

**Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten palkitsevat ja
haastavat tilanteet koulussa**

Essi Jääskeläinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jääskeläinen, Essi. 2017. Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten palkitsevat ja haastavat tilanteet koulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 128 sivua.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään lastensuojelun toimenpiteenä sijoitettujen lasten koulussa kohtaamia palkitsevia ja haastavia tilanteita sekä niihin liittyviä tunteita. Lisäksi tutkimus pyrki selvittämään ratkaisukeinoja, joita lapset olivat käyttäneet haastavissa tilanteissa. Toistaiseksi tutkimuksia sijoitettujen lasten kouluarjesta ja heidän koulutilanteissa kokemista tunteista sekä haastavissa tilanteissa käyttämistä ratkaisukeinoista on niukasti.

Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää peruskouluikäistä lasta käyttämällä aineistonhankintamenetelmänä teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin pääsääntöisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Koulun palkitsevat tilanteet liittyivät kavereiden tapaamiseen ja saamiseen, hyvään akateemiseen koulusuoriutumiseen, oppilaita aktivoivaan opetukseen sekä ammattitaitoisiin opettajiin. Haastavat tilanteet sen sijaan liittyivät ristiriitoihin kavereiden kanssa, koulukiusaamiseen, ystävien kaipaamiseen, akateemisen koulusuoriutumisen tuomiin paineisiin, oppilaita lamaannuttavaan opetukseen, opettajien oppilaisiin kohdistamaan epäasialliseen käytökseen, opettajien antamaan tuen puutteeseen, sekä haasteelliseen käyttäytymiseen. Palkitseviin tilanteisiin liittyivät yleisimmin tunteet ilo, helpotus ja onni, ja haastaviin tilanteisiin liittyivät useimmin sen sijaan viha, ärsytys ja suru. Oppilaat käyttivät haastavissa tilanteissa ratkaisukeinoina yleisimmin sitoutumista ja strategisointia, avun pyytämistä, luovuttamista ja uhriutumista, sekä pyrkimystä unohtaa.

Sijoitettujen lasten kouluarkeen kuuluivat niin mukavat kuin ikävät tilanteet. Lapsia tuettiin haasteissa, mutta he kaipasivat enemmän opettajiensa tukea.

Asiasanat: sijoitettu lapsi, koulusuoriutuminen, vertaissuhteet, opettaja-oppilas-suhde, haasteellinen käyttäytyminen, tunteet, ratkaisukeinot

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LASTENSUOJELU JA KODIN ULKOPUOLELLE SIJOITTAMINEN	7
	2.1 Lastensuojelun keskeiset periaatteet.....	7
	2.2 Koulun rooli ehkäisevässä lastensuojelussa	8
	2.3 Sijaishuolto osana lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelua	9
	2.4 Sijoitettujen lasten määrä tilastojen mukaan	12
3	SIJOITETTU LAPSI KOULUSSA	14
	3.1 Sijoitettujen lasten akateeminen koulusuoriutuminen.....	14
	3.2 Sijoitettujen lasten sosiaaliset suhteet koulussa	18
	3.2.1 Vertaissuhteet	18
	3.2.2 Opettajat.....	21
	3.3 Sijoitettujen lasten haasteellinen käyttäytyminen koulussa	23
	3.4 Koulun haastavat tilanteet ja sijoitettujen lasten käyttämät ratkaisukeinot	25
	3.5 Sijoitettujen lasten koulussa kokemat tunteet	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	33
	5.1.1 Laadullinen tutkimus	33
	5.1.2 Lasten tutkiminen	34
	5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	35
	5.3 Haastattelu tutkimusaineiston keruumenetelmänä	39
	5.3.1 Lasten haastattelun erityiskysymykset	40
	5.3.2 Parihaastattelu	42

5.3.3	Teemahaastattelu.....	44
5.3.4	Haastattelun tukena olleet välineet	45
5.4	Aineiston analyysi	46
6	TULOKSET.....	50
6.1	Koulun palkitsevat tilanteet	50
6.1.1	Opiskelu.....	51
6.1.2	Vertaissuhteet	54
6.1.3	Opettajat.....	57
6.2	Koulun haastavat tilanteet.....	58
6.2.1	Vertaissuhteet	59
6.2.2	Opiskelu.....	67
6.2.3	Opettajat.....	72
6.2.4	Käyttäytyminen	78
7	POHDINTA.....	80
7.1	Tulosten tarkastelu	80
7.1.1	Koulun sosiaaliset suhteet.....	80
7.1.2	Opiskelu.....	82
7.1.3	Käyttäytyminen	84
7.1.4	Tunteet ja ratkaisukeinot.....	85
7.1.5	Tulosten soveltaminen koulumaailmassa	90
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	92
7.3	Jatkotutkimushaasteet	97
	LÄHTEET	99
	LIITTEET.....	110

1 JOHDANTO

Lastensuojelu koskettaa yhä useampaa suomalaista lasta ja perhettä (ks. Kuoppala & Säkkinen 2016, 1). Tilastollisesti tarkasteltuna lastensuojelun asiakkaiden määrät voivat vaikuttaa pieniltä, vaikka todellisuudessa kyseessä on merkittävä osa suomalaisista lapsista. Vaikka lastensuojelu on osa usean suomalaisen lapsen ja perheen arkea, on kotimaisen lastensuojelua koskevan tutkimuksen katsottu olevan liian vähäistä (ks. Eronen 2007, 6; Pösö 2007, 81; Pekkarinen 2011, 35). Lastensuojelun tutkimuksen vähyyttä on usein perusteltu aiheen arkaluontoisuudella (Pekkarinen 2011, 30, 43; Pekkarinen, Heino & Pösö 2013, 340). On kuitenkin esitetty kysymys, onko tutkimuseettisesti oikein jättää tutkimatta jotain aiheen sensitiivisyyden vuoksi (Pekkarinen 2011, 44). Sijoitettujen lasten kokemustietoa tarvitaan, ja erityisesti tarvitaan tietoa siitä, millaista on lastensuojelulapsen arki (Pösö 2007, 82; Pekkarinen 2011, 52).

Tutkimuksellani haluan lisätä tietoa suomalaisista sijoitetuista lapsista. Tämän tutkimuksen päämäärä onkin kuulla seitsemää peruskouluikäistä sijoitettua lasta, ja kysyä heiltä heidän koulussa kohtaamistaan tilanteista. Tarkoitus on selvittää, millaisia palkitsevia ja haastavia tilanteita he ovat koulussa kokeneet, ja millaisia tunteita he tilanteissa tunsivat. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia ratkaisukeinoja he olivat käyttäneet selviytyäkseen haastavista tilanteista. Tällaista tietoa ei ole vielä toistaiseksi saatavilla.

Tällä hetkellä kotimaista tietoa sijoitettujen lasten koulunkäynnistä on tarjolla tilastoihin perustuvasta kouluterveyskyselystä (Ikonen ym. 2017) sekä sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisen vaikuttavuudesta (Oraluoma & Väli-vaara 2016). Aikaisemmin suomalaiset lastensuojelulapsiin liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa selvittämään joko koulukotiin sijoitettujen nuorien kouluhistoriaa ennen sijoitusta (ks. esim. Kitinoja 2005; Kekoni, Kitinoja & Pösö 2008) tai sijoitettujen lasten hyvinvointia ja kiinnittymistä yhteiskuntaan sijoituksen jälkeisenä aikana (ks. esim. Hiitola 2008; Reinikainen 2009; Heino & Johnson 2010; Kestilä, Väisänen, Paananen, Heino & Gissler 2012b).

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että sijoitetut lapset kohtaavat haasteita koulussa. Tutkimusten mukaan kodin ulkopuolelle sijoitetuilla lapsilla on haasteita akateemisessa koulusuoriutumisessa (esim. Trout, Hagaman, Casey, Reid & Epstein 2007, 987–988; Vinnerljung & Hjern 2011, 1906–1907), käyttäytymisessään (esim. Bernedo, Salas, García-Martín & Fuentes 2012, 617–618), ja vertaissuhteissaan (esim. Hedin, Höjer & Brunnberg 2011, 47–48; Kestilä 2016, 122; Ikonen ym. 2017, 5). Lisäksi osa lapsista kokee, etteivät he saa opettajiltaan tarpeeksi tukea (Martin & Jackson 2002, 127; Ikonen ym. 2017, 6), ja osa tulee opettajiensa leimaamiksi (esim. Trout ym. 2007, 989; Tideman, Vinnerljung, Hintze & Isaksson Aldenius 2011, 50). Vaikka kansainvälinen tutkimustieto sijoitettujen lasten koulunkäynnistä on runsasta, on kuitenkin huomioitava, että eri maiden koulujärjestelmät sekä lastensuojelu ovat erilaisia maasta riippuen (ks. Kitinoja 2005, 77). Tämän vuoksi kansainvälistä tietoa ei voi suoraan hyödyntää kotimaassa.

Tutkimusten mukaan kouluarkeen liittyy niin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita (ks. Hintikka 2016, 111). Emme kuitenkaan tiedä, millaisia tunteita sijoitetut lapset kokevat kouluarjessa kohtaamiensa tilanteiden yhteydessä. Tutkimukset viittaavat siihen, että sijoitetuilla lapsilla voi olla haasteita tunnetaidoissa (ks. Altshuler 2003, 55; Rusanen 2011, 80–81; Kalland 2012, 211; Mäntymaa & Puura 2012, 26). Tietämällä, millaisia tunteita sijoitetut lapset kokevat, voidaan heitä tukea tunnetaidoissa. Lisäksi on vielä tutkimatta niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin, millaisia keinoja käyttämällä sijoitetut lapset selviytyvät kohtaan haastavista tilanteista. Aikaisemmat kansainväliset tutkimukset (esim. Nett, Goetz & Hall 2011; Sotardi 2016) ovat selvittäneet, millaisia selviytymiskeinoja kaikki oppilaat käyttävät kouluarjessa. Tutkimusten (esim. Nett ym. 2011; Sotardi 2016) perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaat käyttävät niin toimivia kuin toimimattomia selviytymiskeinoja (Frydenberg & Lewis 1993a; ks. Frydenberg & Lewis 2004, 26).

Pyrim tarjoamaan opettajille tällä tutkimuksella ikkunan sijoitettujen lasten maailmaan. Toivon, että tieto auttaa opettajia näkemään sijoitetut lapset tavallisina oppilaina, jotka saattavat kuitenkin kaivata yksilöllistä tukea haasteisiinsa.

2 LASTENSUOJELU JA KODIN ULKOPUOLELLE SIJOITTAMINEN

2.1 Lastensuojelun keskeiset periaatteet

Lastensuojelulaki (2007/417, 6§) määrittelee lapseksi alle 18-vuotiaan ja nuoreksi 18–20-vuotiaan henkilön. Tämän lain ohjaamana käytän tässä tutkimuksessa termiä *lapsi* viitattessani tutkimukseni kohdejoukkoon.

Lastensuojeluun viitataan vaihtelevissa yhteyksissä (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 36), eikä sen määrittely ole osoittautunut yksinkertaiseksi. Lastensuojelu on juridisesti monimutkainen ilmiö, jonka toteutumista on pyritty turvaamaan useissa laeissa. Suomessa lastensuojelun toteutumista säättää lastensuojelulaki (2007/417), jonka ydinperiaate on turvata lapselle turvallinen kasvuympäristö, jossa tasapainoinen kehitys on mahdollista (4§). Lastensuojelulakiin on myös kirjattu palvelu- ja tukimuodot, joita suunnataan lapselle ja perheelle heidän tarvitsemallaan tavalla. Lastensuojelu ja sen toteuttaminen ovat kiinteässä kytköksessä myös sosiaalihuoltolakiin (1301/2014), joka pyrkii osaltaan turvaamaan lasten hyvinvointia säätämällä tarvittavien sosiaalipalveluiden ja muiden toimenpiteiden toimintaa. Perustuslain (1999/731, 19§) mukaan julkinen valta, eli valtio ja kunta ovat vastuussa riittävien sosiaali- ja terveyspalveluiden turvaamisesta. Sosiaalihuoltolain (1301/2014, 5§) mukaan lasta koskevissa toimenpiteissä tulee turvata lapsen turvallisuus, hyvinvointi, ruumiillinen koskemattomuus, oikeus huolenpitoon, turvalliseen kasvuympäristöön, itsenäistymiseen sekä kasvamiseen. Myös vuonna 1989 hyväksytty Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeussopimus velvoittaa ottamaan ensisijaisesti huomioon lapsen edun ja hyvinvoinnin tehtäessä julkisia tai yksityisiä sosiaalihuollon, lainsäädäntöelimien, sosiaalihuollon, hallintoviranomaisten sekä tuomioistuinten toimia (Yleissopimus lasten oikeuksista 1991, 3§).

Lastensuojelun yksi ensisijaisimmista periaatteista on lapsen edun toteuttaminen (Jahnukainen ym. 2012, 38; Pösö 2012, 76). Se, mitä lapsen etu tarkoittaa, tulee kuitenkin määritellä tilannekohtaisesti (Räty 2012, 13; Jahnukainen ym.

2012, 39). Esimerkiksi sijoittamalla lapsi kodin ulkopuolelle, voidaan turvata lapselle turvallinen kasvuympäristö, mutta samalla hänet erotetaan läheisistä ihmissuhteistaan. Yksi päätös voi siis samaan aikaan olla sekä lasta suojaava, että haavoittava. Lasten edun toteuttamisen vuoksi suomalaisessa lastensuojelussa korostetaan lasten oikeuksia, osallisuutta ja mielipiteiden kuulemista lastensuojelullisia päätöksiä tehtäessä (Pösö 2016, 26).

Lastensuojelussa ja sen kaikkien tukimuotojen yhteydessä pyritään toimimaan mahdollisimman hienovaraisesti (Lastensuojelulaki 2007/417, 4§). Lastensuojelun tukitoimia suunniteltaessa ja valitessa tulee valita sellaisia ratkaisuja, jotka tukevat parhaiten kyseistä lasta ja perhettä. Pyrkimys on valita keinoja, joista koituu perheelle mahdollisimman vähän haittaa. Rätty (2012, 10) käyttää tässä yhteydessä termiä lievimmän toimenpiteen periaate. Tämä tarkoittaa sitä, että ilman perusteita ei ole syytä käyttää liian voimakkaita tukikeinoja, mutta tuen tulee olla kuitenkin riittävää.

Pyrkimys on toimia yhteistyössä vanhempien, huoltajien ja lasten kanssa (Lastensuojelulaki 2007/417, 52§). Lapsen vanhemmat tai muut huoltajat vastaavat ensisijaisesti lapsen kasvatuksesta, ja heitä tulee tukea siinä. Lastensuojelu haluaa arvostaa perheiden yksityisyyttä, joten lastensuojelun tulisi perustua ensisijaisesti vapaaehtoisuuteen. Jos lapsen etu on vaarassa, on julkisella vallalla kuitenkin oikeus ja velvollisuus puuttua perheiden yksityisyyteen asianosaisten tahdosta riippumatta lapsen turvallisuuden takaamiseksi.

2.2 Koulun rooli ehkäisevässä lastensuojelussa

Ennen varsinaista lastensuojelun asiakkuutta lastensuojelua toteutetaan ehkäisevänä lastensuojeluna, jonka tarkoituksena on tukea lapsen kehitystä ja hyvinvointia (Lastensuojelulaki 2007/417, 3a§). Lisäksi vanhempia tai muita huoltajia pyritään tukemaan heidän kasvatustuessaan (2007/417, 3a§), sekä pyritään ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä tarjoamalla tukikeinoja riittävän varhain ennen lastensuojelun asiakkuuden tarvetta. (Rätty 2012, 2–4.)

Kunnalla on vastuu ehkäisevän lastensuojelun järjestämisestä, mutta kunta saa itse päättää, millaisia tukitoimia ja palveluja se tarjoaa. Tukea tarjotaan pääasiassa kunnan peruspalveluiden, kuten äitiys- ja neuvolapalvelujen, terveydenhuollon, päivähoidon, koulun ja nuorisotyön kautta. (Räty 2012, 5.)

Koululla on velvollisuus tukea lapsen koulunkäyntiä tämän tarvitsemalla tavalla (Heino & Oranen 2012, 218). Koulun roolista erityisesti ongelmien ennaltaehkäisijänä onkin kirjattu niin lastensuojelulakiin (2007/417, 3a§), kuin myös oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (2013/1287). Edellisten lakien mukaan koulun tulee edistää lapsen kasvua, hyvinvointia ja kehitystä opetuksen tukikeinoilla sekä moniammatillisella toiminnalla. Oppilashuoltotyö on koulujen arjessa toiminta-alue, jossa se voi toteuttaa tehtävänsä oppilaan tukijana ja ongelmien ennaltaehkäisijänä (Jahnukainen ym. 2012, 48). Tarkemmin oppilashuoltotyön käytännön toteutuksesta on kirjattu perusopetussuunnitelmaan (2014).

Opetustoimessa työskentelevien on otettava huomioon, että lastensuojelulaki (2007/417, 25§) velvoittaa oppilashuoltoa sekä yksittäistä opetustoimen palveluksessa olevaa henkilöä tekemään lastensuojeluilmoituksen lastensuojelutarpeen selvittämiseksi epäillessään lapsen turvallisen kehityksen olevan vaarassa.

Vaikka suomalainen lastensuojelu pyrkii ennaltaehkäisemään perheiden haasteiden syntymistä ehkäisevän lastensuojelun avulla, ei se silti arvioiden mukaan ole siinä onnistunut (Heino 2014, 288-289). Peruspalveluiden voimavarat eivät riitä tukemaan kaikkia huonosti voivia lapsia (Heino 2014, 288-289; Ketola 2014, 46-52). Tällöin ongelmat kasaantuvat, ja lasten ja perheiden pahoinvointi lisääntyy. Kunnissa on myös eroavaisuuksia kyvyissään vastata lasten ja perheiden tilanteisiin, joten lapset ovat eriarvoisessa asemassa riippuen asuinkunnastaan. Kouluille tarvittaisiinkin lisää resursseja, moniammatillista yhteistyötä sekä tiedon jakamisen tehostamista. (Heino 2014, 289-292.)

