

Huostaanotettujen nuorten koulukokemuksia

Dario Squeglia

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Squeglia, Dario. 2019. Huostaanotettujen nuorten koulukokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 55 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää huostaanotettujen nuorten peruskoulukokemuksia ja löytää heidän sosiaalisesta verkostosta ne tahot, joilla on keskeinen merkitys kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli nostaa esille yksilöiden moninaisia kokemuksia kouluun kiinnittymisestä ja tätä kautta lisätä tietoisuutta niistä keinoista, joita huostaanotetun lapsen ja nuorten kanssa toimivat aikuiset voisivat toteuttaa kouluun kiinnittymisen tukemiseksi.

Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksan 18–20-vuotiaasta nuorta, joilla oli huostaanottoausta. Haastattelut tehtiin helmi-huhtikuun 2017 aikana ja ne toteutettiin puolistrukturoidun haastattelun menetelmää hyödyntäen. Haastattelut litteroitiin ja analyysi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin.

Opettaja-oppilassuhteen merkitys huostaanotetun lapsen koulutaipaleella oli huomattava. Yksilöllisellä kohtaamisella, tasavertaisella kohtelulla, vahvalla auktoriteetilla ja lapsen tarpeiden huomioimisella oli keskeinen merkitys kouluun kiinnittymisen kannalta. Myös kokemukset vertaissuhteista lähimmässä kaveripiirissä ja eri opetusryhmissä olivat kiinnittymisen näkökulmasta merkittävässä asemassa. Muita tahoja vaikuttamassa myönteisesti huostaanotetun kouluun kiinnittymiseen olivat koulun terveydenhuolto sekä sijaishuoltopaikan työntekijät. Kouluun kiinnittymisen kehittymisen kannalta ongelmallisiksi koettiin koulukiusaaminen sekä erilaiset siirtymävaiheet, kuten alakoulusta yläkouluun siirtyminen tai koulunpaikan vaihtuminen.

Huostaanotetulle lapselle tulisi koulussa antaa mahdollisuus muodostaa turvallisia kiintymyssuhteita niin opettajiin kuin vertaisiin. Heille tulisi tarjota koulussa oikeudenmukainen ja turvallinen kasvuympäristö, jossa heidät kohdataan omana itsenään ja heille tarjotaan yksilöllistä tukea. Koulun, terveydenhuollon ja sijaishuollon tulisi tehdä tiivistä yhteistyötä huostaanotetun kouluun kiinnittymisen edistämiseksi.

Avainsanat: huostaanotto, kouluun kiinnittyminen, sosiaalinen verkosto, lastensuojelu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 HUOSTAANOTETUN KIINTYMISEN JA KIINNITTÄMISEN DILEMMAT.....	4
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	8
2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	8
2.2 Tutkimuksellinen lähestymistapa	8
2.3 Aineiston keruu.....	9
2.4 Tutkimukseen osallistujat	12
2.5 Aineiston analyysi.....	13
2.6 Eettiset ratkaisut.....	15
3 HUOSTAANOTETUN SOSIAALISEN VERKOSTON MERKITYS KOULUUN KIINNITTÄMISEN NÄKÖKULMASTA	18
3.1 Opettajat huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittämisen tukena.....	18
3.2 Vertaissuhteiden merkitys huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittämisessä	28
3.3 Koulun terveydenhuolto koulunkäynnin tukena	35
3.4 Sijaishuoltopaikan työntekijöiden merkitys huostaanotetun lapsen kouluarjessa	38
4 KOHTI MYÖNTEISTÄ KOULUUN KIINNITTÄMISTÄ	40
4.1 Tulosten tarkastelua.....	40
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	44
LÄHTEET	48
LIITTEET	55

1 HUOSTAANOTETUN KIINTYMISEN JA KIINNITTÄMISEN DILEMMAT

Huostaanotolla tarkoitetaan lastensuojelun toimenpidettä, jossa lapsi otetaan pois vanhemmiltaan tai muulta huoltajaltaan. Tällöin vastuu kasvatuksesta siirtyy viranomaisille eli käytännössä sosiaalityöntekijälle. Lain mukaan lapsi on otettava huostaan, mikäli hänen terveytensä ja kehityksensä ovat vakavassa vaarassa kasvuolosuhteissa olevien puutteiden vuoksi. (Lastensuojelulaki 2007.) Tuore huostaanoton syitä kartoittava tutkimus valaisee alle kouluikäisten lapsiperheiden laajaa ongelmien kirjoa, jossa etenkin vanhempien avuttomuus ja osaamattomuus vastata lapsen tarpeisiin ja huolehtia tästä ikäkauteen sopivasti ovat enenevässä määrin taustalla huostaanottokysymyksen noustessa esiin (Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala 2016, 69–71). Huostaanotettu lapsi onkin usein kasvanut turvattomassa ja epävakaa ympäristössä, jonka seurauksena myös lapsen ja vanhempien välisen kiintymyssuhteen kehittyminen on häiriintynyt. Bowlby (1973) painottaa, että varhaislapsuuden kokemukset suhteesta hoivaajaan synnyttävät tiedostamattomia työskentelymalleja, joilla on taipumus ohjata käyttäytymistä ja toimintaa jatkossakin. Näihin liittyvät myös pienen lapsen käsitykset siitä, miten muut reagoivat hänen aloitteisiinsa ja miten hyväksytyksi hän kokee itsensä muiden silmissä. Näitä samoja työskentelymalleja lapsi soveltaa tulevaisuuden vuorovaikutustilanteissa muun muassa astuessaan koulumaailmaan ja kohdatessaan ensimmäiset luokkatoverinsa ja opettajansa.

Työskennellessäni luokanopettajaopintojeni ohella huostaanotetuille suunnatussa lastensuojeluyksikössä olen havainnut kyseisten lasten moninaiset koulunkäyntiin liittyvät haasteet, kuten esimerkiksi turvattomuus ja yksin jäämisen tunne, koulu-uupumus, häiriökäyttäytyminen sekä yleisluontoisesti kielteinen suhtautuminen kouluun. Becker-Weidmanin ym. (2008) mukaan sijoitetun lapsen kokemat pettymykset ja menetykset läheisissä ihmissuhteissa peilautuvat

usein haasteina koulunkäynnissä. Varhaisissa vuorovaikutussuhteissa omakuttu kiintymystyylin turvattomuus, heikko minäkuva, tunteiden säätelyn vaikeudet sekä psyykinen oireilu saattavat näyttäytyä koulussa sääntöjä rikkovana käyttäytymisenä sekä tarkkaavuuden ongelmina (Oraluoma & Väliavaara 2016, 15; 76). Verrattuna turvallisesti kiinnittyneisiin lapsiin, heiltä saattaa puuttua taito käyttää ihmissuhteissaan järkeä ja tunnetta samanaikaisesti, mikä voi näkyä empatiakyvyn puutteena ja avuttomuutena sosiaalisissa tilanteissa (Sinkkonen 2004, 1867). Haasteet koulun vuorovaikutustilanteissa myötävaikuttavat sijoitetujen lasten suurempaan riskiin tulla koulukiusatuksi ja toisaalta myös osallistua koulukiusaamiseen verrattuna vanhempiansa luona asuviin lapsiin (Ikonen ym. 2017). Heino ja Oranen (2012, 236) haluavat kuitenkin muistuttaa, että vaikka lastensuojelun asiakkaina olevia lapsia yhdistääkin usein jokin kasvuun ja kehitykseen liittyvä riski, on tärkeä huomata, että he ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, yksilöllisine vahvuuksineen ja tuentarpeineen. Lapsi voi olla tietyissä asioissa jäljessä ikätovereistaan, mutta toisissa taas ikätasoinen tai jopa ikätasoa edellä.

Lasten ja nuorten koulusuhteen laatua on kansainvälisessä tutkimuksessa tutkittu muun muassa käsitteillä *student engagement* (mm. Christenson, Reschly & Wylie 2012; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2015) tai *school engagement* (mm. Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Furlong ym. 2003). Suomenkielisessä tutkimuksessa termeille ei ole vakiintunut yleisesti käytettyä vastinetta, vaan samassa tarkoituksessa on käytetty niin kouluun kiinnittymisen (Sinkkonen 2004) kuin kouluun sitoutumisen käsitettä (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016). Tässä tutkimuksessa käytetään kouluun kiinnittymisen käsitettä, sillä koen, että varhaislapsuuden kiintymyssuhteilla ja niiden laadulla on keskeinen merkitys uusien ihmissuhteiden muodostumiseen lapsen koulutaipaleella ja sitä kautta siihen, miten lapsi kiinnittyy kouluun. Tyypillisesti kouluun kiinnittymisen tulkitaan muodostuvan kolmesta osatekijästä: emotionaalisesta, behavioristisesta ja kognitiivisesta. Emotionaalinen kiinnittyminen ilmenee oppilaan sosiaalisten suhteiden laatuna opettajiin ja vertaisiin, yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksina sekä koulua kohtaan heräävinä

tunteita. Behavioristisella kiinnittymisellä luonnehditaan osallistumisen ja sinnikkyuden tasoa koulutoiminnassa, kun taas kognitiivinen kiinnittyminen käsittelee yksilön oppimisen strategiat, itsesäätelykyvyn ja motivaation koulutehtäviä kohtaan. (Fredricks ym. 2004; Gibbs & Poskitt 2010; Skinner & Pitzer 2012.) Tässä tutkimuksessa pyritään tutkittavien kokemusten kautta nostamaan esiin niitä seikkoja, joiden voidaan nähdä vaikuttavan huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittymisen eri osatekijöihin.

Kouluun kiinnittymisellä on tutkimusten mukaan yhteyksiä oppimistuloksiin ja koulumenestymiseen sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittymiseen (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 380). Kouluun kiinnittymisen käsite on kuitenkin herättänyt kenties eniten kiinnostusta kasvatustieteen tutkimuksissa, joissa on haettu ratkaisua erilaisiin koulunkäynnin ongelmiin, kuten heikentyvään opiskelumotivaatioon, syrjäytymiseen tai koulupinnaamiseen (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Audas & Williams 2001; Finn & Zimmer 2012, 97; Fredricks ym. 2004). Kotimaisella tutkimuskentällä Virtanen ym. (2014; 2016) ovat kouluun kiinnittymisen kautta kartoittaneet selittäviä taustatekijöitä muun muassa koulupinnaamisen sekä koulu-uupumuksen ilmiöihin. Heidän mukaan lasten kouluun kiinnittymisen tasoa selvittämällä voitaisiin tunnistaa varhaisessa vaiheessa ne oppilaat, joilla on lisääntynyt riski joutua kouluvaikeuksiin myöhemmällä koulupolulla. Kouluun kiinnittymisen konseptia on pidetty oivana työkaluna ymmärtää ja edistää koulusuoriutumista, sillä sen katsotaan olevan yksilön sisäinen kehitysprosessi, johon kasvattajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa (Finn & Zimmer 2012, 97; Ladd & Dinella 2009, 20). Linna-kylän ja Malinin (2008, 587) mukaan kouluun kiinnittyminen pitääkin sisällään asenteita ja käytösmalleja, joihin voivat vaikuttaa niin opettajat, vertaiset kuin huoltajatkin ja jotka ovat muokattavissa koulun käytännöillä ja toimintatavoilla. Lisäksi kiinnittyminen on, koulusuoriutumisen ohella, tiukasti sidoksissa myös yksilön yleiseen hyvinvointiin ja terveydentilaan, jolloin se tulisi mieltää yhdeksi koulun tärkeimmistä tehtävistä.

Kouluun kiinnittyminen peruskoulun aikana ennustaa myös oppilaiden myöhempää menestymistä ja hyvinvointia koulu- ja työelämässä (Hines, Merdinger & Wyatt 2005; Unrau, Font & Rawls 2012.) Tämä alleviivaa kouluun kiinnittymisen tärkeyttä huostaanotettujen kohdalla, sillä koulutustason jääminen muita alhaisemmaksi ja huonommat mahdollisuudet edetä jatko-opintoihin ovat sijoitetuilla lapsilla muita yleisempää (Clausen & Kristofersen 2008; Heino & Johnson 2010, 274; Vinnerljun, Öman & Gunnarson 2005). Erosen (2013) laaja kotimainen seurantatutkimus huostaanotettujen lasten institutionaalisista poluista puolestaan tiivistää, että sijoituksen päättymisen jälkeen nuorilla on enemmän terveyteen ja mielenterveyteen liittyviä ongelmia, työttömyyttä, päihteidenkäyttöä ja rikollisuutta kuin muilla alle 24-vuotiailla. Myös vastaavissa kansainvälisissä tutkimuksissa on tehty samansuuntaisia havaintoja (Leathers & Testa 2006; O'Higgins, Sebba & Luke 2015; Pecora ym. 2006). Edellä mainitut löydökset peräänkuuluttavat erityistä panostamista niiden keinojen löytämiseksi, joilla voidaan tukea huostaanotettujen oppilaiden kiinnittymistä koulunkäyntiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa peruskoulun aikana.

Päämääräni tässä tutkimuksessa on ollut laadullisen tutkimuksen keinoin selvittää huostaanottotaustaisten peruskoulukokemuksia ja löytää heidän sosiaalisesta verkostosta ne tahot, joilla on keskeinen merkitys kouluun kiinnittymisen kannalta. Tutkimuksessa pyritään lisäämään tietoisuutta niistä keinoista, joita huostaanotetun lapsen ja nuoren ympärillä toimivat aikuiset voisivat toteuttaa kouluun kiinnittymisen ja sitä kautta yleisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Tämän tutkimusraportin toisessa luvussa kuvaan tutkimuksen toteutusta esittelemällä tutkimuskysymykseni, lähestymistapani sekä aineistonkeruuseen ja -analyysiin liittyviä vaiheita. Samassa luvussa tarkastelen myös tutkimukseni eettisyyttä. Kolmannessa luvussa esitän aineistoni tulokset ja tarkastelen niitä peilaan aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Viimeisessä, neljännessä luvussa, teen yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista ja pohdin niiden avulla keinoja huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittymisen tukemiseksi. Luvun lopussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja ehdotan mahdollisia aiheita jatkotutkimuksille.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää huostaanotettujen nuorten peruskoulukokemuksia ja löytää heidän sosiaalisesta verkostosta ne tahot, joilla on keskeinen merkitys kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimuksen avulla halutaan lisätä tietoisuutta niistä keinoista, joita huostaanotetun lapsen ja nuoren ympärillä toimivat aikuiset voisivat toteuttaa kouluun kiinnittymisen edistämiseksi.

Tutkimuksessa pyrin löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä henkilöt tai tahot nousevat esille huostaanotetun nuoren koulukokemuksissa?
2. Miten huostaanotetun nuoren koulukokemuksissa ilmenee sosiaalisen verkoston merkitys kouluun kiinnittymisen näkökulmasta?

2.2 Tutkimuksellinen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus kuvata ja ymmärtää huostaanottotaustaisten koulukokemuksia kouluun kiinnittymisen näkökulmasta sekä pyrkiä näiden avulla lisäämään tietoisuutta niistä keinoista, joilla voidaan tukea kouluun kiinnittymistä. Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmisen kokemukset ja elämismailma, sopii tutkimuksen lähtökohdaksi fenomenologinen lähestymistapa. Kyseisessä lähestymistavassa tavoitellaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia sekä niitä merkityksiä, joita ihminen antaa kokemuksilleen. (Metsämuuronen 2006, 152.) Kokemukset syntyvät ihmisen omista tavoista jäsentää kokemuksiaan ja niiden suhdetta omaan elämismailmaan. Kokemuksia ilmentää se, miten ihminen kuvailee ilmiötä tai puhuu siitä muiden kanssa. Keskeistä ovat myös kokemusten herättämät tunteet ihmisessä. (Patton 2015, 115.) Laine (2015, 31) korostaa kokemusten muotoutuvan ihmisen sille antamien merkityksien mukaan, joihin vaikuttavat olennaisesti se millaisessa maailmassa elämme. Merkitykset syntyvätkin yhteisössä, jossa ihminen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Siitä syystä

jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi (2017, 40) puoltavat Laineen näkemystä kuvailemalla merkityksiä intersubjektiivisiksi eli subjekteja yhdistäviksi.

