistunut oppilashuollon sijaan akateemisiin tarpeisiin. Cashmoren ym. (2007, 54) tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että osa nuorista ei halunnut ottaa apua vastaan opettajilta, vaikka nämä yrittivät parhaansa auttaakseen sijoitettua nuorta. Mendis (2015, 140) huomauttaa, että vaikka ulkoiset resurssit ovat tärkeitä lapsen oppimisen kannalta, täytyisi kuitenkin kiinnittää huomiota myös lapsen emotionaalisiin tarpeisiin. Hän jatkaa toteamalla, että oppimiseen käytettävä kapasiteetti voi pienentyä emotionaalisten ongelmien takia, minkä vuoksi lapsia täytyy auttaa ymmärtämään emotionaalisia haasteita sekä selviytymään niistä. Myös Schroeterin ym. (2015, 230–231) mukaan emotionaalinen tuki oli sijoitetuille nuorille tärkeintä koulun tarjoamaa tukea.

Sijoitetuille lapsille ja nuorille täytyy tarjota tukea, ohjausta ja kannustusta. Näillä lapsilla ja nuorilla ei välttämättä ole huoltajaa tai muuta tärkeää aikuista aikaisemmista ihmissuhteista tukemassa heitä, joten he tarvitsevat ympäröivästä yhteisöstä jonkun huolehtivan aikuisen. (Mendis 2015, 140.) Celesten (2011, 143) tutkimuksessa kävi ilmi, että sijoitettujen lasten myönteisen palautteen tarve

koulun henkilökunnalta oli ilmeinen, ja Schroeter ym. (2015, 230) painottavat nimenomaan kannustuksen ja korkeiden odotusten merkitystä sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnille. Leonard ja Gudiño (2016, 823) väittävät, että sijoitetulle lapselle tai nuorelle ei pahimmassa tapauksessa välttämättä voida koskaan taata tasapainoista ja huolehtivaa kotiympäristöä. Koulut sen sijaan voivat toimia mahdollisuutena pysyvyyteen ja turvallisuuteen kaikille lapsille. Myös Tilburyn ym. (2014, 462) tutkimuksessa koulun rooli turvallisena, pysyvänä ja luotettava ympäristönä oli hyvin merkittävä sijoitetuille lapsille ja nuorille. Koulujen tulisi pyrkiä tarjoamaan ympäristö, joka tukee lapsen kasvua ja kehitystä sosiaalisesti, emotionaalisesti ja akateemisesti (Leonard & Gudiño 2016, 823). Aikuisien, joilla on eettinen vastuu sijoitettujen lasten hyvinvoinnista, täytyy toimia esimerkkinä positiivisista asenteista ja ajattelutavoista, sillä lapset usein sisäistävät optimismin tai sen puutteen heidän elämässään läsnä olevilta aikuisilta. Jopa jostain syystä emotionaalisesti etäiset aikuiset voivat kiinnittää erityistä huomiota lasten oppimiseen esimerkiksi tarjoamalla resursseja siihen. (Mendis 2015, 141.) Koulussa lapsen tukemiseen vaikuttaa suurelta osin opettaja, joka on lapsen kanssa eniten tekemisissä koulupäivän aikana.

Sijoitettujen lasten koulutukseen ja oppimiseen vaikuttaa kielteisesti heidän kokemansa kaltoinkohtelu tai pahoinpitely ennen sijaishuoltoon pääsemistä, minkä vuoksi heidän koulusuoriutumisen taso sijaishuollon alkuvaiheessa on yleisesti ottaen matalampi kansallisen standardin tasolla (Mendis 2015, 140). Tämän vuoksi Mendis (2015, 140) ehdottaa, että heitä täytyisi tukea yksilöllisesti, jotta heidän suoriutumisen saavuttaisi yleisen tason. Säännöllinen ja tarkoitukseenmukainen moniammatillinen yhteistyö tukee sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä. Ruotsissa toteutetussa strukturoidussa SkolFam®-tutkimusprojektissa käytettiin systemaattista yhteistyömallia, jolla oli merkittäviä myönteisiä vaikutuksia sijoitettujen lasten kognitiivisille kyvyille, koulusuoriutumiselle sekä sosiaalisille taidoille. (Aldenius Isaksson, Hintze & Fastén 2009, 7–8; 19.) Myös vastaavassa suomalaisessa SISUKAS-toiminnassa havaittiin, että monialaisen yhteistyön seurauksena lasten akateemiset perustaidot kehittyivät (Oraluoma & Välivaara 2017, 50). Lisäksi Zetlinin, Weinbergin ja Shean (2006a, 271)

tutkimuksessa toteutettu yhteistyömalli eri toimijoiden välillä paransi sijoitettujen nuorten matematiikan ja lukemisen testituloksia verrattuna niihin sijoitettuihin nuoriin, joiden kohdalla ei käytetty yhteistyömallia. Tutkimuksen mukaan koulujen ja lastensuojelun työntekijöiden tuleekin kehittää virallisia toimintatapoja, joilla yhteistyössä tuetaan sijoitettujen nuorten koulutuksen toimivuutta.

SkolFam®-tutkimusprojektissa merkittäväksi kognitiivisten taitojen kehittymisen syyksi mainittiin sijoitettujen lasten kohtelu samanlaisina ja yhtä fiksuina kuin muut lapset. Tutkimuksen lapsille oli merkittävää, että he sulautuivat joukkoon ja saivat olla "normaaleja". (Aldenius Isaksson ym. 2009, 19–20.) Mendiksen (2015, 140) mukaan normaaliuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävät myös lasta kiinnostavat vapaa-ajan aktiviteetit, esimerkiksi liikunta ja musiikki. Näihin kannustaminen vaikuttaa myös lapsen itsevarmuuden, sisukkuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Mendis 2015, 140).

Tilburyn ym. (2014, 464) mukaan myönteiset koulukokemukset vaikuttivat vahvasti sijoitettujen lasten ja nuorten kokemuksiin itsetunnosta ja omista kyvyistä. Myös Hedin ym. (2011, 49) selvittävät, että sijoituskodin tuen ja vakiintumisen myötä parantuneen koulusuoriutumisen ansiosta nuorten asenne koulua kohtaan muuttui positiivisemmaksi. Lisäksi koulussa menestyminen antoi nuorille toivoa tulevaisuudesta ja teki heidät ylpeiksi suoriutumisestaan. Koulun tuki tukea sijoitettuja lapsia ja nuoria kehittämään itselleen tavoitteita, pyrkimyksiä ja toiveita koulutukseen liittyen sekä antaa syitä käyttää aikaa sekä nähdä vai-vaa oppimiseen ja suoriutumiseen (Tilbury ym. 2014, 463). Happerin ym. (2006, 25) mukaan sijoitettuun lapseen tai nuoreen kohdistetut korkeat odotukset vaikuttivat positiivisesti koulusuoriutumiseen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä koulunkäyntiin liittyvät tekijät ovat olleet merkityksellisiä sijoitetuille nuorille, mitä koulunkäynti on merkinnyt heille, ja miten koulu on vastannut heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää tietoa sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä suojaavista ja kuormittavista tekijöistä. Lisäksi haluttiin ottaa selvää, missä osa-alueissa koulu on onnistunut, ja mitä täytyy vielä kehittää.

Tutkimus keskittyi nuorten omiin kokemuksiin, koska aiempaa laadullista tutkimusta sijoitettujen nuorten koulukokemuksista on vähän. Tutkimuskysymystä ei haluttu rajata liikaa, jotta aineistoon saatiin kuvattua juuri niitä kokemuksia, jotka nuoret kokivat merkityksellisimmiksi koulunkäyntinsä kannalta. Tällä haluttiin tuoda nuorten omaa ääntä kuuluviin, mikä on tärkeää osallisuuden kannalta. Tutkimuskysymys muotoutui seuraavaksi:

Millaisia koulukokemuksia sijoitetuilla nuorilla on?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen, sillä siinä keskityttiin ymmärtämään ja tulkitsemaan nuorten koulunkäynnille antamia merkityksiä. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä pääkäsitteitä ovat kokemus, merkityksellisyys ja yhteisöllisyys. (Laine 2010, 28.) Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisintä on ihmisen kokemuksen tutkiminen (Metsämuuronen 2006, 152). Kokemus syntyy ihmisen omasta tavasta jäsentää kokemusta ja sen suhdetta omaan elämämaailmaan. Se, kuinka ihminen kuvailee, muistaa, tuntee tai puhuu ilmiöstä muiden kanssa, ilmentää kokemusta. (Patton 2002, 104.) Kokemus muotoutuu ihmisen sille antamien merkitysten mukaan eli kokemusta voidaan kutsua merkityssuhteeksi (Perttula 2006, 116). Laineen (2010, 29) mukaan nimenomaan merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen todellinen kohde. Fenomenologian mukaan ihminen on lähtökohdiltaan yhteisöllinen. Merkitykset, joilla ihminen jäsentää todellisuutta, eivät ole synnynnäisiä, vaan lähtöisin yhteisöstä. Tällöin ne ovat yhteisön jäseniä yhdistäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 34.)

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, sillä sen lähtökohtana oli todellisen elämän kuvaaminen sekä ilmiön tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullinen tutkimus mahdollisti tutkimukseen osallistuvien nuorten näkökulman tuomisen esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164.) Laadullinen tutkimusote soveltui tähän tutkimukseen määrällistä paremmin, sillä tarkoituksena oli selvittää nuorten subjektiivisia kokemuksia koulunkäynnistä. Laadullinen tutkimus oli tarkoituksenmukaisempi tällaisten kokemusten tutkimiseen, koska tarkoituksena ei ollut saavuttaa syyseuraussuhteita vaan syvempää ymmärrystä ilmiöstä. Vaikka laadullisesta tutkimuksesta ei voi tehdä yleistettäviä päätelmiä, voi yhteisöllisyyden periaatteen perusteella jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen ilmentää jotain yleistä (Laine 2010, 30).

5.2 Tutkimuksen osallistajat

Fenomenologisessa tutkimuksessa haastatteluun valitaan henkilöitä, joilla on subjektiivisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Lehtomaa 2006, 167; Metsämuuronen 2006, 172). Lehtomaa (2006, 167) mukaan ihmistä tutkittaessa ei ole tarkoituksenmukaista jaotella haastateltavia sukupuolen mukaan, eikä tässäkään tutkimuksessa sitä koettu tarkoituksenmukaiseksi. Tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, jossa tutkimuksen osallistajat valitaan tutkimuksen tavoitteen mukaan (Patton 2002, 243). Tämän tutkimuksen osallistajat olivat kaikki lastensuojelun sijaishuollossa olleita täysi-ikäisiä nuoria. Kaikki tutkimuksen osallistajat olivat myös osallistuneet lastensuojelun kehittämistoimintaan kokemusasiantuntijoina. Useat kokemusasiantuntijat kutsuvat itseään vertaisohjaajiksi, mikä kuvaa heidän rooliaan hyvin, sillä he toimivat monissa eri tehtävissä järjestöissä sekä palveluissa ryhmien ja yksilöiden kanssa tasa-arvoisessa asemassa. Kokemusasiantuntija voi toimia esimerkiksi kouluttajana ja kehittäjänä omien asiakkaidensa kanssa samankaltaisten kokemusten ja elämänvaiheiden pohjalta. (Hietala & Rissanen 2015, 19.) Tutkimuksen osallistajat tavoitettiin ole-malla yhteydessä kahteen eri lastensuojelujärjestön edustajaan, jotka välittivät haastattelukutsua eteenpäin kokemusasiantuntijoille.

Tutkimuksen osallistujiksi valittiin peruskoulunsa jo päättäneet täysi-ikäiset nuoret, jotta koulupolkua pystyttiin käsittelemään retrospektiivisesti eli ta-kautuvasti kokonaisuutena. Lisäksi nuoret, jotka olivat kokemusasiantuntijatoiminnassa mukana, olivat myös todennäköisesti käsitelleet ja jäsentäneet omia kokemuksiaan jo aiemmin. Tämä saattoi helpottaa vastaamista esitettyihin kysymyksiin. Myös tutkimuksen kohderyhmän rajausta (sijoitustausta) oli arkaluontoinen, minkä vuoksi olisi mahdollisesti ollut epäeettistä tutkia alaikäisiä, joilla sijoitus on todennäköisesti tällä hetkellä käynnissä. Tällöin sijoitukseen liittyvät tunteet saattavat olla liian pinnalla. Tutkimuksessa osallistujista käytetään termiä *nuori*, koska esimerkiksi nuorisolaissa (1285/2016, 3 §) nuori määritellään alle 29-vuotiaaksi. Tutkimuksen osallistajat olivat kaikki alle 29-vuotiaita.

Haasteena fenomenologisessa tutkimuksessa on tehdä päätös haastateltavien määrästä. Lopulliseen informanttien lukumäärään vaikuttaa usein tutkijan intressit sekä resurssit yhdessä. (Lehtomaa 2006, 168–169.) Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän henkilöä, jotka jakautuivat kahteen eri fokusryhmään haastattelupaikkakunnan perusteella. Osallistujia kuvataan koodeilla (esimerkiksi osallistuja 1 tai O1) anonymiteetin säilyttämiseksi. Ensimmäisessä fokusryhmässä oli neljä osallistujaa, joita kuvataan tunnuksilla osallistuja 1 (O1), osallistuja 2 (O2), osallistuja 3 (O3) ja osallistuja 4 (O4). Osallistuja 1 oli 27-vuotias, ja hän oli aloittanut peruskoulun vuonna 1996. Hän oli sijoituksen aikaan 11-vuotias ja asui sijaisperheessä 19-vuotiaaksi asti. Osallistuja 2 oli 28-vuotias, ja hän oli aloittanut peruskoulun 1990-luvun alkupuolella. Hän oli 7-vuotias sijoituksen alkaessa ja asui sijaisperheessä 22-vuotiaaksi asti. Osallistuja 3 oli 23-vuotias, ja hän oli aloittanut peruskoulun 2000-luvun alussa. Hän oli sijoituksen aikaan 14-vuotias, ja sijoitus laitoksessa kesti pari vuotta. Osallistuja 4 oli myös 23-vuotias ja aloittanut peruskoulun 2000-luvun alussa. Hänet sijoitettiin 15-vuotiaana, ja sijoitus kesti täysi-ikäisyyteen saakka. Hän ei kertonut sijoituspaikastaan tarkemmin.

Toisessa fokusryhmässä oli kolme osallistujaa, joita kuvataan tunnuksilla osallistuja 5 (O5), osallistuja 6 (O6) ja osallistuja 7 (O7). Tämän fokusryhmän osallistujat olivat 20–23-vuotiaita, ja kaikki olivat aloittaneet peruskoulunsa 2000-luvun alussa. Osallistuja 5 oli 15-vuotias sijoituksen alkaessa, ja sijoitus päättyi 16-vuotiaana, kun hän muutti omilleen. Osallistuja 6 oli 14-vuotias ensimmäisen sijoituksen aikaan, jolloin sijoitus kesti yhden kuukauden. 15-vuotiaana hänet sijoitettiin pidempiaikaisesti täysi-ikäisyyteen asti. Osallistuja 7 sijoitettiin 12 vuoden iässä, ja sijoitus päättyi hänen ollessaan 17-vuotias, kun hän muutti omilleen. Osallistuja 7 kertoi olleensa sijoitettuna laitoksessa. Muiden puheesta sijoitusmuoto ei käynyt ilmi.

Lehtomaan (2006, 169) mukaan tutkijan ei pidä valmistautua tutkimuksesta kieltäytyneen henkilön suostutteluun, sillä hän ei usko suhteen kehittyvän luontevaksi, mikäli haastateltava on painostettu mukaan tutkimukseen. Tämä näke-

mys poikkeaa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 85) ohjeista, joiden mukaan haastattelijan tehtävänä on suostutella henkilö haastatteluun ystävällisesti ja sitkeän asiallisesti. Tässä tutkimuksessa osallistujat saivat vapaasti päättää osallistumisestaan ilman suostuttelua. Tämän ansiosta haastattelutilanteissa oli avoin ilmapiiri, ja tutkijoiden sekä tutkimuksen osallistujien välillä vallitsi luottamus.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin fokusryhmähaastatteluna, jota kutsutaan myös täsmäryhmähaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62). Fokusryhmähaastattelulla tarkoitetaan muutaman henkilön ryhmäkeskustelua, jota haastattelija eli puheenjohtaja ylläpitää, ja jossa on ennalta suunniteltu runko (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62; Mäntyranta & Kaila 2008, 1507). Ryhmällä on tarkasti määritelty tavoite, josta ryhmän jäsenet ovat myös tietoisia. Jäsenet on valikoitu harkiten, ja heidän mielipiteensä sekä kokemuksensa ovat merkityksellisiä tutkittavan ilmiön kannalta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62.) Fokusryhmähaastattelu valikoitui tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimuksen osallistujat kuuluivat jo etukäteen homogeeniseen ryhmään. Tutkittavat olivat kaikki olleet lastensuojelun sijaishuollon asiakkaina, ja he olivat myös mukana lastensuojelun kehittämistoiminnassa kokemusasiantuntijoina. Liamputtong (2016) toteaa, että tutkijat päätyvät yleensä tutkimaan homogeenisiä ryhmiä fokusryhmätutkimuksessa, jossa on olennaista, että ryhmän jäsenillä on samantaisia sosiaalisia tai kulttuurisia taustatekijöitä tai samantaisia kokemuksia. Myös Mäntyranta ja Kaila (2008, 1509) puoltavat ryhmien homogeenisuutta eli foku-soitumista.

Fokusryhmähaastattelun yksi vahvuus kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on se, että yksilöitä kutsutaan osallistumaan foorumiin, jossa toivotaan erilaisia mielipiteitä ja näkökantoja (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 15). Ryhmähaastattelu on ennen kaikkea keskustelua, jossa saattaa ilmetä tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä uusia teemoja (Mäntyranta & Kaila 2008, 1510). Lisäksi verrattaessa yksilöhaastatteluun, ryhmähaastattelulla saadaan nopeasti

tietoa usealta informantilta samanaikaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Tällaisen haastattelun tavoitteena on saada konkreettinen ja yksityiskohtainen kuvaus tutkittavan kokemuksista ja toiminnasta niin, että se vastaa totuudenmukaisesti sitä, mitä tutkittava on kokenut ja mitä on tapahtunut (Giorgi 1997). Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua fokusryhmähaastattelua, jossa oli kuusi teemaa: koulupolku kokonaisuutena, tärkeä aikuinen koulussa, vertaissuhteet koulussa, oma kokemus koulusuoriutumisesta, koulussa saatu tuki ja koulunkäynnin merkitys. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole valmiina, jolloin haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 2008, 86).

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tutkittavan suora, intuitiivinen kokemus. Tämän vuoksi aineiston hankinnassa tutkijan tulee vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavien esittämiin kokemuksiin. Koska aineistonkeruumenetelmänä oli yksi fenomenologisen metodin pääasiallisista aineiston hankintatavoista eli haastattelu, on tutkijoiden kiinnitettävä huomiota oman läsnäolonsa vaikutukseen haastattelutilanteessa. (Metsämuuronen 2006, 170.) Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 63) mukaan tutkijoiden tulee myös tarvittaessa ohjailta haastattelua niin, ettei yksi tai kaksi henkilöä pääse dominoimaan ryhmäkeskustelua. Haastattelutilanteen ohjailua helpottaa, mikäli mukana on kaksi haastattelijaa. Tässä tutkimuksessa haastateltiin kahta fokusryhmää, joista ensimmäisessä oli neljä ja toisessa kolme osallistujaa. Molemmat haastattelut kestivät noin kaksi tuntia. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin kirjalliseen muotoon aineiston analyysin helpottamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston laajuus oli 92 sivua fonttikoolla 12 rivivälin ollessa 1,5. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan sitä, että aineistosta erotetaan merkitysyksiköt tutkimuskysymyksen mukaisesti, eivätkä ne ole ennalta sovittuja. Aikaisemmat

havainnot, tiedot tai teorit eivät ohjaa analyysin toteuttamista tai lopputulosta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95.) Analyysi on induktiivista eli siinä etsitään malleja, teemoja ja kategorioita, jotka nousevat aineistosta tutkijan ollessa vuorovaikutuksessa sen kanssa (Patton 2002, 453). Aineistolähtöinen analyysi oli tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista, koska tavoitteena oli tuoda esille nuorten aitoja kokemuksia ja tunteita koulunkäynnistä, jolloin tutkimuksen tulokset määräytyivät nuorten kokemusten mukaan sen sijaan, että tuloksia ohjaisi jokin teoria tai aiemmat tutkimukset. Aineistosta kuitenkin nousi esiin jo ensimmäisen haastattelukysymyksen vastauksissa niitä ilmiöitä, joita myös aiemmissa tutkimuksissa oli tutkittu. Aineistolähtöistä analyysia pidetään haastavana siksi, että mitkään havainnot eivät todellisuudessa ole täysin objektiivisia, ja esimerkiksi tutkijan asettamat tutkimusmenetelmät ja käytetyt käsitteet vaikuttavat myös tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96). Jokaisessa analyysin vaiheessa tavoitteena oli ymmärtää tutkimuksen osallistujia heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi 2011, 113).