2.3 Sijaishuolto osana lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelua

Joskus ehkäisevä lastensuojelu ei riitä turvaamaan lasten ja perheiden hyvinvointia. Jos lapsen kasvuolosuhteet tai lapsi itse ovat vaaraksi lapsen turvallisuudelle,

on julkisella vallalla oikeus puuttua perheen yksityisyyteen erilaisin menetelmin lapsen edun turvaamiseksi (Lastensuojelulaki 2007/417, 27§). Tällöin puhutaan lapsi- ja perhekohtaisesta lastensuojelusta, jolloin lapsesta ja perheestä tulee lastensuojelun asiakkaita (2007/417, 3§; Jahnukainen ym. 2012, 36). Lapsi- ja perhekohtaisia lastensuojelun tukitoimia ovat avohuollon tukikeinot (2007/417, 34§), huostaanotto ja sijaishuolto (2007/417, 40§) sekä jälkihuolto (2007/417, 75§).

Sijaishuolto tarkoittaa kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella avohuollon tukitoimena, kiireellisenä sijoituksena, huostaanottona tai jälkihuoltona (Lastensuojelulaki 2007/417, 49§). Se voi perustua vapaaehtoisuuteen, mutta sitä voidaan toteuttaa myös vastentahtoisesti lapsen turvallisuuden takaamiseksi (Räty 2012, 327-328).

Huostaanotto on äärimmäisin lastensuojelun tukitoimi. Siihen tulee ryhtyä ainoastaan, jos lapsen terveys ja kehitys ovat vaarassa huolenpidon puutteen, muiden kasvuolosuhteiden tai lapsen itsensä vuoksi. Huostaanottoon saa ryhtyä, jos avohuollon tukikeinot eivät ole lapsen tilanteeseen sopivia, tai ne eivät olleet riittäviä. Lisäksi kodin ulkopuolelle sijoittamisen tulee olla lapsen turvallisuuden, kehityksen ja edun mukainen. (Lastensuojelulaki 2007/417, 40§.)

Huostaanotto on voimassa toistaiseksi, ja se päättyy, kun sille ei ole enää tarvetta. Viimeistään se kuitenkin päättyy lapsen täyttäessä 18 vuotta (2007/417, 47§). Huostaanoton päättämisen tulee olla erittäin harkittua, sillä tutkimusten mukaan moni sijoituksen jälkeen kotiin palannut lapsi palaa takaisin sijaishuoltopaikkaan. Riskinä on vuorottelu lapsen kodin ja sijoituspaikkojen välillä, mikä on osoittautunut käytännöksi joidenkin lasten kohdalla. (Kestilä 2016, 98; Laakso 2016, 162.) Vaikka tavoitteena on lapsen palaaminen omaan perheeseensä, melko harvoin se kuitenkaan toteutuu. Harva huostaanotto lakkautetaan ennen kuin lapsi täyttää 18 vuotta. (Heino 2014, 298.)

Sijaishuolto on muodoiltaan kirjavaa, ja sitä voidaan toteuttaa perhehoitossa, ammatillisissa perhekodeissa, lastensuojelulaitoksissa tai muulla tavalla, joka edistää lapsen hyvinvointia (Enroos 2016, 225). Perhehoito on ensisijainen sijoitusmuoto muihin rinnastettuna. Vuonna 2015 perhehoitoon oli sijoitettu yli

puolet sijoitetuista lapsista (Kuoppala & Säkkinen 2016, 5). Perhehoitoa toteutetaan yksityisissä perheissä, joissa lapselle pyritään tarjoamaan mahdollisimman kodinomaisen kasvuympäristö. Sijoitetut lapset sekä sijaisvanhemmat asuvat jokainen perhekodeissa, ja perhehoidon arki muistuttaakin niin sanottujen tavallisten perheiden arkea. (Enroos 2016, 238.) Perhehoitoa toteuttavilta sijaisvanhemmilta ei vaadita ammatillista tutkintoa, mutta heidän tulee käydä ennakkovalmennus (PRIDE), jossa he valmentautuvat sijaisvanhemmuuteen (Perhehoitolaki 263/2015, 6§; Laakso 2012, 130).

Jos lapsen sijaishuoltoa ei voida järjestää lapsen edun mukaisesti perhehoitossa tai muulla tavalla, se järjestetään lastensuojelulaitoksessa. Vuonna 2015 laitokseen oli sijoitettu neljäsosa sijoitetuista lapsista (Kuoppala & Säkkinen 2016, 5). Vaikka perhehoitoa pidetään ensisijaisena sijoituspaikkana, joskus laitossijoitus voi tukea lasta paremmin. Lastensuojelulaitos voi olla perhekotia parempi kasvuympäristö esimerkiksi haastavasti käyttäytyvälle tai murrosiässä olevalle lapselle, tai jos lapsen edun mukainen sijoitus on arvoitu kestoltaan lyhyeksi. Laitokset eroavat perhehoidosta esimerkiksi siten, että niissä saa käyttää rajoitustoimenpiteitä, joiden pyrkimyksenä on turvata lapsen kokonaisvaltainen turvallisuus ja huolenpito. Perhehoidolla ei ole kyseisiä oikeuksia, poikkeuksena kuitenkin yhteydenpidon rajoittamispäätös. (Räty 2012, 463-646.) Myös laitokset pyritään luomaan perhehoidon tapaan mahdollisimman kodinomaisiksi niin ympäristöltään, päivärytmiltään kuin aktiviteettimahdollisuuksiltaan (Laakso 2012, 143). Kuitenkin todellisuudessa laitoksen arki toimii vuorotyöntekijöiden avulla, jotka eivät asu laitoksessa (Enroos 2016, 238), ja arkea ohjaavat systemaattiset säännöt ja ohjeet, joita kaikkien odotetaan noudattavan.

Perhehoidon ja lastensuojelulaitosten väliin sijoittuvat ammatilliset perhekodit. Kuoppalan ja Säkkinen (2016, 5) mukaan vuonna 2015 ammatillisiin perhekoteihin oli sijoitettu 15 % sijoitetuista lapsista. Myös tämän tutkimuksen lapset asuivat yksikössä, jossa annettiin yhteisöllistä perhehoitoa, ja jolla oli laitosluvat. Lasten sijaisvanhemmat tekivät ammatillista sijaisvanhemmuutta. Käytännössä ammatilliset perhekodit pyrkivät toimimaan perhehoidon mukaisesti. Tavoitteena on tarjota sijoitetuille lapsille kodinomaisen kasvuympäristö, jossa on

kuitenkin ammatillista osaamista. (Laakso 2012, 130; Enroos 2016, 226.) Ammatillisissa perhekodeissa perheen toimintaa ohjaavat perheen sisäiset säännöt ja tavat, jotka eivät ole niin ehdottomia kuin laitoshuollossa. Ne voisikin rinnastaa niin sanottujen tavallisten kotien yhdessä sopimiin aikatauluihin ja toimintaan liittyviin sääntöihin. Ammatillisessa perhekodissa lapsen toimintaa seurataan kuitenkin systemaattisemmin, kuin perhehoidossa tehtäisiin. Ammatillisen osaamisen vuoksi sijaisvanhemmilta vaaditaan sekä ennakkovalmennuksen (PRIDE) suorittaminen, että ammatillinen koulutus, joka sopii työnkuvaan (Perhehoitolaki 263/2015, 6§).

Perhehoitolakiin (263/2015, 8–9§) on kirjattu, kuinka monta lasta ammatillisessa perhekodissa voi asua. Pääsääntöisesti perheessä asuvia lapsia voi olla enintään seitsemän, jos heidän hoidostaan vastaa kaksi kodissa asuvaa henkilöä. Hoidettavien lasten määrään vaikuttaa kuitenkin se, kuinka monta perhehoitajaa kodissa asuu, ja millaista hoitoa lapset tarvitsevat.

2.4 Sijoitettujen lasten määrä tilastojen mukaan

Lastensuojelun asiakkaiden määrä Suomessa kasvoi vuodesta 1997 vuoteen 2014 saakka (Kuoppala & Säkkinen 2016, 1). On huomattu, että lastensuojelun asiakkaiden määrä kasvaa, ja asiakkaaksi tulee enemmän lapsia kuin mitä sieltä lähtee (Heino 2014, 292). Vuonna 2014 lastensuojelun asiakkaiden määrää koskevat luvut kääntyivät kuitenkin hieman laskuun (Kuoppala & Säkkinen 2016, 1–3), mistä lähtien tilastoissa on tapahtunut hieman laskua vuosittain.

Vuonna 2015 oli kodin ulkopuolelle sijoitettuna 17 664 lasta (alle 18-vuotiaat) ja nuorta (18–20-vuotiaat), mikä tarkoittaa 1,4 prosenttia saman ikäisestä väestöstä (Kuoppala & Säkkinen 2016, 1). Vielä vuonna 2014 luku oli 2 prosenttia korkeampi. Vuosien saatossa tapahtuneesta tilastojen kasvusta kertoo kuitenkin se, että vuonna 1999 sijoitettujen määrä oli alle 9000. Tilastojen mukaan poikia on sijoitettu jo 1990-luvulta lähtien tyttöjä useammin, vaikkakin molempia suku-

puolia on sijoitettuna lähes yhtä paljon. Vuonna 2015 sijoitettuina olevista lapsista 53 prosenttia oli poikia ja 47 prosenttia tyttöjä. (Kuoppala & Säkkinen 2016, 7.)

Kiireellisten sijoitusten määrä on lisääntynyt vuosien saatossa eniten kaikista tukimuodoista. Eniten sijoitetaan kiireellisesti nuoria, ja vuonna 2015 kiireellisesti sijoitettiin 7377 lasta (Kuoppala & Säkkinen 2016, 3). Nuorten kiireellisen sijoittamisen kasvulle on pyritty löytämään selityksiä. Yksi näkökulma on, että kasvavat tilastot kertovat suomalaisen lastensuojelun matalasta kynnyksestä puuttua lasten ja perheiden haasteisiin (Lamponen 2016, 129). Toisaalta on myös arveltu, että tilasto kertoo ennemminkin nuorten ja perheiden pahoinvoinnin lisääntymisestä. On myös esitetty, että koulujen keinot ovat puutteellisia niiden ennaltaehkäisevän lastensuojelutehtävän toteuttamisessa, eivätkä ne pysty vastaamaan nuorten tarpeisiin. Kolmantena näkökulmana on pohdittu perherakenteiden ja perheenjäsenten välisissä auktoriteettisuhteissa tapahtuvien muutosten osuutta nuorten pahoinvointiin. Koska muutoksia edellisissä asetelmissä tapahtuu nykyään entistä useammin, voi nuorten olla vaikea löytää paikkaansa perheissä. (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 157; Heino 2014, 294–295.)

Myös kansainvälistä tilastoverailua tehdessä vaikuttaa siltä, että Suomessa tehdään runsaasti lastensuojelun toimenpiteitä. Toisaalta esimerkiksi sijoitettujen lasten korkea tilastollinen määrä saattaa kertoa siitä, että Suomessa ajatellaan lastensuojelutoimenpiteiden tarjoavan lapselle muutoksen parempaan elämään. (Pösö 2007, 79.) On myös arveltu, että tilastointikäytänteiden tarkentuminen ja tehostuminen ovat voineet vaikuttaa asiakasmäärien tilastolliseen kasvuun. On siis otettava huomioon, että korkeat ja kasvaneet lastensuojeluasiakaiden määristä kertovat tilastot eivät automaattisesti kerro suomalaisten perheiden lisääntyneestä pahoinvoinnista. Taustalla voi olla useita tekijöitä. (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 158.)

3 SIJOITETTU LAPSI KOULUSSA

3.1 Sijoitettujen lasten akateeminen koulusuoriutuminen

Akateemista koulusuoriutumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa eri oppiaineissa menestymisen näkökulmasta. Menestymistä määrittävät arvosanat ja muut suoriutumista koskevat arviot. Akateemisen koulusuoriutumisen yhteydessä tarkastellaan myös akateemisia taitoja. Koulusuoriutumisesta puhuttaessa on käytetty eri yhteyksissä eri termejä, ja niillä on tarkoitettu eri asioita, kuten oppilaiden akateemisia taitoja, kouluarvioinneista saatuja arvosanoja ja koulu-menestystä. Tarkkaa määrittelyä ei kuitenkaan ole tehty. Valitsemani termivalinnan taustalla on Troutin ym. (2007) tekemä jaottelu koulusuoriutumisesta. Trout ym. (2007, 987–988) jakoivat meta-analyysissään tarkastelemansa lähes kolmekymmentä tutkimusta kahteen ryhmään sen mukaan, kuinka niissä koulusuoriutumista oli lähestytty. Ensimmäinen ryhmä oli akateeminen suoriutuminen (*academics*), johon työryhmä ajatteli kuuluvan tutkimukset, joissa koulusuoriutumista määrittivät oppiaineista ja akateemisista taidoista annetut arvosanat. Toinen ryhmä puolestaan oli koulussa toimiminen (*school functioning*), johon kuului oppilaan käyttäytymiseen liittyvä koulusuoriutuminen.

Sijoitettujen lasten akateemista koulusuoriutumista tutkittaessa on tullut esille, että he suoriutuvat muihin oppilaisiin verrattuna heikommin akateemisissa taidoissa, ja saavat keskiarvoa huonompia arvosanoja (ks. esim. Fantuzzo & Perlman 2007, 956; Trout ym. 2007, 987). Vinnerljungin ja Hjernin (2011, 1907) ruotsalaisen tutkimuksen mukaan peruskoulun viimeisellä luokalla sijoitetut oppilaat saivat heikompia arvosanoja, ja suoriutuivat kaiken kaikkiaan koulussa heikommin kuin adoptoidut lapset tai muut lapset. Niin ikään ruotsalaisessa Berlinin, Vinnerljungin ja Hjernin (2011, 2493) tutkimuksessa tarkasteltiin sen sijaan neljän lapsiryhmän akateemisia taitoja: pitkään sijoitettuna olleiden, adoptoitujen, lastensuojelun avohuollon palveluja saavien lasten sekä muiden lasten. Tutkimusryhmä huomasi, että ensimmäisenä mainittu lapsiryhmä sai muihin oppi-

lasiin verrattuna alhaisempia arvosanoja, kun tarkasteltiin kuudestatoista oppiaineesta saatuja arvosanoja ja niiden keskiarvoja. Toisaalta tutkimuksessa tehtiin huomio, että sijoitetut lapset saivat muita lapsia parempia arvosanoja kuvaamataidosta ja musiikista.

Tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että sijoitetuilla peruskouluikäisillä lapsilla on oppimisen haasteita sekä puutteita akateemisissa perustaidoissa. Huomion arvoista on kuitenkin mainita, ettei heillä kaikilla ole oppimisen vaikeuksia (ks. esim. Iversen, Hetland, Havik & Stormark 2010, 307; Tideman ym. 2011, 49; Harder ym. 2014, 262). Iversenin ym. (2010, 310–311) norjalaisen tutkimuksen mukaan hieman yli kymmenellä prosentilla sijaishuollossa olevista lapsista oli yleisiä oppimisvaikeuksia ja kolmasosalla spesifejä oppimisvaikeuksia, jotka liittyvät matematiikan ja/tai lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueisiin. Vastaavasti vertaisista ainoastaan alle puolella prosentilla oli yleisiä oppimisen haasteita, ja puolestaan spesifejä vaikeuksia oli kymmenesosalla. Evansin (2001, 385) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa puolestaan tuli esille, että noin 25 prosentilla sijoitetuista oppilaista oli haasteita vähintään yhdessä akateemisessa taidossa, jotka liittyvät lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaitoihin. Vastavia tuloksia saivat myös Mitic ja Rimer (2002, 402). Tutkimuksessa tehtiin huomio, että sijaishuollossa olevista oppilaista noin 40 % suoriutui heikommin muihin oppilaisiin verrattuna lukemisen ja kirjoittamisen perustaidoissa. Matematiikan perustaidoissa he menestyivät äskeisiäkin taitoja heikommin: lähes puolet sijoitetuista oppilaista menestyi muita heikommin matematiikan perustaidoissa. Puolestaan Ziman ym. (2000, 96) tutkimuksen mukaan lähes neljäsosalla sijoitetuista lapsista oli vaikeita matematiikan tai lukemisen haasteita. Myös kotimaiseen kouluterveyskyselyyn (Ikonen ym. 2017, 4) vastanneet sijoitetut lapset kokivat, erityisesti yläkouluikäiset, että heillä oli haasteita oppimistaidoissaan, jotka liittyvät lukemiseen, kirjoittamiseen tai laskemiseen.

Scherr (2007, 425, 429) selvitti tutkimuksessaan, että luokan kertaaminen oli sijoitetuille lapsille muihin lapsiin verrattuna seitsemän kertaa yleisempää. Sijoitetuista lapsista noin kolmasosa oli jäänyt luokalle ainakin kerran kouluhistoriansa aikana, kun taas Troutin ym. (2007, 990) tutkimuksen mukaan 35–57 % oli

kerrannut luokan. Sen sijaan Zima ym. (2000, 96) totesivat tutkimuksessaan, että sijoitetuista lapsista hieman yli kymmenen prosenttia joutui kertaamaan luokan.

Scherrin (2007, 425) meta-analyysi antaa viitteitä siitä, että koulut pyrkivät tukemaan sijoitettuja lapsia heidän haasteissaan. Tutkimuksessa tuli esille, että kodin ulkopuolelle sijoitettujen oppilaiden tarve oppimista tukeville menetelmille oli muihin oppilaisiin verrattuna noin viisinkertainen, ja sijoitetuista lapsista lähes kolmannes saikin erityisopetuksen mukaista opetusta. Myös Troutin ym. (2007, 898) meta-analyysi tukee aikaisempaa tulosta, sillä sen mukaan sijoitetut lapset saivat vertaisiaan useammin erityisopetuksen mukaista opetusta.

Kaikkien sijoitettujen lasten heikko akateeminen koulusuoriutuminen ei selity taitojen ja kykyjen puutteilla, vaan osa heistä näyttäisi alisuoriutuvan akateemisissa taidoissaan (ks. Evans 2001, 386; Tideman ym. 2011, 50–51; Vinnerljung & Hjern 2011, 1908). Tidemanin ym. (2011, 50–51) tutkimuksessa huomattiin, että tutkimukseen osallistuneilla sijoitetuilla oppilailta olisi ollut kognitiivisia kykyjä, joita he eivät kuitenkaan hyödyntäneet. Vastaavia tutkimustuloksia sai myös Evans (2001, 386), jonka tutkimuksessa sijaishuoltoon päätyneillä oppilailta oli puutteita akateemisissa perustaidoissa, mutta lähes kahdeksankymmentä prosenttia heistä näytti silti alisuoriutuvan noissa perustaidoissa suhteessa kognitiiviseen kapasiteettiinsa. Heinon ja Orasen (2012, 234) mukaan Vinnerljung (2010) onkin korostanut, että vaikka sijoitetuilla lapsilla on haasteita koulussa, ja he saattavat jäädä jälkeen oppimisessa, kyse ei ole automaattisesti puutteellisista lahjoista.