Tässä tutkimuksessa ei tyydytä yksin kuvaamaan huostaanottotaustaisten subjektiivisia kokemuksia, vaan siinä tavoitellaan tulkinnan kautta laajempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston tulkinnan tarpeen myötä fenomenologiseen tutkimukseen tulee mukaan hermeneuttinen ulottuvuus (Tuomi & Sarajärvi 2017, 39–42). Hermeneutiikka tarkoittaa ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa yritetään etsiä tulkinnalle sääntöjä, joita noudattamalla voidaan tarkastella tulkintojen oikeellisuutta (Laine 2015, 33). Tuomi ja Sarajärven (2017, 40) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa tutkittavan ilmiön, eli tässä tapauksessa kokemuksen, merkitysten oivaltamista ja sen käsitteellistämistä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus onkin luonteeltaan kaksitasoinen: ensimmäisellä tasolla tutkittava kuvailee omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä, toisella tutkija pyrkii käsitteellistämään omalla kielellään tutkittavan kokemusten merkityksiä. Toisella tasolla tapahtuu siis varsinainen tutkimus, mikä kohdistuu ensimmäiseen tasoon. (Laine 2015, 34.) Fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta vastaa hyvin tämän tutkimuksen tarpeeseen lisätä ymmärrystä huostaanottotaustaisten lasten kouluun kiinnittymisestä heidän omista kokemuksistaan käsin.

2.3 Aineiston keruu

Fenomenologian toimiessa tutkimuksen taustalla, aineisto kootaan useimmiten haastattelemalla ihmisiä, joilla on henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2015, 33; Patton 2015, 115). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) korostavat haastattelun etuja joustavana aineistonkeruumenetelmänä, sillä se antaa mahdollisuuden tarvittaessa pyytää lisäselvityksiä vastauksiin, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoa. Tämä auttaa saamaan aiheesta enemmän ja luotettavampaa tietoa. Haastattelun avulla voidaan myös nostaa

esille tutkittavaan aiheeseen liittyviä kuvaavia esimerkkejä haastateltavien elämästä (Metsämuuronen 2008, 39). Keskeinen tavoite olikin saada haastateltavat kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä henkilökohtaisten muistojen ja kokemusten kautta.

Haastattelut toteutettiin helmi-huhtikuun 2017 aikana haastateltavien omissa asunnoissa tai lastensuojelun järjestämässä jälkihuollon yksikössä aina haastateltavien omia toiveita kuunnellen. Näin ollen haastattelut toteutettiin haastateltavalle tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Haastatteluista kaksi toteutettiin yksilöhaastatteluina ja kaksi muuta kolmen osallistujan ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelun avulla voidaan saada paljon tietoa useammilta henkilöiltä samanaikaisesti ja ryhmän jäsenet voivat auttaa toisiaan muistelevaan menneisyydessä tapahtuneita asioita. Lisäksi ryhmä voi toimia sosiaalisena tukena ja puhuminen saattaa olla helpompaa kuin yksilöhaastattelussa vieraan haastattelijan kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2008, 63) kokevat ryhmähaastattelun paremmaksi vaihtoehdoksi varsinkin tutkittaessa arkoja lapsia ja nuoria. Lisäksi tässä tutkimuksessa ryhmähaastatteluihin valikoitui toisille ennestään tutut henkilöt, mikä varmasti vaikutti myönteisesti haastattelun ilmapiiriin ja turvallisuuden tunteeseen keskustella avoimesti omista kokemuksistaan. Tutkijana minulle jäi sellainen tunne, että haastateltavien oli huomattavasti helpompi puhua luottamuksellisista asioista vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa verrattuna yksilöhaastatteluihin.

Erilaisista haastattelun menetelmistä tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Myös teemahaastattelun nimellä tunnetussa menetelmässä pidättäydettiin ennalta valitun teeman sisällä, vaikka kysymysten muotoa tai esittämisjärjestyttä ei oltu tarkasti määritelty. (Metsämuuronen 2008, 41.) Aiheen rajauksesta huolimatta tutkimuksessa pyrittiin käymään haastateltavien kanssa mahdollisimman avointa keskustelua koulukokemuksista yleensä. Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan riittävä avoimuus haastattelussa antaakin haastateltavalle paremmat mahdollisuuden liittää vastauksiin omakohtaisia kokemuksiaan aiheen ympäriltä. Laineen (2015, 41) mukaan kokemuksen tavoittaa

haastattelussa parhaiten kannustamalla puhumaan asioista konkreettisesti. Tähän pyrin pyytämällä haastateltavia kuvailemaan mahdollisimman konkreettisia tilanteita, joissa heidän kokemuksensa kävivät ilmi. Haastattelujen tueksi luotiin haastattelurunko (liite 1), johon oli kirjattu kysymyksiä, joiden avulla ajateltiin pääsevän käsiksi haastateltavien kokemuksiin tutkimuskysymyksiin liittyen. Haastattelurungossa kursivoidut kysymykset toimivat tarvittavina lisäkysymyksinä, joita käytettiin sellaisissa tilanteissa, joissa haastateltava oli jo itse viitannut niihin liittyviin asioihin.

Roolini haastattelijana saattoi vaihdella eri haastatteluissa keskustelun etenemisen mukaan, mutta pyrin oikein ajoitetuilla tarkentavilla kysymyksillä huolehtimaan, että jokaisessa haastattelussa saataisiin mahdollisimman monipuolista tietoa sosiaalisen verkoston merkityksistä tutkittavien koulupoluilla (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 75). Kysymyksillä ohjaamisen pyrin tekemään hienovaraisesti haastateltavan tarinaa kunnioittaen. Lehtomaa (2006, 178) peräänkuuluttaakin haastattelijalta vilpitöntä kiinnostusta ja sen osoittamista olemalla aidosti läsnä ja tulemalla vaikuttaneeksi tutkittavan tarinasta silloinkin, kun keskustelu eksyy aiheen ulkopuolelle. Tämä auttaa pitämään yllä luontevaa keskusteluilmapiiriä, jossa haastateltava uskaltaa ilmaista itseään rehellisesti ja avoimesti. Niin ikään Patton (2002, 374–375) toteaa, että haastattelun tulisi tarpeen mukaan antaa edetä haastateltavan ehdoilla, jolloin hänen puhettaan ja kertomuksiaan ei rajoiteta liialti. Tämän tutkimuksen haastatteluissa keskustelua käytiin paljon myös aiheen ympäriltä, mutta kokonaiskuvassa koen keskustelun monipuolisuuden ja avoimuuden vaikuttaneen myönteisesti vastausten laatuun tutkimukseen liittyvien olennaisten teemojen osalta.

Puolistrukturoidun haastattelun käyttö tutkimuksessa oli luontevaa tulevaa aineiston analysointia silmällä pitäen, sillä keskusteluissa nousi esiin tutkimuskysymyksiin liittyviä keskeisimpiä aihealueita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja myöhemmässä vaiheessa litteroitiin tekstimuotoon helpottamaan tutkimustulosten analysointia. Aineiston analyysistä kerrotaan tarkemmin alaluvussa 2.5.

2.4 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessa oli keskeistä löytää haastateltaviksi henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Lehtomaa 2006, 167). Lopulta tämän tutkimuksen osallistujajoukko koostui kahdeksasta jo peruskoulun suorittaneesta nuoresta, jotka olivat iältään 18–20-vuotiaita. Heistä viisi oli naisia ja kolme miehiä. Jokainen osallistuja oli viimeistään peruskoulun aikana tullut lastensuojelun toimenpiteen kautta huostaanotetuksi ja sijoitetuksi kodin ulkopuolelle. Huostaanotto oli jatkunut jokaisen kohdalla täysi-ikäisyyteen saakka. Kohderyhmään liittyen tein tutkijana kaksi keskeistä rajausta. Ensimmäkin halusin tutkittavien olevan täysi-ikäisiä, sillä alaikäisten tutkiminen olisi tutkimuslupien kannalta ollut ongelmallista ja sen vuoksi sopivien osallistujien löytäminen prosessina vaikea. Alaikäisten tutkiminen olisi myös ollut eettisesti haastavampi tutkimusasetelma. Toinen keskeinen rajausta liittyi osallistujien asemaan lastensuojelun asiakkaana; päädyin lopulta valitsemaan tutkimukseen pelkästään huostaanottotautaisia. Monet samaan aihealueeseen liittyvät tutkimukset ovat rajanneet kohderyhmän kodin ulkopuolelle sijoitettuihin, joiden joukkoon kuuluvat huostaanotettujen lisäksi avohuollon asiakkaat sekä kiireellisenä sijoitetut lapset ja nuoret (Lastensuojelulaki 2007). Koin valitsemani rajauksen kuitenkin yhtenäistävän tutkimuksen kohdejoukkoa, sillä huostaanotto on lastensuojelun keinoista äärimmäisin ja sen perusteet ja edellytykset tarkasti lakiin kirjatut. Lisäksi huostaanotto vaikuttaa kaikkein radikaalimmin kasvuympäristöön ja sitä kautta sosiaaliseen verkostoon lapsen ympärillä.

Tutkimukseen osallistuneet valikoituivat tuntemani lastensuojelulaitoksen työntekijöiden kautta, kysymällä heiltä vinkkejä tutkimukseen soveltuvista ja mahdollisesti halukkaista nuorista. Ehtoina olivat täysikäisyys ja huostaanotto-tausta. Kyseistä otantamenetelmää kutsutaan harkinnanvaraiseksi, sillä osallistuja oli tietyn statuksen omaava ja hänellä oli tuntemusta tutkittavasta ilmiöstä palvelemaan tutkimuksen tarkoitusta. (Patton 2002, 243.) Eskola ja Suoranta (2008, 18) puoltavat harkinnanvaraisen otannan sopivan laadulliseen tutkimukseen, sillä se mahdollistaa kattavan aineiston saamisen myös pienemmästä

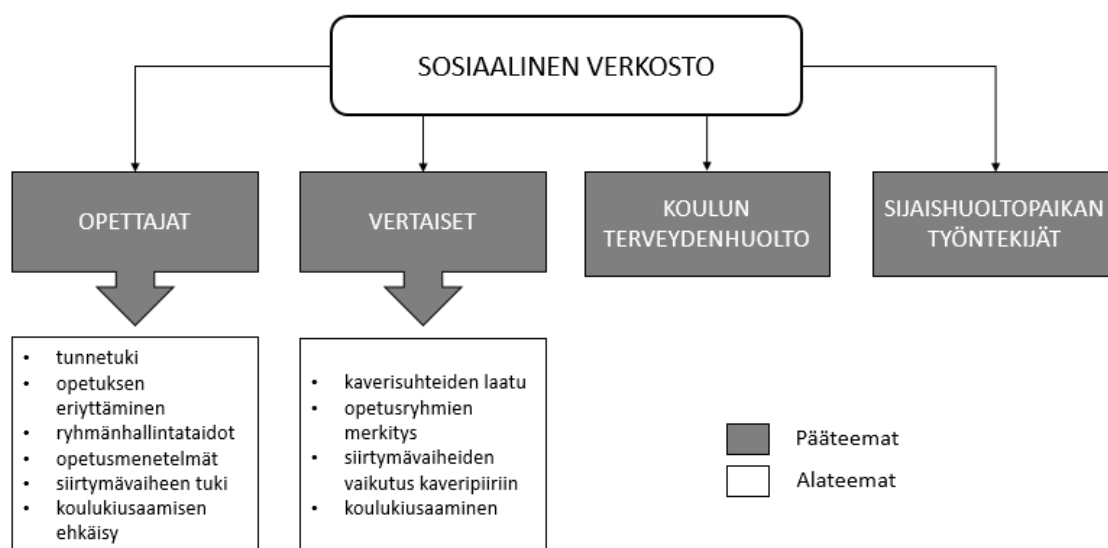
otoskoosta. Lopulta olin saatuihin potentiaalsiin osanottajiin yhteydessä saamieni yhteystietojen kautta ja haastattelusta sovittiin nuorelle parhaiten sopivalla ajalla ja paikalla. Kaikki haastattelut toteutuivat sovitusti ja yhtä yksilöhaastattelua lukuun ottamatta kaikista haastatteluista saatiin tutkimusasetelman näkökulmasta tarpeellista tietoa. Tutkimuksen tuloksissa osallistujat esiintyvät koodeilla H1 – H7. Yhden haastattelun anti ei koskaan päätynyt tuloksiin saakka, sillä nuori ei halunnut eikä kyennyt muistamaan huostaanoton jälkeisiä kouluaikoja. Hänen omien sanojensa mukaan huostaanottoon liittyi syvää masennusta ja muistot kyseisistä ajoista olivat hyvin pirstaleisia. Tutkijana kunnioitin hänen tahtoa olla muistelematta peruskouluaikoja ja päädyimme lopulta keskustelemaan hänen kokemuksistaan aikuisiällä suoritetuista jatko-opinnoista. Kyseisiä kokemuksia ei kuitenkaan otettu mukaan varsinaisiin tutkimustuloksiin, sillä tutkimuksen tarkoitus oli tutkia koulukokemuksia peruskouluajoilta.

2.5 Aineiston analyysi

Haastattelut litteroitiin, jonka tuloksena aineistoa kertyi yhteensä 50 sivun verran. Tämän jälkeen litteroitua aineistoa luettiin aktiivisesti läpi useampaan kertaan, jolloin aineiston sisällöstä alkoi erottua tutkimuskysymyksiin liittyviä teemoja. Kyseistä tekstianalyysin vaihetta kutsutaan sisällönanalyysiksi, joka on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93.) Laadullisessa sisällönanalyysissä tavoite on pilkkoa ja ryhmitellä aineisto erilaisen aihepiirien, teemojen, mukaan ja tarkastella siitä nousevia piirteitä, jotka yhdistävät useampia haastateltavia tai erottavat heitä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tämän tutkimuksen teemoiksi valikoituivat eri tahot huostaanotetun sosiaalisesta verkostosta, joilla koettiin olevan merkitystä kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Saaranen ja Puusniekka (2006) toteavat, että aineiston teemoittelu on luonteva etenemistapa puolistrukturoidun haastatteluaineiston analysoimisessa, sillä ennakkoon määritellyt teemat löytyvät kaikista haastatteluista – vaikkakin vaihtelevissa määrin ja eri tavoin.

Laadullisen tutkimuksen analyyseja, kuten myös teemoittelua, tehdään perinteisesti aineisto- tai teorialähtöisesti. Tämän tutkimuksen analyysi ei kunnioita täydellisesti kummankaan edellä mainitun periaatteita. Analyysissa on pyritty etenemään mahdollisimman aineistolähtöisesti, mutta aineiston tulkinnan tukena on käytetty harkitusti teoriatietaoa aiemmasta kouluun kiinnittymiseen liittyvästä tutkimuksesta. Kyseistä tapaa tehdä analyysia voidaan luonnehtia teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Nimensä mukaan teoria ohjaa aineistosta nousevien teemojen tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Lopullisiin tutkimustuloksiin on poimittu mukaan myös löytöjä teorian ulkopuolelta, jotka halusin tutkijana nostaa esille ilmiön monipuolisen tarkastelun kannalta ja toisaalta saadakseni entistä paremmin nuorten ääntä kuuluville.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen kouluun kiinnittymiseen merkittävimmän yhteydessä olevat tahot sosiaalisessa verkostossa jaoteltiin neljään pääteemaan – opettajiin, vertaisiin, koulun terveydenhuoltoon sekä sijaishuoltopaikan työntekijöihin (kuvio 1). Aiemmissa kouluun kiinnittymiseen liittyvissä tutkimuksissa vaikuttaviksi aikuisiksi on rajattu usein opettajat, mutta tutkijana koin tärkeäksi tuoda esille myös muita aineistosta esille nousseita aikuisia huolimatta siitä, että viittauksia heistä ei ollut kaikissa haastatteluissa. Eniten mainintoja oli opettajista ja vertaisista, jolloin näihin liittyen muodostettiin myös alateemoja niin ikään teemoittelun menetelmää hyödyntäen.