Tässä tutkimuksessa aineisto purettiin aluksi käsiteltävään muotoon litte-roimalla haastattelunauhasta kirjalliseksi ainekseksi (Eskola & Suoranta 2008, 150). Tämän jälkeen pyrittiin muodostamaan kokonaiskäsitelmä aineiston sisällöstä. Sen jälkeen edettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäiseen vaiheeseen, joka on redusointi eli pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108). Aineistosta poimittiin kaikki tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset koodaten niitä samalla erivärisillä kynillä. Poimitut ilmaukset koottiin yhteen tiedostoon värikoodien mukaan eli teemoittain. (Eskola 2010, 189–190.) Alkuperäisistä sitaateista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
-- oli ne turvalliset aikuiset -- (O1)	Turvalliset aikuiset
Mulla on ehkä just sen takia et niinku oli turvallinen aikuinen joka niinku usko ja niinku kehu ja niinku oli tosi hyvät välit -- (O2)	Turvallinen aikuinen

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
-- ku hänet näki vaa siel koulukäytävil ni ties et mul on nyt vaan niiku kaikki hyvin et toi ihminen on tos mun lähellä edelleen ja se se ei poistunu mihinkään et se on siin viel ja se tulee koulupäivä päätty ni se tulee takas ja sillai. (O7)	Aikuinen pysyi
-- se tieto siitä että että mul on mahdollisuus mennä sanomaan jollekin jos koulussa tulee semmonen tilanne että et joku juttu puskee päälle, päälle ja ahistaa ja näin. (O1)	Huolista kertominen
-- se kenellä mä oon eka kerra just vitosluokalla uskaltanu kertoa et äiti ajo rattijuopumuksen -- (O5)	Uskalsi kertoa
Ni se oli mulle vaan tosi tärkeä ja oon, oon niinku ihan tosi kiitollinen, kiitollinen siitä muutaman sekunnin hetkestä hänen kanssaan. (O1)	Kiitollisuus luotettavasta aikuisesta
-- jos voi sanoo et kiitollinen et ollu se luotettava aikuinen ja nii alasteella ku yläasteellaki. Helkkarin hieno juttu ja ois varmaa ollu koulupolku paljon hankalampi niiku yläasteella sitte jos ei ois ton luokanvalvojankaan kanssa toimeen -- (O2)	Kiitollisuus luotettavasta aikuisesta
Mulla oli mulla oli ykkös- viiva kolmosluokalla ja sit se sama opettaja tuli vielä vitos- kutosluokalle, nii nii hänen hä- hänen kanssaan mulla oli niinku- hän oli semmonen siinä oikeestaa sen paitsi sen nelosluokan nii sen koko ala-asteen semmonen tärkeä tärkeä aikuinen jo joka jonka puolee niinku pysty kääntymään ja joho tuli semmone luottamus -- (O4)	Tärkeä ja luotettava aikuinen
-- se nainen on ollu mulle tosi tärkeä -- (O5)	Tärkeä aikuinen
-- siellä oli niitä aikuisia jotka on jääny niiku mielee jotka oikeesti kantanu siin lapsuudessa -- (O4)	Aikuiset, jotka kantaneet lapsuudessa
-- tämmöne avustaja luokan avustaja. Hän oli aivan mahtava nainen ja semmone oikee äitihahmo aina koulussa -- (O5)	Äitihahmo
-- sit se sano mulle se opettaja et tietkö et hän on aatellu antaa sulle ysin liikunnasta. Ihan vaan sen takia että ku sä yrität aina niin paljon. Et ei oo väliä osaako, mut et se ku sä yrität. Et sen takia et hän an-, hän niinku, sä tuut saamaan liikunnasta ysin. Ja se oli mulle niinku että, et mä. Ja sillo jos mulle ois lätkästy joku niinku, minä kun olin se pieni ja pyöreä, pyöreä sillon. Jos mulle ois lätkästy sinne se kutonen ni ei varmana ois motivoinu. (O1)	Aikuinen kannusti hyvällä arvosanalla
-- se oli semmonen kannustava -- (O4)	Aikuinen kannusti
-- se sillee usko, usko tota kykyihi ja mahdollisuuksiin -- (O4)	Aikuinen uskoi kykyihin
-- osti mulle semmosen mulla on vieläki tallessa semmonen pikkunen kirja jossa oli jotai rohkaisuja ja tämmösiä niinku -- (O4)	Aikuinen rohkaisi
-- se tuli jossai kohtaa päivää niiku taputtaa olal ja sanoo et et tsemppii tai et hyvin se menee et hän niiku tuki -- (O7)	Aikuinen tsemppasi

Tämän jälkeen siirryimme analyysin toiseen vaiheeseen, klusterointiin eli ryhmittelyyn (ks. taulukko 2). Pelkistetyt ilmaukset käytiin läpi, ja niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, minkä perusteella ilmaukset jaettiin eri luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110.) Aineistosta siis etsittiin tutkimustehtävää valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 2008, 174). Ryhmittelyä jatkettiin pidemmälle niin, että ryhmien nimistä muodostettiin alaluokkia. Alaluokkien nimet muodostettiin ilmausten ydinmerkityksen sekä tutkittavan ilmiön piirteiden perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110).

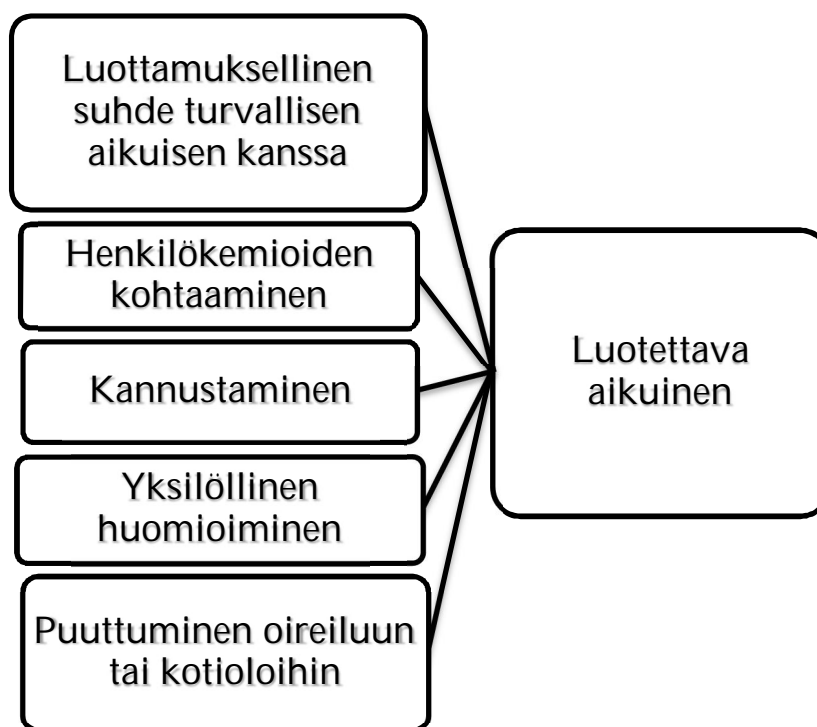
TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Turvalliset aikuiset Turvallinen aikuinen Aikuinen pysyi Huolista kertominen Uskalsi kertoa Kiitollisuus luotettavasta aikuisesta Tärkeä ja luotettava aikuinen Tärkeä aikuinen Aikuiset, jotka kantaneet lapsuudessa Äitihahmo	Luottamuksellinen suhde turvallisen aikuisen kanssa
Luokanvalvojalla hyvä huumorintaju Hyvät välit luokanopettajaan Huipputyyppi Huippu erityisopettaja	Henkilökemioiden kohtaaminen
Aikuinen kannusti hyvällä arvosanalla Aikuinen kannusti Aikuinen uskoi kykyihin Aikuinen rohkaisi Aikuinen tsemppasi	Kannustaminen
Aikuinen huomioi Aikuinen kysyi kuulumisia Aikuinen kysyi kotioloista Aikuinen auttoi	Yksilöllinen huomioiminen

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Aikuinen yritti parantaa oloa Aikuinen puuttui käytökseen	Puuttuminen oireiluun tai kotioloihin

Viimeinen analyysin vaihe oli abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa alkupe-
räisilmauksista siirryttiin ryhmittelyn kautta teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi &
Sarajärvi 2011, 111). Kuviossa 1 havainnollistetaan alaluokkien yhdistämistä ylä-
luokaksi.



KUVIO 1. Esimerkki yläluokan muodostamisesta

Yläluokkien perusteella muodostettiin viisi eri pääluokkaa: suhteet koulun aikuisiin, koulun antama tuki, koulusuoriutuminen, vertaissuhteet ja rakenteelliset haasteet. Pääluokista muodostettiin yhdistävä luokka, jonka nimeksi annettiin sijoitettujen nuorten koulukokemuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 111–112.) Taulukossa 3 kuvataan aineiston käsitteellistämisen prosessia.

TAULUKKO 3. Aineiston käsitteellistäminen

Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Luotettava aikuinen Luotettavan aikuisen kaipuu Pettymys aikuisiin Konfliktit aikuisten kanssa	Suhteet koulun aikuisiin	Sijoitettujen nuorten koulu- kokemuksia
Toimiva tuki Tuen epäonnistuminen	Koulun antama tuki	
Onnistuminen Oppimisen haasteet Motivaation puute Epäonnistuminen	Koulusuoriutuminen	
Tärkeät koulukaverit Kiusaaminen Vertaisten suhtautuminen sijoitus- taustaan	Vertaissuhteet	
Muutot ja kouluvaihdokset Opettajien vaihtuvuus Poissaolot Yhteistyö koulun ja lastensuojelun välillä	Rakenteelliset haasteet	

Analyysin käsitteet muodostettiin aineistosta nousevien ydinteemojen perusteella (Kiviniemi 2010, 80).

5.5 Eettiset ratkaisut

Tuomi ja Sarajärvi (2011, 127) toteavat, että tutkimuksen laadun takaa sen eettisyys. Tutkimuksen eettiset pohdinnat alkavat aiheen valinnasta, jolloin tutkijan tulee perustella valitsemansa aihe sekä tutkimuksen tarkoitus (Tuomi & Sarajärvi 2011, 129). Tämän tutkimuksen yksi merkittävimmistä eettisistä ratkaisuista oli aiheen valinta, sillä tutkimuksen kohteena olivat sijaishuollossa olleiden nuorten kokemukset koulunkäynnistä. Näin ollen tutkimuksessa ei keskitytty nuorten perhetaustoihin, sillä ne eivät olleet tutkimustehtävän kannalta oleellisia. Lisäksi

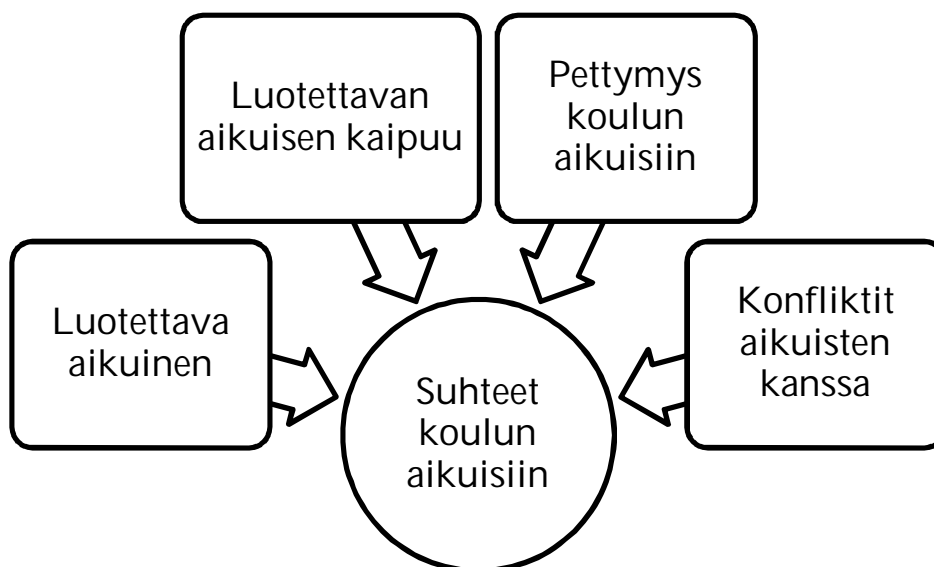
tutkimuksessa pyrittiin käyttämään korrekkeja käsitteitä, jotka eivät loukkaa tutkimuksen osallistujia. Esimerkiksi *kodin ulkopuolelle sijoitettu* saatetaan kokea käsitteenä vääräksi, sillä lastensuojelun sijaishuollossa olevat lapset ja nuoret usein kokevat, että heidät on sijoitettu kotiin. Tämä käsite saattaisi antaa vääränlaisen mielikuvan todellisuudesta.

Tutkijan tehtävänä on selventää tutkittaville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät, mahdolliset riskitekijät sekä tutkittavan oikeudet. Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista, ja siihen osallistumisen voi peruuttaa milloin tahansa. (Eskola & Suoranta 2008, 56; Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Kaikki tämän tutkimuksen osallistujat olivat täysi-ikäisiä, joten tutkittavat saivat itse päättää tutkimukseen osallistumisesta. Osallistujille kerrottiin tutkimustehtävästä ja käytettävistä menetelmistä. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja osallistujia muistutettiin heidän oikeudestaan keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Eskola ja Suoranta (2008, 57) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2011, 131) muistuttavat, että tutkimuksessa ilmenevien tietojen on oltava luottamuksellisia eikä niitä saa luovuttaa ulkopuolisille, etenkin kun näin on tutkimuksen osallistujille luvattu. Tämän tutkimuksen osallistujien nimet ja muut henkilötiedot pysyvät salassa eikä heitä voi tunnistaa aineistosta. Tutkimuksen osallistujilta pyydettiin kirjallinen lupa käyttää haastattelussa saatavaa aineistoa tähän tutkimukseen sekä nauhoittaa haastattelut. Tutkimuksen valmistamisen ja arvioinnin jälkeen aineisto hävitettiin asianmukaisella tavalla.

6 TULOKSET

6.1 Suhteet koulun aikuisiin

Suhteet koulun aikuisiin nousivat kaikkien tutkimuksen osallistujien puheesta yhdeksi selkeimmäksi merkitysryhmäksi. Osallistujat kuvasivat monessa kohdassa suhteitaan koulun aikuisiin sekä niiden merkitystä heidän koulunkäynnilleen kokonaisvaltaisesti. Kahdella osallistujalla (O1 ja O2) koulun aikuisten merkitys oli pääosin myönteistä ja suhteet koulun aikuisiin olivat todella tärkeitä. He nimesivät koulun aikuiset heti yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi omalle koulunkäynnilleen. Myös O3:lla ja O4:llä oli paljon myönteisiä kokemuksia koulun aikuisista, mutta he toivat esille myös kielteisiä puolia koulun aikuisten toiminnasta ja vuorovaikutuksesta heidän kanssaan. Toisen haastattelun osallistujien (O5–O7) kokemukset koulun aikuisista painottuivat kielteisten kokemusten puolelle, vaikka hekin nimesivät myös yksittäisiä luotettavia aikuisia koulupolultaan. Viisi osallistujaa (O3–O6) kertoi myös konkreettisista konflikteista koulun aikuisten kanssa. Suhteet koulun aikuisiin -pääluokka jakautui neljään eri yläluokkaan, jotka olivat luotettava aikuinen, luotettavan aikuisen kaipuu, pettymys koulun aikuisiin ja konfliktit aikuisten kanssa (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Suhteet koulun aikuisiin

Jokainen osallistuja nosti puheessaan esille jonkun tietyn henkilön koulun henkilökunnasta, joka oli jäänyt erityisen hyvin mieleen turvallisenä, luotettavana tai kannustavana aikuisena. Suurin osa nimesi luotettavaksi aikuiseksi luokanopettajan, mutta mainintoja tuli myös erityisopettajasta, kouluavustajasta, koulun siivoojasta, terveydenhoitajasta, rehtorista, yläkoulun luokanvalvojasta ja aineenopettajasta.

Osallistuja 1 ja osallistuja 4 toivat esille luottamuksellisen suhteen merkityksen. Osallistuja 4 koki luotettavan aikuisen auttaneen jaksamaan vaikeiden aikojen yli ja hän koki koulun aikuiset turvallisiksi, vaikka hänellä olikin konflikteja heidän kanssaan.

-- se mite se oli ne turvalliset aikuiset ja se siellä oli niitä aikuisia jotka on jääny niiku mielee jotka oikeesti kantanu siinä lapsuudessa -- (O4)

Osallistuja 6:lla oli luotettava suhde koulun siivoojaan, joka oli hänelle ennestään tuttu. Hänen oli helpompi kertoa kotiasioistaan koulun aikuiselle, joka tiesi niistä jo etukäteen. Hän kertoi myös kyseisen aikuisen osanseen keskustella näistä asioista hänen kanssaan erityisellä tavalla. Myös O5 kertoi aikuisesta, jolle oli uskaltanut kertoa edes vähän kotioloistaan.

-- se kenelle mä oon eka kerra just vitosluokalla uskaltanu kertoa et äiti ajo rattijuopumuksen -- (O5)

Osallistuja 1:lle pelkästään tieto siitä, että turvallinen ja luotettava aikuinen oli olemassa, auttoi jaksamaan. Myös O4:n ja O7:n puheesta ilmeni, että pelkkä tärkeän aikuisen läsnäolo tai näkeminen koulussa sai aikaan turvallisen olon.

(kertoo viidennen luokan opettajastaan ja tärkeästä hetkestä heidän välillään, jolloin opettaja oli ilmaissut, että hänelle voi tulla milloin vaan juttelemaan) -- se tieto siitä että että mul on mahdollisuus mennä sanomaan jollekin jos koulussa tulee semmonen tilanne että et joku juttu puskee päälle, päälle ja ahistaa ja näin. Ni se oli mulle vaan tosi tärkeä ja oon, oon niinku ihan tosi kiitollinen, kiitollinen siitä muutaman sekunnin hetkestä hänen kanssaan. (O1)

-- tuli koulukäytävillä vastaan ja jos oli aamul ollu hankala aamu ni sit se tuli jossai kohtaa päivää niiku taputtaa olal ja sanoo et et tsemppii tai et hyvin se menee et hän niiku tuki, mut silti meil oli se selkee rajajako, mut ku hänet näki vaa siel koulukäytävillä ni ties et mul on nyt vaan niiku kaikki hyvin et toi ihminen on tos mun lähellä edelleen ja se se ei poistunu mihinkään et se on siin viel ja se tulee koulupäivä päätty ni se tulee takas ja sillai. (O7)

Neljä osallistujaa (O1–O4) kertoi kannustavasta opettajasta tai luokanvalvojasta. Osallistuja 1:n ja osallistuja 3:n puheesta erityisesti kävi ilmi kannustavan aikuisen merkitys koulumotivaatiolle. Osallistuja 1 kertoi, ettei kokenut olevansa liikunnassa hyvä, mutta koska opettaja antoi hänelle hyvän numeron kovasta yrittämisestä, motivoi se häntä entistä enemmän. Osallistuja 3:n kokemus kannustavasta aikuisesta puolestaan liittyi äidinkielenopettajaan, joka oli kehunut tämän kirjoitustaitoja. Aiemmin O3 oli ajatellut, ettei hänellä ole mitään erityistä osaamisaluetta, mutta opettajan palaute sai hänet uskomaan omiin kykyihinsä. Myös O2 ja O4 arvostivat turvallisessa aikuisessa sitä, että tämä uskoi heihin, ja O2 toi puheessaan esille kehujen merkityksen.