Syy alisuoriutumiseen näyttäisi liittyvän ympäristön antamaan tuen puutteeseen (Trout ym. 2007, 992; Vinnerljung 2010, ks. Heino & Oranen 2012, 234–235; Tideman ym. 2011, 52). Heinon ja Orasen (2012, 234) mukaan Vinnerljung (2010) on vedonnut aikaisempiin tutkimuksiinsa sanomalla, että opettajat, sijaisvanhemmat ja sosiaalityöntekijät aliarvioivat kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten kykyjä ja lahjoja. Näin ollen lapset eivät pysty hyödyntämään kognitiivisia taitojaan, koska he eivät saa niiden käyttämiseen tukea. Tideman ym. (2011, 52) toivatkin esille, että lapsen kognitiivista suoriutumista voitaisiin tukea

auttamalla lasta ymmärtämään ja hahmottamaan omat kykynsä. Tämän ymmärryksen avulla lapsi voisi kohottaa odotuksiaan realistisiksi omasta osaamisestaan, ja näin ollen menestyä paremmin koulussa.

Fantuzzon & Perlmanin (2007, 956) mukaan kodin ulkopuolelle sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutumiseen vaikuttavat myös lasten haastavat elämäkokemukset. Myös Heinon ja Orasen (2012, 234) mukaan Vinnerljung (2010) on sanonut, että sijoitettujen lasten heikkoa koulusuoriutumista osittain selittää lasten epävaka ja katkonainen elämä. Sijoitetun lapsen historiaan on saattanutkin kuulua esimerkiksi kaltoinkohtelua, laiminlyöntiä ja köyhyyttä (ks. Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala 2016, 67–70).

Sijoitetut lapset ovat myös saattaneet muuttaa useita kertoja eri lastensuojelun sijoituspaikkojen välillä (ks. esim. (Zima et al. 2000; Fernandez 2008; Laakso 2016, 162) ja vaihtaa kouluja useastikin (ks. esim. Zima ym. 2000, 94; Fernandez 2008, 1286; Hedin ym. 2011, 46). Lisäksi yhteistyö koulujen ja lapsen sijaishuollon välillä saattaa olla vaillinaista (ks. Altshuler 2003, 55; Ketola 2014, 34). Nämä tekijät saattavat johtaa siihen, että sijoitettua lasta koskevia tietoja on useilla eri tahoilla ja kouluilla. Noista tahoista tiedot eivät aina kuitenkaan seuraa lapsen mukana seuraavaan kouluun, jolloin kouluilla ei välttämättä ole tietoa siitä, millaista tukea sijoitettu lapsi tarvitsisi. Joissakin yhteyksissä vedotaan salassapitosäädöksiin, joiden perustellaan olevan este sijoitetun lapsen koulutietojen siirtämiseen. Tämä perustelu ei kuitenkaan saisi olla este, sillä lastensuojelulaki (2007/417, 14§) vaatii moniammatillista yhteistyötä lapsen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi.

Sijoitettujen lasten koulunkäynnin haasteiden pysyvyydestä on tehty tutkimuksia, ja useimmat tutkimuksista tukevat ajatusta, että haasteet voivat lieventyä ajansaatossa (ks. Hedin ym. 2011, 46–47; Tideman ym. 2011, 49–50; Oraluoma & Väliavaara 2016). Lasten oma suhtautuminen koulua kohtaan voi muuttua. Hedinin ym. (2011, 46–47) tutkimukseen osallistuneet lastensuojelunuoret, joilla oli ollut vakavia koulunkäynnin haasteita, kertoivat, että kodin ulkopuolelle sijoituksen tuoman elämäntilanteen vakiintumisen johdosta heidän suhtautumisensa

koulua kohtaan muuttui positiivisemmaksi. Tutkimuksessa nuoret kertoivat panostavansa kouluun myös siksi, että he tiesivät arvosanojen olevan merkityksellisiä heidän pyrkiessään jatko-opintoihin.

Pesäpuu Ry:n Sijoitettu lapsi koulussa -hankkeesta (SISUKAS 2012–2016) on myös saatu lupaavia tuloksia sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta ja kehityksestä (Oraluoma & Väливаara 2016). Sisukas on tukimalli perhehoidossa asuvien alakouluikäisten koulunkäynnin tukemiseen, ja se perustuu lapsen vahvuuksien kartoittamiseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Tulosten mukaan lapsilla tapahtui pilottijakson aikana kehittymistä kognitiivisissa kyvyissä, äidinkielen ja matematiikan perustaidoissa sekä psykososiaalisessa hyvinvoinnissa (Oraluoma & Väливаara 2016, 76–80). Sisukas on kehitetty sen ruotsalaisen esikuvan, Skolfam® -mallin pohjalta, josta saadut tulokset olivat samansuuntaisia kuin suomalaisen version. Lasten älykkyydosamäärässä ja lukemisen perustaidoissa tapahtui huomattavaa parannusta ja matemaattisissa taidoissa hieman vähemmän (Tideman ym. 2011, 49–51).

3.2 Sijoitettujen lasten sosiaaliset suhteet koulussa

Sijoitettujen lasten elämässä sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu opintoja suojaavana tekijänä (ks. esim. Harker, Dobel-Ober, Akhurst, Berridge & Sinclair 2004, 279; Johansson & Höjer 2012, 1139; Kestilä 2016, 122). Toisaalta opettajien ja vertaisten rooli koulunkäynnin tukijoina voi olla myös päinvastainen, jolloin he voivat vaikeuttaa koulusuoriutumista (ks. Martin & Jackson 2002, 127; Harker ym. 2004, 211).

3.2.1 Vertaissuhteet

Vertaissuhteet vaikuttavat lapsen kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (Vitaro, Boivin & Bukowski 2009, 568). Salmivallin (2005, 39-40) mukaan läheisen kaverisuhteen merkitys on erityisen suuri lapselle, joka tulee vähän tukea tarjoavasta perheestä. Kuuluminen vertaisryhmään johtaa tunteisiin kumppanuudesta ja kuulumisesta johonkin. Vertaissuhteiden avulla lapsi pystyy myös

opettelemaan taitoja, joita hän tarvitsee myöhemmissä läheisissä ihmissuhteissaan. Näitä taitoja ovat esimerkiksi uskoutuminen, sitoutuminen, läheisyys, jakaminen ja luottaminen. (Salmivalli 2005, 32–40.)

Hedin ym. (2011, 47) haastattelivat ruotsalaisia sijoitetuttuja yläkouluikäisiä lapsia, joiden puheissa koulun sosiaaliset suhteet ja kaverit nousivat keskeisiksi aiheiksi. Kavereilla oli tärkeä asema lasten elämässä. Kaverit voivat myös edustaa pysyvyyttä kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen elämässä (ks. Kestilän 2016, 122). Kun perherakenteet ja asuinpaikka mahdollisesti muuttuvat, saattavat kaverit olla ainoa asia, joka pysyy entisellään lapsen elämässä.

Toisaalta uusien kaverisuhteiden solmiminen koulu- ja paikkakuntavaihdosten johdosta voi olla haastavaa (ks. Hedin ym. 2011, 47). Lisäksi sijoitetut lapset saattavat omaksua Altshulerin (2003, 60) mukaan useiden kouluvaihdosten ja muuttojen vuoksi ”uuden oppilaan syndrooman”. Tämän syndrooman mukaisesti sijoitetun lapsen täytyy yhä uudelleen ja uudelleen yrittää ansaita vertaisten ja opettajien hyväksyntä.

Vaikka vertaiset voivat edistää kodin ulkopuolelle sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutumista, voivat he olla myös oppimisen esteenä. Ystävien kanssa voi tulla esimerkiksi konflikteja. Turvattomasti kiintyneet lapset, jollaisia sijoitetut lapset usein ovat (Kalland 2012, 207), kohtaavatkin Salmivallin (1999, 149) mukaan useammin konflikteja kaverisuhteissaan, kuin turvallisesti kiintyneet. Kaverit voivat myös esimerkiksi väheksyä koulunkäyntiä, mikä voi vaikuttaa sijoitetun lapsen oppimiseen. Harkerin ym. (2004, 280) haastatteleminen sijoitettujen oppilaiden mielestä kaverit haittasivat eniten heidän oppimistaan. Osa vastajista kuului kaveriporukkaan, jossa ei arvostettu koulunkäyntiä, ja kaveriporukka rohkaisi häiritsevälle käyttäytymiselle.

Tutkimusten mukaan kodin ulkopuolelle sijoitettuja lapsia koulukiusataan (ks. esim. Harker ym. 2004, 280; Hedin ym. 2011, 47–48; Ikonen ym. 2017, 5). Hammaruksen (2008, 45; 2012, 38) mukaan koulukiusaaminen voidaan jakaa epäsuoraan ja suoraan kiusaamiseen, ja ne sisältävät fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia muotoja. Epäsuora kiusaaminen ilmenee esimerkiksi juoruiluna, selän takana

puhumisena sekä eristämisenä ja syrjimisenä. Sen sijaan suora kiusaaminen näytetään kohteelle avoimesti esimerkiksi fyysisellä väkivallalla, haukkumalla tai puhumalla ilkeästi.

Kouluterveyskyselyyn (Ikonen ym. 2017, 5) vastanneista sijoitetuista lapsista noin kuudennes koki tulevansa koulukiusatuksi viikoittain. He kokivat erityisesti syrjivää kiusaamista kotona asuvia vertaisiaan useammin. Koska sijoitetut lapset haluavat tulla kohdelluiksi kuin ketkä tahansa muut (ks. Martin & Jackson 2002, 124; Altshuler 2003, 55; Hytönen ym. 2016, 160), he eivät välttämättä tahdo paljastaa haastavaa historiaansa. Lapset, joilla on haastava tausta, saattavat pelätä tulevansa kiusatuiksi, jos muut saavat tietää heidän kokemuksistaan (ks. Buckley, Holt & Whelan 2007, 304; Hedin ym. 2011, 47). Huoli kiusatuksi tulemisesta voi olla niin suuri, että he pelkäävät mennä kouluun. Hedinin ym. (2011, 47) tutkimuksen mukaan joidenkin lasten pelko toteutuu, ja osaa kiusataan lastensuojelutaustan vuoksi. Sijoitetut lapset saattavat myös kokea esimerkiksi, että koulussa levitetään juoruja heidän taustastaan. Buckley ym. (2007, 304) tutkimuksessa haastavista kotioloista tulevat lapset arvioivat, että opettajien avoimempi suhtautuminen ja toiminta olisivat voineet estää heihin kohdistuneen koulukiusaamisen.

Tutkimusten mukaan erilaisuus on monesti asia, johon kiusaajat kiusatussa tarttuvat (Salmivalli 1999, 102–103; Hamarus 2006, 110–111, 160; 2012, 44). Kiusaaja voi tarttua esimerkiksi kiusatun ulkonäköön, sairauteen, perhetekijöihin, rodullisuuteen tai tämän herkkyyteen, ujouteen tai arkuuteen. Lastensuojelutausta voi olla siis tekijä, joka kiinnittää kiusaajan huomion. Kiusaajan pyrkimyksenä on vahvistaa hänen valta-asemaansa suhteessa kiusattuun, joten kiusaamisen perimmäisenä syynä ei ole siis kiusatun ominaisuudet (Hamarus 2012, 47). Kiusaaminen, torjutuksi tuleminen ja ystävien puuttuminen ovat riskitekijöitä lapsen kehitykselle (Salmivalli 2005, 44). Ystävättä olemisella on Halmeen, Santalahden, Marttusen ja Perälän (2015, 1) raportoinnin mukaan yhteys moniin elämänlaatuun ja hyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin, kuten fyysiseen terveyteen, ahdistuneisuuteen sekä koulunkäynnin vaikeuksiin kuten koulukiusaamiseen ja oppimisvaikeuksiin.

Toisaalta, Kitinoja (2005, 211) huomauttaa tutkimuksessaan, että koulukiusaamista tapahtuu molempiin suuntiin: kodin ulkopuolelle sijoitetut oppilaita kiusataan koulussa, mutta he itse kiusaavat myös muita. Vaikka kiusaajat eivät muodosta ominaisuuksiltaan yhtenäistä ryhmää (Salmivalli 2010, 39), on heille Malikin, Asagwaran ja Ibun (2009, 210–211) tutkimuksen mukaan usein yhteistä varhaisten vuorovaikutusten väkivaltaisuus sekä tunteiden näyttämisen niukkuus ja kylmyys. Kiusaaminen ja aggressiivisuus ovatkin usein laajempien ongelmien ilmentymiä (Salmivalli 2010, 40), joten tutkimustulos (ks. Kitinoja 2005, 211) sijoitettujen lasten roolista kiusaajana ei ole tavaton.

3.2.2 Opettajat

Opettajan antama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki sekä lämmin opettaja-oppilassuhde Bakerin, Grantin ja Morlockin (2008, 10) mukaan vaikuttavat oppilaiden oppimismotivaatioon, sosiaaliseen kehitykseen, koulusopeutumiseen ja -menestykseen. Sijoitettujen lasten ja heidän opettajiensa välistä suhdetta käsittelevissä tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia (ks. Harker ym. 2004, 279–280; Johansson & Höjer 2012, 1139; Kestilä 2016, 122).

Kestilän (2016, 122) mukaan aikuisen rooli sijoitetun lapsen tukijana korostuu erityisesti silloin, jos lapsella ei ole ikäisiään kavereita. Joillekin oppilaille opettaja voi olla ainoa turvallinen aikuinen, joka auttaa koulupäivän haasteiden ylitse, ja kannustaa onnistumisiin. Myös Hytösen ym. (2016, 133) haastattelemista sijoitettuna olleista jo aikuisista ihmisistä osa muisteli lämmöllä opettajaansa, jotka tarjosivat vaihtoehtoisia kokemuksia hyvistä aikuisista. Joillekin opettaja voi olla myös ainoa ihminen, johon voi luottaa. Hedinin ym. (2011, 48) tutkimuksessa sijoitetuista lapsista osa koki, että uskoutuminen omista asioista saattoi onnistua ainoastaan omalle opettajalle.

Harkerin ym. (2004, 279–280) tutkimuksessa haastatellut sijoitetut lapset kokivat, että opettajat olivat tukeneet heitä heidän opinnoissaan eniten. Sijoitetut oppilaat kokivat saaneensa opettajiltaan emotionaalista tukea, ja he uskoivat opettajien luottavan heidän akateemisiin kykyihinsä ja osaamiseensa. Vastaa-

vasti Johanssonin ja Höjerin (2012, 1139) tutkimuksen mukaan sijoitetuille lapsille koulun ammattilaisten hyväksyntä ja rohkaisu olivat tärkeitä. Tutkimukseen osallistuneista lähes jokainen mainitsi vähintään yhden erittäin tärkeäksi kokemansa koulun henkilökuntaan kuuluvan henkilön, jolta oli kokenut saaneensa tukea. Koulun ammattilainen saattoi olla opettaja, mutta lapset mainitsivat tärkeiksi myös esimerkiksi kouluterveydenhoitajia ja vapaa-ajan ohjaajia.

Vaikka edellisten tutkimusten mukaan opettajan kannustus ja tuki koetaan tärkeäksi, eivät sitä kaikki koe saavansa. Kouluterveyskyselyyn (Ikonen ym. 2017, 6) vastanneista sijoitetuista alakouluikäisistä lapsista noin puolet koki, ettei heillä ollut mahdollisuutta keskustella mieltään painavista asioista koulun henkilökunnan kanssa. Sen sijaan Martinin ja Jacksonin (2002, 127) tutkimukseen osallistuneista sijoitetuista lapsista lähes kahdeksankymmentä prosenttia toivoi saavansa enemmän tukea opettajiltaan. Altshulerin (2003, 58) tutkimukseen osallistuneet sijoitetut lapset puolestaan toivoivat, että opettajat olisivat olleet hienovaraisia, ja olisivat huomioineet heidän erityiset tarpeensa, sekä olisivat tukeneet heitä heidän haasteissaan.

Kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset kohtaavat ympäristön luomia aliarvioivia ennakko-oletuksia ja -asenteita, jotka liittyvät heidän koulunkäyntiinsä. Sijoitettujen lasten kokemusten mukaan myös opettajilla on taipumus leimata heidät häiritsevästi käyttäytyviksi oppilaiksi, joilla on erilaisia kouluhaasteita (ks. esim. Martin & Jackson 2002, 124, 127; Altshuler 2003, 55; Tideman ym. 2011, 52). Näitä oletuksia tuki Troutin ym. (2007, 989) lähes kolmekymmentä tutkimusta käsittävä meta-analyysi. Tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat esimerkiksi, että sijoitetuista oppilaista 25–80 % suoriutui koulussa keskiarvoa huonommin. Opettajien ennakko-oletukset voivat johtaa oppilaiden eriarvoiseen kohteluun ja leimaamiseen (Altshuler 2003, 57), ja ne puolestaan voivat olla riski koulussa suoriutumiselle. Martinin ja Jacksonin (2002, 121) mukaan sijoitetuista lapsista kolmasosa uskoikin opettajien ja kasvattajien alhaisten odotusten ja stereotyyppien haittaavan heidän koulutyötään.

3.3 Sijoitettujen lasten haasteellinen käyttäytyminen koulussa

Lasten ja nuorten ei-toivottavana pidetystä käyttäytymisestä on eri aikoina ja vuosikymmeninä käytetty erilaisia nimityksiä (ks. Kitinoja 2005, 26–34). Tässä tutkimuksessa itse käytän 2000-luvulla yleistynyttä termiä *haasteellinen käyttäytyminen* puhuessani sellaisesta lapsen toiminnasta, joka on sopimatonta normaaleissa tilanteissa, ja joka ei ole ohimenevä käyttäytymisen ongelma. Tällä termillä pyrin välttämään stereotyyppistä ja asenteellista ajattelu- ja lähestymistapaa. Sen sijaan eri tutkimuksien yhteydessä käytän sitä termiä, jota kyseinen tutkija on valinnut käyttävänsä. Yleisin tutkijoiden käyttämä termi vaikuttaa olevan käyttäytymishäiriö- tai -ongelma. Niiden käyttö oli yleistä 1970-luvulta aina 2000-luvulle saakka. Kitinoja (2005, 36) pitää kyseisiä termejä luokittelevina ja leimaavina, jotka pahimmillaan muodostuvat itseään toteuttavaksi ennusteiksi. (Kitinoja 2005, 34–36.)