KUVIO 1. Huostaanotetun kouluun kiinnittymiseen yhteydessä oleva sosiaalinen verkosto

Teemoittelun prosessia litteroidusta aineistosta toteutettiin käytännössä värikoodauksen avulla. Koodauksessa jokainen ylä- ja alateemaan liittyvä aineistokatkelma merkittiin omalla värillä. Lisäksi eri sävyillä saatettiin korostaa, tulkittiinko sen vaikutus kouluun kiinnittymiseen myönteiseksi vai kielteiseksi. Eskola ja Suoranta (2008, 174) korostavat, että kyseinen prosessi helpottaa löytämään tutkimuskysymyksiin liittyviä vastauksia sekä edesauttaa mahdollisten yhteneväisyyksien tai eroavaisuuksien havaitsemista aineistosta analysointivaiheen helpottamiseksi.

2.6 Eettiset ratkaisut

Lastensuojelun parissa suoritettavaan tutkimukseen liittyy eettisiä dilemmoja, jotka erottavat sen muista tutkimuksista. Tutkijana minun oli ensinnäkin mietittävä, onko moraalisesti hyväksyttävää lähestyä huostaanoton kokeneita ja pyytää heitä muistelemaan mahdollisesti hyvin rankkojakin kokemuksia menneisyydestä. (Mäkinen 2006, 111–112.) Tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeiseksi periaatteeksi muodostuikin tiedonantajien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen korostamalla vapaaehtoisuutta ja antamalla heille riittävät informaatiot tutkimuksen luonteesta ja kulusta. Näin tiedonantaja tietäisi mistä asioista haastatteluissa tultaisiin keskustelemaan. Hirsjärvi ym. (2009, 23–25) peräänkuuluttavat tiedonantajien asianomaista perehdytystä, jossa heille selvitetään tutkimuksen tavoitteet sekä tiedonhankintaan ja tulosten analysointiin liittyviä periaatteita. Tähän tutkimukseen liittyen annetuissa ennakkotiedoissa korostettiin kolmea olennaista periaatetta – vapaaehtoisuutta, luottamuksellisuutta ja anonyymiteettia. Tutkimuksessa saatuja tietoja ei tultaisi luovuttamaan ulkopuolisille eikä niitä käytettäisi muihin tarkoituksiin. Lisäksi tulosten julkaisemisen yhteydessä pidettäisiin huolta, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei paljastu. (Eskola & Suoranta 2008, 56; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 131.) Mäkinen (2006, 115) muistuttaa, että ennen kaikkea lupaus henkilöllisyyden salaamisesta voi olla

tutkimukseen osallistumisen kannalta ratkaisevassa asemassa. Lisäksi se rohkaisee osallistujaa rehellisyyteen, mikä voi helpottaa olennaisten tietojen keräämistä varsinkin arkaluontoisten asioiden käsittelyssä.

Tutkimuksen eettisistä pääperiaatteista keskusteltiin tiedonantajien kanssa vielä varsinaisten haastattelujen yhteydessä. Tiedonantajien taustasta huolimatta aineistonkeruussa ei keskitytty nuorten perhetaustoihin tai huostaanoton syihin, sillä niiden ei koettu olevan tutkimustehtävän kannalta oleellisia. Eskola ja Suoranta (2008, 56) kehottavat tutkijaa pohtimaan tarkkaan, millaisen tiedon tavoittelu on olennaista silloin kun tutkimukseen liittyy arkaluontoisia tietojen käsittelyä. Tutkijana, ja osallistuneille etukäteen vieraana henkilönä, en halunnut aloittaa haastatteluja utelemalla tietoja mahdollisesti traumaattisista huostaanottoon johtaneista syistä ja kokemuksista. Sen sijaan pyrin luomaan haastattelutapahtumasta mahdollisimman rennon ja turvallisen tuntuisen sekä etenemään haastattelussa tiedonantajia kunnioittaen.

Kuula (2011, 138) muistuttaa, että varsinkin avoimissa haastatteluissa ja ryhmähaastatteluissa tutkijan voi olla vaikea ennakoida mihin keskustelu johtaa ja millaisia asioita tiedonantajista paljastuu. Haastattelijana keskityin haastattelutilanteissa kuuntelemaan ja aistimaan mahdollista kiusaantuneisuutta tai vaivaantuneisuutta tiedonantajissa. Sellaisissa tilanteissa pyrin joko hienovaraisesti kannustamaan tiedonantajia jatkamaan tai vastaavasti aiheesta keskustelu lopetettiin ja siirryttiin toiseen aiheeseen. Edellä mainitun kaltaisessa tilanteessa tutkijalta vaaditaankin harkintakykyä, jotta pystyisi arvioimaan onko tiedon saaminen tutkimuksen kannalta tarpeellista silläkin uhalla, että se asettaa tiedonantajan epämiellyttävään asemaan (Patton 2002, 415). Yhdessä yksilöhaastattelussa päätin tutkijana lopulta luopua kokonaan tiedon tavoittelusta, kun havaitsin tiedonantajan ahdistuvan kovasti keskustelusta huostaanoton jälkeisistä koulukokemuksista. Koin sen olevan eettisesti ainoa oikea ratkaisu, vaikka tutkimuksen näkökulmasta haastattelu tulisikin jäämään tuloksellisesti merkityksettömäksi.

Henkilökohtaisista tiedoista tutkimusta varten kerättiin ainoastaan nimi, sukupuoli ja ikä. Aineiston analysointivaiheessa nimitiedot kuitenkin hävitettiin ja muut taustatiedot luokiteltiin aineistoon siten, että yksittäiset henkilöt eivät ole

tunnistettavissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Lisäksi tutkimukseen mukaan otetuista suorista lainauksista otettiin pois maininnat henkilöiden tai kaupungeiden nimistä (Mäkinen 2006, 120.) Tutkimuksen valmistumisen jälkeen kaikki tutkimusta varten kerätty aineisto, toisin sanoen nauhoitteet sekä litteroidut haastattelut, tullaan hävittämään.

3 HUOSTAANOTETUN SOSIAALISEN VERKOSTON MERKITYS KOULUUN KIINNITTÄMISEN NÄKÖKULMASTA

Tässä osiossa esitellään huostaanottotaustaisten haastatteluihin pohjautuvat tulokset tutkimuskysymyksiini liittyen. Tuloksia tarkastellaan peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tulokset on jaoteltu väliotsikoittain sen mukaan mikä taho, eli analyysivaiheessa pääteema, on huostaanotetun sosiaalisessa verkostossa ollut vaikuttamassa kouluun kiinnittymiseen. Kursivoidut termit tekstissä edustavat analyysin avulla muodostettuja alateemoja kulloiseenkin pääteemaan liittyen.

3.1 Opettajat huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittämisen tukena

Opettajan ja oppilaan välillä oleva suhde perustuu kasvatukseen, mikä edellyttää suhteen osapuolilta tiettyjä rooleja: opettaja on kasvattaja ja oppilas kasvatettava. Myönteinen opettaja-oppilassuhde vaatii ponnisteluja molemmilta osapuolilta, mutta opettajalla voidaan kasvattajana nähdä olevan tietynlainen vastuu toimivan suhteen rakentamisessa. (Kansanen 2004.) Kotimaisten tutkimuksen (Heino ym. 2016; Oraluoma & Väliavaara 2016; THL 2017) valottaessa sijoitettujen lasten käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyviä haasteita, lienee paikallaan korostaa turvallisen opettajasuhteen merkitystä juuri näiden lasten kohdalla. Silti edellä mainittuja koulunkäynnin haasteita selitetään harmillisen usein lapsen sijoitustaus-talla, ymmärtämättä tarkemmin lapsen kokemusmaailmaa ja yksilöllisiä tarpeita (Heino & Oranen 2012, 236). Huostaanottoon liittyekin koulumaailmassa edelleen vahvoja mielikuvia ja asenteita, jotka saavat aikaan vääristyneitä ennakkoodotuksia kodin ulkopuolelle sijoitetuista lapsista ja heidän kyvyistään (Tide-

man, Vinnerljung, Hintze & Isakkson 2011, 53). Todellisuudessa sijoitettujen lasten alhaisen koulusuoriutumisen taustalla ovat usein raskaat muutokset ja menetykset elämässä, joiden myötä he ovat saattaneet pettyä aikuisten tarjoamaan hoivaan. Tämä on saattanut johtaa vaikeuksiin tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen alueella, minkä vuoksi heidän voi olla lähtökohtaisesti vaikea lähestyä opettajia ja luottaa heihin (Heino & Johnson, 2010; Heino & Oranen 2012.) Tämän vuoksi on syytä painottaa opettajan vastuuta myönteisen opettaja-oppilassuhteen alullepanijana huostaanotettujen lasten kohdalla.

Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esiin huostaanottotaustaisten nuorten kokemuksia ja käsityksiä opettajista ja heidän merkityksestään nuorten koulupoluilla. Tutkimustuloksiin valikoitui kuusi opettajiin ja opettajan toimintaan liittyvää alateemaa, joiden voidaan ajatella olevan yhteyksissä huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittymiseen. Nämä alateemat ovat *tunnetuki, opetuksen eriyttäminen, ryhmänhallintataidot, opetusmenetelmät, siirtymävaiheen tuki* sekä *koulukiisaamisen ehkäisy*.

Tunnetuki. Tutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhteen laadulla on kriittinen merkitys oppilaan kouluun kiinnittymisen kannalta; välittävä ja myönteisiä tunteita sisältävä suhde edesauttaa kouluun kiinnittymistä, kun taas ristiriitainen ja epämiellyttäviä tunteita synnyttävä suhde vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen kielteisesti (Fredricks ym. 2004; Klem & Connell 2004; Linnakylä & Malin 2008; Muhonen ym. 2016). Sijoitettujen lasten koulunkäyntiä selvittäneet Tideman ym. (2011, 51–53) peräänkuuluttavat opettajilta ennen kaikkea kiinnostunutta, hyväksyvää, kannustavaa ja empaattista asennoitumista lasta kohtaan. Kotimaisella tutkimuskentällä Virtanen (2016, 51) luonnehtii kouluun kiinnittymistä tukevaa, opettajan ja oppilaan välistä, vuorovaikutusta tunnetueksi, mikä käsittää opettajan sensitiivisyyden oppilaan tarpeita kohtaan ja hänen näkökulmiensa huomioimisen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien merkitystä nuorten koulutaipaleella ottamalla selvää heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan hyvästä opettajasta. Päällisin puolin hyvää opettajaa luonnehdittiin mukavaksi, rennoksi, reiluksi ja huumorintajuiseksi.

Ala-asteella oli yks tommonen vanhempi miesopettaja, oli siis ihan hyvä huumorintaju ja kaikki tämmönen näin, et se oli iha hauska, vaik se nyt välillä tuli pamauttaa jollai kirjalla päähän, mut ei nyt sillee tarkoituksenmukaisesti ottanu oikee olan takaa sitä vauhtia, vaa sillee et mukava ja rento oli sillee, et huumori meni eteen eikä ollu sellanen tiukkapipo ja naama norsunvitulla koko aikaa ni se oli ehkä semmonen mikä teki kans ala-asteesta mukavampaa. (H1)

Sairaalakoulussa oli hyvät opettajat, kaikki oli ihan hemmetin mukavia. Et me niinku roastattiin toisiamme ja mä piirsin niistä pilakuvia ja ne vaan nauro niille ja laitto seinälle ihan innoissaan. Sillei tosi rennosti ja se teki tosi mukavaa siitä oppimisesta. (H7)

Lisäkysymyksillä päästiin pintaa syvemmälle nuorten ajatusmaailmaan hyvän opettajan ominaisuuksista. Lämpimiä muistoja nousi pintaan etenkin opettajista, jotka osoittivat aitoa kiinnostusta oppilasta kohtaan.

Mä kun olin pienryhmässä ni se opettaja oli ihan paras. Se oli mulle ku toinen äiti. Se oli semmonen äidillinen ja huolehti musta ja oli sillee, että miten sulla menee ja aina tuli kysynee kaikkee, ni se oli sillee tosi mukavaa. (H6)

Mut meil ne kyl oli kiinnostuneita kuulee miten meillä menee ja varsinki ku asu siel (pienkodeissa) ni ne senki takia piti viel enemmän kontaktia, et miten meillä menee. (H1)

Nuoret pitivät yksilöllistä kohtaamista ja tarpeiden huomioimista toimivan opettaja-oppilassuhteen perustana. Muhonen ym. (2016, 115) vahvistavat että, myönteinen opettaja-oppilassuhde edellyttää oppilaan kokemuksen opettajan kiinnostuksesta, hyväksynnästä ja arvostuksesta. Kouluun kiinnittymisen, ennen kaikkea sen sosiaalisia suhteita korostavan emotionaalisen ulottuvuuden, näkökulmasta on äärimmäisen tärkeää, että oppilaalla olisi koulussa edes yksi aikuinen, joka välittää hänestä aidosti; ei vain oppilaana, mutta myös ihmisenä (Griffiths, Lilles, Furlong & Sidhwa 2012). Tässä tutkimuksessa huolehtivina aikuisina kouluissa nousivat usein esiin yksittäiset opettajat, mutta yksi nuorista muisteli lämmöllä opettajaa, joka toimi myös koulun rehtorina.

Siellä kyläkoulussa ni se meidän rehtori, joka opetti myös viitos-kuutosluokkaa, ni se on ihan paras tyyppi, yks (nimi), ni mun veli siis valmistu nyt lukiosta ni se tuli sinne valmistujaisiin ja se on muutenkin ollu jossain perhejuhlissa ja muuta, et sillee aika hassuu et ollaa kuitenkin jo muutettu pois sieltä paikkakunnalta, mut se tulee ihan innoissaan sinne räiskyvänä ittenään. Pitkä tukka ja lyhyt nainen ni se

on ihana, hirveen hieno persoona. Siitä tulee aina hirveen mukava mieli, kun sitä aattelee. (H7)

Kouluun kiinnittymisen ja riskikäyttäytymisen yhteyksiä tutkivat Griffiths ym. (2012, 579) arvioivat, että koulun aikuisen osoittaessa kunnioitusta, huolta ja luottamusta oppilasta kohtaan, oppilas kokee itsensä arvokkaana ja alkaa vastavuoroisesti osoittamaan toiminnallaan luottamusta kyseistä aikuista kohtaan. Parhaassa tapauksessa tunnetuki voikin johtaa oppilasta välttämään epäasiallista käytöstä ja sääntörikkomuksia, koska hän ei halua tuottaa välittävälle aikuiselle pettymystä. Edellä mainittua puoltaa muun muassa kotimainen tutkimus, joka havaitsi tunnetukea vaalivan opettaja-oppilassuhteen ehkäisevän oppilaiden koulupinnaamista (Virtanen ym. 2014). Näissä esimerkissä tulee esille kahden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuden vahva yhteys toisiinsa; turvallisen aikuisen emotionaalinen tuki auttaa oppilasta kiinnittymään emotionaalisesti, mutta se näyttäytyy ulospäin myös parempana käytöksenä, eli behavioristisena kiinnittymisenä. Juuri tästä syystä Fredricks ym. (2004) korostavat kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa holistista lähestymistä, joka ottaa monipuolisesti huomioon eri ulottuvuuksien (emotionaalinen, behavioristinen, kognitiivinen) yhteydet toisiinsa.