Mulla on ehkä just sen takia et niinku oli turvallinen aikuinen joka niinku usko ja niinku kehu -- (O2)

-- se oli semmonen kannustava -- (O4)

-- osti mulle semmosen mulla on vieläki tallessa semmonen pikkunen kirja jossa oli jotai rohkaisuja -- (O4)

Kolme osallistujaa (O2, O4 ja O7) mainitsi puheessaan huomioimisen ja huomatuksi tulemisen. Osallistuja 2 koki, että hänen opettajansa oli osannut huomioida hänet yksilönä ja ottaa hänen vaikeat taustansa huomioon.

-- mut sillee tosi ammattimainen ja- kaveri, ja varmaa mun taustoja tieski että niinku osas mut ottaa nämä huomioon. Että silti niinku piti tosi hyvänä tyyppinä ja oltii hyvissä väleissä vaikka välillä oli hankalaa -- (O2)

Osallistuja 4 piti myönteisenä kokemuksena koulun aikuisten kautta huomatuksi tulemista. Osallistuja 7 puolestaan kertoi rehtorista, joka oli ottanut hänet ja muut laitoksesta tulleet opiskelijat hienosti huomioon ja osaksi kouluyhteisöä.

Opettajan ja oppilaan henkilökemioiden kohtaaminen nähtiin myös tärkeäksi. Osallistuja 2 koki hyvän oppilas-opettajasuhteen helpottavan koulunkäyntiä. Hän piti erityisen myönteisenä kokemuksena sitä, kun luokanvalvojalla oli samanlainen huumorintaju, ja O2 piti häntä *huipputyypinä*. Myös O7 kuvaili yhtä erityisopettajaansa samoilla sanoilla.

Luotettavaan aikuiseen liitettiin myös oireiluun tai kotioloihin puuttuminen. Osallistuja 4 piti hyvänä asiana sitä, että aikuinen puuttui asioihin, joita hän

ei itse osannut selvittää. Osallistuja 5 kertoi kouluavustajasta, joka oli yrittänyt auttaa häntä ottamalla tämän kotitilanteen vakavasti. Vaikka kouluavustaja ei lopulta onnistunutkaan auttamaan O5:tä, tämä piti kuitenkin avustajan toimintaa tärkeänä. Myös O3 koki tärkeäksi sen, että opettaja yritti auttaa häntä, vaikka ei siinä onnistunutkaan.

-- tarttu niihin tilanteisiin mihin mihi ehkä vaadittiinkin että niinkun aikuisien ois pitäny et semmone totaa... tota tota niinkuu justiisa et esimerkiks siihen muuttuneeseen käytöseen ja tämmöseen et se sitte pysty havaitsemaan niitä. (O4)

-- mut se nainen on ollu mulle tosi tärkeä vaikkakin se asia levis täysin käsistä sitte loppupeleissä -- (O5)

Mä sanon varmaan kanssa mun vitosluokan opettajan tai, just se kun en mä silloin osannu ajatella että yhtään et joku opettaja ois mulle tärkeä tai et mä välittäisin siitä tai et siitä ois mulle- tai ois ollu mulle jotain niinku niin sanotusti hyötyä tai merkitystä mut nyt ku jälkeenpäin miettii ni se oli kyl ehkä niinku ainoa opettaja joka niinku jotenki ees jotenki ees ymmärs mua, et mä silloin ehkä reagoin kaikist pahiten. niinku just silloin kakstoist kolmekakstoista vuotiaana. nii niin tota... nii niin hän yritti kaikkensa, tosi tosi paljon kaikkea eri keinoja millä niinkun mun oloa vois parantaa ja.. oli aktiivisesti yhteydessä mun vanhempiin ja siis teki teki tosi p- tai yritti, ei onnistunu mut yritti. (O3)

Kaikkien sijoitettujen nuorten puheesta kävi ilmi, että heillä oli ollut jollain tavalla erityinen suhde johonkin koulun aikuiseen, vaikka yleinen kokemus koulun aikuisista ei ollutkaan kaikilla myönteinen.

Luotettavan aikuisen kaipuu tuli esiin neljällä eri haastateltavalla (O1 ja O5–O7). Osallistuja 1 kertoi ensin kohdanneensa koulupolkunsa aikana monta luotettavaa aikuista, joilla oli suuri merkitys hänen koulukokemuksilleen. Opettajien vaihtuvuus oli kuitenkin asia, joka oli tietyllä tapaa riskitekijä hänen koulupolullaan.

Mulla oli ala-asteella joka- joka luokalla eri opettaja. Mä oon kans ollu kolmessa koulussa mutta tota noinni joka vuos et mulla oli aina niinku vareh- tai rehtori oli opettajana ja sit sen piti sillee.. sit meillä oli aina joku sijainen ja muuta ni sit aina siinä oli et -- (O1)

-- sit meille kutosluokalle taas vaihtu opettaja et siinä mä oisin niinku toivonu et se joka meillä oli sillo vitosluokalla opettajana et hän ois voinu opettaa sen kutosluokan vielä koska se oli niin, niin tärkeä sitte jotenki itelle se. Sen sijoitti siihen sijoituksen aikaan se, et siin ois ollu se pysyvä aikuinen, aikuinen sitte. (O1)

Kolmella muulla edellä mainitulla osallistujalla luotettavan aikuisen kaipuu oli merkittävä. Heille kokemus siitä, ettei koulussa ollut ketään luotettavaa tai tärkeää aikuista, jolle kertoa asioista, oli hyvin vahva. Osallistuja 5 koki, ettei hän

voinut luottaa kehenkään koulun aikuiseen. Hän myös olisi koulu-uransa aikana kaivannut turvallista aikuista, jolle olisi voinut kertoa kotitilanteista, ja joka olisi puuttunut kotioloihin ja vienyt asioita eteenpäin esimerkiksi lastensuojelun tietoon. Vaikka aiemmin O5 kertoi kouluavustajasta, jolle oli kertonut kotitilanteestaan, ei tilannetta kuitenkaan osattu käsitellä oikealla tavalla. Osallistuja 6 ja 7 molemmat totesivat, ettei missään koulussa ollut ketään luotettavaa aikuista, ja etenkin O7 toi useasti ilmi, että hän olisi nimenomaan kaivannut sellaisen aikuisen, kehen olisi voinut luottaa, ja kuka olisi tukenut ja kannustanut eteenpäin.

Viisi osallistujaa (O2, O3 ja O5–O7) toi esiin kokemuksia, joista kävi ilmi jonkinlainen pettymys koulun aikuisiin. Osallistuja 2:n pettymys liittyi tilanteeseen, jossa opettaja ei ymmärtänyt hänen näkemäänsä vaivaa koulutehtävien eteen. Kyseinen osallistuja oli tehnyt kaikki muut läksyt yhtä tehtävää lukuun ottamatta, koska hän ei ollut osannut sitä. Opettaja oli silti laittanut hänelle merkinnän läksyunohduksesta. Tämä tilanne sai O2:n lopettamaan tavoitteellisen työskentelyn kyseisen opettajan tunneilla, sillä hän koki, että yrittämättä saa saman lopputuloksen kuin yrittämällä.

Osallistuja 3 oli kokenut pettymyksiä monen eri aikuisen kohdalla. Hän mainitsi pettymyksen kohteiksi etenkin opinto-ohjaajan, rehtorin, luokanvalvojan ja kotitalouden opettajan sekä puhui myös yleisesti ottaen monesta opettajasta. Kotitalouden opettajan tuottamaa pettymystä hän kuvaili seuraavasti:

Niin sano mulle ihan suoraan et sun taidot on kymppin luokkaa et sä oot, et sä oot todella taitava, mut mä en voi antaa sulle kymppiä sen takia koska sä haiset tupakalta tunneilla.
(O3)

Pettymys aikuisia kohtaan liittyi O3:n kohdalla monesti siihen, että koulun aikuiset eivät ymmärtäneet hänen sijoitustaustansa, ja toimivat väärin häntä kohtaan. Osallistuja 3 mainitsi usein kaivanneensa ymmärrystä koulun aikuisilta, ja myös tietynlaista tilannetajua.

Kolme osallistujaa (O5–O7) oli kokenut koulun aikuisten huijaavan heitä, ja he olivat hyvin pettyneitä eri rooleissa toimivien aikuisten toimintaan. Sekä O5:n että O6:n kohdalla oli käynyt niin, että koulukuraattorin, rehtorin tai luokanopet-

tajan saadessa tietää heidän vaikeista kotioloistaan, eivät he olleet puuttuneet tilanteeseen esimerkiksi tekemällä lastensuojeluilmoitusta, vaan he olivat ottaneet yhteyttä huoltajiin, jotka pahoinpitelivät tai kohtelivat lapsiaan kaltoin.

(puhuu kuraattorista) miksei se ihminen soittanu mihinkään, se oli aikuinen ihminen, mä avauduin sille oikeesti et mitä siellä tapahtuu. ni jotenki sellasta ihmistä ois kaivannu että ottaa härkää sarvista että nyt riittää -- (O5)

-- mut sitte hän niiku tajus sen et ei siel oo kaikki hyvin siellä kotona, nii ni toi mua vähä ihmetytti se että hän oli mennu meidän äitille soittamaa mutta ei soittanu mihikää muualle. Tottakai mä sain sitte koton uudestaan selkäsäunan ko mä olin mennu mukamas puhumaa jotai sille rehtorille. (O6)

Myös O7 toi usein ilmi pettymyksensä ja aikuisten epäluotettavuuden. Hän ei kertonut selvästi, miten aikuiset olivat menettäneet hänen luottamuksensa lukuun ottamatta yhtä tilannetta, jossa hänet huijattiin koulukuraattorille. Siellä häneltä *udeltiin perheasioista*, minkä johdosta hänet myös otettiin huostaan. Muuten O7 hyvin vankasti kertoi, ettei hänellä ollut ketään tärkeää aikuista koulussa, ja että kaikki aikuiset huijasivat häntä.

Ala-asteel en kans muista ketään, kaikki viilas linssiin. (O7)

Ala-asteel mä kävin sil koulukuraattoril mitä mä en tienny et se on koulukuraattori mikä.. kusetti mua. (O7)

Vaikka O7:llä oli hyvin negatiiviset kokemukset koulun aikuisista, ja hänen yleiskäsityksensä oli erittäin kielteinen, toi hän kuitenkin puheessaan parissa kohtaa ilmi myönteisiä kokemuksia aikuisista, mitä käsiteltiin aiemmin. Mahdollisesti kielteisiä kokemuksia oli ollut enemmän, ja ne olivat olleet merkityksellisempiä, minkä johdosta hänen kokonaisvaltainen kokemuksensa suhteesta koulun aikuisiin oli niin kielteinen.

Kolme nuorta (O1, O3 ja O7) toi puheessaan esille aikuisten suhtautumisen heidän sijoitustaustansa. Kahdella heistä (O3 ja O7) oli suurimmaksi osaksi kielteisiä kokemuksia aikuisten suhtautumisesta heidän taustoihinsa. Osallistuja 1:llä ei ollut kielteisiä kokemuksia vaan hän kertoi, että aikuiset eivät olleet koskaan stigmatisoineet häntä.

Sekä O3:n että O7:n puheesta kävi ilmi, että sijoituksesta saatu leima oli saanut jotkut koulun aikuiset suhtautumaan heihin kielteisesti. Osallistuja 3 huomautti, että opettajien tulisi antaa rangaistus käytöksestä, eikä siitä, että on sijoitettu. Osallistuja 7 puolestaan kertoi, että ammattikoulussa opettaja oli lähtökohdallisesti pitänyt sijoitettuja nuoria ongelmatapauksina.

yl- tai sit ammattikoulu taas mä ajattelin et et kukaan ei tiedä must mitään ja mä saan olla ketä mä oon ni sit sieltä semmonen ketä opetti varhaiskasvatust ja lastensuojeluu ni sano et tääl ei tähä kouluu ei voi hakee sellaset ketä on ollu sijoitetun. et ku ne on niin ongelmatapauksii et ne ei pärjää täällä -- (O7)

Osallistuja 3 arveli leimautumisen syynä olleen pieni paikkakunta, jossa kaikki tunsivat toisensa. Lisäksi hän kertoi koulussa olleen hänen lisäksi kaksi muuta samanikäistä sijoitettua nuorta, joten sijoitettujen vähäisen määrän takia aikuisten oli helpompi erottaa sijoitetut joukosta. Opettajilta puuttui hänen sanojensa mukaan ymmärrys häntä kohtaan. Ymmärryksen puutetta hän selitti myös pienestä paikkakunnasta johtuvana ilmiönä.

Sekä O3 että O7 kertoivat koulun aikuisten puuttuneen heidän kaverisuhteisiinsa sijoitustaustan vuoksi. Puuttumisen lisäksi aikuiset myös saattoivat heitä huonoon valoon muiden oppilaiden silmissä. Osallistuja 3:n mukaan rehtori ei puuttunut tilanteeseen mitenkään.

-- viimesen vuoden luokanopettaja tai se ryhmänohjaaja ni ni yritti kääntää mun kaverit mua vastaan ko mä olin sijoitettu ja semmosta ni, se jäi vähän hampaankoloo noist kouluista. (O7)

-- meil oli esimerkiks varsinki opinnonohjaaja ni se oli ihan siis, tästä mentiin rehtorille asti niinku puheille siitä et se mustamaalas mua ihmisille. Että se niinku esimerkiks mun hyvälle ystäville oli sillee et teiän ei kannattas niinku viettää O3:n kans aikaa ja että hän on sijoitettu ja että niinku hänen hänenlaiselle on omat kaverit et te ootte niinkun liian hyviä hänelle ja blääblääblää. Ja hän niinku tunnusti tän, mä menin rehtorille sanoo siitä ja.. mut rehtori seiso jotenki hänen puolellaa ja se se ei niinku se ei tuntunu yhtää hyvältä -- (O3)

Kokonaisuudessaan aikuisten suhtautumisesta sijoitustaustaan ei siis maininnut kuin kolme osallistujaa seitsemästä, ja yksi heistä (O1) erikseen kertoi, ettei hänellä ollut lainkaan kokemuksia aikuisten kielteisestä suhtautumisesta. Huomattavaa on kuitenkin se, että kahdella muulla (O3 ja O7) oli voimakkaan kielteisiä kokemuksia.

Neljä osallistujaa (O3–O6) kertoi konflikteistaan koulun aikuisten kanssa. Osallistuja 3:n ja 5:n puheessa ilmeni selkeästi koulun sääntöjen hyväksymisen vaikeus, mikä näkyi periaatteellisena taisteluna auktoriteetteja vastaan. Osallistuja 3:n kertomuksia koskien hänen käyttäytymistään koulussa kuvaa osuvasti ilmaus *taistelukenttä*, jolla hän kuvasi koko koulupolkuaan. Hän kertoi, että hänelle oli vaikeaa hyväksyä opettajia auktoriteetiksi ja joutui tämän vuoksi usein jälki-istuntoon ja jopa erotetuksi koulusta. Myös O5:llä oli samankaltaisia kokemuksia. Hän kuvasi koulupolkuaan nimellä *anarkistin arkea*, mikä kertoi hänen vaikeuksistaan hyväksyä koulun säännöt.

-- et on ollu semmone niiku kapinallinen. Kaikkei mahollista mitä sä voit vaan vastustaa ni sä vastustat ja sanot siitä opettajille ja haluat oikee istuu jälki-istuntoo et, et tai jotenki niiku se näyttämisen halu. (O3)

-- mä laitoin vaan kaikki jotenki vastaa kaikki must tuntu et oli vaa semmosta hätähuutoa -- (O5)

-- ja sitte mul oli tosi hankalaa koulussa se et oli sääntöjä ja jotekii -- (O5)

Osallistuja 3 kertoi taipumuksestaan puuttua huomaamiinsa epäkohtiin etenkin opettajien toiminnassa ja myös osallistuja 5 totesi olleensa usein vastakkain koulun aikuisten kanssa. Molemmat kuvasivat haastavan käyttäytymisen taustalla olleen oikeudenmukaisen kohtelun tavoittelu. Osallistuja 3 kuvasi käyttäytymisensä olleen vihaista, ja osallistuja 5:n puheesta kävi ilmi pettymyksestä alkanut vihaisuus koulua kohtaan.

(kertoo opettajan pettäneen lupauksensa) -- ja sitte siit vaa lähti semmone niin hirvee raivo vaan päälle kaikkiin ja lintsauksia yläasteella ihan järkyttävän paljon -- (O5)

Osallistujat 4 ja 6 eivät puolestaan tuoneet puheessaan ilmi, että konfliktit opettajien kanssa olisivat suoranaisesti olleet seurausta vaikeuksista hyväksyä auktoriteetteja tai sääntöjä. Heidän haasteensa käyttäytymisessä kuitenkin ilmenivät hyvin samankaltaisena käytöksenä kuin O3:n ja O5:n.

-- no yläasteella sitte myös myös ehkä senki takia et että yläasteella mun käytös muuttu sitte ihan päinvastaseksi et sitte meni n- niinkuu totaa tosi tosi voimakkaasti aloin sitte niinku käyttäytymään niinku tälleen.. e-en oo e- siis aggressiivisesti mutta sillee että että olin hyvin vaikee oppilas ni niinii sitte myös se ehkä että mä kävin semmoset kovimmat taistelut niinku sitte niitä aikuisia vastaan siellä koulussa -- (O4)

-- vaik no luokas mä sit taas oon erilainen, et mä oon aina ollu se pölöttäjä siellä ja uskaltanu niin sanotusti piilovittuilla opettajille ja sillai niiku pistää hanttiin, et mä oon ollu semmone aika paha suustani luokassa ja et semmone -- (O6)

Konfliktit aikuisten kanssa voisi nimetä ulkoisen käyttäytymisen haasteiksi, ja niiden taustalla oli monenlaisia syitä. Konflikteja oli koulun aikuisista eniten opettajien kanssa.