Tutkimusten mukaan kodin ulkopuolelle sijoitetuilla lapsilla on haasteita käyttäytymisessään koulussa (ks. esim. Zima ym. 2000, 96; Altshuler 2003, 55; Fantuzzo & Perlman 2007, 956; Fernandez 2008, 1288). Bernedon ym. (2012, 619) tutkimuksen mukaan he kuitenkin käyttäytyivät koulussa pääsääntöisesti kuten ketkä tahansa oppilaat ilman vakavia käyttäytymisen häiriöitä. Tutkimuksissa haasteellinen käyttäytyminen on luokiteltu usein ulos- ja sisäänpäin suuntautuvaksi toiminnaksi. Myös Kitinoja (2005) käytti tämäntyyppistä luokittelua tutkiessaan valtion koulukoteihin sijoitettuja lapsia ja nuoria. Hänen mukaansa lapsilla oli sisäänpäin suuntautuvia ongelmia, kuten mielenterveyden oireita, pelkoja ja ahdistusta. Useammin lapsella kuitenkin oli ulospäinsuuntautuvat käyttäytymisongelmia, kuten aggressiivisuutta, riitaisuutta ja aikuisia ärsyttävää toimintaa. (Kitinoja 2005, 38–43, 210–213, 344–348.)

Useat sijoitettujen lasten koulukäyttäytymistä koskevat tutkimukset perustuvat opettajien tekemiin arvioihin oppilaiden käyttäytymisestä (ks. Zima ym. 2000; Frenandez 2008; Bernedo ym. 2012). Opettajien tekemät arviot poikkeavat toisistaan eri tutkimuksissa. Ziman ym. (2000, 95) tutkimuksessa opettajat arvioivat sijoitetuilla lapsilla olevan käyttäytymisongelmia. Lisäksi tutkimuksessa huomattiin ristiriita opettajien ja sijaisvanhempien havainnoissa, jotka koskivat

sijoitetun lapsen käyttäytymistä. Opettajat nimittäin kokivat sijaisvanhempia useammin, että lapsella on jokin käytöshäiriö. Bernedon ym. (2012, 619) espanjalaisessa tutkimuksessa opettajat puolestaan arvioivat suurimman osan sijoitetuista lapsista käyttäytyvän vertaistensa tavoin ilman käytöshäiriöitä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin kokivat, että erityisesti sijoitetuilla pojilla oli vertaisiaan useammin ulospäinsuuntautuvia käytösongelmia. Vastaavia tuloksia sai myös Fernandez (2008, 1289–1290). Tutkimuksessa opettajat arvioivat kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten käyttäytyvän pääsääntöisesti kuten vertaistensa, mutta noin 16 prosentilla kodin ulkopuolelle sijoitetuista lapsista oli opettajien mukaan ulospäinsuuntautuneita käyttäytymisen haasteita, erityisesti aggressiivisuutta.

Sijoitettujen lasten haasteellisesta käyttäytymisestä kertonee myös se, että he kohtaavat koulussa kurinpidollisia toimia (ks. esim. Kortenkamp & Ehrle 2002, 2; Scherr 2007, 429; Harder ym. 2014, 259), ja he kokevat niitä vertaistensa useammin (Fantuzzo & Perlman 2007, 956; Trout ym. 2007, 990). Scherrin (2007, 429) meta-analyysin mukaan kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset kohtasivat kurinpidollisia toimenpiteitä heidän kouluarjessaan kolme kertaa useammin kuin vertaistensa. Lisäksi sijoitettujen lasten erottaminen koulusta ja koulun keskeyttäminen olivat yleisempiä kuin muiden saman ikäisten. Sijoitetuista oppilaista noin neljäsosa oli ainakin kerran erotettu koulusta, tai lapsen oli täytynyt keskeyttää koulunkäyntinsä. Kortenkamp ja Ehrle (2002, 2) raportoivat, että noin kolmannes sijoitetuista lapsista oli erotettu koulusta, tai lapsi oli joutunut keskeyttämään koulun edellisen vuoden aikana. Vastaava luku vertaisten keskuudessa oli vain hieman yli 10 %. Puolestaan Troutin ym. (2007, 990) meta-analyysissä 11–65 % sijoitetuista lapsista oli erotettu tai lapsi oli keskeyttänyt koulunkäynnin vähintään kerran. Sen sijaan Ziman ym. (2000, 96) tutkimuksessa sijoitetuista 14 % oppilaan historiaan sisältyi koulusta erottaminen tai koulutyön keskeyttäminen.

Harderin ym. (2014, 259) hollantilaisia sijoitettuja nuoria koskevassa tutkimuksessa tuli esille, että hieman yli 80 prosenttia kyseisistä nuorista oli poistettu

luokasta ainakin kerran heidän sijoituksensa aikana. Kolmannes puolestaan oli poistettu vähintään viisi kertaa.

Tutkimuksia sijoitettujen lasten haasteellisen käyttäytymisen syistä ei juuri ole. Taustalla kuitenkin voi olla sijoitettuna olevien lasten haastavat elämänkokemukset, sekä lasten haasteet ilmaista vaikeaksi kokemiaan tunteita. Altshulerin (2003, 55) tutkimukseen osallistuneet sijoitetut lapset kertoivatkin käyttäytyneensä koulussa haasteellisesti, koska he eivät olleet osanneet muulla tavalla ilmaista elämänkokemustensa johdosta sisäänsä tukahduttamiaan tunteita. Tunteet purkautuivat sen vuoksi koulussa haasteellisen käyttäytymisen muodossa.

Haasteellisen käyttäytymisen taustalla voi olla myös oppitunnilla turhautuminen. Laineen (2000, 120–123), Rantalan (2005, 275) ja Kautto-Knapen (2012, 74) tutkimuksissa huomattiin, että oppilaat turhautuivat ja ärsyyntyivät, jos he eivät saaneet tukea oppitunneilla, tai oppitunti oli tylsä. Nettin ym. (2011, 55) tutkimuksen mukaan tylsistyessään oppilaat usein suuntasivat huomionsa pois tylsyyttä aiheuttavista tekijöistä, ja esimerkiksi juttelivat vierustoverille. Tällainen käyttäytyminen voidaan tulkita opettajien keskuudessa häiritseväksi ja haasteelliseksi käyttäytymiseksi.

3.4 Koulun haastavat tilanteet ja sijoitettujen lasten käyttämät ratkaisukeinot

Ihminen kohtaa elämässään tilanteita, jotka hän kokee stressaavina, ja joista hän pyrkii pääsemään eroon. Tässä tutkimuksessa käytän tällaisesta tilanteesta puhuttaessa tutkimuskysymysten mukaisesti termiä *haastava*. Haastavalla tilanteella tarkoitetaan siis tässä tutkimuksessa tilannetta, joka lapsen näkökulmasta on epämieluisa. Vastaavasti *palkitsevalla* tilanteella tarkoitetaan tilannetta, joka on lapsen näkökulmasta tarkasteltuna miellyttävä ja mieleinen. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen käytän omassa tutkimuksessani termiä *ratkaisukeino* selviytymiskeinon sijaan kertoessani lasten käyttämistä tavoista ja keinoista, joita he käyttivät haasteista selviytyäkseen.

Haastava tilanne syntyy henkilön ja ympäristön välisen suhteen vaatimuksista ja sen nostattavista emootioista, jotka henkilö kokee stressaavina (Lazarus

& Folkman 1984). Tutkimusten mukaan selviytymiskeinot opitaan jo varhain lapsena, ja lapset käyttävät omaksumiaan keinoja tilanteista toiseen (Skinner, Pitzer & Steele 2013, 825). Selviytymiskeinot, toimintatavat ja niihin liittyvän käyttäytymisen lapsi oppii perheenjäsenten toimintaa mallintamalla (Barker 2007, 12). Lisäksi varhaislapsuuden kokemuksilla on vaikutus siihen, kuinka ihminen myöhemmin tulkitsee ja kokee ilmiötä, ja kuinka hän reagoi ja toimii tulkintojensa ohjaamina (Salmivalli 1999, 143; Sinkkonen 2004, 1867; 2012, 248; Hautamäki 2012, 31).

Lazaruksen ja Folkmanin (1984) mukaan henkilö pyrkii selviytymään (*coping*) haastavasta tilanteesta joko muuttamalla haastavaksi kokemaansa asiaa (*ongelmasuuntautuneet keinot, problem-focused coping*), tai vaihtoehtoisesti säätelemällä omia tunnereaktioitaan (*tunnesuuntautuneet keinot, emotion-focused coping*). Ihminen turvautuu ongelmasuuntautuneisiin keinoihin silloin, kun hän arvioi voivansa vaikuttaa kyseessä olevaan tilanteeseen. Sen sijaan, jos henkilö arvioi, ettei hänen kykynsä riitä tilanteeseen vaikuttamiseen ja sen muuttamiseen, hän pyrkii muuttamaan tilanteen aiheuttamia negatiivisia tunteitaan. Tällöin hän käyttää tunnesuuntautuneita keinoja. Tilanteesta ja stressin aiheuttajasta riippuen henkilö voi käyttää edellisiä keinoja myös toisiaan tukien. (Lazarus & Folkman 1984.)

Keltinkangas-Järvinen (2008, 191) puhuu sen sijaan tilannespesifeistä ja yksilöspesifeistä keinoista. Hän tarkoittaa tilannespesifeillä selviytymiskeinoilla sellaisia ratkaisukeinoja, joita suurin osa ihmisistä käyttäisi kohdatessaan tietynlaisen stressaavan tilanteen. Sen sijaan yksilöspesifit keinot ovat tietyille yksilölle ominaisia tapoja ratkaista ja selvitä haastavasta tilanteesta.

Frydenberg ja Lewis (1993a) ovat Frydenbergin ja Lewisin (2004, 26) mukaan kehittäneet Lazaruksen ja Folkmanin (1984) mallin pohjalta nuorten selviytymismallin. Lazaruksen ja Folkmanin (1984) malliin verrattuna nuorten selviytymismallissa korostuu nuorten sosiaalisten suhteiden merkitys. Teorian mukaan nuorten selviytymiskeinot jakaantuvat kolmeen osaan, jotka ovat ongelmakeskeiset selviytymiskeinot (toimivat), sosiaalsiin suhteisiin liittyvät selviyty-

miskeinot sekä toimimattomat selviytymiskeinot. Toimiviin selviytymiskeinoin hin kuuluvat seuraavat keinot: keskittyminen ongelmanratkaisuun, rentouttavien harrastusten etsiminen, fyysinen virkistäytyminen, ihmissuhteisiin panostaminen, aktiivisesti työskenteleminen sekä positiivisiin asioihin keskittyminen. Sosiaalisiin selviytymiskeinoin hin kuuluvat sen sijaan sosiaalisen tuen etsiminen, henkisen tuen etsiminen, ammattiavun etsiminen sekä sosiaalinen toiminta. Toimimattomiin selviytymiskeinoin hin kuuluvat: murehtiminen, läheisiin ystäviin sitoutuminen, toiveikas ajattelu, pärjäämättömyyden kokeminen, tunteen huojentaminen, pyrkimys olla välittämättä ongelmasta, itsesytykset sekä asioiden pitäminen salassa. (Frydenberg & Lewis 1993a; ks. Frydenberg & Lewis 2004, 26, 30.)

Sijoitettujen lasten koulun haastavissa tilanteissa käyttämiä ratkaisukeinoja ei ole tutkittu. Sen sijaan kansainvälisissä, joskin pääasiassa jo melko iäkkäissä tutkimuksissa on selvitetty lasten käyttämiä ratkaisukeinoja haastavissa elämäntilanteissa. Tutkimukset ovat koskeneet muun muassa lasten selviytymistä perheen taloudellisista ongelmista (Wadsworth & Compas 2002), selviytymistä tärkeän ihmisen kuolemasta ja menetyksestä (Rask, Kaunonen & Paunonen-Ilmonen 2002; Schneider & Phares 2005) sekä perheväkivallasta ja kaltoinkohtelusta selviytymistä (Bal, Crombez, Van Oost & De Bourdeaudhuij 2003a; Bal, Van Oost, De Bourdeaudhuij & Crombez 2003b; Lepistö & Paavilainen 2011). Tällaiset tilanteet ovat saattaneet olla myös osa sijoitettujen lasten kokemushistoriaa, ja ne ovat saattaneet olla sijoitukseen vaikuttaneita tekijöitä (ks. Heino ym. 2016, 67–70). Koska selviytymiskeinot opitaan jo lapsena (Barker 2007, 12; Skinner ym. 2013, 825), voisi olettaa, että lapset käyttävät samoja ratkaisukeinoja myös muissa tilanteissa. Sen vuoksi tarkastelen edellä esitellyissä haasteellisissa elämäntilanteissa käytettyjä selviytymiskeinoja osana tätä lukua.

Edellä esiteltyjä tutkimuksia tarkastelemalla vaikuttaa siltä, että lapsilla on haastavissa elämäntilanteissa pyrkimys suunnata itsensä pois ikävästä tilanteesta pyrkimällä olemaan välittämättä haasteesta, jolloin he kieltävät tai salaavat sen (esim. Bal ym. 2003a, 1386; Schneider & Phares 2005, 832; Lepistö & Paavilainen 2011, 229), ja ohjaavat itsensä toisenlaisiin aktiviteetteihin pitämällä itsensä

kiireisenä (esim. Rask ym. 2002, 139–140; Bal ym. 2003a, 1386; Lepistö & Paavilainen 2011, 229). Tutkimustulokset ovat kuitenkin ristiriitaisia keskenään siitä, hakevatko lapset tällaisissa ongelmissa sosiaalista tukea. Toisten tutkimusten mukaan lapset hakevat apua toisilta ihmisiltä (Rask ym. 2002, 140; Lepistö & Paavilainen 2011, 229), ja toisten tutkimusten mukaan eivät (esim. Bal ym. 2003a, 1386).

Viime vuosina on tehty tutkimuksia kaikkien oppilaiden käyttämistä selviytymiskeinoista koulun haastavissa tilanteissa (Nett ym. 2011; Skinner ym. 2013; Garnett, Masyn, Austin, Williams & Viswanath 2015; Sotardi 2016). Oppimisen haasteita ratkaistaessa yksi käytetyimmistä selviytymiskeinoista on oman toiminnan suunnittelu tyydyttävän lopputuloksen saavuttamiseksi. Tätä selviytymiskeinoa käyttäessään lapset sitoutuvat työskentelemään ahkerammin, ja tarvittaessa muuttavat aikaisempia työskentelytapojaan. (Skinner ym. 2013, 826; Sotardi 2016, 712.) Monella lapsella on myös tapana pyytää apua kavereilta ja opettajilta (Skinner ym. 2013, 826; Sotardi 2016, 712). Pienempi osa lapsista Skinnerin ym. (2013, 820) mukaan lohduttaa itseään epäonnistuessaan. Jotkut myös murehtivat ongelmiaan, ja osa jumittuu ongelmaansa pystymättä miettimään ratkaisuja. Osa pyrkii sen sijaan pakenemaan ja salaamaan kouluhaasteensa, ja he yrittävät suunnata huomionsa ja toimintansa kokemastaan ongelmasta pois.

Nett ym. (2011, 55) tutkivat, millaisia ratkaisukeinoja oppilaat käyttivät tylsistyessään oppitunneilla. Tutkimuksen mukaan lapset pyrkivät suuntaamaan huomionsa pois tylsyyttä aiheuttavista tekijöistä, ja he esimerkiksi ennemmin juttelivat vierustovereille, kuin yrittivät tehostaa keskittymistään.

Lapsilla on myös useita erilaisia selviytymiskeinoja, joita he käyttävät kohdattuaan haasteita kavereiden kanssa. Kiusaamisen, riitojen ja muiden vertaisiin liittyvien ongelmien myötä moni lapsista pyrkii olemaan välittämättä ongelmasta, sekä pyrkii pakenemaan ongelmaa (Garnett ym. 2015, 712; Sotardi 2016, 716). Osalla on tapana puolustaa itseään sanallisesti, ja jotkut pyytävät apua kavereilta ja luottamiltaan aikuisilta (Sotardi 2016, 715–716).

3.5 Sijoitettujen lasten koulussa kokemat tunteet

Tunteiden tehtävänä on tehostaa ihmisen (ja muiden eläinten) toimintaa sellaisissa tilanteissa, jotka koetaan uhkaavina ja vaarallisina (Elliot, Eder, Harmon-Jones 2013). Tunnereaktiot säätelevät keskus- ja ääreishermoston tilaa, ja ne tuntevat kehossa. Tunteet myös ohjaavat käyttäytymistä. (Nummenmaa, Glearean, Hari & Hietanen 2014, 646). Tunteiden tehtävä on varmistaa yksilön ja lajin elossa pysyminen, ja siten niillä on biologinen perusta.

Eri ihmiset tuntevat erilaisia tunteita, ja myös niiden voimakkuuksissa on vaihtelua. Toisilla tunteet heräävät herkemmin kuin toisilla. (Davidson 1998, 310.) Ekmanin (1992, 550) mukaan on kuitenkin olemassa tunteita, jotka esiintyvät universaalisti kaikissa kulttuureissa, ja niitä kutsutaan perustunteiksi. Perustunteita ovat viha, pelko, inho, ilo, suru ja hämmästys. Ihmisen tunteisiin liittyvät aivoalueet ovat kuitenkin muiden eläinten aivoihin verrattuna kehittyneemmät, jonka vuoksi tunnemme perustunteiden lisäksi monimutkaisempiakin tunteita, kuten kateutta ja halveksuntaa (Nummenmaa 2016).

Tunteita on jaoteltu myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin. Frijda (1998, 349) jakaa tunteet näihin kahteen kategoriaan sen mukaan, millaisissa tilanteissa ja tapahtumissa ne esiintyvät. Tilanteet, jotka täyttävät yksilön tavoitteet tai lupaukset, herättävät myönteisiä tunteita. Sen sijaan tilanteet, jotka vahingoittavat yksilöä tai ovat uhkaavia, herättävät kielteisiä tunteita. Cacciatoren (2010, 16) mukaan myönteisten tunteiden kanssa on helppoa olla, ja ne ovat hauskoja, ja ne herättävät yhteenkuuluvuutta. Sen sijaan kielteiset tunteet saavat meidät voimaan pahoin, ja niitä tuntiessa on vaikea olla.