Opetuksen eriyttäminen. Opettajan aito kiinnostus oppilaan asioista edesauttaa, luottamussuhteen kehittymisen lisäksi, kartoittamaan oppilaan kehitystasoa, yksilöllisiä vahvuuksia sekä mahdollisia tuen tarpeita. Kyseistä informaatiota opettajan tulee hyödyntää opetuksessaan suunnitteleamalla oppilaan kehitys- ja taitotasolle sopivaa toimintaa, mikä auttaa vahvistamaan oppilaan minäkuva ja luottamusta omiin kykyihin. (Linnakylä & Malin 2008, 600.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa muisteltiin lämpimästi tilanteita, joissa huostaanotettujen nuorten koulunkäyntiin liittyviä haasteita oli huomioitu ja niihin oli löydetty toimivia ratkaisuja ajoittain jopa äärimmäisin eriyttämisen keinoin, kuten viimeisestä lainauksesta käy ilmi (H5).

Ei ku siis mä en vaa yksinkertaisesti voi tajuta jotain X + Y on punajuuri ja kaikki tommoset. / Siel (pienyryhmässä) käytiin sit hitaammin

läpi ne ja pienemmissä ryhmissä, että siinä pysty kumminki keskustelemaan samaan aikaan ja niinku et siel ei justiinsa menty ihan niin nopeesti. (H1)

Yläasteella meillä vaihtu yhdessä vaiheessa sit opettaja ni se sit huommas musta, että nyt tyttö ei oikee keskity millää tunnilla, että nyt ois aika varmaa vähä lopettaa, että otetaan vähä kevyempi linja sulle. Se huommas sen heti, se oli mukavaa. (H6)

Mulle järjestettiin sellainen tilaisuus, että mä sain käydä koko yhdeksännen luokan niin, että mulla oli oma opettaja. / Se oli kyllä ihan älyttömän hyvä juttu että sai keskittyä vaa siihen koulunkäymiseen just ku on ollu vaikeita ne kouluympäristöt ja ihmispaljous ja luokkatilanteet ja kaikki semmoset ni oli ihan älyttömän hieno juttu, että oli yks opettaja, jonka aino homma oli opettaa ihan vaan mua. (H5)

Opetuksen eriyttämisen, joka ottaa huomioon oppilaiden erilaisia tapoja oppia, voidaan ajatella edistävän ennen kaikkea oppilaan motivaatiota opetusta kohtaan ja näin kiinnittävän oppilasta kouluun nimenomaan kognitiivisesti. Toki eriyttävä opetus perustuu oppilaantuntemukseen, joka vaatinee pohjalle emotionaalisen kiinnittymisen. Gibbs ja Poskitt (2010, 11) vievät ajatusta vielä pidemmälle toteamalla, että kognitiivisen kiinnittymisen edellytyksinä ovat sekä emotionaalinen, että behavioristinen kiinnittyminen. He perustelevat näkemystään sillä, että oppilas osoittaa behavioristista kiinnittymistä jo osallistumalla vapaaehtoisesti opetustilanteeseen. Hyvään oppilastuntemukseen pohjautuvan eriyttämisen voidaankin ajatella olevan ratkaisevassa asemassa kokonaisvaltaisen kouluun kiinnittymisen kannalta.

Sijoitetun lapsen kohdalla oppilaantuntemuksen lähtökohtana ovat opettajan tietoisuus oppilaan sijoituksen taustoista ja sen nykytilasta. Tästä huolimatta Oraluoma ja Väliavaara (2016, 84) nostavat tutkimuksessaan esille huolestuttavia epäkohtia lastensuojelun ja koulun keskinäisessä yhteistyössä ja peräänkuuluttavat nimenomaan tiedonkulun sujuvoittamista lastensuojelun ja koulun välillä turvattaessa sijoitetun lapsen koulunkäyntiä. Lisäksi Ikonen ym. (2017) muistuttavat, että opettaja voi saada myös sosiaali- ja terveydenhuollon kautta arvokasta tietoa sijoitetun lapsen tuen tarpeista ja hyvinvoinnista, mitkä olisi syytä ottaa huomioon opetuksen järjestämisessä.

Ryhmänhallintaidot. Kouluun kiinnittymistä käsittelevässä tieteellisessä tutkimuksessa on kehitetty lukuisia kouluun kiinnittymistä, ja sitä kautta oppimista, edistäviä toimintamalleja ja niissä tuodaan poikkeuksetta esille oppilas-opettajasuhteen merkitys tehokkaan luokkahuonetyöskentelyn lähtökohtana. Ennen kaikkea emotionaalisen kiinnittymisen tärkeyttä painotetaan. (Gibbs & Poskitt 2010, 31; Gregory & Ripski 2008, 345–346; Griffiths ym. 2012, 577; Martin & Dowson 2009, 344.) Virtanen ym. (2015) tutkivat suomalaisia yläkoululaisia ja havaitsivat opettajan tunnetuen yksinään olevan kuitenkin riittämätön kiinnittämään oppilasta kouluun. Heidän tutkimustulosten mukaan oppilaat kaipasivat ennen kaikkea tehokasta ja johdonmukaista ryhmänhallintaa ehkäisemään käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Virtanen (2016, 51) korostaakin opettajan mahdollisuutta tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä toiminnan organisoinnilla, jolla hän viittaa niihin keinoihin, joilla hallitaan oppilaiden käyttäytymistä ja osallistetaan heitä tuntityöskentelyyn. Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten peruskouluajoilta tuntui nousevan toistuvasti esiin muistoja haastavista luokkahuonetilanteista, joista opettajat selvisivät vaihtelevalla menestyksellä. Nuoret arvostivat opettajissa kykyä selvitä näistä tilanteista vahvalla auktoriteetilla, mutta ennen kaikkea hyvällä tilanne- ja huumorintajulla.

Sellainen että pitää nyt pitää tietty tietyt rajat, mut ei tarvii iha heti ottaa itteensä ja vähä ymmärretään että ollaa nuoria ja sen mukaisesti sit olis. (H1)

Tarpeen tullen tiukka henkilö mutta reilu kumminkin. Suuren osan näkemys opettajista on aina se että niinku et se on pakko ku joku tekee jotain väärin ni ensimmäisenä huutaa jälki-istunnot ja kaikki. Se ei oikee vaa toimi yleensä nuorille se huutaminen ja pakottaminen (H3)

Sit jos opettaja ties että sä oot laitoksel ja jos sä et tehny jotain juttua tai vaik sillee et se sanoo sulle monta kertaa että hiljaa tai laita se puhelimen pois ni sitte ku opettajalla palaa hermo ni ottaa kännykän samantien kätee tai wilma nakuttaa, että laitokseen soitetaan nyt, et ku sä et tee ja muu luokka kattoo ku opettaja simputtaa. (H3)

Se (opettaja) oli sellanen hattarapää, ettei se saanu ketään hiljaseks ja sit se meni se tunti aina siinä että puol tuntia meni et sai porukan hiljaseks ja sit sanottii pari sanaa ruotsiks yhdessä ääneen. Se oli tosi ikävää ku mä oisin halunnu oppia. Ni ei siinä sit hirveesti oppinu. (H7)

Edellä esitetyissä lainauksissa korostetaan opettajien ryhmänhallintataitoja ja kykyä ratkoa ristiriitatilanteita positiivisin keinoin ja antamalla nuorille ymmärrystä. Pakottamista tai uhkailua, esimerkiksi jälki-istunnolla tai muilla rangaistuksilla, kyseenalaistettiin ja niiden käyttämistä motivoinnin ja työrauhan saavuttamisen keinoina muisteltiin pahalla. Koulujen kurinpitokeinot ovatkin usein tehottomia ja epäjohdonmukaisia; yhtenäinen linja puuttuu ja rangaistuksia sovelletaan mielivaltaisesti. Oppilaat voivat kokea myös epätasa-arvoista ja syrjivää kohtelua esimerkiksi sukupuolen, ulkonäön, etnisen taustan tai taitojen perusteella, mikä asettaa myönteisen kouluun kiinnittymisen vaaraan. (Völkl 2012, 203.) Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat usein epäoikeudenmukaisen kohtelun liittyvän opettajan kielteisiin ennakkoasenteisiin heidän sijoitustaustaa kohtaan. Huostaanottoon liittykin koulumaailmassa edelleen vääristyneitä mielikuvia ja asenteita (Tideman ym. 2011, 53). Heino ja Oranen (2012, 236) niin ikään harmittelevat, että käyttäytymiseen liittyvät haasteet lapsen kouluarjessa selitetään usein lapsen sijoitustaustalla, ymmärtämättä lapsen kokemusmaailmaa ja yksilöllisiä tarpeita.

Opetusmenetelmät. Tehokkaat opetuksen organisoinnin keinot tekevät mahdolliseksi toisen luokkahuonetyöskentelyn keskeisen tavoitteen eli oppimisen. Kouluun kiinnittymisen kannalta Virtanen (2016, 51) peräänkuuluttaa opettajalta ohjeuksellista tukea, jolla hän tarkoittaa erilaisia opetusmenetelmiä ja arvioinnin keinoja, joita opettaja hyödyntää oppimisen edistämiseen. Nuorten muistellessa myönteisiä opetustilanteita he kuvailivat opetusta sellaiseksi, jossa opettaja oli onnistunut luomaan hyvän ryhmähengen, oppimisesta oli tehty mukavaa ja asioita pystyttiin tekemään yhteistyössä oppilaiden kesken.

Hyvä opettaja on sellanen, joka saa luokan oikeesti yhdessä tekemään niitä juttuja. (H3)

Lempiaine oli ehkä liikunta. Se oli ehkä ku siinä sai ryhmässä tehdä. (H4)

Mä alotin neljännellä luokalla opiskelee ranskaa, ni se oli ainaki semmonen, se siinä oli hyvä ryhmähengi. (H5)

Yhteistoiminnallisen oppimisen keinoja, mitkä korostavat oppimista vuorovai-
kutuksessa muiden oppilaiden kanssa, suositaankin useissa kouluun kiinnitty-
mistä tukevissa toimintamalleissa (Gibbs & Poskitt 2010, 16; Griffiths ym. 2012,
577; Martin & Dowson 2009, 343). Fredricks ym. (2004, 77) painottavat opettajan
mahdollisuuksia edistää ennen kaikkea oppilaiden kognitiivista kiinnittymistä
hyödyntämällä yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä, kuten ryhmäkeskuste-
luja ja vertaisarviointia. Gregory ja Ripski (2008, 345–346) toteavat yhteistoimin-
nallisten opetusmenetelmien vähentävän myös kurinpidollisia ongelmia vaikut-
tamalla myönteisesti oppilaiden välisiin suhteisiin ja lujittamalla oppilaiden luot-
tamusta opettajan auktoriteettiin. Oppimistilanteen kokeminen mielekkäänä on
kiistatta myönteisen kiinnittymisen peruslähtökohtia. Gibbs & Poskitt (2010, 13)
painottavat opettajan mahdollisuuksia kiinnittää oppilasta kouluun suunnittele-
malla inspiroivaa ja sopivan haastavaa toimintaa. Oppilaan itsetunnon kannalta
on myös olennaista luoda onnistumisen kokemuksia ja karsia oppilaiden välistä
kilpailullisuutta, joka usein lisää ahdistuneisuutta (Griffiths ym. 2012, 575–577).
Kokemustaustoistaan johtuen sijoitetun lapsen voi olla vaikea nähdä itseään hy-
vänä ja arvokkaana, jolloin onnistumisen kokemukset ja myönteisen palautteen
kuuleminen pienistäkin edistysaskelista voivat olla merkittäviä kokemuksia
(Metsälä 2011, 26). Opettajien olisi kuitenkin syytä tiedostaa, että sijoitetulle lap-
selle voi olla hankalaa ottaa vastaan myönteistä palautetta. Tämän vuoksi palaut-
teenannossa on kiinnitettävä huomiota sen aitouteen ja sen kytkeytymiseen
konkreettisiin havaintoihin. (Oraluoma & Väливаara 2016, 83–85).

Siirtymävaiheen tuki. Oppilaan kouluun kiinnittyminen voi heiketä siirryttäessä
alakoulusta yläkouluun. Suomalaisessa alakoulujärjestelmässä luokanopettaja
saattaa opettaa samoja oppilaita useampia vuosia peräkkäin, mikä antaa mah-
dollisuuden pitkäkestoisen ja lämpimän suhteen luomiseen oppilaan ja opettajan
välillä aivan eri tavalla kuin yläkouluissa, joissa kurssimaisuus ja suorituskeskei-
syys voivat asettaa haasteita toimivan suhteen muodostumiselle. (Muhonen ym.
2016, 121.) Myös kansainvälisessä tutkimuksessa kouluun kiinnittymisen on to-

dettu heikentyvän alakoulun jälkeen (Ladd & Dinella 2009; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008). Monet tähän tutkimukseen osallistuneet kokivat koulunkäynnin vaikeammaksi yläkouluun siirtymisen jälkeen. Liian nopea eteneminen opetuksessa ja henkilökohtaisen tuen puute koettiin merkittävimpinä haasteina.

Sit ku siirrytään yläasteelle ja siitä vielä amikseen ni sitä tahtia vaa tiukennetaan ja sit et sä pääset työelämään ni sun pitää siel sit oikeesti puurtaa ja puurtaa. Ala-asteella oli sen takii kivempaa ja helpompaa. (H1)

Siitä (yläkoulusta) puuttuu jotenkin sellainen, en tiää onko paras sanavalinta, mutta sellanen intiimiys, että opettaja vaikka tietää mun nimen, tietää ees jotain oppilaista, ihan vaan vaikka jotain pientä, mitä ne harrastaa, mut sit ku ei oo mitään sellasta ni äh. (H5)

Mä tunnistan ton ihan saman ongelman (yläkoulusta) varsinkin jonku oppimisen kanssa, et ei siinä rupee jotenki aina kysymään sitä apua, ku pitää kuitenkin päästä eteenpäin ja ku muu näyttää tajuvan siinä vieressä, ni ei koko ajan viitti olla kysymässä. Sit vaa miettii, että kyllä mä varmaan tajuan tän sit kotona. Ja sit ei tajuu vieläkään. (H7)

Kolmen nuoren ryhmähaastattelussa yläkoulun suurimpana ongelmana koettiin liian suuret ryhmäkoot. Isoissa ryhmissä jäätiin helposti vaille henkilökohtaista tukea, jonka aiheutti haasteita pysytellä mukana opetuksessa. Luokkakooilla voidaan nähdä olevan merkitystä oppilaan kouluun kiinnittymisen kannalta. Pienissä luokissa opettajalla on parempi mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja antaa heille henkilökohtaista ohjausta ja huomiota. (Blatchford, Bassett & Brown 2011.) Virtasen ym. (2015, 22–23) pohdiskelevat omassa tutkimuksessaan, että kouluun kiinnittyminen voi olla haastavampaa oppilaiden määrän luokassa ylittäessä tietyn rajan. Martin ja Dowson (2009, 348) sen sijaan eivät oman kirjallisuuskatsauksensa perusteella allekirjoita luokkoon yhteyksiä kouluun kiinnittymiseen, vaan korostavat enemmänkin opetuksen laadun merkitystä. Tämän tutkimuksen perusteella opettajan olisi olennaista, oppilaan yksilöllisten tuen tarpeiden kartoittamisen kautta, tarjota pienryhmäopetusta niissä oppiaineissa, joissa sen voidaan olettaa edistävän oppimista.