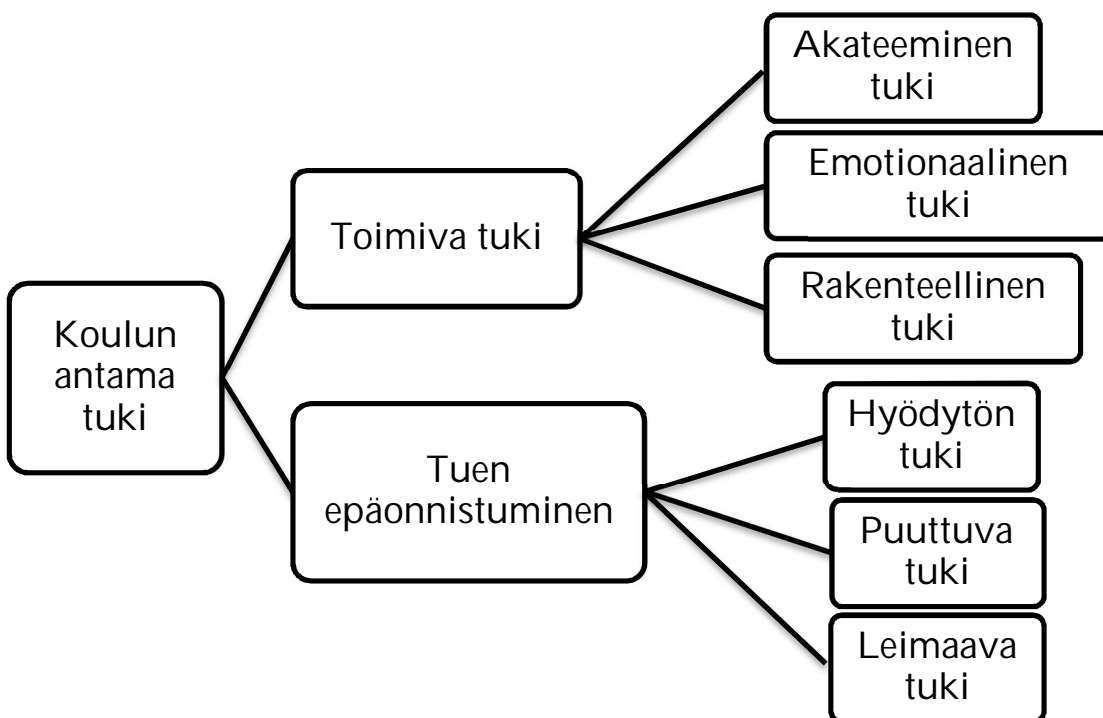
6.2 Koulun antama tuki

Tutkimuksen osallistujilta kysyttiin sekä erityisopetuksen että muiden tukimuotojen ja palveluiden kokemuksista. Neljällä haastateltavalla oli kokemuksia erityisopetuksesta. Osallistuja 2 muisteli olleensa sairaalakoulussa noin puolen vuoden ajan, mutta ei kertonut muista erityisopetuskokemuksista. Osallistuja 3 kertoi saaneensa alakoulussa osa-aikaista erityisopetusta matematiikasta. Lisäksi hän kertoi olleensa yläkoulussa välillä erityisopetuksessa haastavan käyttäytymisensä vuoksi eli silloin, kun hänen ei koettu pystyvän opiskelemaan isossa luokassa. Hän oli myös opiskellut sijoituksen alussa kotikoulussa noin 5–6 kuukauden ajan. Osallistuja 4 kertoi käyneensä erityisopetuksen pienryhmässä englannin tunneilla. Osallistuja 6:lla oli erilaisia kokemuksia eri kouluista: eräällä alakoululla hän oli saanut vain tukiovetusta, kun taas koulun vaihduttua hän oli saanut kielissä erityisopetusta. Hän kertoi käyneensä myös yläkoulussa erityisopetuksessa ja ammattikoulussa *oppipajalla* eritoten kielten tunneilla. Kolme osallistujaa (O1, O5 ja O7) ei ollut saanut koskaan erityisopetusta, tosin O5 muisti olleensa erityisopettajan luokassa koulukiusaamistapauksen vuoksi muutaman tunnin ajan muiden osapuolten kanssa.

Erityisopetuksen lisäksi melkein kaikki haastateltavat mainitsivat myös muita tukimuotoja. Osallistuja 2 kertoi lapsena käyneensä puheterapiassa sekä lastenpsykologilla, mutta ei ollut varma, saiko hän näitä tukipalveluja alle kouluikäisenä vai koululaisena. Yläkoulun aikana hän kertoi käyneensä nuorisopsykologilla, mutta tuen tarve ei liittynyt suoranaisesti koulunkäyntiin vaan sisarusuhteisiin. Osallistuja 3 kertoi, että häntä *vietiin joka paikassa*. Hän kuitenkin toi

tarkemmin esille vain koulukuraattorilla käymisen. Koulukuraattorin palveluiden käytön mainitsivat myös O5, O6 ja O7. Osallistuja 5 oli lisäksi saanut koulu-psykologin tukea toisen asteen opinnoissa. Osallistuja 6 kertoi käyneensä puheterapiassa ja saaneensa tukea peruskoulun terveydenhoitajalta. Myös O7 mainitsi puheterapeutin palvelut. Osallistuja 1 kertoi, ettei hän ollut peruskoulunsa aikana tarvinnut erityisopetusta tai muita tukipalveluita. Hän mainitsi käyneensä alle kouluikäisenä puheterapeutilla sekä perheterapiassa.

Osallistujilla oli vaihtelevia kokemuksia erilaisista tukimuodoista. Haastateltavat nostivat esiin koulun antaman tuen joko kokemuksina tuen toimivuudesta tai epäonnistumisesta. Koulun antama tuki -pääluokka jaettiin siis kahteen yläluokkaan, joita olivat toimiva tuki ja tuen epäonnistuminen. Toimiva tuki jakautui akateemiseen, emotionaaliseen ja rakenteelliseen tukeen. Tuen epäonnistumiseen liitettiin kokemukset hyödyttömästä, puuttuvasta tai leimaavasta tuesta. Tulosten luokittelua havainnollistetaan kuviolla 3.



KUVIO 3. Koulun antama tuki

Kaikki haastateltavat kertoivat jonkin esimerkin toimivasta tuesta. Akateemisesta tuesta kertoi kuitenkin vain yksi osallistuja (O6). Hän oli saanut akateemista tukea erityisopetuksessa, ja hänen puheessaan tuli ilmi monia eri merkityksiä erityisopetuksen tarjoaman akateemisen tuen toimivuuden kannalta, joista eniten korostui tuen toimivuus oman osaamisen ja oppimisen näkökulmasta. Hän kertoi saaneensa onnistumisen kokemuksia erityisopetuksessa, sillä siellä sai ja uskalsi kysyä opettajalta apua silloin, kun tarvitsi lisäneuvoja tai -ohjeistusta. Osallistuja 6:n mukaan isossa ryhmässä hän ei uskaltanut samalla tavalla kysyä ja pyytää apua. Hän kuvaili erityisopetuksen olleen hyödyllistä yksilöllisen etenemistahdin ansiosta. Lisäksi pienessä ryhmässä tukea sai enemmän. Positiiviseen kokemukseen erityisopetuksesta vaikutti myös se, että erityisopetuksesta käytettiin muuta nimitystä, jolloin O6 ei kokenut sitä niin leimaavana.

(puhuu siitä, kun koulun luokkien ja tilojen nimet oli vaihdettu) -- Et mä meen klinikan luokkaa nyt opiskemaa et en mä mee erityisluokalle nyt et se oli jotenki semmonen hyvä kokemus mun mielest. (O6)

Kolme osallistujaa (O1, O2, ja O4) toi esille koulussa saadun emotionaalisen tuen tärkeyden. Osallistuja 2 toi esille sairaalakouluopetuksen tehneen hänelle hyvää pääasiassa kotiolosuhteiden eikä niinkään koulumenestyksen näkökulmasta. Hänellä siis oli tärkeää emotionaalisen tuen saaminen erityisopetuksessa akateemisen tuen sijaan. Osallistuja 4:n kokemusten mukaan merkittävä emotionaalisen tuen tarjoaja oli koulukuraattori, sillä hän kuunteli O4:n ja hänen siskonsa huolia kotioloihin liittyen ja vei asioita eteenpäin.

Jos mä aattelen mun niinku, elämän, siis kokonaistilanteeseen, niinni mulla mä en ite käyny, en mitenkään säännöllisesti käyny koulukuraat-, kuraattorilla mut sitte, mut sitte niinku mun siskon, siskon kanssa mä kävin mun, tuolla koulukuraattorilla, hänen asiointensa suhteen, ja sit se siinä niiku, siinä yhteydessä se niinku oikeestaan tarttu, tarttu sitte enemmänki niinku että koulun puolelta sitte lähetettiin niinku viemään myös sitä lastensuojeluasiasia eteenpäin että. Et siihen sijotuksen kannalta se oli merkillinen se, se, koulukuraattorin rooli ja se että se, se sitte niinku tarttu, tarttu sillo yläasteella nihi asioihin ni, niinni tuottaa, se oli siinä, siinä kyllä merkillinen et. (O4)

Emotionaalisen tuen kokemukset tulivat haastateltavien puheessa esille myös kokonaisvaltaisemmin kuin pelkästään erityisopetukseen tai muihin tukitoimiin liittyen. Etenkin O1, O2 ja O4 korostivat koulun kokonaisuutena olleen heille pako- ja turvapaikka, jonne he pakenivat vaikeita kotioloja sekä epäsäännöllistä

ja turvatonta arkea. Koulu koettiin ainoana pysyvänä elementtinä. Koulunkäynnin suurta merkitystä ja tärkeyttä kuvattiin monen esimerkin kautta.

Siis varmaan, varmaan se jotenki, mitä mä siihen, mikskä pakopaikaks kutsunkaa, kutsunkaa sitä ehkä sitä mun koulutaivalta. Vaik koulu ei sinänsä tehnyt mitään niinkun, järjestänyt minulle mitään tukea ja apua mutta itsessään se koulunkäynti oli mulle, voisin sanoo et aika terapeutista. Se että. Et sai keskittyä vaan siihen. Niinniin tota. Niin siinä mielessä. Siinä mielessä se auttoi jaksamaan siinä ihan arjessa päivittäin. (O1)

Osallistuja 1:lle koulu oli paikka, jossa sai purkaa energiaa ja menestyä. Omien sanojensa mukaan koulu piti häntä *pinnalla* ennen kuin hän pystyi käsittelemään kotiasioitaan. Hän piti koulua hänen selviytymiskeinonaan omassa arjessa, ja koulu auttoi jaksamaan päivittäin. Hän myös koki, että ilman koulua hän ei olisi oppinut ja oivaltanut omia vahvuuksiaan. Koulunkäynnin avulla O1 kertoi myös ymmärtäneensä sijoituksen myönteisen merkityksen, sillä hän näki konkreettisesti, miten turvallinen asuinpaikka vaikutti hänen koulumenestykseensä positiivisesti. Koulunkäynti antoi hänelle myös toivoa tulevaisuuden suhteen. Osallistuja 2:lle ja 4:lle koulu oli myös *pakopaikka*, jossa oli turvallisia ihmissuhteita, ja jonne pääsi pakoon kotiolosuhteita.

Kyllä mulla varmaan ainaki sillo kun mä vielä asuin niinku, biologisen mutsini luona ni, aika iso ja tärkeä asia oli et mä pääsin pois sieltä. Tai niinku, näin niinku järeellä pelkästään ajateltuna että kun ne olot oli mitä oli, niin ehottomasti tosi hyvä juttu. (O2)

Osallistuja 3:lle koulun tarjoama emotionaalinen tuki liittyi normaaliuden kokeamiseen. Koulu oli paikka, jossa hän sai kuulua joukkoon ja olla niin kuin muut vertaiset.

-- kumminki halus niinku halus olla normaali sen ajan mitä oli koulussa, et ihan niinku muutki mun luokkalaiset, vaikka mun koti ei niinku, vaikka mä palasinki sieltä bussilla niinku laitokseen enkä niinku muut meni kotii. (O3)

Kolmas toimivaan tukeen kuuluva merkitys oli rakenteellinen tuki, mikä tarkoitti koulun antamaa tukea liittyen arjen rutiineihin tai toimivaan yhteistyöhön koulun ja lastensuojelun välillä. Osallistuja 3 painotti koulun merkitystä arjen tukemisen ja rytmityksen näkökulmasta. Myös O5 totesi koulun tuoneen hänelle rutiineja. Osallistuja 3 piti koulua tärkeänä laitostumisen ehkäisemisen näkökul-

masta. Hän kuvaili koulun olleen pakopaikka laitoksesta, ja koki sen rytmittäneen hänen laitossarkeaan, jota hän kuvaili *kuplassa elämisenä*. Kotikouluun verrattuna O3 piti niin sanottua normaalia koulua paljon parempana ja miellyttävämpänä juuri sen vuoksi, että sinne pääsi laitosta *pakoon*.

Osallistuja 7 mainitsi yhden kokemuksen tuen toimivuudesta, ja se liittyi nimenomaan koulun ja sijoituspaikan yhteistyöhön. Hän kuvasi koulun olleen päivittäin yhteistyössä lastensuojelulaitoksen ohjaajien kanssa, ja lisäksi yksi tuttu aikuinen työskenteli yhtäaikaaisesti sekä koululla erityisopettajana että sijoituspaikassa ohjaajana. Osallistuja 7 kertoi yhteistyön olleen hyvin tiivistä, minkä ansiosta tämä ajanjakso hänen elämässään oli rauhallista.

Suurin osa haastateltavista (O3–O7) koki koulussa saadun tuen epäonnistuneen jossain vaiheessa opinpolkua. Tuki oli epäonnistunut silloin, kun se oli ollut hyödytöntä, se oli puuttunut kokonaan tai se oli leimaavaa. Neljä osallistujaa (O3–O6) toi puheessaan esille tuen hyödyttömyyden. Tuki koettiin hyödyttömäksi, jos tuen tavoitteet eivät täyttyneet, tuen toteutus ei ollut toimiva tai tuki ei ollut tarpeen. Neljä osallistujaa (O4–O7) koki jääneensä kokonaan vaille tukea joko akateemisiin tai emotionaalisiin haasteisiin liittyen.

Hyödytön tuki ilmeni osallistujien puheessa usein nimenomaan erityisopetuksen hyödyttömyytenä. Osallistuja 3 kertoi käyneensä kotikoulua, mutta lopulta hänet oli siirretty takaisin normaaliin kouluun, koska hän oli saanut liian hyviä arvosanoja käydäkseen kotikoulua. Puolestaan O4 koki englannin opiskelun erityisopetuksen pienryhmässä olleen hänelle hyödytöntä, sillä opetusryhmä oli liian levoton. Erityisopetus ei siis tukenut hänen englannin kielen oppimistaan ryhmän toimimattomuuden vuoksi. Osallistuja 6 oli saanut puheterapeutin tukea artikulaatiovirheen korjaamiseksi, mikä ei tuottanut haluttua lopputulosta.

Se oli tosi levoton tää meiän pienryhmä, niinni, itessään sen englannin opiskelun kanssa niin mä koin että, en mää siinä niinku yhtään sen paremmin kuitenkaan sitä kieltä, kieltä oppinu että tuota. Se ei, siihen se ei hyödyttäny -- (O4)

No mä oon käynny puheterapeutil tost mun ärräviasta mut siit ei oo ikin ollu hyötyy mulle et mä en oo ikin oppinu sitä sanomaa. (O6)

Osallistuja 5:n kokemus hyödyttömästä tuesta liittyi oppimisen sijaan kiusaamistilanteeseen.

Mä en oo ikinä, ikinä ollu missää. Öö.. paitsi mun kiusaajien kanssa silloin kakkosluokalla niin laitettiin erityisopettajan luokkaan ja taidettiin olla muutamat tunnit siellä niiden kanssa. En tiedä auttoko se. Ei varmaan auttanu. (O5)

Useat eri tukimuodotkaan eivät aina taanneet tuen onnistumista. Osallistuja 3 kuvaili saaneensa tukea monilta eri toimijoilta, mutta hänen kokemuksensa mukaan niistä ei ollut mitään apua. Alla oleva aineistopoiminta on rajuin esimerkki O3:n hyödyttömän tuen kokemuksista. Aineistoesimerkissä tuki oli hyödytöntä, koska toimintatapa oli väärä ja jopa tuen tarvitsijaa vahingoittava.

Mä muistan esimerkiksi semmosen kerran ku mä uskalsin kertoa kuraattorille et mun äiti on pahoinpidelly mut ja, ja sitte se soitti samana päivänä meiän äitille ja meiän äiti pahoinpiteli mut uudestaan niin. Ni eihän se toimi. Et ei ollu mulle niinku ainakaan mitään apua. (O3)

Eniten koulusta kaivattiin emotionaalista tukea koulun aikuisilta. Osallistuja 4 olisi kaivannut opettajilta lisää ymmärrystä. Hän toivoi, että asioiden taakse olisi osattu nähdä enemmän. Osallistuja 7:n puheessa puolestaan korostui vahvasti toive hyväksynnästä ja rakkaudesta, mitä hän ei ollut kotioloissa saanut. Sekä O5 että O7 olisivat kaivanneet aikuisilta tukea ja kannustusta, mikä olisi rohkaissut heitä uskomaan omiin kykyihinsä. Osallistuja 7 uskoi, että puuttuva tuki vaikuttaa häneen vielä nykypäivänäkin.

Et jotenki et kun ei saanut sitä tukea ja sitä uskomust silloin, ja sit ku sen luovuttaa jo alasteella. (O7)

Mut mul on niiku jotenki tommone matematiikka ja nää on ollu huo- heikkoo mut se tulee siitä. Että mä oon jotenki lapsesta asti uskonu siihen että musta ei oo siihen. (O5)

Kolme osallistujaa (O5–O7) kertoi kaivanneensa lisää akateemista tukea eri oppiaineissa. Osallistuja 5 olisi tarvinnut tukea matematiikassa. Osallistuja 6 puolestaan mainitsi kielten opiskelun olleen hänelle haasteellista. Myös O7 kertoi tarvitseensa tukea kielten opiskeluun, mutta ei ollut pyynnöistä huolimatta sitä saanut. Hän ei ollut kotoa saanut tukea opiskeluun, minkä vuoksi hän olisi erityisesti kaivannut sitä koulusta. Tuen puuttumisen vuoksi hän oli joutunut oppimaan paljon asioita yksin.

Kaksi osallistujaa (O5 ja O6) korosti opettajan opetustyylin olleen itselleen vääränlainen, mistä tuen tarve heidän mukaansa luultavasti johtui. Osallistuja 5 kertoi, että olisi tarvinnut lisää yksilöllisyyttä matematiikan opetukseen. Osallistuja 6 taas uskoi, että olisi pärjännyt kouluaineissa paljon paremmin, mikäli opettaminen ja oppiminen olisi tapahtunut eri tavalla. Vaikka O6:lla oli myönteisiä kokemuksia erityisopetuksesta, hän kuitenkin koki, ettei häntä tuettu tarpeeksi koulussa.

-- mut ehkä se tapa millä kou- tavallisis kouluis opetetaan ei oo sopinu mun kaltaselle op-
pijalle. (O6)

Et enemmän ois tarvinnu niiko sitä, sitä niinko, et mua olis käsketty puhumaan niiku siel
erityisopetuksessakii et olis pitäny puhuu enemmän sitä englantii et nyt uskaltais. (O6)

Toisessa fokusryhmähaastattelussa erityis- tai tukiopetuksen leimaavuus nousi vahvasti esille, kun taas ensimmäisessä haastattelussa siitä ei puhuttu lainkaan. Kaikki toisen fokusryhmähaastattelun osallistajat (O5–O7) pitivät erityis- ja tukiopetusta leimaavana.

Osallistuja 5 kertoi erityisopetuksen luokassa käymisen tehneen hänestä huonolla tavalla erityisen, minkä hän oli kokenut ahdistavana. Osallistuja 7 puolestaan koki, että vaikka hän olisi tarvinnut erityisopetusta, oli toisaalta itsetunnon kannalta parempi, että hän sai opiskella yleisopetuksen ryhmässä niin kuin muut oppilaat.

Siitä koulusta että siitä tuotiin joku semmonen myytti että.. semmonen että.. erityisopetta-
jan luokka ja erityiskoulu ja sä oot niin erityinen. (O5)

Mut et se, myös sit se et jos mä olisin ollut (erityisopetuksessa) ni mä olisin ollut täyspaska.
Et mä oon viel jotenki niiko selvinny siit et mä oon ollu normaaliopetuksessa. (O7)

Kaksi osallistujaa (O5 ja O6) koki erityisopetuksen ja koulun sosiaalityön palveluiden saavan aikaan tunteita epänormaaliudesta. Osallistuja 5 kertoi vahvasta tarpeestaan olla normaali ja samanlainen kuin muut, mutta erityisopetus tai koulukuraattorilla käyminen eivät tukeneet tätä tarvetta. Tämän vuoksi hän oli kokenut häpeää erilaisista käyttämistään tuen muodoista eikä ollut halukas otta-
maan esimerkiksi erityisopetuksen tarjoamaa tukea vastaan. Osallistuja 6 yhdisti erityisopetukseen mielikuvan vammaisuudesta.