Tutkimusten (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs 2001; Kensinger 2009) mukaan ihmiset muistavat paremmin tunnepitoiset, ja erityisesti negatiiviset kokemukset. Tämä liittyy ihmisen alkukantaiseen pyrkimykseen välttää vaaroja, jolloin eloon jääminen ja lajin kehitys turvautuvat. Tehokkaan muistiin paimamisen johdosta uhkaavaa tilannetta osataan varoa tarvittaessa tulevaisuudessa. (Baumeister ym. 2001, 325.) Uhkaavat tilanteet vaativat aivoilta tehokkaampaa ja kokonaisvaltaisempaa työskentelyä, jonka vuoksi ikävien muistojen

on ajateltu osaltaan jäävän paremmin muistiin. Lisäksi vaaran kohdattuaan ihmisen alkukantaisilla aivoalueilla käynnistyy prosessi, jolloin kehoon erittyy stressihormoneja, joilla on myös ajateltu olevan osuutta mieleen painamisessa. Siten ikävät kokemukset myös usein muistetaan mukavia kokemuksia yksityiskohtaisemmin. (Kensinger 2009.)

Vaikka tunteet syntyvät automaattisesti, on ihmisillä silti mahdollisuus vaikuttaa omiin tunteisiinsa (Nummenmaa 2016). Sisäisen säätelyjärjestelmän avulla kykenemme tunnistamaan, ennakoimaan, säätelemään sekä kontrolloimaan tunteitamme. Pystymme mukauttamaan tunteidemme viriämistä, ylläpitämistä ja voimakkuutta kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Sisäinen säätelyjärjestelmä onkin yksi merkittävimmistä varhaislapsuudessa opittavista taidoista. (Cole, Michel & O'Donnell Teti 1994, 79.) Sen avulla opimme kontrolloimaan vahvoja tunteita sekä estämään voimakkaimpia reaktioita (Cole ym. 1994; Rusanen 2011, 76, 80–81). Kun tulemme tietoiseksi kokemastamme tunteesta, voimme etsiä tunteelle syitä, sekä tarvittaessa poistamaan tai lisäämään tunteen aiheuttajia.

Sisäisessä säätelyjärjestelmässä voi olla myös puutteita. Tällöin henkilöllä voi olla haasteita käsitellä ja ilmaista tunteitaan. Tutkimusten mukaan turvattomien ihmissuhteiden, useiden menetysten sekä muutosten vuoksi sijoitetuilla lapsilla voi olla puutteita tunnetaidoissaan, jolloin heillä voi olla haasteita säädellä ja ilmaista kokemiaan tunteita (ks. Rusanen 2011, 80–81; Kalland 2012, 211). Tämä voi näkyä koululuokassa esimerkiksi haasteellisena käyttäytymisenä (ks. Altshuler 2003, 55; Fernandez 2008, 1288).

Tunteita ja koulua yhdistävää tutkimusta on tehty, mutta tutkimuksia sijoitettujen oppilaiden koulukokemuksista ja niihin liittyvistä tunteista sen sijaan ei ole toistaiseksi saatavilla. Aikaisemmat tutkimukset ovat esimerkiksi selvittäneet tunteiden vaikutusta oppimiseen (Hascher 2010) ja koulussa menestymiseen (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry 2002). Rantala (2005) tutki sen sijaan koululuokassa ilmentyvää oppimisen iloa, joka hänen mukaansa on kattokäsite kaikille koulussa esiintyvillä tunteilla. Oppimisen ilo voi esiintyä siis myös ilon puutteena. (Rantala 2005, 273.)

Koululuokat eroavat sen suhteen, kuinka niissä sallitaan ilmaista koettuja tunteita. Esimerkiksi välitunnilla on hyväksyttyä ilmaista erilaisia tunteita kuin vaikka matematiikan tunnilla. Näin ollen tunteiden ilmaisemiseen liittyy kontekstisidonnaisuus. (Rantala 2005, 273–276.) Tunteiden kontekstisidonnaisuutta tukevat myös Lämsä ja Hautala (2005) sekä Puolimatka (2004). Tunteiden kokeamiseen, esittämiseen ja tulkintaan vaikuttavat sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti se konteksti ja siinä tapahtuva vuorovaikutus, jossa tunteet esiintyvät. Konteksteissa vallitsee kirjoittamattomia sääntöjä siitä, mitä tunteita on soveliaista tuntea ja kuinka tunteita saa ilmaista. (Puolimatka 2004, 19; Lämsä & Hautala 2005, 58; Rantala 2006, 276.)

Hintikka (2016) puolestaan tutki väitöskirjassaan alakoululaisten sopeutumattomien erityisoppilaiden tunnetaitoja ja niiden kehittymistä Aggression portaat -interventiomallin (Cacciatore 2010) avulla. Hintikan (2016, 111) mukaan niin interventioryhmään kuin kontrolliryhmään kuuluneetkin oppilaat kokivat kouluarjessa enemmän myönteisiä tunnekokemuksia (esim. ilo, tyytyväisyys ja onnellisuus) kuin kielteisiä tunnekokemuksia (esim. viha, turvattomuus ja pelko).

Sen sijaan Sotardin (2016, 714) alakoulussa toteuttaman tutkimuksen mukaan oppilaat voivat tuntea kielteisiä tunteita suoriuduttuaan heikosti koulun akateemisissa tehtävissä. Oppilaille voi olla vaikea sivuuttaa epäonnistumisen kokemus ja siitä seuraavat voimakkaat tunteet. Opiskelua voi myös varjostaa pelko rangaistuksista. Tutkittavat lapset kokivat pelkoa, koska he pelkäsivät saavansa rangaistuksia suoriuduttuaan heikosti opinnoissa. Lisäksi ajatus opettajan pettämisestä pelotti koululaisia.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa on tarkoitus kuvailla lastensuojelun tukitoimena kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten kouluun liittyviä kokemuksia ja tuntemuksia. Kiinnostuksen kohteena ovat sekä palkitsevat että haastavat tilanteet, sekä millaisia tunteita lapset nimeävät tunteneensa noissa tilanteissa. Lopuksi on pyrkimys selvittää millaisia ratkaisukeinoja lapset käyttävät haastavissa tilanteissa.

Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä koulun palkitsevia tilanteita sijoitetut lapset kuvailevat?
 - 1.1 Millaisia tunteita palkitseviin tilanteisiin liittyy?

2. Mitä koulun haastavia tilanteita sijoitetut lapset kuvailevat?
 - 2.1 Millaisia tunteita haastaviin tilanteisiin liittyy?
 - 2.2 Millaisia ratkaisukeinoja lapset käyttävät koulun haastavissa tilanteissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

5.1.1 Laadullinen tutkimus

Tällä tutkimuksella haluttiin selvittää sijoitettujen lasten kouluun liittyviä kokemuksia ja tuntemuksia. Olin kiinnostunut lasten kertomista palkitsevista ja haastavista koulutilanteista, niihin liittyvistä tunteista sekä haastavissa tilanteissa käytetyistä ratkaisukeinoista. Koska laadullinen tutkimus pyrkii kuvamaan todellista elämää yksityiskohtien sijaan kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 152), soveltui se parhaiten tutkimukseni kysymysten ratkaisua ohjaavaksi menetelmäksi.

Olin kiinnostunut pienestä joukosta tutkittavia, jolloin etusijalle nostin määrän sijaan laadun, mikä onkin tyypillistä erityisesti sosiaali- kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Laadullisen tutkimuksen pyrkimys ei olekaan tuottaa suureen joukkoon yleistettävää tietoa, vaan saaduilla tuloksilla pyritään kuvaamaan historiallisesti tietyn ajan ja paikan tilanteita ja henkilöitä. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 18.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selittää todellista elämää, jonka vuoksi aineisto kootaan usein luonnollisissa tilanteissa, joissa korostuu tutkijan rooli tiedon tuottajana. Sen sijaan se sulkee usein pois kontrolloidut mittausmenetelmät, joilla voitaisiin kontrolloida vaikuttavia tekijöitä. (Hirsjärvi ym. 2003, 155; Metsämuuronen 2005, 203.) Koska tutkijan rooli korostuu läpi tutkimuksen, heijastelevat tutkimustulokset väistämättä tutkijan oletuksia sekä arvoja (Hirsjärvi ym. 2003, 152).

Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista sosiaalinen konstruktionismi, jonka filosofian mukaan todellisuus on suhteellista. Sosiaalisen konstruktionismin ydinajatus on, että tieto ja todellisuus rakentuvat ihmisten vuorovaikutuksen, erityisesti kielen, avulla (Puolimatka 2002, 68). Se millaista tietoa kielen

avulla tuotetusta todellisuudesta lopulta saadaan, riippuu siitä, kuinka ja millaisia tulkintoja tutkija tekee (Metsämuuronen 2005, 201). Tässä tutkimuksessa haettiinkin selvittää, millaisia sosiaalisia todellisuuksia sijoitetut lapset tuottivat puheensa välityksellä koulusta. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ei ole kuitenkaan olemassa yhtä ainoata totuutta, vaan tieto muodostuu aina jostakin näkökulmasta tarkasteltuna, ja on muodostettu jotakin näkökulmaa varten (Puolimatka 2002, 68). Näin ollen tietyssä kontekstissa syntynyt tieto kuvaa vain sitä paikkaa, aikaa ja henkilöitä, jossa tieto on alun perin tuotettu (Puolimatka 2002, 69).

5.1.2 Lasten tutkiminen

Lasten asema ja arvostus ovat lisääntyneet vasta varsin hiljattain. Suomessa toimia lasten aseman kohentamiseksi on tehty erityisesti vuosituhannen vaihteen tuntumasta lähtien. Merkittävimpinä toimina voidaan pitää YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) hyväksymistä, Suomen perustuslakia (1999/731), lastensuojelulakia (2007/417), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2016). Edellisten mukaan lasta tulee kohdella tasa-arvoisena yksilönä, päätöksiä tehtäessä tulee ottaa huomioon lasten mielipiteet, ja lapselle täytyy antaa mahdollisuus vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin. Jotta voimme sanoa lasten olevan osallisia ja aktiivisia toimijoita yhteisön arjessa, tarvitaan tietoa lasten näkökulmasta (Karlsson 2012, 43).

Koska kiinnostus lapsuuden tutkimukseen on varsin tuore, on sitä koskeva termistö vielä melko vakiintumatonta ja muokkautuvaa (Karlsson 2012, 18). Termien ja niiden määritelmien yhtenä erona voidaan pitää sitä, millaisen roolin ja aseman lapsi saa tutkimuksessa. Kattokäsitteenä kaikelle lapsia koskevalle tutkimukselle voidaan pitää lapsitutkimusta (*child studies*), jonka mukaan tutkimustietoa voi tuottaa niin aikuinen kuin lapsi (Karlsson 2012, 19). Sen sijaan lapsuudentutkimus (*childhood studies, new social studies of childhood*) korostaa lapsen roolia aktiivisena tiedon tuottajana, ja nostaa lapsen tutkimuksen objektista subjektiksi (James & James 2008, 27). Vielä erityisemmin lapsen roolia tiedon tuottajana korostetaan lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa (*studies of child perspective*). Sen

tavoitteena on kuulla lasta pyrkien analysoimaan tämän esiin tuomia näkökulmia lapsen perspektiivistä. Tämän lisäksi metodissa halutaan korostaa lapsen toimijuutta (*agency*), osallisuutta (*participation*) ja voimaantumista (*empowerment*). (Karlsson 2012, 41.) Edellisten tekijöiden avulla pyritään tavoittamaan lapsen ääni (*child's voice*). Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessissa korostuu lapsen ja aikuisen vuorovaikutus, jolloin he yhdessä pyrkivät löytämään näkökulmia ja vastauksia esitettyihin kysymyksiin (Karlsson 2012, 23–35).

Tässä tutkimuksessa halusin kysyä lapsilta itseltään heidän koulussa kokemistaan tilanteista ja kokemuksista. Siten olen halunnut korostaa heitä oman elämänsä asiantuntijoina, jonka vuoksi tutkimukseni kiinnittyy lapsuudentutkimukseen. Tutkimuksessani on kuitenkin myös piirteitä lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta. Pyrkimyksenäni oli tavoittaa, mitä sijoitetut lapset kertomillaan asioilla tarkoittivat. Toisin sanoen yritin tavoittaa lapsen äänen.

Vaikka tässä tutkimuksessa tavoitellaan lapsen ääntä, on huomioitava, ettei sitä voida kuitenkaan koskaan täydellisesti saavuttaa. Lapsia koskevassa tutkimuksessa tutkijana toimiva aikuinen lopulta päättää, mitä hän tutkimuksessaan kirjoittaa ja julkaisee. Se, mitä tutkimukseen lopulta päätyy, on tutkijan tulkintaa siitä mitä lapsi on tuottanut. (James & James 2008, 29.) Lapsia koskevaa tutkimusta onkin kritisoitu siitä, että tutkimuksessa, jossa tutkijana on aikuinen, ei voida koskaan saavuttaa lapsen näkökulmaa. Toisaalta lapsia koskevassa tutkimuksessa voidaan onnistua tuomaan esille niitä asioita, joita lapset pitävät merkittävinä. (Karlsson 2010, 132.)

5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseen osallistui seitsemän kodin ulkopuolelle sijoitettua lasta, viisi tyttöä ja kaksi poikaa, jotka olivat 10–15 -vuotiaita. Heistä kaksi oli 4. luokalla, kolme 7. luokalla ja kaksi 8.luokalla. He asuivat ammatillisissa perhekodeissa. Perhekodeissa asui perhehoitolain (263/2015, 8–9) mukaisesti useita lapsia, pääsääntöisesti vähintään viisi. Osa lapsista asui samassa sijaisperheessä, ja kaiken

kaikkiaan viisi lasta asui jonkun toisen haastateltavan lapsen kanssa samassa kodissa. Koska halusin säilyttää lasten anonymiteetin, en kerännyt tietoja lasten sijoitushistoriasta, enkä kysynyt, kuinka kauan he olivat asuneet yksikössä. Haastatteluiden perusteella osa lapsista oli asunut yksikössä lyhyemmän ajan (noin vuoden), kun taas osa oli asunut siellä pidempään (lähes koko lapsuuden). Kolme lasta kertoi muuttaneensa jossain vaiheessa elämäänsä paikkakunnalta toiselle. Haastatteluiden perusteella kaksi heistä oli vaihtanut koulua vähintään kerran, ja yksi kertoi olleensa kolmessa eri koulussa.

Halusin varmistaa, ettei tähän tutkimukseen osallistuneita lapsia voida tunnistaa (ks. Kuula 2006, 201; Eskola & Suoranta 2008, 56–57). Käytännössä varmistin haastateltavien anonymiteetin korvaamalla heidän nimensä tunnisteilla (esim. L1, 14) ja käyttämällä niitä tutkimukseni tulososiossa. Vaikka pseudonimi olisikin säilyttänyt tutkimuksen johdonmukaisuuden, päätin korvata nimet tunnisteilla, jotka eivät tuo esille lasten sukupuolta. Tällöin heidän osittainkin tunnistaminen on vielä epätodennäköisempää. Yksityisyyden suojaamista lisätäkseni muutin myös haastatteluissa esiintyneet erisnimet yleisnimiksi (esim. [kaveri]). (ks. Kuula 2006, 214–217.)

Lapset tunsivat toisensa entuudestaan. Myös minä tunsin haastateltavat ennen tutkimusta, koska olin työskennellyt kyseisessä lastensuojeluyksikössä. Yksikkö valikoituikin muista lastensuojelun palveluiden tarjoajista työkokemukseni vuoksi. Tutkittavien tunteminen entuudestaan on koettu yleensä olevan tutkimuksen kannalta epäsuotuisaa, koska tutkijan ennako-oletuksien ajatellaan vaikuttavan tutkimuksen objektiivisuuteen ja varmuuteen (Hirsjärvi ym. 2003, 23–24; Eskola & Suoranta 2008, 20–21, 212). Koin kuitenkin tutkimukseni kannalta olevan hyötyä siitä, että tunsin sekä lapset että yksikön henkilökunnan. Pyrkimykseni oli saavuttaa mahdollisimman runsas tutkimusaineisto, jonka saavuttamista edisti luonnollisen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen nopea syntyminen minun ja lasten välille (ks. Kuula 2006, 140–141). Jos en olisi tuntenut lapsia, olisi riskinä voinut olla luottamuksen rakentamisen haastavuus, ja sitä kautta riittämätön tutkimusaineisto.

Lastensuojeluyksikön henkilökunnan tunteminen auttoi minua tutkimuksen etenemisessä. Henkilökunnan avulla rekrytoin tutkittavat lapset, ja sain käyttää lastensuojeluyksikön tiloja tutkimushaastattelujen tekemiseen. Minulla oli kyseisessä lastensuojeluyksikössä kaksi yhteyshenkilöä, joiden kanssa olin yhteydessä tutkimuksen eri vaiheissa. Ensimmäisenä kysyin tutkimuksen toteuttamisen mahdollisuudesta yksikön apulaisjohtajalta, joka puolestaan tiedusteli asiaa lastensuojelupäälliköltä. Alustavan luvan saatuani pyysin yksikön koulunkäynninohjaajaa auttamaan minua valitsemaan haastateltavat lapset. Valitsimme lapset tässä vaiheessa, jotta heidän biologisia vanhempiaan ja lasten asioita hoitavia sosiaalityöntekijöitä pystyttiin lähestymään tutkimuslupien saamiseksi. Koska valitsin yhdessä koulunkäynninohjaajan kanssa tutkimukseen mukaan pyydettävät lapset, kutsutaan tutkimukseni kohdetta harkinnanvaraiseksi näytteeksi (ks. Patton 2002, 230).

Päädymme valitsemaan sellaisia lapsia, joiden ajattelimme olevan halukkaita tutkimukseen osallistumiseen. Haastateltaviksi pyydettäviä lapsia valikoitui yhdeksän. Taustalla oli tietoisuus riskistä, ettei kaikkia mukaan suunniteltuja lapsia lopulta voitaisi haastatella, jos heille ei saataisi tutkimuslupaa. Tutkimusjoukkoni olisi mahdollisesti pienentynyt entisestään, jos mukaan olisi pyydetty lapsia, jotka eivät olisi halunneet osallistua.