Luonnollisten koulun siirtymävaiheiden lisäksi on hyvin tavallista, että sijoitetun lapsen sijoituspaikka muuttuu peruskoulun aikana. Se merkitsee lähes

poikkeuksetta myös muuttamista toiselle paikkakunnalle ja sitä kautta koulupaikan vaihtumista. (Tilbury, Creed, Buys, Osmond & Crawford 2014, 4.) Tästä seuraa usein pettymyksen ja menetyksen tunteita ihmissuhteissa, joilla voi olla kielteisiä vaikutuksia uusien luottamussuhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä myös tulevaisuudessa. Toistuvat sijoituspaikan muutokset ovat tutkimusten mukaan myös yhteydessä lapsen lisääntyneisiin käyttäytymisen ongelmiin ja heikkoon koulumenestykseen. (Unrau, Seita & Putney 2008, 1256.) Sijoituspaikan, koulun ja opettajien tiheä vaihtuvuus voi hankaloittaa myös mahdollisten oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien havaitsemista. Tällöin erilaiset päätökset oppilaalle tarpeellisten tukimuotojen järjestämiseksi voivat viivästyä tai jäädä kokonaan tekemättä. Lisäksi jo olemassa olevat oppilaan henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat, kuten HOJKS (oppilaan henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma), eivät välttämättä ole ajan tasalla. Edellä mainittujen epäkohtien vuoksi sijoitetut oppilaat voivat jäädä vaille tarvitsemaansa tukea, jolla voitaisiin edistää myös kouluun kiinnittymistä.

Koulukiusaamisen ehkäisy. Monet tutkimukseen osallistuneista nuorista olivat ainakin jossain vaiheessa peruskoulua olleet koulukiusaamisen kohteena. Myös tuoreesta kotimaisesta kouluterveyskyselystä käy ilmi, että sijoitetut lapset kokevat koulukiusaamista yleisemmin kuin vanhempiansa luona asuvat lapset (Ikonen ym. 2017). Tässä tutkimuksessa nuoret kokivat, että kiusaamiseen ei puuttettu riittävästi; kiusaamiseen ei reagoitu ollenkaan tai siihen suhtauduttiin vähättelevästi. Toisaalta monet muistelivat opettajien tai muun henkilökunnan tiedostaneen ongelman, mutta suoritetut toimenpiteet sen ehkäisemiseksi eivät kuitenkaan olleet lopettaneet kiusaamista.

Meilläki oli koulussa varmaan monta sataa (kiusaamisen vastaista) kampanjaa ja sit ku kysyttiin, että kiusataaanki sua, ni mä laitoin aina, että ei kiusata, kun mä en kehdannu sanoa että kyllä mua oikeesti kiusataan. / Kyl ne (opettajat) ties siitä, mut ei ne puuttunu siihen millään tavalla. Sit vanhemmat otti rehtoriin yhteyttä ja se sano et me hoidetaan tää homma. Mut ei sit auttanu vaan pahensi itseasiassa asiaa. (H6)

Kylmä luulen että monet ihmiset ei halua vaa ottaa vastuuta (kiusaamisesta) vaikka niillä ois resursseja, ni kukaan ei halua ottaa sitä itelleen. Mut se olis tosi tärkeätä, että oli sees yks tyyppi, joka yrittää. (H7)

Tutkimukseen osallistuneet olivat yhteisesti sitä mieltä, että koulujen tulisi keksiä uusia tehokkaampia keinoja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi. Tärkeää olisi tehdä oppilaille näkyväksi, että kiusaaminen otetaan tosissaan ja että siihen puututaan konkreettisin keinoin. Huoli on aiheellinen, sillä kiusatuksi tuleminen heikentää emotionaalista kiinnittymistä kouluun ja voi etäännyttää oppilaan koulusta johtaen pahimmassa tapauksessa koulun keskeytymiseen (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012, 388; Li ym. 2011, 340). Griffith ym. (2012, 573) tuovat esiin opettajan vastuun koulukiusaamisen ehkäisemisessä toteamalla, että mitä paremmin oppilas on opettajansa voimaannuttamana kiinnittynyt kouluun, sitä pienempi riski hänellä on joutua kiusaamisen kohteeksi. Tämän perusteella molempipuolisen luottamuksen opettaja-oppilassuhteessa voidaankin ajatella olevan oiva lähtökohta kiusaamisen ehkäisytyössä.

3.2 Vertaissuhteiden merkitys huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittymisessä

Laine & Aho (2005, 206) nostavat esiin kaverisuhteiden ja vertaisryhmän yhteyden nuoren psykososiaaliseen kehitykseen; nämä suhteet ja ryhmät tarjoavat lapselle välttämättömiä emotionaalisia ja sosiokognitiivisia resursseja, jotka auttavat häntä sopeutumaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja toimimaan niissä. Vastavuoroisia kaverisuhteita onnistuneesti muodostaneet lapset hakeutuvat myös mielellään uusiin sosiaalisiin tilanteisiin (Salmivalli 2005, 37). Huonojen vertaissuhteiden on puolestaan todettu vaikuttavan negatiivisesti itsetuntoon sekä synnyttävän häiritsevää käytöstä, sääntöjenvastaisuutta ja väkivaltaisuutta. Lisäksi hylätyksi tuleminen vertaissuhteissa saattaa ennustaa vetäytymistä myös tulevissa sosiaalisissa tilanteissa. (Kauffman & Landrum 2009, 236–237.) Kaiken kaikkiaan onnistumista vertaissuhteissa voidaan pitää oleellisena lapsen itsetunnon rakentumisen sekä yleisen kasvun ja kehityksen kannalta.

Koulu on huostaanotetulle lapselle merkittävimpiä toimintaympäristöjä, joissa hän voi liittyä vertaisiinsa, rakentaa myönteistä minäkäsitystä ja oppia luottamaan kykyihinsä (Oraluoma & Väливаara 2016, 84). Lasten ja nuorten koulussa muodostamat vertaissuhteet vaikuttavat osaltaan kouluun kiinnittymiseen ja siihen, millä tavalla he suhtautuvat koulun sosiaaliseen ympäristöön sääntöineen ja käytäntöineen. Tukea antavien vertaissuhteiden on todettu ennustavan positiivista kouluun kiinnittymistä niin emotionaalaisesta näkökulmasta kuin käyttäytymisen osalta. Huonot vertaissuhteet vastaavasti vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen kielteisesti. (Juvonen ym. 2012; Li ym. 2011; Virtanen 2016, 26.) Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille huostaanottotaustaisten nuorten kokemuksia ja käsityksiä vertaissuhteiden merkityksestä nuorten kouluntaipaleella. Lopullisiin tutkimustuloksiin valikoitui lopulta neljä vertaissuhteisiin liittyvää tekijää, joiden voidaan ajatella olevan yhteyksissä huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittymiseen. Nämä tekijät ovat *kaverisuhteiden laatu, opetusryhmien merkitys, siirtymävaiheiden vaikutus kaveripiiriin* sekä *koulukiusaaminen*.

Kaverisuhteiden laatu. Tämän tutkimuksen haastatteluissa nuoret nostivat esille vertaisryhmän vaikutusta kouluun kiinnittymisessä kertomalla kouluaikaisista kaverisuhteistaan ja pohtimalla niiden merkitystä oman koulunkäynnin kannalta. Kaiken kaikkiaan kaverisuhteet olivat tärkeässä roolissa ja osalla koulukaverit saattoivat olla ajoittain jopa ainoa syy käydä koulussa.

Kyllä tietty sit kaveripiirikin vaikutti siihen, miten paljon siellä koulussa tuli oltua. (H1)

Koulukavereilla on ollut aika merkittävä rooli. On se kivempaa, jos siel on joku, jonka kanssa pystyy olemaan hyvissä väleissä. (H4)

Mulle kaverit oli yläasteella ja ala-asteella se juttu. Että jos kaverit ois menny eri yläasteelle ni ei ois tullu mitään. En ois varmaan tutustunu kehenkään. (H6)

Useat tutkimukset painottavat vertaissuhteiden merkitystä sijoitetuille lapsille ja nuorille (Farineau, Wojciak & McWey 2013, 131; Hass & Graydon 2009; 461; Hedén, Höjer & Brunnberg 2011; 47). Farineau ym. (2013, 136) havaitsivat omassa

tutkimuksessaan myönteisten ja vakaiden kaverisuhteiden olevan keskeisin suojaava tekijä sijoitettujen lapsen myönteisen itsetunnon kehittymiselle. Sijoitetun lapsen parissa työskentelevien aikuisten olisikin tärkeä vaalia näitä kaverisuhteita ja sitä kautta tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Kaverisuhteiden muodostaminen koulussa ei vielä itsessään ennusta kouluun kiinnittymistä vaan keskeisessä asemassa on näiden suhteiden laatu (Li ym. 2011, 340). Läheinen, kannustava ja tukea antava ystävä vahvistavat kouluun kiinnittymistä. Vastaavasti kaverisuhteessa esiintyvä kiistelyn ja kilpailuhenki-syyden on todettu olevan yhteydessä heikkoon behavioristiseen kiinnittymiseen. Lähimmän kaveripiirin käyttäytymisellä tuntuukin olevan keskeinen vaikutus siihen, miten yksilö kiinnittyy kouluun. (Juvonen ym. 2012, 392.) Seuraava lainaus, jossa nuori muistelee oppitunnilta pinnaamista, on oiva esimerkki siitä, miten kaveripiirillä voi olla kielteinen vaikutus kouluun kiinnittymiseen.

Sä pystyit myös lähtee istuu niiden (kavereiden) kaa johonki puisto-
toon hyvällä säällä ja olemaan siellä ennemmin ku et sä istut tunnilla.

(H1)

Kauffman ja Landrum (2009, 238) muistuttavat, että vertaissuhteissa ryhmän luoma paine voi johtaa oppimisen kannalta epäsuotuisaan käyttäytymiseen. Nuori voi ryhmän painostamana laiminlyödä koulutehtäviä, käyttäytyä opettajavastaisesti, koetella koulun sääntöjä ja kehittää itselleen negatiivista suhtautumista opiskelua kohtaan. Nuori saattaa siis samaan aikaan käydä mielellään koulu siellä olevan kaveriporukan vuoksi, mutta käyttäytyä kouluvastaisesti ryhmän luoman hengen mukaisesti. Li ym. (2011, 340) tuovat omassa tutkimuksessaan kuitenkin esiin, että epäsuotuisatkin kaverisuhteet olivat kouluun kiinnittymisen kannalta suotuisampia kuin se, että kavereita ei ollut ollenkaan.

Vertaissuhteiden merkityksen on todettu lisääntyvän lapsen kasvaessa ja irrottautuessa yhä enemmän aikuisten tarjoamasta tuesta. Tämän myötä myönteiset ystävyysuhteet ja vertaisryhmän hyväksyntä nousevat ensiarvioiseen asemaan kehitystä tukeviksi tekijöiksi. (Laine & Aho 2005, 206.) Kaverisuhteiden merkityksen lisääntyminen näkyy myös koulukontekstissa; positiivisten kaveri-

suhteiden rooli emotionaalisessa kouluun kiinnittymisessä lisääntyy lapsen kasvaessa. Samoin negatiivisten kaverisuhteiden ja heikomman kouluun kiinnittymisen välillä voidaan löytää samansuuntaisia yhteyksiä mitä pidemmälle koulupolulla edetään. (Li ym. 2011, 340.) Useat tutkimukset (ks. Brown & Larson 2009; Li ym. 2011; Shin, Daly & Vera 2007) arvelevat vertaissuhteiden kehittyvän jopa tärkeimmäksi kouluun kiinnittymistä määrittäväksi tekijäksi lapsen kasvaessa murrosikään. Lähimmällä ystäväpiirillä tuntuu olevan keskeinen yhteys ennen kaikkea emotionaaliseen ja behavioristiseen kiinnittymiseen (Fredricks ym. 2004, 77). Vertaissuhteiden merkitys kouluun kiinnittymisessä saattaa korostua huostaanotettujen lasten kohdalla, sillä he ovat kodin ulkopuolelle sijoittamisen seurauksena joutuneet usein jo varhaisessa iässä pettymään lähimpien aikuisten tarjoamaan hoivaan. Tällöin he saattavat aikuisen sijaan etsiä tukea ja turvaa mieluummin vertaisten joukosta. (Sinkkonen 2011, 247–249.)

Opetusryhmien merkitys. Kavereiden lisäksi nuoret muistelivat kouluajoilta satunnaisia opetusryhmiä, joista oli jäänyt erityisen miellyttäviä muistoja ja joiden koettiin vahvistavan yleistä myönteisyyttä koulunkäyntiä kohtaan.

Sit siellä (liikuntatunti) oli mun mielestä hyvä luokkahenki ku se oli niin pieni. (H4)

Mä alotin neljännellä luokalla opiskelee ranskaa, ni se oli ainaki semmonen, et siinä oli hyvä ryhmähenki, et se ranskan ryhmä oli neljänneltä luokalta yläasteelle saakka, se pysy sen koko ajan, ni se oli tosi kiva. (H5)

Nämä myönteiset muistot yhdistettiin nimenomaan ryhmän toimivuuteen eikä esimerkiksi siihen, että opiskeltava oppiaine olisi ollut erityisen mieluisa. Myönteiset kokemukset näissä sosiaalisissa tilanteissa vertaisten parissa auttavat oppilasta kiinnittymään kouluun ennen kaikkea emotionaalisesti. Vahva yhteenkuuluvuuden tunne opetustilanteissa tekee mahdolliseksi myös kognitiivisen kiinnittymisen koulutyöhön. Vertainen voi toimia ikään kuin oppimiskumppanina, jonka kanssa oppilas voi edistää ongelmanratkaisutaitoja, kriittistä ajattelua sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. (Fredricks ym. 2004, 77.) Myös Juvo-

nen ym. (2012, 397) totesivat omassa tutkimuksessaan vertaisen tarjoaman akateemisen tuen yhteyden kognitiiviseen kiinnittymiseen myötävaikuttamalla oppitunneilla osallistumiseen sekä motivaation vahvistumiseen koulutyötä kohtaan.

Opettajalla on tietenkin suuri merkitys toimivan ryhmän muodostumisessa ja siihen millaisia yhteenkuuluvuuden kokemuksia sijoitetulle lapselle tarjoutuu työskentelyssä vertaisten parissa. Tämän tutkimuksen edellisessä alaluvussa on käsitelty niitä keinoja, joilla opettaja voi yhteistoiminnallisen oppimisen kautta vahvistaa sijoitetun oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä kautta kokonaisvaltaista kouluun kiinnittymistä.

Siirtymävaiheiden vaikutus kaveripiiriin. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista nuorista oli joutunut peruskoulun aikana vaihtamaan koulua useampaankin otteeseen. Tätä tapahtui perheen muuttaessa paikkakunnalta toiselle tai lastensuojelun toimenpiteinä tehtyjen sijoitusten seurauksena. Koulun vaihtuminen vaikutti luonnollisesti myös vertaissuhteisiin ja uusien kaverisuhteiden solmiminen uudessa koulussa koettiin usein haastavana. Myös siirtymä alakoulusta yläkouluun saattoi hajottaa tutun ja turvallisen kaveripiirin.

Mulla tuli just silloin kasiluokan lopussa se sijotus ja sit oli vaikee mennä uuteen kouluun. Kaikki kaverit jäi sinne, enkä mä täältä tunnenu ketään. / (Saitko apua uuteen kouluun sopeutumisessa?) En, en mä sit oikein käynykään sitä uutta koulua. (H2)

Ala-asteella oli hyvä ryhmähenki, silloin oli jotenki tiivis porukka. Mut sit yläasteella ku muutenki ihmiset saatto mennä vähä eri kouluihin ja luokka hajos ja niinku kaikki meni ihan sekasi, ni sillo se jotenki huononi. (H5)

Me perheen kanssa muutettiin tosi usein. Yhes vaihees mä muutin monta kertaa vuoden sisään ja joutu vaihtaa sitä koulua. (H7)

Yksi nuorista (H2) oli yläasteen lopulla tapahtuneen sijoituksen seurauksena jäänyt uudella paikkakunnalla ilman kavereita, mikä oli johtanut toistuviin poissaoloihin koulusta ja lopulta koulun keskeytymiseen. Hän oli muutamia vuosia jälkeenpäin suorittanut ammattiopistolla suorittamatta jääneen peruskoulun oppimäärän.