Mutta mulla oli ehkä jo silloin jopa niin pienestä että öö tää on noloo mä en oo normaali. Ni et niiku et hävettää, miks mut laitetaan tänne ja öö näin. Ni sitte öö se oli aika aika pitkäänki itseasiassa silleen et apua et vähän noloo mä meen kuraattorille juttelee vähän noloo mä oon sossussa ja vähän noloo et.. öö hyi. Mikä mä, mä oon joku tämmönen outo ja näin. (O5)

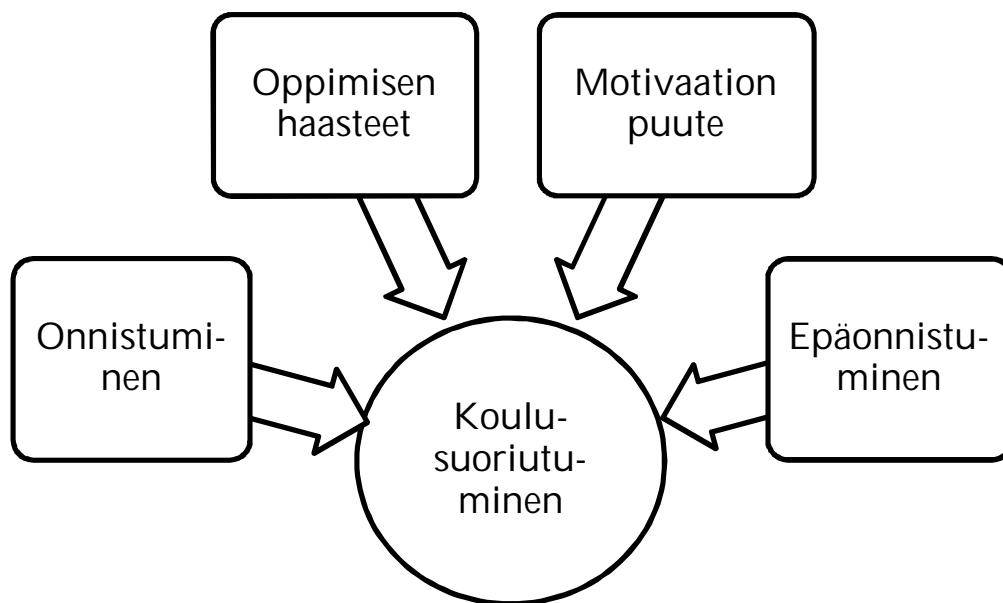
Ja sen takii mä oon ite vähä niinku.. sillo yläasteella pelänny sitä erityisopetusta periaattees et oonks mä niiku vammaane jos mä oon siellä. (O6)

Kaikilla toisen fokusryhmähaastattelun osallistujista olisi ollut jonkinlaista tarvetta tuelle jossain vaiheessa koulupolkua. He olisivat saattaneet kokea tuen hyödylliseksi oppimisen kannalta, mutta leimautuminen ja pelko leimautumisesta aiheuttivat sen, että tuki nähtiin kokonaisuudessaan kielteisenä asiana.

Kaiken kaikkiaan viisi seitsemästä osallistujasta oli sitä mieltä, että jokin koulusta saatu tuki oli hyödytöntä tai oikeanlaista tukea ei ollut lainkaan tarjolla. Esimerkiksi O6:n mukaan ainut asia, johon koulusta sai tukea, oli päivärytmi. Tämä oli kuitenkin ristiriidassa hänen erityisopetukseen liittyvien myönteisten kokemustensa kanssa.

6.3 Koulusuoriutuminen

Koulusuoriutuminen nousi aineistosta esiin hyvin monitahoisena teemana. Haastateltavat kertoivat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista, jotka liittyivät vahvasti tiettyihin oppiaineisiin tai koulussa saatuihin arvosanoihin. He myös selittivät koulusuoriutumisen haasteita erilaisten taustatekijöiden kautta. Koulusuoriutuminen jakautui neljään eri yläluokkaan, jotka olivat onnistuminen, oppimisen haasteet, motivaation puute ja epäonnistuminen (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Kouluasuoriutuminen

Kaikki osallistujat nimesivät joitakin onnistumisen kokemuksia koulupolkunsa ajalta. Osalla onnistumisen kokemukset liittyivät selkeästi tiettyihin oppiaineisiin ja niissä menestymiseen. Menestymisen mittarina mainittiin usein kokeet ja hyvät arvosanat sekä oppimistavoitteiden saavuttaminen etuajassa.

Mulla oli kans matikka. Mä jo ennen niinku ykkösluokkaa laskin kakkosluokan matikan kirjoja. (O1)

-- et se vaikee matikka mikä siellä [yläasteella] oli ni se oli iha järjettömän ihanaa et mä sain olla siinä meidän luokalla paras. mä sain niinku tosi hyvii numeroit kokeist vaikka mä en ysiluokalla käyny ees matikan tunneilla -- (O6)

Myös opettajilta saadut kehut ja reilu pelisilmä arvioinnissa olivat merkittäviä asioita onnistumisten kokemiselle.

(puhuu 9. luokan englanninopettajastaan) -- ni se sano et sä oot omalla tasolla hyvä ja mä sain seiskan. (O7)

Onnistumisen kokemukset näyttivät muokanneen osallistujien näkemyksiä omista vahvuuksistaan. Esimerkiksi osallistuja 3 mainitsi kielellisen lahjakkuuden olleen hänen vahvuutensa peruskoulussa perustuen onnistumisiin tällä sa-

ralla. Tärkeänä onnistumisen kokemuksena pidettiin myös sitä, että omaa keskiarvoa saatiin nostettua niin, että päästiin ammattikouluun tai lukioon peruskoulun jälkeen.

Oppiaineiden lisäksi osallistujat nimesivät muita onnistumisen kokemuksia, jotka liittyivät koulussa tapahtuvaan muuhun toimintaan, oman harrastuneisuuden ilmaisuun koulussa tai omien vahvuuksien tai ominaisuuksien hyödyntämiseen koulussa. Onnistumisen kokemuksiin liittyivät musiikillisuus ja musiikkiluokan *bändiviritykset* (O2), erilaiset urheilukilpailut, luovat tehtävät, hyvät kaveritaidot sekä oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta.

Kaksi osallistujaa (O6 ja O7) kertoi ensin, että heillä ei ollut juurikaan onnistumisen kokemuksia. Kuitenkin onnistumisista keskusteltaessa molemmilta osallistujilta tuli useampi esimerkki omista onnistumisen kokemuksista. Näillä osallistujilla siis yleiskuva onnistumisen kokemuksista oli negatiivinen, vaikka heillä oli myös onnistumisen kokemuksia koulu-urallaan. Osallistuja 6 kuvasi onnistumisen kokemustensa olleen yksittäisiä asioita.

Suoranaisia oppimisen haasteisiin liittyviä kokemuksia oli neljällä osallistujalla (O1, O3, O6 ja O7). Kaksi osallistujaa (O1 ja O7) toi esiin vieraisiin kieliin liittyviä ja yksi (O3) matemaattisiin aineisiin liittyviä haasteita. Osallistuja 6 mainitsi useamman aineen kohdalla haasteita. Osallistuja 3:lla haasteet tietyn aineen oppimisessa vaikuttivat myös motivaatioon, mikä näkyi poissaoloina oppitunneilta. Myös O1 ja O7 kertoivat oppimisen haasteiden vaikuttaneen asenteeseen oppiainetta kohtaan. Vaikka oppimisen haasteita oli joissakin oppiaineissa, eivät ne kuitenkaan näyttäneet vaikuttavan kielteisesti näkemykseen koulusuoriutumisesta kokonaisuutena.

Mul on tiettyjä vaikeuksia matematiikassa ja kemiassa ja näin mut mä en ikin ollu silti huono koulussa. (O6)

Myös muiden haastateltavien vastauksissa tuli ilmi oppiaineita, joissa he kokivat olleensa heikompia, mutta oppimisen haasteiden sijaan selittävänä syynä painotui motivaation puute. Kahden osallistujan (O2 ja O5) kokemuksissa motivaation puute näkyi välinpitämättömyytenä oppiaineiden arvosanoja kohtaan.

Ei mulla koulusta kauheesti. Tai nää kokeet on niitä epäonnistumisia. Niinku jos mää jostai ruotsin numero huono tai ei tullu välttämättä hyvää jostai ni en mää sit kokenu et voi vittu. Menipäs nyt huonosti. Ei mulla, mulla ei oikeen ollu semmosta mielenkiintoo siihen. (O2)

Osallistuja 3:n kohdalla motivaation puute johti siihen, että vaikka taidot olisivat oman näkemyksen mukaan riittäneet erityisen hyvin ruotsin opiskeluun, vaikutti kielteinen asenne oppimiseen. Osallistuja 4:n kohdalla englannin opiskeluun oli jo alusta alkaen ollut heikko motivaatio, mikä johti siihen, että häneltä jäi englanti niin sanotusti opiskelematta.

Motivaation puute oli yläluokkana hyvin monitahoinen, sillä toisinaan motivaation puute oli lähtökohta, joka vaikutti jonkin osa-alueen oppimiseen, ja joskus motivaation puute oli seurausta esimerkiksi epärealistisista odotuksista opettajasta, vanhempien asenteista tai epäonnistumisen kokemuksista. Motivaation puute liittyi siis monella tapaa kokemukseen vaikeasta koulupolusta, joko selittävänä tekijänä tai seurauksena muista kielteisistä koulukokemuksista.

Epäonnistumisen kokemukset nousivat selkeästi esiin aineistosta. Haastateltavat kuvasivat monia epäonnistumisen kokemuksia, joihin liittyi vahvoja tunteita, jotka näkyivät myös käytetyissä ilmauksissa.

Et se oli jotenki semmone et mä en ollu laittanu ees sitä siihen listaan ja mut heitetään opiskelee ranskaa ni se oli jotenki semmone nöyryyttävä kokemus periaatteessa et ku kaikki ties et mä oon erityisopetuksessa englannis tai ruotsista ni sit mut heitetään jotai ranskaa lukemaan -- (O6)

-- Ni, ni kielet on siis ihan siis pakokauhu. (O7)

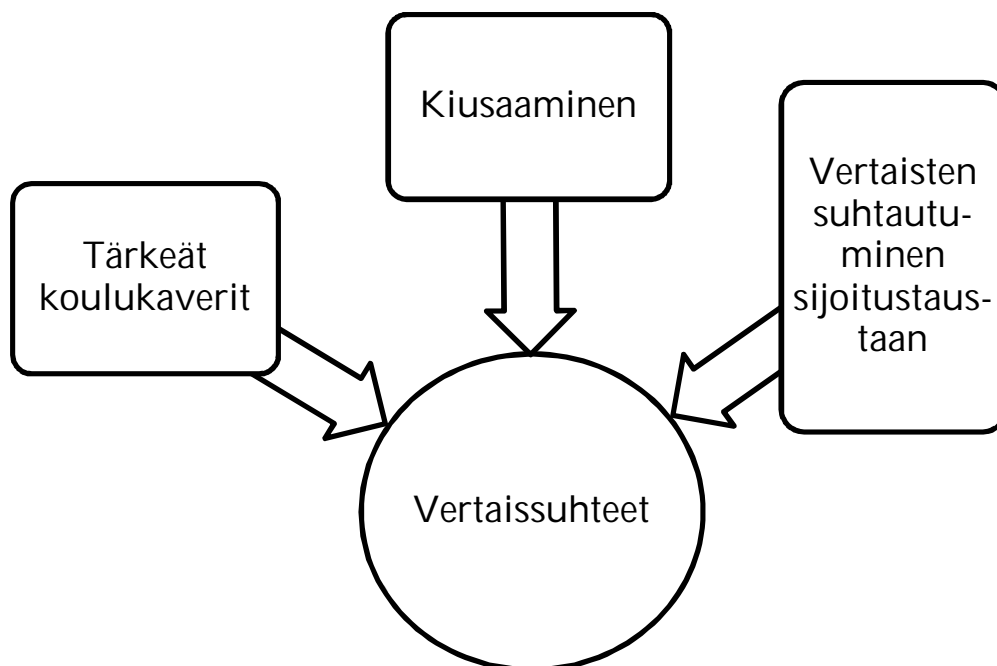
Pahimmiksi epäonnistumisen kokemuksiksi koettiin julkiset ja nöyryyttävät tilanteet. Epäonnistumisen kokemuksista mainittiin jatkuvat hylätyt suoritukset tietyn oppiaineen kohdalla, huonot arvosanat, heikompi suoriutuminen vertaisiin verrattuna ja itsensä nolaaminen muiden nähden. Tunteet epäonnistumisesta olivat usein lähtöisin omista vaatimuksista itselle eli kohdistuivat omaan suoriutumiseen, mutta kahdella haastateltavalla epäonnistumisen kokemukseen vaikutti myös opettajien toiminta. Epäonnistumisen kokemukset vaikuttivat motivaatioon sekä koulusuoriutumiseen ainakin näiden oppiaineiden kohdalla kielteisesti. Osallistuja 6:lla tosin oli koko koulupolun ajalta jäänyt kokemus siitä, että epäonnistumisia oli enemmän kuin onnistumisia.

Kyl niit varmaa on paljon mut ei ne oo jääny mieleen. Ne epäonnistumiset. Et must tuntuu et paljo enemmi on epäonnistumisii ku onnistumisii. (O6)

Kaiken kaikkiaan koulusuoriutumiseen liittyi monia eri merkityksiä: onnistuminen, oppimisen haasteet, motivaation puute sekä epäonnistuminen. Osalla onnistumisen kokemuksia oli paljon, mikä vaikutti myös koulunkäynnin kokemiseen myönteisenä. Osalla taas onnistumisen kokemukset olivat aika yksittäisiä tai ne jäivät vahvojen epäonnistumisten varjoon. Joillakin osallistujilla heikko koulusuoriutuminen oli selkeästi syynä koulunkäynnin kielteisenä kokemiseen, mutta toisilla koulusuoriutumisen merkitys ei ollut niin suuri. Tutkimuksen osallistujien puheesta ei käynyt ilmi sijoituksen merkitystä heikolle koulusuoriutumiselle, kun taas O1:n kokemuksen mukaan sijoituksella oli positiivinen merkitys koulusuoriutumiselle.

6.4 Vertaissuhteet

Vertaissuhteilla oli monenlaisia merkityksiä sijoitettujen nuorten koulunkäynnille. Osalla osallistujista koulukaverit olivat tärkeässä roolissa koulunkäynnin myönteisten kokemusten muodostumisessa. Toisilla taas kielteiset kokemukset vertaissuhteista, kuten kiusaaminen, vaikuttivat vahvasti kielteiseen kuvaan koulusta. Aineistossa oli myös esillä sijoitukseen liittyvä leima vertaissuhteissa. Vertaissuhteiden merkitys jaettiin kolmeen yläluokkaan, jotka olivat tärkeät koulukaverit, kiusaaminen ja vertaisten suhtautuminen sijoitustaustaan (ks. kuvio 5).



KUVIO 5. Vertaissuhteet

Etenkin O2 ja O3 kokivat koulukaverit hyvin tärkeiksi. Koulunkäynnin merkityksistä puhuttaessa molemmat osallistujat nostivat nimenomaan vertaissuhteet yhdeksi selväksi positiiviseksi tekijäksi. Koulukaverit mainittiin syyksi siihen, että kouluun oli mukava mennä, ja suhteet koulukavereihin olivat säilyneet myös myöhemmin elämässä. Molemmat osallistujat kokivat koulunkäynnin olleen tärkeää etenkin koulukavereiden vuoksi.

-- varsinki sillo ku mä olin siis nuorempi ni oli ehkä se että mulla oli aika usein niiku yks semmone kenen kans me niiku oltii niiku näin. Mut sitte ku tuli vanhemmaks ni sitte just esimerkiks just sillo ku mä niiku laitoksesta kävin koulua nii se oli niiku mun henkireikä et mul oli nii hyvii ystäviä niiku luokalla -- (O3)

Osallistuja 3 kertoi myös, että hän koki suhteet koulukavereihin toimivimmiksi ja turvallisemmiksi kuin suhteet lastensuojelulaitokseen sijoitettuihin nuoriin. Hän kuvasi kouluun pääsemisen olleen vapauttavaa, koska siellä oli *oikeita ystäviä* ja *turvallisia ystäviä*. Myös muiden osallistujien puheesta (O1 ja O4) kävi ilmi, että koulussa oli ollut kavereita, mutta heidän merkityksensä koulunkäynnille ei noussut erityisesti ilmi. Osallistuja 7 mainitsi yläkoulun olleen *seesteistä aikaa* hänen koulupolullaan, ja yhtenä selittävänä syynä oli kavereiden olemassaolo.

Koulukiusaaminen nousi aineistosta esiin yhtenä selkeänä ilmiönä vertais-suhteisiin liittyen. Kiusaamiseen liittyviä syitä ei tullut esille kuin O3:n puheessa, ja hän kertoi kiusaamiseen liittyvän ylipainoon. Osallistuja 3 ei kuitenkaan kokenut olleensa *kunnolla koulukiusattu*, vaan koki vertaisten toiminnan nälvimisenä. Hän kuitenkin kertoi sairastuneensa alakoulussa syömishäiriöön, koska häntä oli haukuttu niin paljon. Kolme osallistujaa (O5–O7) kertoi olleensa koulukiusattuja, ja sillä oli suuri merkitys koulupolun kokemiselle epämiellyttävänä tai vaikeana.

-- mua on kans kiusattu tosi pahasti silloin ku mä oli ykköskakkosluokalla. Mä en muista niistä ajoista hirveesti muuta ku sen pakokauhun et se oli tosi pelottavaa. Pojat kiusas mua. (O5)

-- koko ajan oli sitä koulukiusaamista kuitenkin ollu sieltä ku muutettiin ni sieltä lähtie iha yläasteen ysiluokkaa lähtie oli sitä koulukiusaamista, ni se oli se oli tosi rankkaa -- (O6)

Se on hirveen tärkeet mut en mä tiedä oliko sinne niin kiva, kiva mennä ku ei.. ku sielä kiusattii ja sillai -- (O7)

Kahden haastateltavan (O3 ja O4) puheesta kävi ilmi, että he olivat itse kiusanneet koulussa muita. Roolina kiusaamisessa oli joko sivusta seuraaminen tai muiden yllyttäminen kiusaamiseen. Osallistuja 3 oli kokenut olevansa oikeutettu kiusaamaan muita, koska häntä oli myös kiusattu. Osallistuja 4 kuvasi kiusaamiseen liittyvän kaiken kaikkiaan kielteiseen muutokseen omassa käyttäytymisessään.

Mut sit mä oon sen niiku jotenki ottanu oikeutuksena et no minä kiusaan muita ja ollu just niiku O4 sano et niiku kans siinä vähä niiku.. en ehkä suoranaisesti ite just varsinaisesti et.. mut yllyttäny muita ja niiku ja niiku kattonu vierestä ja naureskellu. (O3)

-- saatoin tämmösee kiusaamiseen yllyttää, koulukiusaamiseen muita ja olla ite mukana siinä kiu- kiusaamassa niiku jotai muuta oppilasta -- (O4)

Vaikka pääasiassa O3 kertoi kiusanneensa henkisin keinoin, toi hän ilmi myös yksittäisen fyysisen kiusaamistilanteen, jossa hän oli pahoinpidellyt toisen oppilaan. Osallistuja 2 kertoi olleensa ala- ja yläkouluissa tappeluissa, mutta ei kertonut tarkemmin, oliko kyse yksittäisistä konflikteista vertaisten kanssa vai kiusaamisesta.

Neljän osallistujaa (O1–O4) kertoi vertaisten suhtautumisesta heidän sijoitustaustaansa. Suurin osa (O1, O2 ja O4) ei maininnut kavereidensa suhtautuneen kielteisesti heihin. Kaksi osallistujaa (O3 ja O4) kertoi kavereiden erityisen myönteisestä suhtautumisesta heidän sijoitustaustaansa. Kaksi muuta osallistujaa (O3 ja O7) toi esille sijoitustaustan leimanneen heitä koko kouluyhteisössä, erittelemättä vertaisten ja aikuisten suhtautumista.