Koska tutkimuksen kohteena olivat lastensuojelun tukitoimena kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset, kohteen sensitiivisyydestä johtuen kiinnitin tutkimuslupien ja -suostumusten laadintaan ja hakemiseen erityistä huomiota (ks. Eskola & Suoranta 2008, 56–57; Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015, 148–149). Tutkimuslupahakemuksissa halusin korostaa, että tutkittavien yksilöllisyyden suojaaminen otettiin huomioon kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Yksityisyyden suojaamiseksi en kerännyt lasten tunnistetietoja tai muita asiakirjoja. (ks. Kuula 2006, 81–83.) Kerroin myös varmistavani lasten anonymiteetin toteutumisen (ks. Kuula 2006, 201; Eskola & Suoranta 2008, 56–57), jottei kenelläkään ole mahdollista tunnistaa heitä, eikä heidän elinpiiriinsä kuuluvia asioita, kuten asuinkuntaa, koulua, perhekotia, tai muita tutkimuksessa esiintyviä henkilöitä (ks. Kuula 2006, 82). Tutkimusluvissa korostin lisäksi, että tutkimusaineistoa käytettäisiin

ainoastaan tähän tutkimukseen. Toin esille, että vain minulla oli mahdollisuus päästä käsiksi aineistoon säilyttäessäni aineistoa tietokoneellani vain minun tietämän salasanan takana. Lisäksi kerroin, että tutkimusaineisto hävitettäisiin asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimusluvut sekä -suunnitelmat lähetettiin lastensuojeluyksikön apulaishohtajan välityksellä yhdeksän lapsen biologisille vanhemmille sekä lasten asioita hoitaville sosiaalityöntekijöille maaliskuussa 2017. Sijoittajakunnille osoittamani tutkimuslupa on nähtävissä liitteessä 1, ja lasten biologisille vanhemmille osoitettu lupakirje on sen sijaan luettavissa liitteessä 2. Jälkimmäisen lupakirjeen lähetin myös myöhemmässä vaiheessa lasten sijaisvanhemmille.

Jos biologinen vanhempi hyväksyi tutkimusluvan, lapsen sijoittajakunnan suostumusta ei tarvittu. Kolmen lapsen biologinen vanhempi hyväksyi tutkimusluvan. Eri kunnissa oli erilaisia toimintatapoja lupa-asioiden hoitamisessa, josta myös Pekkarinen ym. (2013, 340) ovat huomauttaneet. Joistakin kunnista sosiaalityöntekijän suostumus tuli lähes välittömästi, kun taas joitakin lasten asioita hoitavia sosiaalityöntekijöitä lähestyttiin useita kertoja muistutusviestein. Joissakin kunnissa tutkimuslupaa ohjattiin hakemaan perusturvanjohtajalta. Yhdeksästä tutkimuslupahakemuksesta seitsemän palautui hyväksyttynä, koska kahden haastateltavaksi suunnitellun lapsen biologisia vanhempia tai heidän asioitaan hoitavia sosiaalityöntekijöitä ei tavoitettu.

Kohtasin tutkimuksen tässä vaiheessa lastensuojelun tutkimukselle tyypillisen haasteen: alustavien tutkimuslupien saaminen koitui joidenkin lasten tutkimisen esteeksi. Koska lastensuojelu ja sen asiakkaaksi kuuluvat lapset on nähty erityistä suojelua tarvitsevina, on lastensuojelun tutkimisen ja tiedon edessä usein "portinvartijoita" kohdejoukon tietosuoja turvaamassa (Pekkarinen 2011, 44; Pekkarinen ym. 2013, 340). Usein "portinvartijoina" seisoo esimerkiksi tutkimuseettistä ennakoarviointia tekevät ja tutkimuslupia myöntävät elimet, sosiaalityöntekijät tai biologiset vanhemmat (Pekkarinen ym. 2013, 340). Toisaalta alustavien tutkimuslupien myöntäjät, "portinvartijat", voivat evätä sellaistenkin lasten tutkimukseen osallistumisen, jotka itse haluaisivat osallistua (Kuula 2006, 151).

Biologisten vanhempien, sosiaalityöntekijöiden ja sijoittajakuntien tutkimusluvut saatuani pyysin kirjallisen tutkimuslupapyyntöni lastensuojelupäälliköltä (ks. liite 3).

Tutkimuksessani tein yhteistyötä Pesäpuu ry:n kanssa, joka on valtakunnallinen lastensuojelujärjestö, ja jonka pyrkimyksenä on lisätä lasten ja perheiden ja läheisten hyvinvointia lastensuojelussa. Pesäpuu ry tarjosi käyttööni tutkimushaastatteluiden tueksi kustantamansa Älyä tunteet - apukäsi lasten tunnetaitojen vahvistamiseen -materiaalin (Raknes & Pesäpuu ry 2017). Luvussa 5.3.4 on kerrottu tarkemmin kyseisestä materiaalista sekä sen käyttämisestä tässä tutkimuksessa. Toimitin tutkimussuunnitelmani Pesäpuu Ry:n hyväksyttäväksi, ja anoin heiltä tutkimusluvan (ks. liite 4) saadakseni käyttää Älyä tunteet - apukäsi -materiaalia tutkimushaastatteluiden tukena.

Tämän jälkeen lähetin haastateltaville lapsille lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajan välityksellä infokirjeen (ks. liite 5), jossa esittelin heille tutkimukseni, sekä pyysin heiltä kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Lasten lisäksi lähetin vastaavan info- ja suostumuskirjeen lasten sijaisvanhemmille, jossa kerroin tutkimuksestani, ja niin ikään pyysin suostumuksen lapsen tutkimukseen osallistumiselle (ks. liite 2). Vaikka lain mukaan alaikäisen tutkimiseen vaaditaan huoltajan lupa (Kuula 2006, 147), lasten osallistuminen tähän tutkimukseen perustui lopulta heidän itsemääräämisoikeuteensa ja vapaaehtoiseen suostumukseensa (ks. Kuula 2006, 61, 87). Tätä heidän oikeuttaan halusin painottaa infokirjeessäni.

5.3 Haastattelu tutkimusaineiston keruumenetelmänä

Aineisto kerättiin touko- ja kesäkuussa 2017 haastattelemalla seitsemää 4.–8. luokkalaista kodin ulkopuolelle sijoitettua lasta. Haastattelut tehtiin teemahaastatteluna, ja ne kestivät 52:55–71:21 minuuttia. Haastattelut tallennettiin ääninauhurilla.

Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonhankintamenetelmistä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34; Eskola & Suoranta 2008, 85). Sen etuna pidetään sitä, että tutkittavaa pidetään subjektina, joka voi itse kertoa itselleen merkityksellisistä asioista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Kouluun liittyvää keskustelua käydään usein sekä Suomessa että kansainvälisesti aikuisten kesken, jolloin huomioimatta jää lasten oma tieto koulusta (Harinen & Halme 2012, 69–70; Hohti 2016, 11). Tässä tutkimuksessa halusin korostaa lasten toimijuutta, ja kuulla koulukokemuksista heidän itsensä kertomana. Tämän vuoksi haastattelu sopi tutkimukseni aineistohankintamenetelmäksi. Haastattelulla voidaan lisäksi lähestyä arkoina ja vaikeina pidettyjä aiheita, jollaisena lastensuojelua voidaan pitää. Tutkimusmenetelmän avulla voidaan myös tutkia jotain sellaista, mitä ei ole vielä aikaisemmin juuri tutkittu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Hirsjärvi ym. 2003, 192–193; Eskola & Suoranta 2008, 85.)

Haastattelu lähentelee parhaimmillaan perinteisen keskustelun elementtejä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22). Haastattelussa molemmat osapuolet, haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa ja siten syntyvään vuorovaikutukseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 94; Eskola & Suoranta 2008, 85). On kuitenkin otettava huomioon, ettei haastattelu ole spontaani vuorovaikutustilanne. Kun tavallinen keskustelu voi edetä lähes mihin tahansa, haastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite. Tavoitteen saavuttamiseksi haastattelija suuntaa keskustelua esittämällä kysymyksiä pyrkien ottamaan huomioon kaikki osapuolet (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Haastattelijan tehtävä on ennen kaikkea osoittaa haastateltavalle luotamuksellisuuttaan, jotta haastateltava kokee voivansa kertoa asioistaan, ja motivoituu yhteistyöhän (Hirsjärvi & Hurme 2000, 116; Eskola & Suoranta 2008, 93).

5.3.1 Lasten haastattelun erityiskysymykset

Eriyisesti lapsia haastatellessa korostuu haastattelijan rooli. Kun haastatellaan lasta, ei voida olettaa, että hän tuntee perinteisen haastattelun käytänteitä. Haastattelutilanne ei ole lapsille luonteenomainen, eivätkä he haastattele muita lapsia tai aikuisia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128; Karlsson 2012, 45.) Haastateltavat saat-

tavat puhua paljon, ja ajautua pois tutkimusaiheen kannalta merkittävistä aiheista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 117). Lapsille se voi olla tyypillistä. Tutkijan tehtävä on olla aidosti kiinnostunut kaikesta, mitä lapsi kertoo, jotta miellyttävä ilmapiiri pysyy yllä, ja tiedonsaanti mahdollistuu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 131; Karlsson 2010, 133.)

Lapsia haastatellessa tulee ottaa huomioon kysymyksenasetteluun liittyviä seikkoja. Kysymyksenasettelu väärin, vääriä sanoja käyttämällä tai kysymyksen esittäminen väärään kohtaan voivat saada lapsen vaikenemaan. Vaikeneminen voi olla merkki siitä, ettei lapsi ymmärrä kysymystä, tai hän kokee kysymyksen epämukavana, tungettelevana tai arkaluontoisena. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 126; Kortelma, Hentinen & Nikkonen 2003; Kuula 2006, 138, Kallinen ym. 2015, 89–90.) Pyrin ottamaan nämä seikat huomioon jo haastattelurunkoa suunniteltaessa kirjoittamalla itselleni muistiin tarkentavia avoimia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä pyrin mahdollistamaan mahdollisimman luontavan vuorovaikutuksen haastattelutilanteeseen. Pyrkimykseni oli, etten liikaa ohjailisi keskustelua, ja antaisin lapsille tilaa ja mahdollisuuden tarkentaa vastauksiaan haluamallaan tavalla.

Kaiken kaikkiaan haastattelijan tulee tiedostaa, että hänellä on haastattelutilanteessa väistämättä valta-asema suhteessa lapseen (Lallukka 2003, 80; Alasuutari 2005, 152). Valta-asema rakentuu siitä, että tutkija on ennalta päättänyt teemat, joista haluaa lapsen kanssa jutella. Lisäksi hän voi johdatella keskustelua haluamaansa suuntaan, vaikka lapsi saattaisi haluta keskustella aivan muusta. (Lallukka 2003, 80; Alasuutari 2005, 152; Karlsson 2010, 128; 2012, 45.)

Pyrkimykseni oli läpi tutkimuksen ottaa huomioon lasten tutkimukseen ja haastatteluun liittyviä erityiskysymyksiä. Erityisen huolellisesti tarkastelin tutkimuseettisiä seikkoja. Lapsilta kerättyjen kirjallisten tutkimussuostumusten yhteydessä informoin heitä tulevasta tutkimuksesta kertomalla sen tarkoituksesta ja kulusta. Jokaisen haastattelun alussa varmistin, halusivatko lapset osallistua tutkimukseen, ja kerroin osallistumisen olevan vapaaehtoista (ks. Kuula 2006, 61, 86–87). Kerroin myös heidän oikeudestaan keskeyttää haastattelun niin halutesaan (ks. Kuula 2006, 107). Kerroin lapsille tutkimuksen tarkoituksesta, kuinka

haastattelutilanne tulisi etenemään, kuinka analysoisin aineistoa, ja kuinka käytäisin heidän tietojaan jatkossa.

Tutkimuksessani pyrin ottamaan huomioon erityisen tarkasti yksityisyyteen ja tunnistamattomuuteen liittyviä seikkoja. Painotin lapsille, että keskustelu olisi ehdottoman luottamuksellinen (ks. Kuula 2006, 88–90; Eskola & Suoranta 2008, 56–57). Toin esille, että tulisin muuttamaan heidän tunnistetietonsa, jolloin heitä tai heihin liittyviä asioita ei voida tunnistaa. Halusin painottaa näitä seikkoja, jotta he pystyivät luottamaan, että heidän kertomillaan asioilla ei tule olemaan kielteistä vaikutusta esimerkiksi heidän sosiaalisissa suhteissaan. Alasuutarin (2005, 148) mukaan lapset saattavat tutkimushaastatteluissa vaieta vaikeiksi kokemistaan aiheista, koska he voivat pelätä saavansa ikävyyksiä esimerkiksi kavereiden keskuudessa kerrottuaan kiusaamiskokemuksistaan.

Haastattelupaikan valinnalla halusin luoda heille turvallisen ja rennon olon (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 127). Valitsin lastensuojeluyksikön tilan, joka oli lapsille tuttu, olemukseltaan rento, eikä sinne päässyt ulkopuolisia. Istuimme sohvalla haastattelujen aikana, ja annoin lapsille mahdollisuuden valita istumapaikkansa ennen minua. Tällä tavoin halusin myös kaventaa tutkijan, eli minun, sekä haastateltavien valta-asemaa (ks. Lallukka 2003, 80; Alasuutari 2005, 152).

5.3.2 Parihaastattelu

Haastattelut tehtiin pääasiassa parihaastatteluina, jotka voidaan rinnastaa jossain määrin ryhmähaastatteluihin. Yksi haastatteluista tehtiin yksilöhaastatteluna. Tähän jaotteluun päädyttiin haastateltavien lasten aikataulusyistä. Haastattelu-parit valitsimme yhdessä lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajan kanssa. Pyrkimyksenämme oli ottaa parien luomisessa huomioon kaverisuhteet siten, että haastattelutilanteessa oli toisilleen tutut ja mieluisat lapset. Yksi haastateltava pari muodostui lapsista, jotka asuivat samassa sijaisperheessä.

Parihaastattelun eduksi on nähty informaation saamisen nopeus, kun yksilöhaastattelu nähdään sen sijaan hitaampana vaihtoehtona (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden ajan säästämiseksi parihaastat-

telujen suosiminen oli tässä tutkimuksessa perusteltua. Toteuttamalla haastattelut ensisijaisesti parihaastatteluina pyrin lisäksi myös mahdollistamaan lapsille ryhmän luoman voiman. Haastattelu voi olla jännittävä kokemus, jonka vuoksi halusin, että lapsilla oli haastatteluissa kaveri, josta hakea tarvittaessa turvaa. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 94.) Yksilöhaastattelun riskinä olikin, ettei lapsi olisi ujuudeltaan ja arkuudeltaan uskaltanut jakaa ajatuksiaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 63; Eskola & Suoranta 2008, 94). Tässä tutkimuksessa edellinen riski ei kuitenkaan toteutunut, vaan yksilöhaastatteluun osallistunut lapsi kertoi rohkeasti ajatuksistaan. Toisaalta myös parihaastatteluissa lapset uskaltautuivat jakamaan avoimesti ajatuksiaan.

Parihaastatteluissa mahdollistui myös se, että toisen ääneen lausumat ajatukset ruokkivat toisen muistia, minkä on katsottu olevan yksi parihaastattelun eduista (Eskola & Suoranta 2008, 94). Tämän seurauksena parihaastatteluissa syntynyt keskustelu voi olla yksilöhaastatteluissa syntynyttä keskustelua rikkaampaa. Koen kuitenkin, että sain tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta arvokasta aineistoa niin pari- kuin yksilöhaastatteluna toteutetuista haastatteluista.

Parihaastattelun etuna voidaan pitää monipuolista ajatusten jakamista rennossa ja keskustelunomaisessa tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62). Tämä asettaa haastattelijalle haasteen: tutkijan tehtävä on ohjata keskustelua täsmentämällä ja tarkentamalla kysymyksiä koko ryhmälle tai yhdelle jäsenistä, mutta toisaalta hänen tulee välttää liikaa kontrolloimasta keskustelua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62). Keskustelun tavoitteena on olla suhteellisen spontaania ja vapaata, jonka seurauksena keskustelu voikin laajentua tutkimuksen kannalta ei-merkityksellisiin aiheisiin. Yhdessä parihaastattelussa tapahtui näin, jonka seurauksena pyrin ohjaamaan keskustelua takaisin tutkimuksen kannalta oleellisiin teemoihin.

Lisäksi parihaastattelussa haastateltavien ryhmähierarkia voi vaikuttaa siihen, kuka puhuu ja milloin. Sen seurauksena kaikki ryhmäläiset eivät välttämättä tule sanoneeksi kaikkea sitä, mitä heillä mahdollisesti olisi sanottavanaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63; Eskola & Suoranta 2008, 97.) Tämä asetelma tuli

esille yhdessä parihaastattelussa, jossa yksi haastateltavista oli hyvin aktiivinen ja spontaani, jolloin toinen ryhmässä ollut haastateltava jäi ensimmäisen varjoon. Kyseisessä haastattelussa pyrin vaikuttamaan haastattelun kulkuun muita haastatteluja tehokkaammin ohjaamalla ja suuntaamalla kysymyksiä haastattelun molemmille osapuolille.

5.3.3 Teemahaastattelu

Tutkimusaineiston hankintamenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Lasten oman äänen esiin nostamiseen päästiin tarjoamalla heille mahdollisuus kertoa omin sanoin ja niin kattavasti kuin nämä tahtoivat koulukokemuksistaan, joskin minun ennalta päättämieni teemojen rajoissa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Koska teemahaastattelu mahdollisti avoimen puheen, voikin olettaa, että haastateltavat edustivat puheessaan itseään. Näin ollen korostui lasten subjektiivisuus tutkimuksessa. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 87.)

Teemahaastattelua ohjaa tutkijan tutkimuskysymykset, joiden perusteella hän päättää teemat, joita haastattelussa halutaan käsitellä. Muutoin haastattelu pyrkii olemaan mahdollisimman avoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Koska kyseisestä aineistohankintamenetelmästä puuttuu tiukka struktuuri, sallii se haastattelijalle vapauden soveltaa haastattelun kulkua kussakin haastattelussa hie- man eri lailla niin halutessaan. Haastattelijalla voi haastattelutilanteesta ja haastateltavasta riippuen esimerkiksi vaihtaa käsiteltävien teemojen paikkoja, käsitellä teemoja suppeammin tai laajemmin tai tarkentaa kysymyksiään niin halutessaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Hirsjärvi ym. 2003, 195; Eskola & Suoranta 2008, 85–87.)

Teemahaastattelun pohjaksi suunnittelin haastattelurungon (ks. liite 6), joka ohjasi haastattelun kulkua. Haastattelua ohjaavia teemoja olivat: 1) koulun mukavat tilanteet ja 2) koulun ikävät tilanteet. Esitin lapsille keskustelun lomassa tarkentavia jatkokysymyksiä, jotka olin muotoillut avoimiksi. Näiden kysymysten pyrkimys oli lisätä tietoa käsiteltävästä aiheesta, jos lapsen alkuperäinen vastaus oli liian suppea analyysia ajatellen.