Koulun vaihtuminen uuden sijoituksen seurauksena johtaa usein pettymyksen ja menetyksen tunteisiin kaverisuhteissa, joilla voi olla kielteisiä vaikutuksia uusien kaverisuhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä myös tulevaisuudessa (Unrau ym. 2008, 1256). Juvonen ym. (2012, 394) korostavat, että koulun vaihtumisen yhteydessä keskeisessä asemassa kouluun kiinnittymisen kannalta on lapsen kyky muodostaa ja ylläpitää uusia kaverisuhteita. Tämä peräänkuuluttaaakin aikuisilta aktiivista otetta, jotta lapsi saa kaiken mahdollisen tuen uuteen kouluympäristöön sopeutumisessa ja uusiin koulukavereihin tutustumisessa. Yhdenkin kaverin saaminen voi olla merkittävässä asemassa lieventämässä koulun vaihtumiseen liittyviä haasteita (Juvonen ym. 2012, 397).

Yksi nuorista kertoi muuttaneensa paikasta toiseen useita kertoja, mutta muisteli lämmöllä pidempää ajanjaksoa, jonka oli saanut viettää samalla paikkakunnalla. Hänen lainauksestaan käy ilmi sosiaalisten suhteiden rakentamiseen liittyvät hankaluudet uudessa kouluympäristössä.

Mut sit neljä vai viis vuotta asuttiin sit kolmannelta luokalta yläasteelle yhdessä paikkaa ni sieltä on jääny niitä parhaita ystäviä tähänki asti. / Siel taas oli kuitenkin aluks vähä vieras ja tällee ja kaikki kiusas uusia oppilaita ni sit ku siellä oli ollu monta vuotta ni kyl ne sit rupes lämpiämään ja lopulta kaikki oliko sit taas kaikkien kavereita. (H7)

Sijoitetun lapsen kanssa työskentelevien aikuisten, ennen kaikkea sijoituspaikkoihin liittyviä päätöksiä tekevien, olisi äärimmäisen tärkeä tiedostaa koulupaikan vaihtumisen liittyvät vaikeudet. Asettuminen ja sopeutuminen uuteen paikkaan, sen tapoihin, ilmapiireihin ja kulttuureihin sekä luottamussuhteiden rakentaminen niin koulun aikuisten kuin koulukavereiden kanssa vaatii pieneltä lapselta paljon aikaa ja siihen liittyy monenlaisia haasteita (Heino ym. 2016, 104). Lastensuojelun päätöksissä siirtää lapsi tai nuori kodin ulkopuolelle tai uuteen sijoituspaikkaan tulisikin tarkkaan punnita edellytyksiä jatkaa samassa kouluyhteisössä.

Koulukiusaaminen. Tutkimuksen haastatteluissa vertaissuhteista puhuttaessa keskustelu johti usein myös koulukiusaamiseen. Monet nuorista kokivat tullessa

jossain määrin kiusatuksi peruskoulun aikana ja erityisesti kaksi heistä korostivat kiusaamisen aiheuttaneen merkittäviä ongelmia liittyen koulunkäyntiin ja yleiseen hyvinvointiin.

Mulla tulee ala-asteelta mieleen koulukiusaus. Mä olin aika pahasti kiusattu siihen aikaan. Kyl se mulla vaikutti tosi vahvasti, että en määhälunnu mennä kouluun ja mut melkee raahattiin sinne. / Sit yläasteelle ku mä siirryin ni sielläki se kiusaaminen jatku. (H6)

Kyl se (kiusaaminen) vaikutti sinällään. / Kyllähän se on vaikuttanu myös siihen millanen on ihmisenä ja siihen et miten siel koulussa on jaksanu. (H7)

Toisaalta kiusaamistilanteisiin saatettiin hakea turvaa juuri kaveripiiristä, sillä kuten edellisessä alaluvussa kävi ilmi, koulun aikuisten ei koettu puuttuvan riittävästi tilanteeseen. Juvosen ym. (2012, 398) mukaan tutkimukset osoittavat, että yksikin ystävä riittää vähentämään kiusaamiseksi tulemisen riskiä sekä helpottamaan kiusaamisesta aiheutuvaa emotionaalista ahdinkoa.

Mut sit ku siellä oli ne pari hyvää ystävää ni se (kiusaaminen) oli paljon siedettävämpää sen jälkeen. (H7)

Tuoreessa kotimaisessa sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointia kartoittavassa selvityksessä käy ilmi sijoitettujen lasten kokevan koulukiusaamista yleisemmin kuin vanhempansa luona asuvat (Ikonen ym. 2017). Vastaava tanskalainen tutkimus puoltaa näitä tilastoja toteamalla sijoitetun lapsen joutuvan koulukiusaamisen kohteeksi kolminkertaisella riskillä muihin verrattuna (Christoffersen 2010). Useat kansainväliset tutkimukset tuovat esiin kiusaamisen johtuvan erityisesti lastensuojelutaustasta (Hedin ym. 2011, 47; Mohapatra ym. 2010, 161; Tilbury ym. 2014, 18). Myös varhaisissa vuorovaikutussuhteissa omaksuttu heikko itsetunto sekä haasteet tulla toimeen koulun sosiaalisissa tilanteissa voivat myötävaikuttaa kiusatuksi tulemiseen koulussa (Oraluoma & Välivaara 2016, 15; 76). Farineau ym. (2013, 135) niin ikään allekirjoittavat omassa tutkimuksessaan yhteyden heikon itsetunnon ja kiusatuksi tulemisen välillä. Tässä tutkimuksessa yksi nuorista koki myös, että hänen sijoitustaustansa vaikutti vertaisten vanhempien asenteisiin ja vanhemmat saattoivat kieltää lastaan viettämästä aikaa hänen kanssaan.

Kyl mul oli, että niiden porukat (koulukavereiden vanhemmat) oli heti sillee et ei mun kanssa voi olla, että mä oon huonoo seuraa. (H2)

Kaikki edellä mainitut kokemukset kiusaamisesta tai syrjinnästä vaikuttavat olennaisesti huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittymiseen. Kiusaamisen on todettu olevan yhteydessä niin heikkoon emotionaaliseen kuin behavioristiseen kouluun kiinnittymiseen (Juvonen ym. 2012, 388; Li ym. 2011, 340).

3.3 Koulun terveydenhuolto koulunkäynnin tukena

Tutkimuksen haastatteluissa keskustelu rajoittui paljolti kouluympäristöön ja sen aikuisiin. Opettajien lisäksi kouluterveydenhuollon henkilöstö oli ollut useamman nuoren tukena, niin koulunkäyntiin kuin yleiseen hyvinvointiin liittyvissä asioissa.

Kyl mulla on sellanen kokemus, että aina just, kun on alkanu joku koulu, ni terveydenhoitajat ja kuraattori ja kaikki käy esittelemässä ja kaikilla on ne numerot tallessa. Että mulla on sellanen kokemus, että aina on ollu hyvin saatavilla sellaset palvelut. (H5)

Emmä olis varmaan päässy psykiatriseen hoitoon ollenkaan, jos se (koulupsykologi) ei ois jollain tavalla puuttunu. Että mä olin ihan onnellinen siitä. (H6)

Kaikkien piti käydä siel terkarilla juttelee sillo seiskaluokan alussa, ni silloin vasta oikeastaan puututtiin siihen (koulunkäynnin haasteet) ja haettiin sitä kautta apua. (H7)

Koulu voidaankin nähdä keskeisessä asemassa tukemassa oppilaiden hyvinvointia ja ennaltaehkäisemässä siihen liittyviä ongelmia. Kotimaisesta selvityksestä käy ilmi, että sijoitetuista lapsista noin puolet (48 %) saa koulun kautta terveydenhuollon palveluja (Heino ym. 2016, 76). Niin ikään sijoitettujen lapsien hyvinvointia kartoittavassa tutkimuksessa noin puolet lapsista koki, että heillä on mahdollisuus keskustella mieltä painavista asioista jonkun koulun aikuisen kanssa. Avun ulkopuolelle jääminen ei ollut merkittävästi yleisempää sijoitettujen nuorten joukossa verrattuna vanhempansa luona asuviin. (Ikonen ym. 2017, 6.) Edellä mainittujen tilastojen valossa, sekä tämän tutkimuksen tulosten mukaan, erilaiset tukimuodot koulussa tuntuvat tavoittavan sijoitettuja lapsia kohdallaisen laajalti. Toisaalta jokainen ilman tarvittavaa tukea jäävä lapsi on liikaa.

Tuen saatavuudesta huolimatta psyykkisen hyvinvoinnin ongelmat ovat Suomessa sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla yleisempiä kuin muilla (Ikonen ym. 2017, 3). Myös kansainvälisten tutkimusten mukaan sijoitettujen lasten terveys ja yleinen hyvinvointi on muita alhaisempi (Emerson & Lovitt 2003; O'Higgins ym. 2015). Avery & Freundlich (2009, 250–251) kuvailevat sijoitettuja lapsia ”haavoituneiksi”, viitaten heidän kokemusmaailmaan ja mahdollisten traumojen aiheuttamiin psyykkisiin oireisiin, jotka voivat vaikuttaa niin kognitiiviseen kuin sosioemotionaaliseen kehitykseen. Sijoitetut lapset kärsivätkin monesti traumaperäisestä stressihäiriöstä, joka johtaa usein masennukseen ja ahdistuneisuuteen (Ponteva 1995). Tässä tutkimuksessa joidenkin nuorten kohdalla erilaiset mielenterveyden ongelmat olivat päässeet valtaan ja hankaloittaneet niin koulunkäyntiä kuin yleistä elämänhallintaa. Lainauksien loppuun on eritelty tapauskohtaisesti nuorten ajatuksia siitä, mihin kriisi oli johtanut ja mistä he kokivat saaneensa siihen apua.

Elämäntilanne meni siihen, että se (koulunkäynti) alko olla vähän haastavampaa. Masennus iski ja siitä se sitten lähti vähän alamäkeen. / *Jotkut ties, jotkut ei (masennuksesta). Itse sen pysty niille parhaiten kertomaan, Emmä sitä kuitenkaan itse nähny niitä (koulun aikuiset) kovin kiinnostuneina. Mut en mä oikeastaan sitä kaivannutkaan.* (H4)

Itellä se (poissaolot) liitty enemmän siihen, että on ollu nii vaikee vaihe, että on ollu kerta kaikkiaan niin väsyny ja uupunu ja masentunu, ettei oo jaksanu nousta sängystä ylös. Ja sit kotona ei oo ehkä ollu ketää kotona, joka ois huomannu sen, et on jääny jotenkin yksin ja ei oo jaksanu ja se on enemmän liittyny jotenki semmoseen ku siihen, että mä lintsaisin koulusta hovin vuoksi. Sellasta ihan hirveää loppuun palamista ja yksin jäämistä ja sitä ei oo niinku vaa menny kouluun. / *Tuntu siltä, että vois olla hyvä opiskelee, ja tietää olis ihan fiksu ja oikeesti ihan hyvä ja silti vaan tuntuu ettei saa niitä opintoja eteenpäin. / Sinänsä aika traagista, että on joutunu ole (yläasteella) tosi paljon sairaalassa.* (H5)

Mulla oli siihen aikaan (yläaste) omassa elämässä vaikeuksia et kyl sen sitte huomasi, ettei ne opinnot oikee edenny. Ja sit sen huomasi aina tokarissa, ettei ollu ihan sitä parasta mihin ois pystyny. / *Oli vaarana, että koulu keskeytyis. Vanhemmat oikeastaan pelasti, ne sano että nyt (nimi) ryhdistäytyy, että (nimi) on nyt psykiatrisella. Sit mä olin kuu-kauden aina poissa.* (H6)

Siinä ku alotettiin seiskaluokkaa ni mä rupesin aika vahvasti oireilee ja rupes tulemaan sit ehkä niitä traumojakin pintaan. / *Mä kävin sen*

seiskaluokan ihan normaalissa koulussa, mut sit mä siirryin tonne sairaalakuuluun tänne (kaupunki). (H7)

Edellisiin lainauksiin viitaten tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat saaneet apua kriiseihinsä eri tahoilta; vanhemmilta (H6), koulusta (H7) sekä terveydenhuollon palveluista (H5, H6). Yksi nuorista (H4) ei kokenut saavansa apua ongelmiinsa ja toisaalta mainitsee, ettei olisi apua kaivannutkaan. Kyseinen tapaus kertoo ennemminkin mielenterveysongelmien arkaluonteisuudesta ja siitä, miten lasten ja nuorten voi olla vaikea puhua henkilökohtaisista asioista. Hänen kokemansa kiinnostuksen puute koulun puolelta peräänkuuluttaa koulun aikuisien vastuuta luottamussuhteen alullepanijana sekä tietynlaista kiinnostusta ja empaattisuutta oppilaita kohtaan mahdollisten henkilökohtaisten huolien havaitsemiseksi.

Haastavissa hyvinvoinnin ongelmissa koulun tukimuodot voivat osoittautua hyvinkin riittämättömiksi, jolloin lastensuojelunlaissa (2007) esille nostettu tiivis yhteistyö lastensuojelun, koulun ja vanhempien välillä nousee ratkaisevaan asemaan. Niin kotimaiset, kuin kansainväliset, tutkimukset nostavat kuitenkin esiin tiedonkulun ja monialaisen yhteistyön kankeuden tuettaessa sijoitetun lapsen koulunkäyntiä (Avery & Freundlich 2009; Heino & Oranen 2012; Oraluoma & Väливаara 2016; Zetlin, Weinberg & Shea 2006). Oraluoma & Väливаara (2016, 84) toivovat ennen kaikkea selkeyttä vastuunjakoon palveluiden järjestämisessä sekä tietoa kouluun lastensuojelusta leimaamisen vähentämiseksi. Sen sijaan Zetlin ym. (2006, 172) halusivat nähdä enemmän yhteistyötä terveydenhuollon ja koulun välillä koskien sijoitettujen lasten mielenterveysongelmiin liittyvän lääkähoidon vaikutuksista oppimiseen ja koulunkäyntiin yleensä. Kaiken kaikkiaan tutkimusten esiin tuoma problematiikka sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen edellyttää opettajilta ja muilta koulun aikuisilta lapsen elämäntilanteen kokonaisvaltaista hahmottamista. Tällä tavoin päästään käsiksi oppimiseen ja ylipääntään koulussa jaksamiseen vaikuttaviin tekijöihin ja pystytään suunnittelemaan yksilöllisiä keinoja koulunkäynnin tukemiseksi. Kyseisen prosessi vaatii koulun aikuisilta aktiivista otetta ja tiivistä yhteistyötä, mutta ennen kaikkea oikeanlaista suhtautumista sekä aitoa kiinnostusta oppilaan asioista. Oraluoman ja Väливаaran (2016, 89) mainitsema tiedon lisääminen lastensuojelusta koulussa voisikin

myötävaikuttaa aikuisten asenteisiin sijoitettuja lapsia kohtaan ja siirtää huomiota oikeanlaisten tukikeinojen löytämiseen lapsen leimaamisen sijaan. Kyseisen informaation esille tuominen jo opettajankoulutukseen voisi ennaltaehkäistä mahdollisia vääristyneitä asenteita ja antaisi tuleville opettajille paremmat työkalut kohdata sijoitettu lapsi koulumaailmassa ja rakentaa yhdessä myönteistä kouluun kiinnittymistä.

3.4 Sijaishuoltopaikan työntekijöiden merkitys huostaanotetun lapsen kouluarjessa

Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten sijoitustaustat vaihtelivat suuresti, mutta kaikkia yhdisti se, että he olivat jossain elämänsä vaiheessa olleet sijoitettuna pidempiaikaisesti lastensuojelulaitokseen. Jotkut olivat päätyneet laitoshuoltoon muun sijoituspaikan, kuten sijaisperheen kautta, toiset suoraan kotoaan. Lisäksi kaikkia yhdisti huostaanottotausta, joten vastuu heidän hoidosta ja kasvatuksesta oli jossakin vaiheessa lapsuusikää siirtynyt yksinomaan sosiaaliviranomaisten vastuulle (THL 2017). Huostaanoton aikana arjesta koulun ympärillä olivat huolehtineet eri laitoshuollon työntekijät, joilta tutkimukseen osallistuneet kokivat saaneensa tukea myös koulunkäyntiin liittyen.