Kahden osallistujan (O1 ja O2) mielestä sijoitustausta ei ollut vaikuttanut vertaisten suhtautumiseen heitä kohtaan. Molemmat kertoivat olleensa luonteeltaan avoimia, mikä oli ehkä säästänyt heidät leimautumiselta. Lisäksi O1 kertoi kyläkoulujen sulkemisen ja oman sijoituksensa ajoittuneen hyvin. Hän oli päässyt ikään kuin muiden uusien oppilaiden varjolla aloittamaan uuden koulun ilman, että kukaan koulun oppilaista olisi kiinnittänyt erityistä huomiota hänen taustoihinsa.

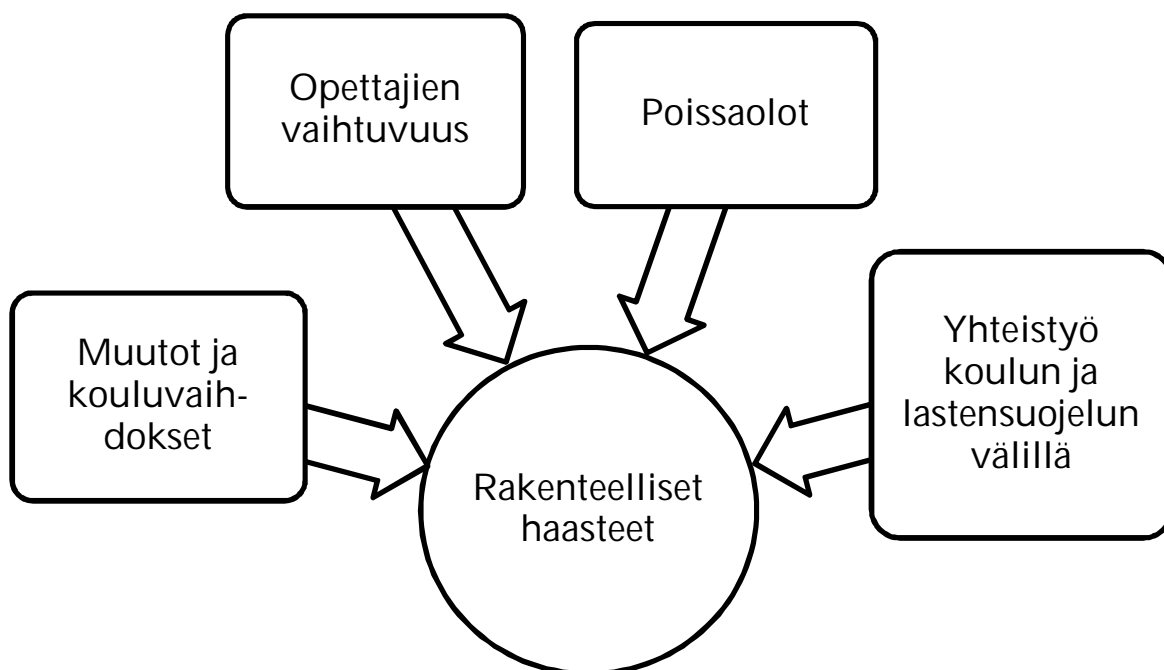
Myöskään O4:llä ei ollut kielteisiä kokemuksia vertaisten suhtautumisesta, mutta O1:stä ja O2:sta poiketen, hänen kavereidensa keskuudessa laitoksessa asumista pidettiin jopa suotavana.

Meillä oli silloin sillon kun sijoitus tuli ni nii totaa olin semmosessa koulussa missä se oli oikeestaan tai meidän siinä kaveripiirissä missä mää olin nii siinä oli oikeesti semmone muoti-
ilmiö olla joutua laitokseen ni nii se tota (nauraen), oli useampi joka oli sitte ni ku la-
laitoksessa ni sitte tuota se oli enemmänki normaalia et sä nyt sit olit siellä -- (O4)

Vaikka O3 koki olleensa kouluyhteisössään leimattu, kertoi hän saaneensa vertaisilta jonkinlaista kunnioitusta laitoksessa asumisen vuoksi. Vertaiset olivat myös kiinnostuneita kuulemaan, millaista elämä laitoksessa oli. Kaiken kaikkiaan kokemukset vertaisten suhtautumisesta sijoitustaustaan olivat siis neutraaleja tai jopa myönteisiä.

6.5 Rakenteelliset haasteet

Nuorten keskustelusta kävi ilmi muutamia rakenteellisia haasteita koulunkäynnille, mitkä vaikuttivat etenkin vertaissuhteisiin. Rakenteelliset haasteet jakautuivat neljään yläluokkaan, jotka olivat muutot ja kouluvaihdokset, opettajien vaihtuvuus, poissaolot sekä yhteistyö lastensuojelun ja koulun välillä (kuvio 6).



KUVIO 6. Rakenteelliset haasteet

Osallistuja 2 toi esille pitkän välimatkan sijoituskodin ja koulun välillä, mikä vaikutti siihen, että kyseisen koulun vertaisista ei saanut läheisiä ystäviä. Osallistuja 3:lla jatkuva vaihtuvuus asuinpaikoissa ja kouluissa vaikutti kielteisesti koulu- polkuun, ja hän toi sen esille useasti eri kohdissa keskustelua. Useat muutot ja kouluvaihdokset vaikuttivat muun muassa vertaissuhteiden pysyvyyteen, ja jatkuvasti uuden oppilaan roolissa oleminen näkyi myös O3:n käyttäytymisessä.

-- aina se sopeutuminen niinku uutee luokkaa ja aina uutena oppilaana ja se oli kans ehkä sillee myös mikä vaikeutti sitä... ku mul on ollu aina semmonen näyttämisen halu ni sit tuli myös ehkä se että, että sit ku meni uutee luokkaa ja uut- tutustu uusiin kavereihin ni

halus näyttää että että, että mä oonki niinku kova muija ja tällee ni sitte sekin oli ehkä se että miks se oli nii semmosta vähän hankalaa välillä. (O3)

Osallistuja 6 mainitsi myös muuttamisen ja koulun vaihtumisen tuottaneen haasteita hänen koulupolullaan. Hän kuvaili uuden oppilaan roolin ja koulun vaihtumisen vaikuttaneen hänen käyttäytymiseensä ja kokemukseensa ulkopuolisuudesta.

(kertoo tulostaan uuteen kouluun) -- sit jotenki tuli sellane ulkopuoline olo ja emmä kuulu enää siihe porukkaa, ja yläasteel mä oon yrittäny olla vähä semmone kovis mut en kuitekaa ollu et kyl mä aika pehmo sielki olin. (O6)

Mut sit ku vaihtu koulu ni jotenki must tuli niinku erilaine sillai et meil oli tosi iso luokka siel ja siihe oli joteki tosi vaikee päästä ensi sisälle -- (O6)

Muutoista aiheutuva koulupaikan vaihtuminen vaikutti luonnollisesti myös opettajien vaihtuvuuteen. Opettajien vaihtuminen saattoi myös johtua muista tekijöistä. Osallistuja 1 kertoi, että hänellä oli alakoulun aikana joka vuosi uusi opettaja, mikä johtui koulun sisäisistä rakenteellisista haasteista. Hän piti tärkeänä, että hänellä olisi pysynyt sama opettaja etenkin alakoulussa, jonka aikana sijoitus tapahtui.

Osallistuja 5 toi ilmi lukuisten poissaolojen kielteisen vaikutuksen omaan koulupolkuunsa. Poissaolot eivät kuitenkaan ilmeisesti johtuneet koulun tai asuinpaikan vaihdoksista, mutta lukuisilla poissaoloilla oli vaikutusta esimerkiksi koulusuoriutumiseen.

Rakenteelliset haasteet liittyivät sijoituspaikan sijaintiin sekä tiheään muuttamiseen, jotka vaikuttivat koulun ja asuinpaikan vaihtuvuuteen. Myös opettajien vaihtuvuus sekä lukuisat poissaolot tuotiin esille yhtenä rakenteellisena haasteena. Rakenteellisten haasteiden syyksi ei kuitenkaan suoranaisesti nimetty sijaishuoltoa. Sen sijaan esimerkiksi muuttojen aiheuttamat haasteet tapahtuivat biologisessa perheessä ennen sijoitusta, ja O1:n tapauksessa opettajien vaihtuvuus johtui koulun omista rakenteellisista haasteista. Rakenteellisiin haasteisiin liittyen mainittiin myös yksi myönteinen kokemus. Osallistuja 7 kertoi toimivasta yhteistyöstä lastensuojelun ja yläkoulun välillä. Hän kertoi yläkoulunsa olleen pieni kyläkoulu, ja yhteistyön laitoksen kanssa olleen melkein päivittäistä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämä tutkimus tuo esille sijoitettujen nuorten kokemuksia heidän koulunkäynnistään. Tutkimuksen tulokset kertovat, millä koulunkäyntiin liittyvillä osa-alueilla on ollut suuri merkitys nuorten koulunkäynnille, ja millaisista merkityksistä heidän koulukokemuksensa muodostuvat. Tutkimustuloksista käy ilmi, että koulun aikuisilla on erittäin suuri merkitys sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnille. Kaikki osallistujat korostivat koulun aikuisten vaikuttavan vahvasti kokemuksiin koulupolun myönteisyydestä tai kielteisyydestä, mikä on ristiriidassa Pyhällön ym. (2009) tutkimustulosten kanssa. Niiden mukaan kohtaamiset vertaisten kanssa ovat oppilaille tärkeämpiä kuin kohtaamiset opettajan kanssa, kun taas tässä tutkimuksessa koulun aikuisten merkitys painottui vertaissuhteiden merkitystä vahvemmin.

Nuorilla, joilla oli ollut koulupolun aikana luotettavia aikuisia ja toimivia oppilas-opettajasuhteita, oli myös myönteinen kuva koulunkäynnistä ja sen merkityksestä heidän elämälleen. Tämä on linjassa Leonardin ja Gudiñon (2016) kanssa, sillä heidän mukaansa hyvä oppilas-opettajasuhde voi suojata sijoitetun nuoren kehitystä. Myös Tilburyn ym. (2014) sekä Happerin ym. (2006) mukaan myönteisten opettajien vaikutus sijoitustaustaisten oppilaiden koulunkäyntiin oli merkittävä. Aikaisemmissa tutkimustuloksissa (ks. esim. Sugden 2013) painotettiin sekä opettajan toiminnan positiivista että negatiivista merkitystä sijoitettujen nuorten koulunkäynnille, mikä voi osittain johtua siitä, että opettajat viettävät oppilaiden kanssa eniten aikaa koulupäivästä verrattuna muihin koulun aikuisiin. Tässäkin tutkimuksessa opettajien toiminnan merkitys painottui, mutta myös muilla aikuisilla, kuten koulukuraattorilla ja rehtorilla, oli suuri rooli

koulukokemusten muodostumisessa. Huomionarvoista on, että luokanopettajilla oli selvästi suurempi merkitys nuorten koulunkäynnille kuin erityisopettajilla.

Puolestaan nuorilla, joille koulun aikuiset olivat tuottaneet pettymyksiä tai joilla jostain syystä ei ollut kokemuksia luotettavasta aikuisesta koulussa, oli melko kielteinen kuva peruskoulusta. Pettymys aikuisiin johtui tilanteista, joissa tutkittavat kokivat, ettei heitä ymmärretty tai aikuinen oli toiminut epäluottamusta herättävästi. Tässä tutkimuksessa oli kokemuksia tilanteista, joissa koulun aikuinen oli toiminut epäluotettavasti ja jopa epäeettisesti. Esimerkiksi luokanopettaja ja koulukuraattori eivät olleet uskoneet oppilaiden kertomuksia kotioiloista, ja olivat sen perusteella jättäneet tekemättä lastensuojeluilmoituksen ja ilmoittaneet huoltajille, mitä oppilaat olivat kertoneet. Tämä saattoi pahentaa entisestään lapsen tilannetta kotona ja vaikuttaa koulun kokemiseen kielteisenä. Nämä tulokset olivat yllättäviä, sillä aiemmissa tutkimuksissa ei vastaavia kokemuksia käynyt ilmi. Sen sijaan niissä (mm. Happer 2006; Celeste 2011; Ferguson & Wolkow 2012) korostui ymmärtäväisen ja helposti lähestyttävän opettajan tarve. Täytyy kuitenkin muistaa, että nuorten koulukokemuksista on aikaa. Voidaan siis toivoa, että kouluissa on nykyään enemmän tietoa ja opettajat ovat valveutuneempia lastensuojelun saralla.

Kielteisiin kokemuksiin koulun aikuisista liittyi myös aikuisten suhtautuminen nuorten sijoitustaustaan sekä suoranainen leimaaminen. Kahdella tutkimuksen osallistujalla oli tällaisia kokemuksia. Opettajien aiheuttamalla leimaamisella voi olla kielteinen vaikutus myös sijoitetun lapsen tai nuoren vertaissuhteisiin (Leve ym. 2007). Tässä tutkimuksessa aikuisten aiheuttama leimaaminen ei jäänyt pelkästään asenneilmapiirin tasolle, vaan heijastui myös heidän toiminnassaan esimerkiksi oppilaan mustamaalaamisena muille oppilaille ja vertaissuhteiden manipuloimisena. Vaikka vain kahdella osallistujalla oli kokemuksia koulun aikuisten taholta tulleesta leimaamisesta, olivat nämä kokemukset ääri-esimerkkejä siitä, miten opettajan ei tulisi toimia. Aikaisemmissa tutkimuksissa aikuisten aiheuttama leimaaminen ei juurikaan tullut esille.

Sijoitettujen oppilaiden suhteisiin koulun aikuisten kanssa saattavat vaikuttaa erilaiset käyttäytymisen haasteet. Aikaisempien tutkimusten mukaan sijoitetuilla nuorilla on enemmän käyttäytymisen haasteita kuin muilla (esim. Simmel ym. 2007), ja osa tutkimuksista myös osoittaa sijaishuollolla olevan kielteinen vaikutus käyttäytymiseen (mm. Vanderfaellie ym. 2013). Kuitenkin osa tutkimuksista toteaa sijaishuollon vaikuttaneen positiivisesti käyttäytymiseen (esim. McWey ym. 2010). Tämän tutkimuksen osallistujista yli puolet kertoi haastavasta käyttäytymisestä, joka näkyi nimenomaan konflikteina aikuisten kanssa. Haastava käyttäytyminen ilmeni kapinointina auktoriteetteja ja sääntöjä vastaan. Käyttäytymisen haasteet johtivat tunnilta poistamiseen, jälki-istuntoihin sekä koulusta erottamiseen. Osalla käyttäytymisen haasteet olivat yhteydessä biologisen perheen olosuhteisiin, ja toisilla niitä ilmeni myös sijoituksen aikana. Yhdellä osallistujista käyttäytymisen haasteet alkoivat niihin aikoihin, kun sijoitus tuli ajankohtaiseksi. Toinen kuvaili oireilleensa käyttäytymisellään vaikeaa kotitilannettaan koko koulupolun ajan jo sijoitusta edeltävänä aikana. Haastava käyttäytyminen ei siis suoranaisesti johdu sijaishuollosta, vaan liittyy sijoituksen taustalla oleviin syihin.

Koulun antama tuki erottuu tuloksista hyvin vahvana osa-alueena sijoitettujen nuorten koulukokemuksissa niin positiivisissa kuin negatiivisissa merkityksissä. Tutkimustulosten mukaan emotionaalista ja rakenteellista tukea pidettiin tärkeämpänä kuin akateemista tukea. Tuloksissa korostui koulunkäynnin merkitys turvallisena pakopaikkana, päivittäisen arjen pyörittäjänä ja rutiinien ylläpitäjänä. Tämä on linjassa esimerkiksi Leonardin ja Gudiñon (2016) tutkimuksen kanssa, sillä heidän mukaansa koulu saattaa olla ainoa mahdollisuus pysyvään ja turvalliseen arkeen sijoitettujen lasten ja nuorten elämässä.

Suurin osa haastateltavista koki tuen epäonnistuneen jossain vaiheessa peruskoulua. Tutkimustuloksissa korostui emotionaalisen tuen tarve akateemisen tuen tarpeen ohessa. Osallistujista moni kaipasi koululta emotionaalista tai akateemista tukea, eikä kukaan tuonut ilmi haluttomuuttaan ottaa minkäänlaista tu-

kea vastaan, mikä on ristiriidassa Cashmoren ym. (2007) kanssa. Heidän tutkimusaineistossaan kaikki sijoitetut nuoret eivät halunneet ottaa tukea vastaan apua tarjoavilta opettajilta. Kokemukset puuttuvasta tuesta saattavat olla syynä kielteiseen suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan (ks. Zetlin ym. 2006). Ne haastateltavat, joilla oli hyvin kielteisiä kokemuksia peruskoulusta, kertoivat myös puuttuvan tuen kokemuksista.

Akateemiseen tukeen liitetään usein erityisopetus. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan esitä sitä kovin suotuisalla tavalla, sillä vain kaksi osallistujaa mainitsi erityisopetuksen toimivana ja tärkeänä tukimuotona. Kokemuksia akateemisesta tuesta oli vähän, mikä on ristiriidassa esimerkiksi Frederickin ja Goddardin (2010) tulosten kanssa. Heidän mukaansa sijoitetuille oppilaille oli tarjottu lähinnä akateemista tukea, kun he olisivat kaivanneet enemmän emotionaalista tukea. Tämän tutkimuksen tulokset akateemisen tuen vähäisyydestä ja toimimattomuudesta herättävät kysymyksen siitä, miten esimerkiksi erityisopetusta voitaisiin kehittää, jotta se olisi toimivampaa ja merkityksellisempää. Osallistujien kuvaamissa tilanteissa varhainen puuttuminen ja tuen tarpeen huomioiminen eivät ole onnistuneet. Tämän lisäksi puuttuvaan akateemiseen tukeen ovat voineet vaikuttaa vähäiset resurssit, esimerkiksi suuri oppilasmäärä yhtä erityisopettajaa kohden tai puuttuvat tiedot oppilaiden oppimisesta ja osaamisesta koulua vaihtaessa. Nämä seikat ovat voineet viivästyttää tuen tarpeiden huomaamista uudessa koulussa. Myös Zetlin ym. (2006) kertovat tiedonsiirron ongelmien vaikuttavan sijoitettujen oppilaiden aliedustukseen erityisopetuksessa. Kuitenkin useat tutkimukset (esim. Iversen ym. 2010) raportoivat sijoitettujen nuorten yliedustuksesta erityisopetuksessa tai muissa pedagogisissa palveluissa verrattuna muuhun väestöön.

Huomioitavaa on, että kolmiportainen tuki otettiin käyttöön vasta vuonna 2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Kolmiportaisessa tuessa tuki jakautuu kolmeen eri tasoon, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Aiemmin perusopetus oli jaettu vain yleis- ja erityisopetukseen. (Opetusalan

Ammattijärjestö 2017.) Tutkimuksen osallistajat olivat käyneet peruskoulun ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa, joten tulokset eivät kerro akateemisen tuen toimivuuden tämänhetkisestä tilanteesta. Selvää kuitenkin on, että sijoitetut nuoret tarvitsevat sekä akateemista että emotionaalista tukea, joten siihen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tutkimustuloksiin tuen riittävydestä ja saatavuudesta on voinut vaikuttaa miesosallistujien vähäisyys. Pojat ovat usein ylliedustettuina erityisopetuksen ryhmissä (esim. Hibel, Farkas & Morgan 2010) verrattuna tyttöihin. Saattaa olla, että tulokset olisivat toisenlaisia, jos tutkimuksen osallistujien sukupuolijakauma olisi tasaisempi.

Erityisopetuksen toimimattomuuden lisäksi toisen ryhmähaastattelun osallistajat nostivat esille erityisopetuksen antaman leiman, kun taas aiemmissä tutkimuksissa sijoitettujen nuorten koulunkäynnistä ja koulukokemuksista erityisopetuksen leimaavuus ei noussut esille. Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen koettiin korostavan epänormaaliutta ja aiheuttavan ahdistusta ja häpeää. Erityisopetuksessa ei käyty vapaaehtoisesti, eikä sinne haluttu mennä. Osallistujien mukaan jo erityisopetus käsitteenä oli leimaava, ja yksi osallistujista korosti koulun tilojen, mukaan lukien erityisopetuksen luokan, uudelleen nimeämisen tärkeyttä. Erityisopetuksen tiloja oli kutsuttu klinikaksi ja oppipajaksi, jotka miellettiin positiivisempina nimityksinä.