5.3.4 Haastattelun tukena olleet välineet

Käyttämällä useampaa kuin yhtä tutkimusmenetelmää, voidaan saavuttaa laajempi ja syvempi ymmärrys lasten kokemasta maailmasta (Darbyshire, MacDougall & Schiller 2005, 423). Kuten aiemmin kirjoitin, haastattelutilanne ei ole lapsille luonteenomaista toimintaa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 128; Karlsson 2012, 45), mutta sen sijaan lapset kertovat sujuvasti esimerkiksi kertomuksilla, saduilla, kartoilla ja liikkeillä (Karlsson 2012, 133). Sen vuoksi tarjosin haastattelujen tueksi apumateriaaleja lasten käyttöön. Apuvälineiden rooli tässä tutkimuksessa oli viritellä lasten keskustelua, ja auttaa lapsia palauttamaan mieliinsä kokemiaan tunteita. Niiden tarkoitus ei siis ollut tuottaa itsessään lisää analysoitavaa materiaalia.

Älyä tunteet -apukäsi. Haastatteluissa hyödynnettiin Pesäpuu Ry:n kustantamaa Älyä tunteet - apukäsi lasten tunnetaitojen vahvistamiseen -materiaalia (Raknes & Pesäpuu ry 2017). Materiaalin tarkoitus on auttaa alakouluikäisiä lapsia työstämään arjessa kohdattuja vaikeita ajatuksia ja vahvoja tunteita. Apukäden ensimmäinen (peukalo) ja toinen (etusormi) kohta (ks. liite 7 ja 8) tukivat tämän tutkimuksen toista tutkimuskysymystä, joka pyrki selvittämään, millaisia haastavia tilanteita lapset olivat koulussa kokeneet, sekä millaisia tunteita tilanteisiin liittyi. Liitteessä 7 olen esitellyt lyhyesti materiaalia, ja kertonut, kuinka apukäsi täytetään materiaaliin kuuluvan ohjekirjan mukaan.

Haastattelutilanteissa hyödynsin Tunteiden apukäsi -materiaalia siten, että varsinaisten laatimieni kysymysten jälkeen esittelin heille Älyä tunteet -materiaalin ja sen käyttötarkoituksen. Tämän jälkeen pyysin lapsia valitsemaan jonkin itselleen haastavalta tuntuneen koulutilanteen, jonka he olivat jo kertoneet haastattelun aikana, tai vaihtoehtoisesti jonkin uuden tilanteen. Lapsista yksi valitsi tilanteen, josta ei ollut haastattelussa aikaisemmin kertonut. Lapset täyttivät ohjeideni mukaisesti materiaaliin kuuluneen paperisen apukäden, ja lopuksi haastateltavat lukivat apukädet ääneen, jotta ne tallentuivat äänitteelle. Vastaavalla tavalla ei toimittu palkitsevien tilanteiden yhteydessä, koska Tunteiden apukäsi

-materiaali on suunniteltu nimenomaan vaikeiden, toisin sanoen haastavien ajatusten ja tunteiden käsittelyyn.

Materiaali auttoi erityisesti sellaisia lapsia selventämään vaikeita ajatuksiin ja nimeämään tunteitaan, joilla oli haasteita sanoittaa kokemuksiaan puheeksi. Apukäsi auttoi konkretisoimaan ajatuksen tekstimuotoon, jolloin lapsen oli helpompi kertoa kokemastaan haastavasta tilanteesta.

Pyysin lapsilta luvan käyttää apukäsistä saatua materiaalia tutkimuksessani haastattelujen tukena, sekä ottaa valokuvan apukäsistä liittääkseni sen tutkimuksen liitteeksi. Liitteessä 8 on nähtävissä kaksi esimerkkiä tutkimuksessa täytetystä apukädestä. Koska Älyä tunteet -apukäden tarkoitus tässä tutkimuksessa oli tukea nimenomaan haastateltavia lapsia heidän puheensa tuotannossa, en analysoinut visuaalista materiaalia, eli apukäsiä.

Tunnelista. Tutkimuksessani selvitettiin lasten palkitseviin ja haastaviin koulun-tilanteisiin liittyviä tunteita. Lapsilta on saatu niukkoja vastauksia tutkimuksissa, joissa heiltä on kysytty, miltä jokin asia heistä tuntuu. Lasten on hankalaa tarkentaa vastaustaan, kun kysymys liittyy tunteisiin. (Kortesluoma ym. 2003.) Tämän vuoksi suunnittelin haastattelujen tueksi tunnelistan (ks. liite 9), josta lapsi pystyi tarvittaessa valitsemaan kokemaansa tunnetta vastaavan tunteen. Kokosin tunnelistaan tunteita soveltaen Suomen mielenterveysseuran opetuskäyttöön laatimaa Mielenhyvinvointi opetuskokonaisuus -materiaalia (ks. Hanukkala & Törönen 2010). Pyysin lapsia nimeämään palkitsevassa tai haastavassa tilanteessa kokemansa tunteen lähtökohtaisesti itse, mutta jos tunteen nimeäminen oli hankalaa, tarjosin tunnelistaa avuksi. Osa lapsista kykeni nimeämään kokemansa tunteen pääsääntöisesti itse, mutta jotkut tarvitsivat tunnelistaa avukseen. Erityisesti palkitsevista tilanteista kertoessaan lapset turvautuivat apumateriaaliin.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoni koostui äänitetyistä haastatteluista, minkä analysoin valtaosin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analysoin aineistoni siten kuin Tuomi

ja Sarajärvi (2009, 103–122) ovat esittäneet sisällönanalyysin tapahtuvan Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan.

Aineistolähtöinen analyysi on tekstianalyysi, ja sillä tavoitellaan tiivistä ja yleistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Kyseisen analyysin tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta eheä teoreettinen kokonaisuus. Sisällönanalyysi etenee kolmen vaiheen kautta, joita ovat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 95–109.)

Ennen varsinaista sisällönanalyysiä kuuntelin aineistoni äänitteet, ja litte-roin aineiston kirjoittamalla sen tekstimuotoon sana sanalta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 138; Metsämuuronen 2005, 233). Tulosluvun sitaateissa olen kuitenkin muuttanut murre sanoja yleiskielelle, jotteivat haastateltavat lapset olisi tunnistettavissa. Aukikirjoitettua materiaalia fonttikoolla 12 ja rivivälillä 2,0 kirjoitettuna tuli yhteensä 161 sivua. Purin haastattelut kirjalliseen muotoon heti haastattelut tehtyäni, jotta pääsin mahdollisimman nopeasti lukemaan aineistoani tutustuakseni siihen mahdollisimman hyvin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 135, 143). Luin kirjoittamaani aineistoa kaiken kaikkiaan useita kymmeniä kertoja palaten siihen tutkimukseni eri vaiheissa. Tämän vuoksi koin tuntevani aineistoni hyvin.

Palkitsevien ja haastavien tilanteiden analyysin aloitin pelkistämällä aineistoa. Määritin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka toimi analyysiyksikönä myös muiden tutkimuskysymysten analyyseissä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Yliviivasin huomiokynällä tekstistä eriväreillä ilmauksia siten, että samaan tutkimuskysymykseen liittyvät osiot värjäsin samalla värillä. Huomioin kaikki ne ilmaukset, joissa lapset kuvasivat koulussaan kohtaamiaan tilanteita ja tapahtumia. Tämän jälkeen kirjoitin jokaisesta värikynällä merkatusta ajatuksesta pelkistetyn ilmauksen, ja kirjoitin ne tietokoneelle. Kokosin palkitseviin ja haastaviin tilanteisiin liittyvät pelkistetyt ilmaukset omiin tiedostoihinsa. Liitteessä 10 (taulukko 7) on nähtävissä esimerkki aineistoni redusoinnista.

Pelkistämisen jälkeen aloitin aineiston ryhmittelyn. Luin pelkistettyjä ilmauksia, ja pyrin löytämään niiden joukosta keskenään samankaltaisia ilmauksia, jotka ryhmittelin lopulta omiin alaryhmiinsä. Nimesin jokaisen ryhmän sitä

kuvaavalla ilmaisulla. Jatkoin ryhmittelyä yhdistämällä toisiaan muistuttavat alaryhmät edelleen toisiaan yhdistäviin yläluokkiin ja ne lopulta pääluokkiin. Lopuksi nimesin luokat. Tämän tehtyäni löysin vastaukset tutkimuskysymyksiini, jotka koskivat koulun palkitsevia ja haastavia tilanteita. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.) Tekemääni ryhmittelyä olen havainnollistanut liitteessä 11 (taulukko 8). Siinä on nähtävissä, kuinka kavereiden tapaaminen muodostui yhdeksi päätulokseksi vastaamaan tutkimuskysymykseen koulun palkitsevista tilanteista. Taulukossa 1 on nähtävissä, millaisia palkitsevia tilanteita liittyi tämän tutkimuksen mukaan sijoitettujen lasten kouluarkeen. Vastaavasti taulukosta 2 on luettavissa koulun haastavat tilanteet. Puolestaan liitteeseen 13 on koottu palkitsevien (ks. taulukko 10) ja haastavien (ks. taulukko 11) tilanteiden mainintakertojen määrät.

Tunteiden analysoinnin aloitin niin ikään pelkistämällä aineiston (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-110). Yliviivasin huomiokynällä tekstistä ilmaukset, joissa ilmeni koulutilanne sekä sen yhteydessä koettu tunne. Merkitsin palkitseviin ja haastaviin tilanteisiin liittyvät tunteita koskevat ilmaukset eri väreillä, ja huomioin vain ne kohdat, joissa lapsi itse nimesi kokemansa tunteen. Lisäksi korostin kohdat, joissa lapsi toi esille, ettei osannut nimetä kokemaansa tunnetta. Tämän jälkeen kirjoitin pelkistetyt ilmaukset jokaisesta merkitsemästani alkuperäisilmauksesta, jotka kirjoitin tietokoneelle kahteen eri tiedostoon, palkitsevien tilanteiden tunteisiin sekä haastavien tilanteiden tunteisiin.

Seuraavaksi sijoitin haastavia ja palkitsevia tilanteita kuvaaviin taulukkoihin ylä- ja pääluokkien yhteyteen ne tunteet, jotka tilanteiden yhteydessä mainittiin. Tämän jälkeen laskin, kuinka monta kertaa kukin tunne oli mainittu kunkin tilanteen yhteydessä. Tunteiden analyysissä käytin siis myös määrällisiä keinoja (ks. Metsämuuronen 2005, 244–245; Tuomi & Sarajärvi 2009, 120), mutta pääasiallinen analyysimenetelmäni oli laadullinen. Taulukossa 1 on nähtävissä palkitsevat tilanteet sekä niihin liittyvät tunteet mainintakertoineen. Puolestaan taulukosta 2 voi tarkastella haastavia tilanteita, niihin liittyviä tunteita sekä tunteiden mainintakertoja.

Ratkaisukeinoja selvittäessäni analysoin aineistoa pääasiassa siten kuin olin analysoinut palkitsevia ja haastavia tilanteita: ensin redusoin aineiston, sen jälkeen klusteroin, ja viimeisenä abstrahoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–111). Ratkaisukeinot ryhmittelin kahteen pääluokkaan, toimiviin ja toimimattomiin ratkaisukeinoihin (ks. Frydenberg & Lewis 1993a; ks. Frydenberg & Lewis 2004, 26, 30), joihin molempiin puolestaan kuului neljä yläluokkaa. Pääluokkien nimeämisessä käytin Frydenbergin ja Lewisin (1993a; ks. Frydenberg & Lewis 2004, 26, 30) luomia käsitteitä, ja heidän luomansa käsitteet ohjasivat myös pääluokkien nimeämistä. Näin ollen ratkaisukeinojen analyysiani kutsutaan teoriaohjauksiksi sisällönanalyysiksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Ryhmittelin ratkaisukeinon toimivaksi, jos sitä käyttämällä oppilas pystyi muuttamaan haastavaa tilannetta vähemmän haastavaksi. Puolestaan toimimattomaksi ryhmittelin sellaiset keinot, joita käyttämällä oppilas ei voinut muuttaa tilannetta. Toisin sanoen ryhmittelyssä ratkaisevaa oli se, pystyikö lapsi toteuttamaan toimijuuttaan tilanteen ratkaisussa vai ei.

Ratkaisukeinojen analyysia jatkoin laskemalla jokaisen abstrahoimisen myötä löytämäni ratkaisukeinon mainintakertojen määrät. Myös ratkaisukeinojen analyysissa oli näin ollen määrällisiä vivahteita (Metsämuuronen 2005, 244–245; Tuomi & Sarajärvi 2009, 120) laadullisen analyysin ollessa kuitenkin etusijalla. Laskin, kuinka monta pelkistettyä ilmausta kunkin alaryhmän alle sijoittui. Sen jälkeen laskin, kuinka monta pelkistettyä ilmausta puolestaan sisältyi kuhunkin pääluokkaan. Näin sain tietää, mikä ratkaisukeino oli lasten keskuudessa käytetyin. Liitteessä 12 (taulukko 9) olen havainnollistanut ratkaisukeinoihin liittyvää analyysiäni. Taulukossa on nähtävissä ratkaisukeinot, jotka löysin ryhmittelyn myötä sekä, kuinka monta kertaa kutakin ratkaisukeinoja oli käytetty haastavien tilanteiden yhteydessä. Jatkoin analyysia selvittämällä, missä tilanteissa lapset käyttivät kutakin ratkaisukeinoja sijoittamalla löytyneet ratkaisukeinot haastavia tilanteita kuvaaviin taulukoihin. Sen jälkeen laskin, kuinka monta kertaa kutakin ratkaisukeinoja oli käytetty kussakin haastavassa tilanteessa. Tätä ryhmittelyä olen havainnollistanut taulukoissa 3, 4, 5, ja 6.

6 TULOKSET

Kouluun liittyviä tilanteita tarkastelen kahdessa eri alaluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ja kerron sijoitettujen lasten kuvailemista koulun palkitsevista tilanteista ja niihin liittyvistä tunteista. Toisessa alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, ja kerron sijoitettujen lasten kuvailemista koulun haastavista tilanteista, niihin liittyvistä tunteista sekä ratkaisukeinoista, joita lapset olivat käyttäneet kyseisissä tilanteissa. Esittelen tekstissä tunteisiin ja ratkaisukeinoihin liittyvistä tuloksista ne, jotka mainittiin useimmin. Tekstissä lapsiin viitatessani olen käyttänyt tunnisteita (L1–L7). Tunni-steen kirjain L viittaa lyhennykseen sanasta lapsi, ja numero sen perässä kuvaa kunkin lapsen tunnistetta, jolla viitataan vain häneen. Numeroyhdistelmä lopussa ilmaisee lapsen iän (esim. L1, 14).

6.1 Koulun palkitsevat tilanteet

Tekemäni sisällönanalyysin perusteella lasten kuvailemat palkitsevat tilanteet liittyivät kolmeen kategoriaan, jotka olivat opiskelu, vertaissuhteet sekä opettajat. Lasten puheessa tuli enemmän esille mainintoja koulun ikävistä tilanteista (ks. liite 13, taulukko 10 & 11), ja ne olivat mukavia tilanteita koskevaa puhetta yksityiskohtaisempia. Lasten kertomat palkitsevat tilanteet olivat kaiken kaikkiaan mukavien tilanteiden yleistä kuvaamista. ”Ei oo ollu mitään yksittäistä. Kun on aina silleen tosi kivaa” (L2, 15).

Emotionaalinen puhe, eli puhe jossa haastateltava toi esille tunteitaan, oli palkitsevien tilanteiden yhteydessä kokonaisuudessaan vähäistä. Poikkeuksena kuitenkin oli opiskeluun liittyneet tilanteet, joiden yhteydessä mainittiin runsaasti tunteita. Taulukossa 1 on esitetty koulun palkitsevat tilanteet, niihin liittyvät tunteet sekä niiden mainintojen määrät. Sulkeisiin on merkitty niin tekstissä kuin taulukoissakin mainintakertojen määrät.

TAULUKKO 1. Palkitsevat tilanteet ja niihin liittyvät tunteet

Päälouokka	Yläluokka	Tunne	
Opiskelu (44)	Oppilaita aktivoiva opetus (41)	ilo (7) onni (5) rentous (5) helpotus (5) nautinto (4) riemu (3)	innostuneisuus (3) mielihyvä (3) ilahdus (2) voima (2) vapaus (2) (en osaa nimetä)
	Hyvä akateeminen koulusuoriutuminen (3)	helpotus (2) riemu	(en osaa nimetä)
Vertaissuhteet (3)	Kavereiden tapaaminen (0)	-	
	Kavereiden saaminen (3)	ilo (2) onni	
Opettajat (3)	Ammattitaitoinen opettaja (3)	(en osaa nimetä 2) ilo	onni helpotus

Sulkeissa mainintakertojen määrä, jos mainittiin useammin kuin kerran

6.1.1 Opiskelu

Opiskeluun liittyvät palkitsevat tilanteet koskivat oppilaita aktivoivaa opetusta sekä hyvää akateemista koulusuoriutumista.

Oppilaita aktivoiva opetus. Niin ala- kuin yläkoululaiset kokivat palkitsevina oppitunnit, joilla tehtiin asioita konkreettisesti itse paikallaan istumisen ja opettajan kuuntelemisen sijaan. ”Että ei tuu mitään tylsyyttä, että joutuu oottamaan vaan koko ajan, että pääsee liikkumaan ja tekemään koko ajan” (L6, 13). Lapset korostivat kokemustaan omasta aktiivisuudestaan. Lapset kertoivat, että oppitunneilla, joista he pitivät, pystyi olemaan rennosti oma itsensä. Tilanteisiin liittyi useita mielihyvän tunteita, joista useimmin mainittiin *ilo* (7), *onni* (5), *rentous* (5) ja *helpotus* (5) (ks. taulukko 1).

Haastateltavat pitivät pääasiassa useimpien oppiaineiden opiskelusta. Luovat aineet ja taideaineet, kuten kuvaamataito, kotitalous, liikunta ja musiikki mainittiin erityisesti palkitseviksi. Lasten haastatteluissa tuli myös esille, että sellaiset oppitunnit olivat pidettyjä, joilla ei tarvittu oppikirjoja ja kirjoitusvälineitä.