Jos et sä jotain osannu ni kyllähä ne (työntekijät) nyt oli heti sit auttamassa. / Saatto käyä vaikka muutaman tunninki jotai asiaa läpi, jos ei heti mee kallooon. (H1)

Niin ja kyllähän ne (työntekijät) kyyditsi kouluun ja potki perseelle. (H2)

Sai paljon tukea siihe koulunkäyntii varsinki, jos tuli kotitehtävii. (H3)

Sai aika reilustikin tukea. En nyt oikee tiiä miten vois sitä kuvailla. Semmosta kannustusta ja tsemppiä. Jälkeenpäin ku on kattonu ni oli se aika hyvä, et oli sitä jeesiä siinä. (H4)

Yleisesti ottaen laitoshuollon työntekijöiltä saatiin tukea käytännön asioissa; he järjestivät kyydit kouluun ja takaisin sekä auttoivat tarvittaessa läksyjen teossa. Haastatteluissa työntekijöiden muisteltiin olevan kannustavia ja rohkaisevia

myös vaikeina hetkinä. Merkittävän aikuisen kannustus ja myönteinen suhtautuminen kouluun voi olla ratkaisevassa asemassa edesauttamassa lapsen emotionaalista kiinnittymistä kouluun varsinkin niiden osalta, joilla esiintyy kielteistä asennoitumista koulua kohtaan (Linnakylä & Malin 2008, 585; Pecora ym. 2006, 228). Yksi nuorista vertaili kotiläksyihin liittyen saamaansa tukea laitoshuollon ja kotiolojen välillä.

Et mullaki on mutsi ja pieniä sisaruksia, et aika ei aina riitä. Mut sitte ku on ihmisiä, joilla on koulutus niinku tekemään ja auttamaan. Ja ne (työntekijät) vaihtuu kumminki kaks kolme kertaa päivässä et ne on käyny kotona syömässä ja lataamassa akkuja ja tulee hyvällä asenteella töihin, et ne pystyy auttamaan oikeesti hyvin. (H3)

Kyseinen nuori koki avun laitoshuollossa olevan saatavilla ja saavansa kaipaa- maansa huomiota sen työntekijöiltä aivan eri tavalla kuin kotona huoltajaltaan. Tähän liittyen Hines ym. (2005, 392) kuvailevat, miten sijoitetun lapsen sijais- huoltopaikasta voi tulla tietynlainen ”turvasatama”, jossa uusi sosiaalinen ympäristö voi tuoda esimerkiksi kouluosaamiseen liittyvää potentiaalia esiin aivan uudella tavalla.

4 KOHTI MYÖNTEISTÄ KOULUUN KIINNITTYY- MISTÄ

Tässä tutkimuksen viimeisessä luvussa tehdään yhteenvetoa tutkimuksen tulok-
sista ja pohditaan niiden avulla keinoja huostaanotetun lapsen kouluun kiinnit-
tymisen tukemiseksi. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja
suunnataan katseita tulevaisuuden jatkotutkimushaasteisiin tutkimusaiheeseen
liittyen.

4.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa on pyritty haastattelujen avulla ottamaan selvää huostaan-
ottotaustaisten nuorten koulukokemuksista ja ymmärtämään miten eri ihmiset
huostaanotetun lapsen sosiaalisessa verkostossa vaikuttavat kouluun kiinnitty-
miseen. Tulosten perusteella merkittävimmät aikuiset vaikuttamassa kouluun
kiinnittymiseen olivat opettajia, koulun terveydenhuollon henkilöstöä sekä si-
jaishuoltopaikan työntekijöitä. Hieman yllättäen yksikään tutkimukseen osallis-
tuneista ei maininnut sosiaalityöntekijää, vaikka juuri tämä henkilö on huostaan-
otettujen kohdalla vastuussa lapsen hoidosta ja kasvatuksesta. Sosiaalityöntekijä
määrää kuitenkin viime kädessä muun muassa lapsen asuinpaikasta ja on mu-
kana tekemässä päätöksiä opetuksen toteuttamisesta. Hän vaikuttaa muun mu-
assa koulupaikan valintaan ja on mukana tehtäessä lapselle erityisen tuen pää-
töstä (Lastensuojelulaki 2007.) Todellisuudessa sosiaalityöntekijöiden suuret
asiakasmäärät ja kohtuuttomat työpaineet eivät taida antaa heille mahdollisuutta
olla läsnä huostaanotetun asiakkaan elämässä saatikka tukea heitä henkilökoh-
taisesti koulunkäynnissä (Sinko & Muuronen 2013, 38). Sen sijaan odotettuna voi-
daan pitää tulosta vanhempien antaman tuen puutteesta, kun vain yksi nuorista
koki saaneensa äidiltään kannustusta koulunkäynnin suhteen. Onkin luonnol-
lista, että viimeistään huostaanottopäätöksen seurauksena, kasvatustuon siir-
ryttyä viranomaisille, vanhempien antama tuki lapsen elämässä pienenee mer-
kittävästi tai jopa kokonaan.

Suurin potentiaali kouluun kiinnittymisen mahdollistajana tuntuisi olevan koulussa ja erityisesti opettajilla. Kokemukset opettajalta saadusta tunnetuudesta sekä tasa-arvoisesta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta nousivat keskeisiksi kouluun kiinnittymisen edellytyksiksi. Edellä mainittujen tulisi olla opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa itsestäänselvyyksiä, mutta ainakaan tähän tutkimukseen osallistuneiden kokemuksissa se ei ollut aina toteutunut. Taustalla saattaa yksinkertaisesti olla vääristyneitä mielikuvia ja ennakkoasenteita huostaanotettuja lapsia kohtaan (Heino & Oranen 2012, 236; Tideman ym. 2011, 53). Lisäämällä tietoa kouluihin ja ennen kaikkea opettajankoulutukseen voitaisiin edesauttaa nykyisiä ja tulevia opettajia ymmärtämään paremmin huostaanotetun lapsen kokemusmaailmaa sekä yksilöllisiä tarpeita.

Kouluun kiinnittymisen koettiin heikentyvän yläkouluun siirryttäessä ja sen aikana. Suurimmiksi ongelmiksi koettiin henkilökohtaisen tuen puute koulun aikuisilta sekä yläkoulun suorituskeskeisyys. Varsinkin henkilökohtaisen tuen puute opettajilta antaa syytä huoleen, kun samaan aikaan tuore kotimainen selvitys nostaa esiin huostaanotettujen lasten merkittäviä tuen tarpeita koulussa (Oraluoma & Väliavaara 2016, 84). Yläkoulun kurssimaisuus ja luokattomuus asettavat alakouluun verrattuna huomattavia haasteita rakentaa välittäviä ja lämpimiä opettaja-oppilassuhteita, joilla voisi olla suojaava vaikutus kouluun kiinnittymisen kannalta. Huostaanotettujen lasten koulukäynnin tukemiseksi yläkoulussa voitaisiinkin nimetä lapselle tukihenkilö, jonka asemassa voisi toimia joku opettajista tai vaikkapa kouluterveydenhuollon aikuisista (Altshuler 2003, 60). Keskeistä olisi tarjota lapselle mahdollisuus muodostaa turvallinen kiintymyssuhde ainakin yhteen koulun aikuiseen, jotta hänellä olisi joku kenen puoleen kääntyä tarpeen tullen. Tavoitteena olisi ensisijaisesti rakentaa molemminpuolinen luottamussuhde, jossa oppilas kokee itsensä arvokkaaksi ja kuulukseksi. Samalla tukihenkilö pystyisi kartoittamaan koko koulua varten arvokasta tietoa lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista. (Davis & McPartland 2012, 527; Zetlin, MacLeod & Kimm 2012, 11.) Hass ja Graydon (2009, 461) korostavat myös tukihenkilön mahdollisuuksia auttaa lasta ymmärtämään paremmin omia vah-

vuuksiaan sekä voimavarojaan ja sitä kautta tukea myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. Parhaimmillaan säännölliset tapaamiset tukihenkilön kanssa mahdollistaisivat myös paremman seurannan lapsen yleisestä hyvinvoinnista, jolloin yhteistyössä kouluterveydenhuollon kanssa voitaisiin tunnistaa ja ennaltaehkäistä tehokkaammin mahdollisia mielenterveyteen liittyviä ongelmia, joita tässäkin tutkimuksessa nousi esille useampien osallistuneiden tapauksessa.

Kansainvälisellä tutkimuskentällä on usein kouluajan ulkopuolisen kerhotoiminnan tai muun koululla järjestettävän ryhmätoiminnan todettu edesauttavan sijoitettujen lasten myönteistä kouluun kiinnittymistä (Davis & McPortland 2012, 528; Emerson & Lovitt 2003, 200; Griffith ym. 2012, 571; Martin & Dowson 2009, 342). Ainakin tämän tutkimuksen perusteella sen voisi kuvitella toimivan myös Suomessa, sillä palatessaan mieluisiin koulumuistoihin, tutkimukseen osallistuneet muistelivat usein yhdessä tekemistä sekä työskentelyä taito- ja taideaineiden parissa. Järjestämällä monipuolista kerhotoimintaa ja kannustamalla osallistumaan niihin voitaisiin antaa huostaanotetuille lapsille mahdollisuus sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja yhteisöllisyyden tunteen kasvamiseen (Martin & Dowson 2009, 342). Näin lapsi voisi saada uusia kouluun kiinnittymistä tukevia vertaissuhteita. Kerhotoiminta voi lisäksi tarjota kokemuksia onnistumisesta ja osaamisesta, minkä avulla lapsi voi oivaltaa aivan uusia puolia ja vahvuuksia itsestään (Davis & McPortland 2012, 528). Luonnollisesti edellä mainittuja kerhotoiminnan etuja tulisi soveltaa myös normaalissa kouluarjessa ja luokkahuone työskentelyssä lisäämällä oppitunneille yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä sekä suunnittelemalla oppilaille mielekkäitä ja sopivan haastavia opetussisältöjä.

Yhdeksi merkittäväksi kouluun kiinnittymiseen liittyväksi tekijäksi nousivat vertaissuhteet muihin oppilaisiin; osalle nuorista kaverit saattoivat olla jossain vaiheessa peruskoulua jopa ainoa syy lähteä kouluun. Vertaissuhteet nousevat kuitenkin ongelmallisiksi silloin, kun ne ovat epäsuotuisia koulunkäynnin kannalta ja saavat aikaan kouluvastaista käytöstä esimerkiksi koulupinnaamisen muodossa, kuten tässä tutkimuksessa kävi ilmi. Yritykset rikkoa nämä epäsuotuisat vertaissuhteet todennäköisesti vain lisääisivät kouluvastaisuutta. Sen sijaan

aikuisten tulisi keskittyä tarjoamaan vaihtoehtoisia myönteisiä vertaiskokemuksia hyödyntämällä monipuolisesti yhteistoiminnallisuutta tuintyöskentelyssä tai kannustamalla kerhotoimintaan. Opetuksen eriyttämisessä ja yksilöllistämässä tulisi niin ikään ottaa huomioon, että ne eivät rajoittaisi liialti mahdollisuuksia monipuolisten vertaissuhteiden muodostamiseen. Juvonen ym. (2012, 398) kritisoivat muun muassa tasoryhmien muodostamista toteamalla niiden usein tarjoavan liian yksipuolisen vertaispiirin, jossa kielteisesti kouluun kiinnittyneiden määrä voi olla yliedustettuna. Tässä tutkimuksessa tuli esille yksi äärimmäinen esimerkki opetuksen yksilöllistämisestä, kun ysiluokkalaiselle tytölle oli annettu mahdollisuus suorittaa yhdeksännen luokan opinnot koululla kahdestaan henkilökohtaisen opettajan ohjauksessa. Kyseinen tyttö muisteli tätä aintulaatuista kokemusta lämmöllä, mutta henkilökohtaisesti pidän hyvin riskialttiina opetuksen järjestämisen vertaispiiristä eristämisen ehdolla. Etenkin peruskoulun loppuvuosina se asettaa mielestäni vaaraan riittävien sosiaalisten taitojen omaksumisen tulevaisuuden yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta.

Merkittäväksi yksittäiseksi tekijäksi kouluun kiinnittymisen kannalta nousivat kokemukset kiusatuksi tulemisesta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat kokeneet kiusaamista peruskoulun aikana. Nuoret kokivat, että opettajat eivät joko osaa, pysty tai halua reagoida kiusaamistilanteisiin. On vaikea uskoa, että kyse olisi pelkästään opettajien halusta puuttua tilanteisiin, mutta työyhteisöissä olisi varmasti tarvetta sopia selkeistä käytänteistä kiusaamisen käsittelyssä ja ehkäisyssä. Tärkeintä olisi saada lapsille ja nuorille näkyväksi, että opettajat ovat aidosti halukkaita ja valmiita puuttumaan tähän ongelmaan. Davis ja McPartland (2012, 531) kannustavat ottamaan oppilaat mukaan päätöksentekoon, jossa käsitellään koulun järjestyssääntöjä ja kurinpitokeinoja. Se sitouttaisi oppilaita koulun sääntöihin ja yhteistyön kautta oppilaiden ja opettajien keskinäinen luottamussuhde voisi parantua. Näin koulusta saataisiin kaikille oppilaille turvallisempi kasvuympäristö, jossa kiusaamistakin esiintyisi todennäköisesti vähemmän tai ainakin siihen puuttuminen olisi tehokkaampaa.