Usein opetus- ja kasvatustieteiden ammattilaisten sekä opettajankoulutuksen näkökulmasta nykypäivän erityisopetus ei ole enää niin leimaavaa, sillä tuki tuodaan lapsen lähelle lasta osallistaen ja lapsen etu huomioiden. Erityisopetuksen imago on muuttunut viimeisen kymmenen vuoden aikana arvostetummaksi ja myönteisemmäksi (Jahnukainen ym. 2012, 24). Erityisluokkia kutsutaan pienryhmiksi, ja erityiskoulujen määrä on vähentynyt vuosien mittaan, jolloin pienryhmät ovat isojen ryhmien kanssa samoissa rakennuksissa ja kouluyhteisöissä. Esimerkiksi vuosina 2015-2016 erityiskoulujen määrä oli vähentynyt 24:llä koululla, joista lakkautettuja kouluja oli 12 (Tilastokeskus 2016; 2017). Vastaavasti erityisoppilaiden määrä yleisopetuksen oppimisympäristöissä on kasvanut huo-

mattavasti 2000-luvun aikana (Jahnukainen ym. 2012, 25). Nykyään myös suositetaan erityisopetuksen toteuttamista samanaikaisopetuksena. Tällöin erityisopettaja opettaa yhdessä luokanopettajan kanssa isoa ryhmää. Tämä myös mahdollistaa inklusioajattelun mukaisen opetuksen, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat isossa ryhmässä erityisopetuksen pienryhmän sijaan. Tutkimuksen tuloksissa ei noussut esille kokemuksia samanaikaisopettajuudesta, vaan erityisopetus tapahtui aina erillisessä tilassa, mikä saattoi vaikuttaa leiman muodostumiseen. Silloin, kun haastateltavat kävivät peruskoulun, ei samanaikaisopetus ollut vielä vahva trendi. Tutkimustulokset herättävät kysymyksen siitä, kuinka paljon oppilaiden ja opettajien kokemukset erityisopetuksen leimavuudesta eroavat nykypäivänä eli kokevatko oppilaat erityisopetuksen edelleen leimaavana, vaikka käytänteet ja opetuksen trendit ovat muuttuneet inklusiota edistäviksi.

Yleisesti ottaen tämän tutkimuksen kuva koulusuoriutumisesta oli positiivisempi kuin aiempien tutkimuksien, jotka tuovat ilmi sijoitettujen lasten heikkomman koulusuoriutumisen verrattuna muuhun väestöön, ja joissa sijoitetut oppilaat kuvataan koulutuksellisenä riskiryhmänä (esim. Mendis 2015). Tässä tutkimuksessa suurimmalla osalla nuorista oli myönteinen kokonaiskuva koulusuoriutumisestaan, ja yksi osallistujista kuvasi menestyneensä opinnoissaan koko koulu-urallaan. Lisäksi haastatteluissa kävi ilmi, että kaikki osallistujat olivat päässeet peruskoulun jälkeen jatko-opintoihin. Vaikka osa tämän tutkimuksen nuorista tarvitsi tukea joissakin oppiaineissa, oli heillä myös kokemuksia hyvästä koulusuoriutumisesta joissain muissa oppiaineissa. Tutkimuksen osallistujien onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset olivat sellaisia, joita kellä tahansa oppilaalla voisi olla. Esimerkiksi epäonnistumisiksi luokiteltiin huonot arvosanat tai itsensä nolaaminen vertaisten edessä, joita kuka tahansa voi kokea koulupolullaan. Lisäksi tutkittavien kokemukset motivaation puutteesta voisivat olla myös yleisen väestön kokemuksia.

Nuoret eivät yhdistäneet sijoitustaan heikkoon koulusuoriutumiseen. Sen sijaan pari osallistujaa kertoi oppimisen haasteiden liittyvän kotiolosuhteisiin ennen sijoitusta. Sijoitettujen oppilaiden haasteet koulusuoriutumisessa johtuvat siis luultavasti sijoituksen taustalla olevista syistä, kuten vanhemmuuden ongelmista, eivätkä sijaishuollosta. Tämä on linjassa myös Fantuzzon ja Perlmanin (2007) tutkimuksen kanssa. Pohdittavaksi jää, poikkeako sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutuminen esimerkiksi samanlaisista sosioekonomisista taustoista tulevien ei-sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutumisesta.

Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksilla oli suuri merkitys kokemukselle koulupolusta kokonaisuutena. Osallistujilla, joilla oli vahvoja kielteisiä epäonnistumisen kokemuksia, oli myös vahva kielteinen kokonaiskuva heidän koulupolustaan. Nämä osallistajat kertoivat onnistumisia olleen hyvin vähän, vaikka haastattelun aikana he kuitenkin kertoivat monista onnistumisen kokemuksistaan. Vaikka onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia olisi määrällisesti yhtä paljon, niin tietyt epäonnistumisen kokemukset saattavat vaikuttaa koko koulupolun kokemiseen hyvin kielteisesti.

Koulunkäynnillä oli tärkeä merkitys tutkimukseen osallistuneille nuorille vertaissuhteiden mahdollistajana, mikä on linjassa myös aiempien tutkimusten (ks. esim. Hedin ym. 2011) kanssa. Nuoret, jotka kertoivat myönteisistä vertaissuhteistaan, korostivat niiden merkitystä koko heidän koulupolkunsa kannalta. Tämä linkittyy myös tuloksiin rakenteellisesta tuesta, missä koulu instituutiona itsessään antaa tukea lapselle tai nuorelle. Tässä tapauksessa instituutio toimii hyvien kaverisuhteiden luomisen ja ylläpitämisen mahdollistajana, mikä on eriarvoisen tärkeää kaikille lapsille ja nuorille, mutta etenkin sijoitetuille oppilaille, joiden kasvu tai kehitys on vaarassa.

Vertaissuhteisiin koulussa liitetään usein kiusaaminen, ja se nousi tässäkin tutkimuksessa esille neljän osallistujan kohdalla. Koulukiusaaminen oli vaikuttanut kielteisesti heidän kokonaisvaltaiseen suhtautumiseensa kouluun. Aiemmat tutkimukset (esim. Mohapatra ym. 2010; Tilbury ym. 2014) toteavat lastensuojelutaustan lisäävän riskiä koulukiusaamiselle joko kiusatun tai kiusajaan

roolissa. Esimerkiksi yhdellä osallistujalla mahdollisesti kotioloista johtuviin käyttäytymisen haasteisiin liittyi toisten kiusaaminen. Sijoitustaustan merkitys koulukiusaamiselle ei kuitenkaan noussut muuten esille tutkimusaineistosta. Huomattavaa on myös, että tutkimuksen osallistajat kertoivat kokemuksista, joissa vertaisten suhtautuminen heidän sijoitustaustaansa oli neutraali tai myönteinen, eikä kielteinen.

Tutkimuksessa nousi esille muutamia sijoitukseen liittyviä rakenteellisia haasteita, jotka vaikuttivat myös koulunkäyntiin. Ne ilmenivät enimmäkseen vertaissuhteissa. Pitkäkestoisten ystävyysuhteiden luomisen hankaloituminen onkin yksi koulun vaihtuvuuden aiheuttamista tekijöistä (Zetlin ym. 2006b). Yksi nuori kertoi kokemastaan ulkopuolisuuden tunteesta, joka linkittyi myös koulun vaihtumiseen ja uuden oppilaan rooliin luokassa. Randle (2013) on saanut samankaltaisia tuloksia. Koulun vaihtuminen ja siitä seurauksena oleva uuden oppilaan rooli vaikutti tässä tutkimuksessa kahden nuoren käyttäytymiseen, mikä on linjassa Berridgen (2012) tutkimuksen kanssa.

Tiedon puute on huomattava haaste tuen antamiselle koulun näkökulmasta. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. O'Sullivan & Westerman 2007) on käynyt ilmi, että esimerkiksi opettajien mahdollisuus saada tietoa oppilaan kouluhistoriasta helpottaisi tuen saantia. Tässä tutkimuksessa ei käynyt ilmi, tiesivätkö opettajat tai koulun muu henkilökunta nuorten sijoitustaustoista. Suurin osa nuorista kuitenkin koki, että tuki oli epäonnistunut jossain vaiheessa koulutavalta. On siis mahdollista, että puuttuvan tiedon vaikutus tuen epäonnistumiseen on olemassa. Opettajien puuttuvan tiedon sijasta osallistajat nostivat esiin puutteet opettajien toimintatavoissa heidän saadessaan tietoa tutkittavien perheolosuhteista. Muutamalla osallistujalla oli kokemuksia opettajien puuttumattomuudesta perhetilanteisiin, mikä ilmeni esimerkiksi lastensuojeluilmoituksen tekemättä jättämisenä. Opettajien tulisi saada lisää koulutusta lastensuojeluilmoitusvelvollisuudesta, ilmoituksen tekemisestä sekä lastensuojelun prosesseista, jotta ilmoituksen tekemiseen olisi matala kynnyks.

Myönteisenä seikkana liittyen rakenteellisiin tekijöihin nousi yhden nuoren kokemus erittäin toimivasta yhteistyöstä koulun ja lastensuojelun välillä. Tämä on ristiriidassa aiempien tutkimusten (mm. Wulczyn ym. 2009) kanssa, joiden mukaan koulun ja lastensuojelun yhteistyö ei ole riittävää. Toimivasta yhteistyöstä kertoi kuitenkin vain yksi osallistuja, joten tämän tutkimuksen perusteella ei pystytä tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti koulun ja lastensuojelun välisen yhteistyön laatua Suomessa.

Rakenteelliset haasteet, kuten lastensuojelun tapaamisista johtuvat poissaolot, koulujen vaihtuminen ja tiedonsiirron puutteet, nousivat amerikkalaisissa tutkimuksissa (Zetlin 2006; Zetlin ym. 2006a; Zetlin ym. 2006b; Zorc ym. 2013) yhdeksi isoksi teemaksi sijoitettujen oppilaiden koulupolkuun liittyen. Kuitenkin tässä tutkimuksessa rakenteellisiin haasteisiin liittyviä kokemuksia oli melko vähän tai ne eivät olleet niin merkittävässä roolissa. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko Suomessa sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla parempi tilanne rakenteellisten haasteiden osalta kuin Yhdysvalloissa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat ovat avainasemassa. Vaikka pyrkimyksenä on tarkastella tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti, täytyy laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin hyväksyä jokaisen tutkijan subjektiviteetin merkitys. Luotettavuutta arvioidessa kiinnitetään huomio tutkijoihin sekä koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Tässä tutkimuksessa oli kaksi tutkijaa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä koko tutkimusprosessin aikana käytiin dialogia kahden tutkijan kesken, ja tutkimuksen valintoja oli arvioimassa kaksi henkilöä yhden sijaan (ks. Metsämuuronen 2006, 203). Tutkijoilla itsellään ei ollut omakohtaisia kokemuksia lastensuojelusta tai sijaishuollosta, mikä lisää tutkijoiden objektiivisuutta.

Tutkimuksen ja sen tulosten täytyy olla uskottavia, sillä uskottavuus on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereistä. Tässä tutkimuksessa uskottavuutta vahvistettiin keskustelemalla tutkimuksen toteuttamisesta ja tuloksista muiden samaa aihetta tutkivien opiskelijoiden kanssa. (Ks. Kylmä & Juvakka 2007, 128.) Lisäksi tutkimussuunnitelma ja -raportti opponoitiin tutkielmaseminaariryhmässä. Tutkittavan ilmiön kanssa oltiin myös vuoden verran tekemisissä, mikä vahvistaa Kylmän ja Juvakan (2007, 128) mukaan tutkimuksen uskottavuutta.

Luotettavuutta arvioitaessa tutkimusprosessin johdonmukaisuus on myös tärkeä kriteeri. Tutkittavan ilmiön, teoreettisen taustan, aineistonkeruutavan, analyysimenetelmän ja raportoinnin välillä täytyy olla looginen yhteys. (Metsämuuronen 2006, 202.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin sijoitettujen nuorten koulukokemuksia, minkä vuoksi haastattelu oli tarkoituksenmukainen aineiston hankintatapa, sillä tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat subjektiiviset kokemukset. Haastattelu antoi tutkittaville mahdollisuuden kertoa itseään koskevista asioista aktiivisemmin, vapaammin ja tarkemmin kuin esimerkiksi kyselylomake, ja tutkijoille mahdollisuuden syventää saatavia tietoja esittämällä lisäksymyksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli johdonmukainen valinta analyysimenetelmäksi, koska tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille sijoitettujen nuorten omasta puheesta nousevia merkityksellisiä koulukokemuksia ilman ohjaavaa teoriataustaa. Myös Metsämuurosen (2006, 202) mukaan laadullisessa aineistossa on tärkeää edetä aineisto edellä. Huomioitavaa on, että aineistosta kuitenkin nousi esille samoja teemoja kuin aiemmissa tutkimuksissa.

Aineistosta tehtyihin tulkintoihin saatiin tukea teoreettisesta taustasta ja aiemmista tutkimuksista, mikä lisää vahvistettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 212). Aineiston analyysissä käsitteellistykset ja tulkinnat muodostettiin niin, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Koko tutkimusprosessi raportoitiin huolellisesti, jotta lukijalle välitty

mahdollisimman todenmukainen käsitys tutkimuksen etenemisestä ja tutkijoiden tekemistä valinnoista. Luotettavuutta lisää raportoinnissa käytetyt havainnollistavat taulukot ja kuviot aineiston analyysiprosessista sekä aineistoesimerkit tulosluvussa.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisessä asemassa on fokusryhmähaastattelu aineiston hankintatapana. Kyseinen haastattelumuoto lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimuksen osallistujat kävivät vuoropuhelua keskenään, ja ilmapiiri haastatteluissa oli avoin ja hyväksyvä. Tämä voi johtua siitä, että osallistujat olivat luultavasti aiemmin keskustelleet kokemuksistaan esimerkiksi kokemusasiantuntijatoiminnassa. Kaikki tutkimuksen osallistujat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun, ja tutkijoiden rooli haastatteluissa oli hyvin neutraali. Koska ryhmähaastattelussa tutkittavat kuulivat samalla muiden kokemuksista, saattoivat he muistaa myös itse kertoa samankaltaisista kokemuksista, joita he eivät välttämättä olisi muistaneet mainita yksilöhaastatteluissa. Lisäksi ryhmästä sai tukea vaikeiden kokemusten kertomiseen, kun muilla oli samanlaisia kokemuksia. Ryhmähaastattelu mahdollisti myös luontevan vertailun ja vastakkainasettelun haastateltavien kokemusten välillä.

Ryhmähaastatteluihin liittyy samanaikaisesti haasteita, joilla saattaa olla kielteisiä vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) huomauttavat, että haastattelun luotettavuuteen voi vaikuttaa taipumus sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten antamiseen. Ryhmähaastattelussa tämä voi ilmetä sokeutena omille kokemuksille, jolloin saattaa yhtyä muiden kokemuksiin, vaikka omat kokemukset olisivat jollain tapaa eriäviä. On vaikeaa arvioida, oliko tällä vaikutusta tutkimusaineistoon.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkittavien fokusointi kokemusasiantuntijoihin. Kaikilla tutkimuksen osallistujilla oli kokemusta lastensuojelun sijaishuollosta sekä toimimisesta lastensuojelujärjestössä vertaistukijana ja asiantuntijana omien sijoituskokemustensa pohjalta. Tämä on merkittävää luotettavuuden kannalta, koska tutkimuksen tieto tulee suoraan asianomaisilta eli tiedonantajina

ovat ne henkilöt, joiden koulukokemuksista ollaan kiinnostuneita. Lisäksi kokemusasiantuntijat ovat luultavasti keskustelleet sijoituskokemuksistaan jo aiemmin. Tällöin haastatteluun osallistuminen on helpompaa, eikä se toimi niin vahvasti terapeuttisena keskusteluna. Toisaalta on pohdittava sitä, valikoituuko kokemusasiantuntijatoimintaan tietynlaisia ihmisiä, jolloin tutkimuksen osallistujat saattoivat olla liian homogeeninen ryhmä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen osallistujat olivat kaikki päässeet peruskoulun jälkeen jatko-opintoihin, kun taas joissakin aiemmissa tutkimuksissa on noussut ilmi sijoitettujen lasten ja nuorten matala koulutustaso (esim. Kestilä, Väisänen, Paananen, Heino & Gissler 2012).

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä muuhun vastaavan kontekstiin (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Tämän tutkimuksen tulokset eivät kuvaa kaikkien sijoitettujen lasten ja nuorten koulukokemuksia, koska jokaisella yksilöllä on omat subjektiiviset kokemuksensa. Tulokset kuitenkin kuvaavat tutkittavaa ilmiötä eli sijoitettujen nuorten koulukokemuksia, ja antavat uutta tietoa sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä suojaavista ja kuormittavista tekijöistä. Myös Eskola ja Suoranta (2008, 211–212) toteavat, että siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, eivätkä yleistyksset ole mahdollisia ”sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen”.

Tutkimuksen aiheena oli sijoitettujen nuorten koulukokemukset, ja tutkittavat kertoivat suurimmaksi osaksi peruskoulukokemuksistaan. Haastattelussa ei erikseen rajattu koulukokemuksia pelkästään sijaishuollon ajalle, minkä vuoksi koulukokemukset saattoivat osittain sijoittua myös sijoitusta edeltävälle ajalle silloin, jos sijoitus oli tapahtunut esimerkiksi vasta yläkouluikäisenä. Sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnille merkityksellistä on sijaishuollon lisäksi myös sijoitukseen johtaneet syyt, jotka usein vaikuttavat koulunkäyntiin jo ennen sijoituksen tapahtumista. Sijoitettujen lasten ja nuorten koulukokemuksia tutkittaessa arvokasta tietoa saadaan siis myös sijoitusta edeltävistä koulukokemuksista, jolloin lapsen tai nuoren elämässä on ollut epäsuotuisia tai kuormittavia tekijöitä.

7.3 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimustulokset lisäävät tietoa siitä, miten sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä voidaan tukea sekä miten koulunkäyntiin liittyviin haasteisiin voidaan vastata. Tutkimustuloksista on hyötyä koulussa työskenteleville henkilöille, kuten luokanopettajille, erityisopettajille, aineenopettajille, koulunkäynninohjaajille, rehtoreille ja koulukuraattoreille, sekä opettajaopiskelijoille, jotka tulevaisuudessa mahdollisesti kohtaavat sijoitettuja oppilaita koulussa. Tulosten mukaan koulun aikuisilla oli suuri merkitys sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnille, minkä vuoksi koulun opettajien ja muun henkilökunnan tulee olla tietoisia sijoitettujen oppilaiden koulunkäyntiä suojaavista ja kuormittavista tekijöistä. Emotionaalinen tuki näyttäytyi tässä tutkimuksessa akateemista tukea tärkeämpänä, mikä osoittaa oppilaan kohtaamisen tärkeyden koulussa. Opettajankoulutuksen tulisi lisätä tulevien opettajien valmiuksia sijoitettujen oppilaiden kohtamiseen, ohjaamiseen ja tukemiseen.

Varhaisen puuttumisen merkitys kävi myös ilmi tutkimustuloksista. Yllättävän monella tutkittavalla oli kokemuksia koulun aikuisten puuttumattomuudesta kotiolosuhteisiin, vaikka aikuisilla oli niistä tietoa. Lastensuojelulain (417/2007, 25 §) mukaan muun muassa opetuksen tai koulutuksen järjestäjällä on ilmoitusvelvollisuus lastensuojeluilmoituksen tekemiseen. Myös aiemmassa lastensuojelulaissa (683/1983, 40 §) määrättiin koulutoimen palveluksessa olevan henkilön ilmoitusvelvollisuudesta, mutta nykyisessä lastensuojelulaissa (417/2007) ilmoitusvelvollisuutta on laajennettu, se on kuvattu tarkemmin, ja ilmoituksen tekemisen kynnystä on madallettu. Koulun henkilökunnalla tulisi olla matala kynnyks lastensuojeluilmoitusten tekemiseen, jotta lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen vaarantaviin tekijöihin puututtaisiin varhain, ja perheet saisivat tukea ajoissa. Tässäkin asiassa koulun henkilökunnan koulutusta voisi lisätä, ja kouluyhteisön jäsenten pitäisi tukea toisiaan lastensuojeluilmoitusten tekemiseen liittyen.