Huostaanotettujen kohdalla erityisen ongelmallista tuntuisi olevan itse huostaanottopäätöksen tai sijoituspaikan vaihtumisen yhteydessä lähes poikkeuksetta eteen tuleva paikkakunnan ja sitä kautta koko kasvuympäristön vaihtuminen. Se aiheuttaa lapselle merkittäviä haasteita muodostaa pysyviä kiintymyssuhteita niin arkiyhteisöjen aikuisiin kuin vertaispiiriin. Ainoa pysyvä ammattihenkilö on sosiaalityöntekijä, mutta hänellä ei tunnu olevan riittäviä resursseja kohdata ja tukea asiakastaan. On kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että sijoittamista toiselle paikkakunnalle ei tehdä heppoisin perustein ja sen perimmäisenä tarkoituksena on kuitenkin lapsen hyvinvoinnin turvaaminen. Jotta tämä toteutuisi, huostaanotetun lapsen saapuessa uuteen yhteisöön on ympärillä olevien aikuisten keskeistä nähdä ongelmien sijaan mahdollisuuksia. Mahdollisuuksia, joita pystymme tarjoamaan olemalla lasta kohtaan kiinnostuneita, hyväksyviä ja empaattisia. Mahdollisuuksia, joita pystymme antamaan tarjoamalla koulussa oikeudenmukainen ja turvallinen kasvuympäristö, jossa lapsi voi rakentaa itsestä myönteistä minäkuvaan niin oppijana, kuin ihmisenä. Mahdollisuuksia, joiden eteen työskentelevät tiiviissä yhteistyössä niin sijaishuollon, koulun kuin terveydenhuollon osapuolet lapsen omaa tahtoa kunnioittaen. Vain mahdollisuuksien kautta voidaan turvata huostaanotetulle lapselle riittävän hyvät kasvuolosuhteet ja tulevaisuudennäkymät.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa haluttiin ottaa selvää huostaanottotaustaisten kouluun kiinnittymisen kokemuksista, missä mielestäni onnistuttiin tutkimukseen osallistuneiden osalta. Tutkittavien homogeenisyys lastensuojelutaustan ja nuoren iän osalta lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta kohtuullisen pienen osallistujajoukon vuoksi minulla ei ole tutkijana oikeutta tehdä tuloksista laajoja yleistyksiä (Eskola & Suoranta 2008, 65–67). Tästä huolimatta koen tutkimuksen antavan arvokasta lisätietoa huostaanottotaustaisten lasten koulunkäyntiin liittyvistä haasteista ja työkaluista vastata näihin. Koulun aikuisten antaman tuen merkitys nousi tässä tutkimuksessa keskeiseksi teemaksi ja sitä tulisikin mielestäni tutkia

lisää, sillä kotimaista tutkimustietoa aiheesta on toistaiseksi melko vähän. Lisärvoa aiheen tutkimukseen voisi tuoda ennen kaikkea opettajien ja muiden koulun aikuisten näkökulman mukaan ottaminen selvittämällä heidän kokemuksistaan huostaanottotaustaisen lapsen koulunkäynnin tukemisesta. Tulevana luokanopettajana kiinnostaisi etenkin syventyä tarkemmin oppilas-opettajasuhteen mahdollisuuksiin tarjota huostaanotetulle oppilaalle turvallinen kiintymyssuhde ja sitä kautta perusta myönteiselle kouluun kiinnittymiselle.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa Metsämuuronen (2006, 202) korostaa tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ja ennen kaikkea tutkittavan ilmiön ja aineistonkeruutavan loogista yhteyttä. Tässä tutkimuksessa aineiston kerääminen haastattelun avulla oli tarkoituksenmukaista, sillä kiinnostuksen kohteena olivat huostaanottotaustaisten subjektiiviset kokemukset koulunkäynnistä. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) nostavat teoksessaan kuitenkin esille riskejä koskien tässäkin tutkimuksessa käytettyyn ryhmähaastatteluun ja liittyen sen soveltuvuuteen luotettavan tiedon saamisessa. Heidän mukaan ryhmähaastattelussa osallistujia saattaa yhtyä sosiaalisessa paineessa muiden mielipiteisiin ja kokemuksiin, vaikka ne todellisuudessa olisivat ristiriidassa henkilökohtaisten ajatusten kanssa. On vaikea arvioida, miten tutkimustulokset eroaisivat tämänhetkisistä, mikäli haastattelut olisi toteutettu kaikki yksilöhaastatteluna. Tutkijana minulle jäi ryhmähaastatteluista kuitenkin sellainen tunne, että osallistujat nimenomaan rohkaisivat toisiaan jakamaan kokemuksiaan avoimesti ja rehellisesti. Päinvastoin tässä tutkimuksessa torsoksi jäänyt yksilöhaastattelu olisi voinut olla tuottoisampi, mikäli haastateltavan tukena olisi ollut vertainen lievittämässä haastattelutilanteen aiheuttamaa jännitystä.

Tulosten tulkintaan haettiin tukea teoreettisesta taustasta kouluun kiinnittymiseen käsitteen kautta. Teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin viittaamisen voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 212). Analysointivaiheessa aineiston teemoittelu kouluun kiinnittymisen teorian pohjalta osoittautui kuitenkin hankalaksi. Esimerkiksi nuorten maininnat kiusatuksi tulemisesta voidaan nähdä vaikuttavan niin emotionaaliseen kuin behavioristi-

seen kouluun kiinnittymiseen. Tuomi ja Sarajärvin (2009, 138–140) huomauttavat, että aineiston analysointivaiheessa voi olla vaativaa sovittaa tutkittavien käsitteitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi tekstiin liitettiin autenttisia haastattelukatkelmia aineistolainausten muodossa, jotta lukija voi tehdä myös omia tulkintoja tuloksista ja arvioida niiden pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä. Toisaalta uskottavuutta olisi voitu lisätä Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 189) teoksessa esitetyllä menettelytavalla, jossa haastateltavat saavat aineiston analyysin jälkeen tutustua tutkijan tulkintoihin ja varmistaa niiden oikeellisuuden. Tässä tapauksessa en kuitenkaan kokenut tätä tarkoituksenmukaisena, sillä se olisi vaatinut tutkittavalta erityisosaamista liittyen kouluun kiinnittymisen teoriaan ja siihen liittyviin käsitteisiin.

Tutkimuksen luonteen ja pienen otannan vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää kuvaamaan kaikkia huostaanotettuja lapsia ja nuoria. Hirsjärvi ym. (2009, 182) toisaalta muistuttavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksittäisessäkin voi olla jotain yleistä. Heidän mukaan tutkimalla yksittäisiä tapauksia riittävän tarkasti saadaan näkyville myös se, mikä on ilmiön kannalta merkittävää ja toistuvaa myös yleisemmällä tasolla. Joka tapauksessa huostaanotettujen lasten ja nuorten kouluun kiinnittymisestä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä olisi tärkeää tutkia laajemmin valtakunnallisella tasolla. Virtanen ym. (2016) koekelivat ensimmäistä kertaa kotimaisessa kontekstissa yhdysvaltalaislähtöistä kouluun kiinnittymistä arvioivaa mittaria. He selvittivät laajassa kvantitatiivisessa tutkimuksessa yläkoululaisten kouluun kiinnittymistä ja saivat lupaavia tuloksia mittarin soveltuvuudesta suomalaisen yläkouluympäristöön. Kyseistä SEI-mittaria (*Student Engagement Instrument*) soveltamalla ja hyödyntämällä myös alakoulukontekstissa, voitaisiin päästä käsiksi heikon kouluun kiinnittymiseen alkulähteisiin ja solmukohtiin. Tämä voisi parantaa koulun aikuisten edellytyksiä puuttua varhaisessa vaiheessa mahdollisiin kouluun kiinnittymisen ongelmiin ja lopulta tunnistamaan ne riskitekijät, joita kielteiseen kouluun kiinnittymiseen liittyy.

Jatkotutkimuksia silmällä pitäen on kuitenkin syytä pohtia tarkkaan kouluun kiinnittymistä mittaavien valmiiden sovellusten käyttökelpoisuutta huostaanotettujen nuorten tutkimiseen. Esimerkiksi edellä mainittu SEI-mittari (Betts ym. 2010) ottaa huomioon tutkimuksen kohteiden taustalla olevina tekijöinä kodin, opettajat sekä vertaiset, kun jo tämän tutkimuksen perusteella voidaan huostaanotetun nuoren koulunkäyntiin yhteydessä olevan sosiaalisen verkoston todeta olevan huomattavasti moninaisempi. On myös huomioitava, että koti käsitteenä on jo itsessään ongelmallinen kyseisten nuorten kohdalla. Kaiken kaikkiaan huostaanotettujen lasten ja nuorten tulevaisuuden kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa tulisi huomioida tarkkaan yksilölliset taustatekijät sekä kohdejoukon erityispiirteet.

Esittelin edellisessä luvussa erilaisia tukitoimia, joilla voitaisiin vaikuttaa myönteisesti huostaanotettujen lasten kouluun kiinnittymiseen. Tutkimukseen perustuvia konkreettisia tukitoimia tulisi kehittää kuitenkin lisää. Suomessa on onneksi reagoitu tilanteeseen, sillä vuonna 2012 sai avustusohjelman kautta alkunsa SISUKAS-projekti, jossa on kehitetty ja tutkittu moniammatillista yhteistyömallia sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi. Mallia on tähän päivään mennessä pilotoitu useammassa koulussa ja niistä on saatu lupaavia tuloksia. Lisäksi projektin saatossa on kehitetty erilaisia materiaaleja ja oppaita niin kouluja kuin sosiaalitoimea varten. (Oraluoma & Väliavaara 2016.) Edellä mainitun kaltaisia projekteja ja tutkimuksia tarvitaan Suomessa lisää, jotta huostaanottotaustaisille lapsille saataisiin parhaat mahdolliset tukitoimet ja materiaalit kaikkiin suomalaisiin kouluihin. Vain tietoa lisäämällä ja levittämällä voidaan tukea huostaanotetun lapsen kouluun kiinnittymistä ja sitä kautta kokonaisvaltaista hyvinvointia.

LÄHTEET

- Altshuler, S. J. 2003. From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social work*, 48(1), 52-63.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L.S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651-670.
- Audas, R. & Williams, J.D. 2001. Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. Applied Research Branch Strategic Policy. Human Resources Development Canada.
- Avery, R. J., & Freundlich, M. 2009. You're all grown up now: Termination of foster care support at age 18. *Journal of Adolescence*, 32(2), 247-257.
- Becker-Weidman, A., Shell, D. & Ritanen, L. 2008. *Auta lasta kiintymään: vuorovaikutteinen kehityopsykoterapia traumaperäisen kiintymyshäiriön hoidossa*. PT-kustannus, Tampere.
- Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L. & E. Huebner, S. 2010. A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly* 25 (2), 84-93.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. 2011. Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Bowlby, J. 1973. *Attachment and loss: 2, Separation : Anxiety and anger*. London.
- Brown, B. B., & Larson, J. 2009. Peer relationships in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 2.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. 2012. *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- Christoffersen, M. 2010. *Child maltreatment, bullying in school and social support: A social psychological study of self-esteem and suicidal behavior based on a national sample of young people*. Kööpenhamina: SFI Working Paper 02/2010

- Clausen, S.-E. & Kristofersen L. 2008. Barnevern-sklienter I Norge 1990–2005: En longitudinell studie [Child welfare clients in Norway 1990–2005: a longitudinal study]. Oslo: NOVA, Rapport 3/08.
- Davis, M. H., & McPartland, J. M. 2012. High school reform and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 515-539). Springer, Boston, MA.
- Emerson, J., & Lovitt, T. 2003. The educational plight of foster children in schools and what can be done about it. *Remedial and Special Education*, 24(4), 199-203.
- Eronen, T. 2013. Viisi vuotta huostaanotosta. Seurantatutkimus huostaanotettujen lasten institutionaalisista poluista. Raportti, 4, 2013.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- 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.
- Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117-142.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. 2012. Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99 - 114.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. 2010. Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review report to the Ministry of Education.
- Gregory, A., & Ripski, M. B. 2008. Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337.
- Griffiths, A. J., Lilles, E., Furlong, M. J., & Sidhwa, J. 2012. The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors.

- In Handbook of research on student engagement (pp. 563-584). Springer, Boston, MA.
- Hass, M., & Graydon, K. 2009. Sources of resiliency among successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 457-463.
- 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. & Johnson, M. 2010. Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina. Teoksessa Hämäläinen, U. & Kangas, O. (toim.), *Perhepiirissä* (s. 266–293). Helsinki: Kela.
- Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala R. 2016. Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. HuosTahankkeen (2014-2015) päätulokset. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 3/2016. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy
- Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen. (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 217–248.
- Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. 2005. Former foster youth attending college: resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(3), 381.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ikonen, R., Hietämäki, J., Laakso, R., Heino, T., Seppänen J. & Halme N. 2017. Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 21/2017. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. 2012. The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In Handbook of research on student engagement(pp. 387-401). Springer, Boston, MA.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 9. painos. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Pearson.

- Klem, A. M., & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. & Aho, S. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, pp. 29-51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki 417 /2007
- Leathers, S. J., & Testa, M. F. 2006. Foster youth emancipating from care: Case-workers' reports on needs and services. *Child Welfare*, 85(3), 463.
- 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.
- Li, Y., Doyle Lynch, A., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. 2011. Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6, 583-602.
- Martin, A. J., & Dowson, M. 2009. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.
- Metsälä, J. 2011. Uskomme sinuun - usko sinäkin: Opas lastensuojeluun sijoitetun nuoren läheisille ja työntekijöille. [Jyväskylä]: Pesäpuu : Lastensuojelun keskusliitto.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet: Metodologia - sarja4. Helsinki: International Methelp KY.

- Mohapatra, S., Irving, H., Paglia-Boak, A., Wekerle, C., Adlaf, E. & Rehm, J. 2010. History of family involvement with child protective services as a riskfactor for bullying in Ontario schools. *Child and Adolescent Mental Health* 15 (3), 157–163.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin Opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- O'Higgins, A., Sebba, J. & Luke, N. 2015. What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. Rees Centre: University of Oxford.
- Oraluoma, E. & Väliavaara, C. 2016. Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen. SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi. Tutkimuksia 2/2016. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 3. painos. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4. painos. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Pecora, P., Kessler, R., O'Brien, K., White, C.R., Williams, J., Hiripi, E., English, D., White, J. & Herrick, M.A. 2006. Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: results from the Northwest Foster Care Alumni Study, *Children and Youth Services Review* 28, 1459–81.
- Ponteva, M. 1995. Traumaperäinen stressihäiriö. *Duodecim* 1995;11:875–882.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksentietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/index.html>. Viitattu 30.5.2017
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-kustannus.
- Shin, R., Daly, B., & Vera, E. 2007. The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10(4), 379-388.
- Sinkkonen, J. 2004. Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim*, 120 (15), 1866–1873.

- Sinkkonen 2011. Teoksessa. Sinkkonen, J., Kalland, M. & Punamäki, R. (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOYpro.
- Sinko, P. & Muuronen, K. 2013. Olisiko jo tekojen aika? Lastensuojelun asiakastyössä toimivien näkemyksiä lastensuojelun nykytilasta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. 2008. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. 2012. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Teoksessa Christenson, S.L., Reschly A.L. & Wylie C. (toim.) *Handbook of research on student engagement* (21-44). New York: Springer.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Lastensuojelun käsikirja. Helsinki. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/-/lapsen-hyvinvointi-on-lastensuojelun-peruskasite>. Viitattu 20.2.2018
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017. Lastensuojelu 2016. Tilastoraportti 43/2017. Helsinki. <http://www.julkari.fi/handle/10024/135628>. Viitattu 13.1.2018.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Isaksson, A. 2011. Improving foster children's school achievements. Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 35, 44-56.
- 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. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Unrau, Y. A., Font, S. A., & Rawls, G. 2012. Readiness for college engagement among students who have aged out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 76-83.
- Unrau, Y. A., Seita, J. R., & Putney, K. S. 2008. Former foster youth remember multiple placement moves: A journey of loss and hope. *Children and Youth Services Review*, 30(11), 1256-1266.
- Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. 2005. Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14, 265-276.

- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (562).
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., & Kuorelahti, M. 2016. Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136–157.
- Virtanen, T., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., & Kuorelahti, M. 2014. Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201–206.
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. 2015. The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35 (8), 963-983.
- Vökl, K. E. 2012. School identification. Teoksessa Christenson, S.L., Reschly A.L. & Wylie C. (toim.) *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). Springer, Boston, MA.
- Zetlin, A.G., MacLeod, E., & Kimm, C. 2012. Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13.
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., & Shea, N. M. 2006. Seeing the whole picture: Views from diverse participants on barriers to educating foster youths. *Children & Schools*, 28(3), 165-173.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

- Kuka olet?
- Minkä ikäinen olet?
- Mitä kouluja olet käynyt/käyt tällä hetkellä?
 - oletko suorittanut peruskoulun loppuun?
 - mitkä syyt johtivat koulun keskeytykseen?

Koulukokemukset

- Puhutaan koulusta. Mitä sinulle tulee siitä mieleen?
 - mikä teki kokemuksesta mieluisan?
 - mikä teki kokemuksesta ikävän?
- Onko jotain henkilöitä erityisesti jäänyt mieleen?
 - kerro lisää siitä opettajasta?
 - millainen oli hyvä opettaja?
 - millainen oli huono opettaja?
 - miten kaverit vaikuttivat koulunkäyntiin?
- Keneltä sait tukea koulunkäynnissä? Millaista tukea?
 - olisitko kaivannut lisää tukea?
 - keneltä?
 - millaista?
- Oliko koulunkäynti sinusta koskaan kivaa?
 - mikä siihen vaikutti?
- Oliko koulunkäynti jossain vaiheessa hankalaa?
 - mikä siihen vaikutti?
 - saitko tukea näihin haasteisiin?
- Tekisitkö nyt jotain toisin, jos pystyisit?