Koulukokemusten retrospektiivinen tarkastelu rajaa tutkimusta, koska koulukokemukset eivät ole tämänhetkisiä kokemuksia, vaan sijoittuvat 1990- ja

2000-lukujen kouluihin, jolloin esimerkiksi erityisopetuksen järjestäminen oli erilaista. Myös lastensuojelu- sekä sosiaalihuoltolaki, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus ovat muuttuneet tai kehittyneet. Ei voi sanoa varmaksi, miten nämä muutokset vaikuttaisivat sijoitettujen nuorten koulukokemuksiin, jos tutkimus toteutettaisiin haastattelemalla tällä hetkellä peruskoulua käyviä sijoitettuja lapsia tai nuoria. Jatkotutkimuksen kannalta olisi siis merkittävää tutkia lapsia tai nuoria, joilla sijoitus ja peruskoulun käyminen ovat ajankohtaisia. Tämä on toisaalta eettisesti haastava tutkimusasetelma.

Koulun aikuisten merkitystä sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnille tulisi tutkia lisää, sillä se nousi selvästi yhdeksi tärkeimmäksi teemaksi tässä tutkimuksessa, ja siitä on toistaiseksi melko vähän tutkimustietoa. Tutkimusaiheena voisi esimerkiksi olla sijoitettujen oppilaiden oppilas-opettajasuhteet sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Lisäksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi erityis- tai luokanopettajan ja koulupsykologin roolit sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. Tämän tutkimuksen lisäksi myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Mendis 2015; Schroeter ym. 2015) korostuu opettajien merkitys emotionaalisen tuen tarjoajina, vaikka opettajat lähtökohtaisesti ovat pedagogiikan eivätkä psykologian ammattilaisia. Tästä herää kysymys siitä, kasautuuko opettajille sellaisia tehtäviä, joihin heillä ei välttämättä ole riittävästi tietoja ja taitoja. Toisaalta opettajat ovat päivittäisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa verrattuna koulupsykologeihin, minkä vuoksi on luonnollista, että opettajien odotetaan antavan enemmän emotionaalista tukea.

Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseksi tulisi kehittää lisää konkreettisia tutkimukseen perustuvia tukitoimia. Pohjoismaissa on 2010-luvulla kehitetty ja tutkittu interventioita liittyen moniammatilliseen yhteistyöhön (Ruotsin SkolFam®-malli ja Suomen SISUKAS-malli), mutta lisätutkimukselle on tarvetta. Ylipäätään tutkimusta olisi eriarvoisen tärkeää kohdistaa suomalaisiin kouluihin, jotta saataisiin siirrettävää tutkimustietoa suomalaiseen koulukontekstiin.

Kaiken kaikkiaan sijoitetuista lapsista ja nuorista puhuttaessa käytetään usein melko kielteisiä ilmauksia liittyen heidän lähtökohtiinsa ja tulevaisuuteensa. Sijaishuollon piirissä olevien oppilaiden koulusuoriutumista pidetään usein heikompana kuin muiden oppilaiden, ja heillä kuvataan olevan monenlaisia käyttäytymisen haasteita. Tämä tutkimus osoittaa sijoitettujen nuorten olevan kuitenkin heterogeeninen ryhmä koulunkäyntiin liittyen, vaikka heidän taustoiensa on paljon samankaltaisuuksia. Sijoitustausta ei siis suoraan kerro, miten oppilas tulee selviytymään koulussa, vaan siihen voidaan vaikuttaa monilla suojaavilla tekijöillä, kuten positiivisella opettaja-oppilassuhteella, onnistumisen kokemuksilla, varhaisella puuttumisella ja tukemisella sekä myönteisillä vertaissuhteilla. Tiedonkulku koulun ja lastensuojelun välillä on tästä syystä tärkeää, jotta koulun aikuiset olisivat tietoisia oppilaiden taustoista, jolloin he voivat tukea ja vahvistaa myönteisen koulupolun muodostumista mahdollisimman varhain.

LÄHTEET

- Aldenius Isaksson, A., Hintze, K. & Fastén, L. 2009. Skolprojekt inom Familjehemsvården. Resultatrapport och projektbeskrivning. Helsingborgs stad.
- Alvoittu, H. 2012. Sijaisperheessä elävien lasten vaikeiden kokemusten käsittely. Vertaisryhmätoiminnan merkitys kokemusten käsittelyssä. Teoksessa A. Huovinen & E. Immonen (toim.) Kokemukset näkyviin - artikkeleita väkivallasta ja sijaishuollosta. Pelastakaa Lapset ry:n julkaisusarja nro 20, 15–25.
- Berger, L. M., Cancian, M., Han, E., Noyes, J. & Rios-Salas, V. 2015. Children's academic achievement and foster care. *Pediatrics* 135 (1), 109–116.
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2011. School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review* 33 (12), 2489–2497.
- Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A. & Fuentes, M. J. 2012. Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review* 34 (4), 615–621.
- Berridge, D. 2007. Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child & Family Social Work* 12 (1), 1–10.
- Berridge, D. 2012. Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1171–1175.
- Cashmore, J., Paxman, M. & Townsend, M. 2007. The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & Fostering* 31 (1), 50–61.
- Celeste, Y. S. C. 2011. Perspectives of looked after children on school experience – a study conducted among primary school children in a children's home in Singapore. *Children & Society* 25 (2), 139–150.
- Driscoll, J. 2011. Making up lost ground: Challenges in supporting the educational attainment of looked after children beyond key stage 4. *Adoption & Fostering* 35 (2), 18–31.
- Drugli, M. B., Klökner, C. & Larsson, B. 2011. Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education* 24 (4), 243–254.

- Dubois-Comtois, K., Bernier, A., Tarabulsky, G. M., Cyr, C., St-Laurent, D., Lanctôt, A.-S., St-Onge, J., Moss, E. & Béliveau, M.-J. 2015. Behavior problems of children in foster care: Associations with foster mothers' representations, commitment, and the quality of mother-child interaction. *Child Abuse & Neglect* 48, 119–130.
- Egelund, T. & Lausten, M. 2009. Prevalence of mental health problems among children placed in out-of-home care in Denmark. *Child & Family Social Work* 14 (2), 156–165.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Fantuzzo, J. & Perlman, S. 2007. The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review* 29 (7), 941–960.
- Farineau, H. M., Stevenson Wojciak, A. & McWey, L. M. 2013. You matter to me: Important relationships and self-esteem of adolescents in foster care. *Child & Family Social Work* 18 (2), 129–138.
- Farruggia, S. P., Greenberger, E., Chen, C. & Heckhausen, J. 2006. Perceived social environment and adolescents' well-being and adjustment: Comparing a foster care sample with a matched sample. *Journal of Youth and Adolescence* 35 (3), 349–358.
- Ferguson, H. B. & Wolkow, K. 2012. Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1143–1149.
- Fernandez, E. 2008. Unravelling emotional, behavioural and educational outcomes in a longitudinal study of children in foster-care. *British Journal of Social Work* 38 (7), 1283–1301.
- Font, S. & Maguire-Jack, K. 2013. Academic engagement and performance: Estimating the impact of out-of-home care for maltreated children. *Children and Youth Services Review* 35 (5), 856–864.
- Frederick, J. & Goddard, C. 2010. 'School was just a nightmare': Childhood abuse and neglect and school experiences. *Child & Family Social Work* 15 (1), 22–30.

- Giorgi, A. 1997. The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2), 235–260.
- Grusec, J., Davidov, M. & Lundell, L. 2005. Prosocial and helping behavior. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *The Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell, 457–474.
- Happer, H., McCreadie, J. & Aldgate, J. 2006. *Celebrating success: What helps looked after children succeed*. Edinburgh, UK: Social Work Inspection Agency.
- Harder, A. T., Huyghen, A. N., Knotdickscheit, J., Kalverboer, M. E., Köngeter, S., Zeller, M. & Knorth, E. J. 2014. Education secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care. *Child & Youth Care Forum* 43 (2), 251–268.
- Hedin, L., Höjer, I. & Brunnberg, E. 2011. Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work* 16 (1), 43–51.
- Heino, T. 2007. Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana. *Stakesin työpapereita 30/2007*. Helsinki: Valopaino.
- Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala, R. 2016. Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. *Huosta-hankkeen (2014–2015) päätulokset*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino.
- Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti –erityistykö? Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 13. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 217–247.
- Hibel, J., Farkas, G. & Morgan, P. L. 2010. Who is placed into special education? *Sociology of Education* 83 (4), 312–332.
- Hietala, O. & Rissanen, P. 2015. *Kokemusasiantuntija – hoidon ja avun kohteesta omien kokemusten jakajaksi sekä palveluiden kehittäjäksi. Opas kokemusasiantuntijatoiminnasta*. Helsinki: Unigrafia.
- Hiitola, J. 2008. *Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista. Lastensuojelun sijaishuollon kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnassa ja Etelä-Pirkanmaalla -hanke*. Stakesin työpapereita 21/2008. Helsinki: Valopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K. M. 2010. Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work* 15 (3), 307–314.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. painos. Tampere: Osuus-kunta Vastapaino, 15–54.
- Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. 2011. Sosiaalityön käsikirja. 3. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Kestilä, L., Paananen, R., Väisänen, A., Muuri, A., Merikukka, M., Heino, T. & Gissler, M. 2012. Kodin ulkopuolelle sijoittamisen riskitekijät. Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 34–52.
- Kestilä, L., Väisänen, A., Paananen, R., Heino, T. & Gissler, M. 2012. Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina. Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (6), 599–620.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Publishing.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Lastensuojelulaki 683/1983.
- Lastensuojelulaki 417/2007.
- Lawrence, C. R., Carlson, E. A. & Egeland, B. 2006. The impact of foster care on development. *Development and psychopathology* 18 (1), 57–76.

- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. 2. painos. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Leonard, S. S. & Gudiño, O. G. 2016. Academic and mental health outcomes of youth placed in out-of-home care: The role of school stability and engagement. *Child & Youth Care Forum* 45 (6), 807–827.
- Leve, L. D., Fisher, P. A. & DeGarmo, D. S. 2007. Peer relations at school entry: Sex differences in the outcomes of foster care. *Merrill-Palmer Quarterly* (Wayne State University Press) 53 (4), 557–577.
- Liamputtong, P. 2016. Focus group methodology. Principles and practice. Lontoo: SAGE.
- McWey, L. M., Cui, M. & Pazdera, A. L. 2010. Changes in externalizing and internalizing problems of adolescents in foster care. *Journal of Marriage and Family* 72 (5), 1128–1140.
- Mendis, K. 2015. One size does not fit all: The educational needs of children in out-of-home care. *Adoption & Fostering* 39 (2), 135–144.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Mohapatra, S., Irving, H., Paglia-Boak, A., Wekerle, C., Adlaf, E. & Rehm, J. 2010. History of family involvement with child protective services as a risk factor for bullying in Ontario schools. *Child and Adolescent Mental Health* 15 (3), 157–163.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 124, 1507–1513.
- Nuorisolaki 1285/2016.
- Opetusalan Ammattijärjestö 2017. Kolmiportainen tuki. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki3>. Luettu 12.6.2017.
- Oraluoma, E. & Välivaara, C. 2017. Sisukas pärjää aina? Moniammatillinen tukimalli sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 27 (1), 45–53.
- O'Sullivan, A. & Westerman, R. 2007. Closing the gap: Investigating the barriers to educational achievement for looked after children. *Adoption & Fostering* 31 (1), 13–20.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.

- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteiden tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. 2. painos. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school - significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education* 25 (2), 207–221.
- Randle, M. 2013. Through the eyes of ex-foster children: Placement success and the characteristics of good foster carers. *Practice* 25 (1), 3–19.
- Rosenthal, J. A. & Curiel, H. F. 2006. Modeling behavioral problems of children in the child welfare system: Caregiver, youth, and teacher perceptions. *Children and Youth Services Review* 28 (11), 1391–1408.
- Räty, T. 2012. Lastensuojelulaki. Käytäntö ja soveltaminen. 2. painos. Helsinki: Edita Publishing.
- Scherr, T. G. 2007. Educational experiences of children in foster care. Meta-analyses of special education, retention and discipline rates. *School Psychology International* 28 (4), 419–436.
- Schroeter, M. K., Strolin-Goltzman, J., Suter, J., Werrbach, M., Hayden-West, K., Wilkins, Z., Gagnon, M. & Rock, J. 2015. Foster youth perceptions on educational well-being. *Families in Society* 96 (4), 227–233.
- Simmel, C., Barth, R. P. & Brooks, D. 2007. Adopted foster youths' psychosocial functioning: A longitudinal perspective. *Child & Family Social Work* 12 (4), 336–348.
- Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J. & Werrbach, M. 2016. A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. *Children and Youth Services Review* 70, 30–36.
- Sugden, E. J. 2013. Looked-after children: What supports them to learn? *Educational Psychology in Practice* 29 (4), 367–382.
- Suomen UNICEF r.y. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Luettu 6.10.2016.
- Tarren-Sweeney, M. 2008. Retrospective and concurrent predictors of the mental health of children in care. *Children and Youth Services Review* 30 (1), 1–25.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011. Lastensuojelu 2010. Tilastoraportti 29/2011. http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2011/Tr29_11.pdf. Luettu 4.4.2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2012. Lastensuojelu 2011. Tilastoraportti 26/2012. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90891/Tr26_12.pdf?sequence=5. Luettu 4.4.2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013. Lastensuojelu 2012. Tilastoraportti 30/2013. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110691/Tr30_13.pdf?sequence=5. Luettu 4.4.2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Lastensuojelu 2013. Tilastoraportti 26/2014. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116946/Tr26_14.pdf?sequence=5. Luettu 4.4.2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Lastensuojelu 2014. Tilastoraportti 25/2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129537/Tr25_15_korjattu.pdf?sequence=4. Luettu 4.4.2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016a. Lastensuojelu 2015. Tilastoraportti 20/2016. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131625/Tr20_16.pdf?sequence=4. Luettu 27.6.2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016b. Lastensuojelun käsikirja. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja>. Luettu 27.6.2017.
- Tilastokeskus 2016. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2015. http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2015/kjarj_2015_2016-02-11_fi.pdf. Luettu 16.5.2017.
- Tilastokeskus 2017. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2016. http://www.stat.fi/til/kjarj/2016/kjarj_2016_2017-02-14_fi.pdf. Luettu 16.5.2017.
- Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J. & Crawford, M. 2014. Making a connection: School engagement of young people in care. *Child & Family Social Work* 19 (4), 455–466.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vanderfaellie, J., Van Hoen, F., Vanschoonlandt, F., Robberechts, M. & Stroobants, T. 2013. Children placed in long-term family foster care: A longitudinal study into the development of problem behavior and associated factors. *Children and Youth Services Review* 35 (4), 587–593.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Sinagub, J. 1996. Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Wulczyn, F., Smithgall, C. & Chen, L. 2009. Child well-being: The intersection of schools and child welfare. *Review of Research in Education* 33 (1), 35–62.
- Zetlin, A. 2006. The experiences of foster children and youth in special education. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 31 (3), 161–165.
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A. & Shea, N. M. 2006a. Improving educational prospects for youth in foster care: The education liaison model. *Intervention in School & Clinic* 41 (5), 267–272.
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A. & Shea, N. M. 2006b. Seeing the whole picture: Views from diverse participants on barriers to educating foster youths. *Children & Schools* 28 (3), 165–173.
- Zetlin, A., MacLeod, E. & Kimm, C. 2012. Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education* 33 (1), 4–13.
- Zorc, C. S., O'Reilly, A. L. R., Matone, M., Long, J., Watts, C. L. & Rubin, D. 2013. The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review* 35 (5), 826–833.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje tutkimukseen suostumiseksi

Hei!

Teemme erityis- ja luokanopettajaopintoihimme kuuluvaa opinnäytteeksi tarkoitettua tutkimusta, jonka tavoitteena on tutkia koulukokemuksia lastensuojelun sijaishuollon piirissä olleiden nuorten ja nuorten aikuisten näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Opinnäytetyön tutkimusaineisto kerätään lukuvuoden 2016–2017 aikana, ja kaikki tutkimuksen aikana kerättävät tiedot käsitellään luottamuksellisina ilman nimiä tai muita henkilötietoja. Tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ei voida siis tunnistaa aineiston perusteella.

Tutkimus toteutetaan ryhmäkeskusteluna/-haastatteluna. Haastattelussa kysytään koulun merkityksestä ja koulukokemuksista. Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi haluaisimme myös teidän luvallanne nauhoittaa ryhmäkeskustelut/-haastattelut. Nauhoitteet käsitellään täysin luottamuksellisesti, eikä niitä luovuteta ulkopuolisten käyttöön. Kun tutkimus on valmistunut ja opinnäytetyö on arvioitu, aineisto hävitetään.

Lisätietoja tutkimuksen toteuttamisesta saa opinnäytetyön tekijöiltä:

Heidi Rautiainen ja Petra Simonen

Annan luvan käyttää haastatteluani anonymisti opinnäytetyön tutkimusaineistossa. Annan myös luvan nauhoittaa haastattelun.

En anna tutkimuslupaa.

Allekirjoitus, nimenselvennys ja päiväys

Liite 2. Haastattelurunko

Taustakysymykset

1. Miten päädyit mukaan kokemusasiantuntijatoimintaan ja miten määrittelet kokemusasiantuntijuuden?
2. Minkä ikäinen olet?
3. Minä vuonna aloitit peruskoulun?
4. Minkä ikäinen olit, kun sinut sijoitettiin?
5. Kuinka kauan sijoitus kesti?

Teema 1: Koulupolku kokonaisuutena

1. Millä nimellä kutsuisit tai kuvailisit koulupolkuasi kokonaisuutena? Mikä olisi koulutarinasi nimi?
2. Miksi tarinallasi on tällainen nimi?
3. Haluaisitko muuttaa tarinaa jotenkin?

Teema 2: Tärkeä aikuinen koulussa

1. Kuka koulun aikuinen oli sinulle läheisin tai tärkein? Miksi?
2. Koetko tärkeäksi, että sinulla oli tai olisi ollut läheinen aikuinen koulussa? Miksi/miksi ei?
3. Millainen merkitys koulun aikuisilla oli koulunkäyntisi kannalta?
4. Mitä olisit toivonut koulun aikuisilta?

Teema 3: Vertaissuhteet koulussa

1. Millaiseksi koit oman roolisi luokassa?
2. Millaiset suhteet sinulla oli luokkakavereihisi?
3. Oletko kokenut kiusaamista koulussa?

Teema 4: Oma kokemus koulusuoriutumisesta

1. Missä olit omasta mielestäsi hyvä koulussa ja miksi?
2. Mitkä asiat koit koulussa haastaviksi?
3. Mitä onnistumisen kokemuksia muistat kouluajoilta?
4. Entä mitä epäonnistumisen kokemuksia?

Teema 5: Koulussa saatu tuki

1. Saitko erityisopetusta? Olitko pienryhmässä/erityisluokassa vai kävitkö erityisopettajan luona?
2. Koitko erityisopetuksen tärkeäksi tai hyödylliseksi? Miksi/miksi ei?
3. Mitä muuta tukea olet saanut koulunkäyntiisi? (esimerkiksi koulupsykologi, koulukuraattori, toimintaterapia, puheterapia)
4. Millaista tukea koulu antoi päivittäiseen elämääsi, vai antoiko ollenkaan? Koetko koulun tukeneen omaa arkeasi?

Teema 6: Koulunkäynnin merkitys (kokoava teema)

1. Mikä merkitys koulunkäynnillä on sinulle ollut?

2. Oliko kouluun mukava mennä?

3. Oliko koulunkäyntisi tärkeää? Miksi/miksi ei?