L7 (15): – – Sitten kotitalous, liikunta, musiikki, ja mikä, ja kuvis, siellä tehdään muuta kuin luetaan jotain kirjaa ja tehdään tehtäviä. Siellä soitetaan, liikutaan, piirretään ja kokataan. On ne parempia aktiviteetteja kuin paperiin kirjoittaminen ja kirjaan kirjoittaminen.
L6 (13): Ja syödään. Ainakin kotsassa.

Lisäksi yläkoululaisten keskuudessa oma aktiivinen toimijuus valintatilanteissa toi myönteisiä tuntemuksia. Lasten haastatteluiden mukaan valinnaisaineiden opiskelu oli mieleistä muun muassa juuri sen vuoksi, että nämä oppiaineet oppilas oli saanut valita itse. Myös hetki, jolloin oppilaat olivat saaneet tietää valinnaisaineensa, oli koettu mukavaksi. Vaikka kaikki lapset eivät olleet saaneet kaikkia haluamiaan valinnaisaineita, iloitsivat he päästyään oppitunneille, joita olivat eniten toivoneet saavansa. Se oli herättänyt heissä helpotusta.

Koulun erilaiset tapahtumat ja retket olivat tuoneet iloa lapsille useiden kokemusten vuoksi. Näistä tilanteista puhuessaan lapset mainitsivat runsaimmin mielihyvään liittyviä tunteita. Luokkaretket huvipuistoihin, museokäynnit, urheilukisat, koulun diskot sekä koulun teemapäivät koettiin poikkeavan tavallisesta koulunkäynnistä.

L3 (14): No esim. koko koulun salissa, esim. leikkitunteja tai tällaisia. Ja sit esim. matkat jonnekin [paikkakunta, museo] tai tällaiseen. Ja sit [paikkakunnalle] luokkaretkelle.
Essi: Joo. Mikä niistä tekee silleen mukavan?
L3 (14): No siinä ollaan enemmän kavereiden kaa, ettei tarvii niinku..öö. En mä osaa selittää sitä.
Essi: Yritä vaan.
L3 (14): No silleen, että sä oot enemmän kavereiden kanssa, eikä sun tarvii keskittyä siihen koulunkäyntiin.

Koulun teema- ja retkipäivät koettiin vastapainona raskaina pidetyille perinteisille koulupäiville, jolloin L3:n (14) mukaan ”Rupée niin kuin stressaa, kun pitää koko ajan miettiä, että mitä teen”. Teema- ja retkipäiviin ei liittynyt paineita

ja suorittamista tehtävien tekemisen muodossa, ja lapset kokivat pystyvänsä toimimaan omien toiveidensa mukaisesti. Lisäksi silloin sai viettää aikaa kavereiden kanssa.

Erityisen paljon mukavia muistoja lapsilla oli luokkaretkistä, ja ne tulivat puheeksi viiden lapsen haastattelussa iloa tuoneina tilanteina. Irtautuminen kouluympäristöstä sekä kavereiden kanssa ajan viettäminen olivat eniten mainitut syyt luokkaretkien muisteluun. Luokkaretket olivat olleet niin mukavia kokemuksia, että tulevia vastaavia odotettiin jo entuudestaan.

Lukuvuoden viimeiset koulupäivät, jolloin varsinainen opetustyö oli jo päättynyt, mainittiin iloa tuoneiden tapahtumien joukossa. Äärimmäisin mielihyvää herättänyt tilanne, oli kesäloma.

Essi: Niin. Tuleeko sulle jotain muuta mukavaa kouluun liittyen?

L6 (13): Noo kesäloma.

Essi: Kesäloma. Miksi kesäloma?

L6 (13): Pääsee pois.

Essi: Joo. Millainen tunne sulla nyt on kun se kesäloma alkaa?

L6 (13): Helpotus.

Essi: Helpotus.

L6 (13): Ja voima.

Essi: Voima. Entä L7:lla?

L7 (15): Ilo, riemu, mielihyvä, rentous, nautinto, innostuneisuus, onni, helpotus, ilahdus.

Hyvä akateeminen koulusuoriutuminen. Lapset kokivat koulussa käymisen ja uusien asioiden oppimisen tärkeänä ja motivoivana. He kokivat menestyvänsä pääsääntöisesti hyvin eri oppiaineissa. Kokemukset herättivät *helpotusta* (2) ja *riemua* (1) (ks. taulukko 1).

Siinä missä alakoululaiset perustelivat pitävänsä tiettyjen oppiaineiden opiskelusta niiden sisältöjen takia, pohtivat yläkoululaiset peruskoulun merkitystä tulevaisuutensa kannalta. Kouluun haluttiin panostaa, koska sillä ajateltiin olevan merkitystä jatko-opinnoissa ja elämässä yleensä.

L7 (15): Kielet on sen takia kivoja, kun...

L6 (13): Niitä tarvii.

L7 (15): ...ne on helppoja.

L6 (13): Ja niitä tarvii vielä aika paljon kanssa. Ainakin enkkua, ja ruotsikin saattaa olla ihan tarpeellinen.

L6 (13) vei pohdintaansa pisimmälle. Hän kertoi pitävänsä oppiaineista eniten kotitaloudesta muun muassa siksi, että koki pystyvänsä oppimaan oppitunneilla tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsisi tulevaisuudessa pyrkiessään kouluttautumaan kokiksi. ”– – Ja kotsa, tai ruuan laittaminen, tai kokin ammatti on mulle varmaan oma juttu. Ehkä” (L6, 13).

Lapset pitivät niiden oppiaineiden opiskelusta, joissa he kokivat olevansa hyviä. Näiden oppiaineiden opiskelu oli heidän mielestään helppoa, ja he olivat motivoituneet opiskelemaan niitä lisää. Esimerkiksi L6 (13) kertoi kieliaineiden opiskelun olevan hänen mielestään helppoa, ja hän oli valinnut englannin valinnaisaineekseen.

Haastateltavat iloitsivat saadessaan hyviä arvosanoja kokeista ja suoriutessaan hyvin koulussa. Koulussa hyvin pärjäämisen mittarina he pitivät kokeiden ja todistuksen arvosanoja. ”Biologia, terveystieto, uskonto, odota, kotitalous, mansa, mistä muusta mä saan kympin? – – En mä historiasta saa kymppiä, siitä mä saan ysin” (L1,14). Hyvä arvosana kokeesta merkitsi heille ikään kuin lupautusta hyvästä arvosanasta todistuksessa. Toisaalta iloa ja helpotusta toivat myös välttävätkin arvosanat sellaisten oppiaineiden kokeista ja tehtävistä, joiden oppimisessa heillä oli haasteita. He iloitsivat myös korottaessaan arvosanojaan.

6.1.2 Vertaissuhteet

Analyysini perusteella vertaissuhteisiin liittyvät palkitsevat koulukokemukset liittyivät kahteen alakategoriaan: ystävien tapaamiseen sekä ystävien saamiseen. Haastatteluissa puhuttiin kaiken kaikkiaan paljon kavereista (ks. liite 13, taulukko 10). Vaikka kaikki lapsien kertomat kokemukset eivät käsitelleetkään varsinaisesti kavereita, olivat kaverit tavalla tai toisella usein osallisina kuivailluissa tilanteissa. L6 (13) tiivisti tämän sanomalla: ”Tän paikan, tai tän jutun sanotuina sana on kaverit.” Jokaisessa haastattelussa mainittiin kaverit jossain yhteydessä, ja jokainen toi esille ainakin yhden heidän kanssaan koetun iloa tuoneen tilanteen.

Kavereiden tapaaminen. Haastatteluiden perusteella koulu oli merkittävä paikka kavereiden tapaamiseen, mutta tilanteista kerrottaessa ei mainittu lainkaan tunteita (ks. taulukko 1). Kuten L3:n (14) ja L4:n (10) alla olevasta haastattelukatkelmasta tulee esille, kaverit olivat yksi syy, jonka vuoksi haastateltavat lapset pitivät koulussa käymisestä.

Essi: Okei. Haluutko sä kertoa, että minkä takia sulla on kiva mennä kouluun?

L3 (14): No siksi, että sä näät siellä kavereita ja sitten tota, no niin. Se on yks pointti miksi mä haluun käydä koulussa.

--

L4 (10): No kun ei välttämättä nää niitä niin paljon vapaa-ajalla, niin sitten koulussa näkee niitä melkein koko ajan.

Lasten kertomat kavereiden kanssa vietetyt mukavat hetket liittyivät koko koulupäivän pituuteen. "Välitunnilla ja tunnilla ja vaikka koulun jälkeen, kun mä kävelen nykyään yhden tietyn ihmisen kanssa kotiin, niin sen kaa on aina hauskaa siellä" (L2, 15). Koulukaverit kuuluivat koulumatkoihin, oppitunteihin, välitunteihin sekä koulun jälkeiseen vapaa-aikaan. Alakouluikäisten tai alakoulu-aikaan liittyvissä muistoissa kaverit liittyivät tosin pääasiassa vain välitunteihin ja vapaa-aikaan. Alakoulun välitunteihin ja ystäviin liittyvistä kokemuksista nostettiin esille perinteisten pelien ja leikkien yhteydessä vietetty aika; "purkkipelit ja kirkonrotta ja kaikki tommoset ja semmoset pelit", kuten L3 (14) asian esitti. Toisin kuin alakoululaisten kokemuksissa, yläkoululaisilla kaverit liittyivät myös oppitunteihin.

Niitä on paljon. No esim. historian tunnilla mä aika paljon yhden meidän luokkalaisen kanssa ((mieltii)) keskityn... kun siis, tai nauran sen kanssa aika paljon. Vaikka pitäisi keskittyä siihen historiaan. Sitten matikan tunnilla sama, mutta... Tai se on kaikilla tunneilla aika sama, että mä paljon nauran siellä tunnilla. Meillä on niin hyvät jutut, että. (L3, 14)

Yläkoululaiset olivat kokeneet monia mukavia hetkiä kavereiden kanssa niin välitunneilla kuin oppitunneillakin, mutta erityisiä yksittäisiä muistoja ei ollut jäänyt mieleen. "Ei mulla koulusta oikein oo mitään sellasia muistoja, me ollaan vaan tosi paljon välitunnilla ja tälleen. Ei siellä oikein yläasteella tehdä oikein mitään" (L3, 14).

Koulun varsinaisen opiskelun ulkopuolelle sijoittuvia kavereihin liittyviä mukavia hetkiä esiintyi jokaisen lapsen haastattelussa. Varsinaisen opiskelun ulkopuoliset palkitsevat tilanteet liittyivät vapaa-aikaan, luokkaretkiin, koulun diskoihin, museokäynteihin, urheilukisoihin, koulun teemapäiviin sekä vapaa-aikaan. Esimerkiksi luokkaretki mainittiin palkitsevana kokemuksena viiden lapsen haastattelussa. Neljä heistä perusteli luokkaretkien olleen mukavia kokemuksia sen vuoksi, että silloin oli saanut viettää aikaa kavereiden kanssa. Lisäksi jokainen lapsi tapasi koulukavereitaan vapaa-ajalla.

Kavereiden saaminen. Koulu oli paikka, jossa oli saatu uusia kavereita. Kavereiden saamiseen liittyvissä keskusteluissa lapset mainitsivat tunteneensa *iloa* (2) ja *onnea* (1) (ks. taulukko 1).

Osa lapsista oli vaihtanut koulua jossain vaiheessa elämäänsä, osa useastikin. Lasten mennessä uuteen kouluun, oli uusien kavereiden saaminen ollut monelle lapselle ajankohtainen asia. Vaikka monilla heistä oli ollut aluksi haasteita ystävyysuhteiden solmimisessa (kts. luku 6.2.1), koki heistä suurin osa saaneensa lopulta kavereita. L6 (13) tunsi saaneensa kavereita lähes heti uudesta koulusta, ja ystävien määrä oli lisääntynyt ajan myötä.

Essi: – – Mitä kivoja asioita on tapahtunut kavereiden kanssa?

L6 (13): On saanut kavereita.

Essi: Mm-m. On saanut kavereita. Okei. Milloin sä koet, että sä sait?

L6 (13): Varmaan niin kuin heti, esim. ku mä menin kouluun, kun mä tulin tänne [paikkakunnan nimi], niin sitten mulla oli vähän kavereita jo.

Essi: Niin. Kun sä sanoit että sulla oli jo vähän kavereita niin...

L6 (13): Mä muistan aina kun me oltiin, kun alakoululla oli sellainen puurakennus, sellainen punainen, mä vaan menin istumaan siihen, siinä oli kaikkia tyttöjä istumassa, kaikki pojat oli vaan niin kateellisia.

– –

L6 (13): Kutosella ja vitosella tuli sit enemmän niitä muitakin ((tauko)) kavereita.

Ensimmäisten ystävyysuhteiden solmimisen jälkeen lasten kaveripiirit olivat kasvaneet kouluvuosin varrella. Pääseminen osaksi luokan ryhmää oli kasvattanut lasten kavereiden määrää. Essi: "Niin just. Onko sulle nyt sit tullu enemmän kavereita?" L1 (14): "Me ollaan tyyliin kaikki meidän luokassa silleen kavereita keskenään". Kavereita oli saatu lisää myös alakoulusta yläkouluun mennessä, jolloin paikkakunnan useiden eri alakoulujen oppilaat aloittivat opiskelun

samassa yläkoulussa. Lisäksi uusiin kavereihin oli tutustuttu koulun tapahtumissa kuten koulujen yhteisissä diskoissa.

6.1.3 Opettajat

Ammattitaitoinen opettaja. Haastateltavien mukaan oli merkitystä, kuka oppitunteja opetti. Mukavat opettajat opettivat usein niitä oppiaineita, joista haastateltavat pitivät. Yläkoululaiset pitivät erityisesti luovien aineiden sekä taitoaineiden opettajista. Mukaviin opettajiin liittyvien tilanteiden yhteydessä mainittiin tunteet *ilo* (1), *onni* (1) ja *helpotus* (1) (ks. taulukko 1). Osa lapsista *ei osannut nimetä tunnetta* (2), jota he olivat tunteneet mukaviin opettajiin liittyvissä tilanteissa.

L2 (15) kuvailee aineistokatkelmassa opettajaansa, josta piti: ”Se on sellainen rento ja sitten sekin on sellainen oma itsensä. – – Sekin sanoo vaikka mitä. Nii se just kannustaa, ja se nauraa sen omille mokille. Jotkut ei naura” (L2, 15). Opettajat, jotka suhtautuivat opetukseen ja oppilaisiinsa sekä rennosti että kunnioittavasti, olivat pidettyjä.

Opettajilta odotettiin inhimillisyyttä. Lasten mieleen olivat jääneet hetket, jolloin opettajat olivat heittäytyneet ulos perinteisestä ammattiroolistaan, ja esi-merkiksi hassutelleet. Lisäksi lapset muistelivat tilanteita, jolloin opettajat olivat nauraneet omille virheilleen, tai kertoneet omista henkilökohtaisista kokemuksistaan. Lapset kertoivat ilahtuneensa tilanteissa, jolloin opettaja oli muun muassa jakanut omana syntymäpäivänään oppilaille jäätelöä, tuonut oman koiransa kouluun, soittanut kitaraa kesken oppitunnin, tai antanut rahaa lapselle puhelinosovelluksen ostamista varten. L1 (14) kertoi opettajansa toiminnasta: ”Siis sehän antoi tänään meille kaksi euroa, kun meidän piti saada Just dance -peli” (L1, 14).

Vaikka lapset pitivät opettajista, jotka loivat rennon oppimisilmapiirin oppilaille, pitivät he myös opettajista, jotka pitivät opetustilanteen hallinnassa asettamalla rajoja. Tällaiset opettajat osasivat haastateltavien mukaan olla tilanteen vaatiessa tarpeeksi tiukkoja. L5 (10) kuvaili opettajaansa: ”No se on aika kärsivällinen, kun meidän luokka on aika meluisa. Niin se pitää hyvin järjestyä.” Pidetyt opettajat toimivat myös itse oppitunneillaan samalla tavoin, kuin

toivoivat oppilaidensa toimivan, rentoutta unohtamatta. L3, (14) kuvaili seuraavasti opettajansa toimintaa liikuntatunnilla:

No just jotkut pelituokiot ja tämmöset, että se on lähteny tosi riehakkaasti... tai silleen ((mieltii)) mukavalla päällä siihen mukaan, silleen että se ottaa tosissaan sen pelin. Että se ei oo silleen niin kuin oppitunneilla, että se niin paapattaa hirveesti. (L3, 14)

6.2 Koulun haastavat tilanteet

Koulun haastavat tilanteet liittyivät neljään kategoriaan, joita olivat haasteet vertaissuhteissa, haasteet opiskelussa, haasteet opettajien kanssa sekä haasteet käyttäytymisessä. Lapset toivat esille enemmän ikäviä tilanteita koulussa (ks. liite 13, taulukko 10 & 11), ja he muistelivat niitä yksityiskohtaisemmin kuin myönteisiä tilanteita.

Haasteellisiin tilanteisiin liittyvä puhe sisälsi palkitseviin tilanteisiin verrattuna enemmän tunnesanastoa. Osalle lapsista tunteiden nimeäminen oli kuitenkin haastavaa haastavista tilanteista kerrottaessa. Taulukossa 2 on esitetty koulun haastavat tilanteet sekä niihin liittyvät tunteet sekä niiden mainintakertojen määrät.

Lapset olivat käyttäneet erilaisia ratkaisukeinoja tilanteista selviytyäkseen. Ratkaisukeinot sekä niiden mainintakertojen määrät on esitetty omissa taulukoissaan omissa alaluvuissaan (ks. taulukko 3, 4, 5 ja 6).

TAULUKKO 2. Haastavat tilanteet ja niihin liittyvät tunteet

Pääluokka	Yläluokka	Tunne	
Vertaissuhteet (27)	Ristiriidat kavereiden kanssa (14)	viha (4) suru (3) ulkopuolisuus (2) pettymys (2)	huoli pelko ärsytys (en osaa nimetä)
	Koulukiusaaminen (10)	(en osaa nimetä 4) viha (2) pettymys (2) huoli inho	ärsytys ulkopuolisuus suru nolous
	Ystävien kaipaaminen (3)	suru (2)	haikeus
Opiskelu (29)	Akateemisen koulusuo-riutumisen tuomat paineet (17)	inho (2) nolous (2) stressi (2) pelko (2) häpeä (2) epävarmuus (2)	suru ahdistus viha pettymys helpotus (en osaa nimetä)
	Oppilaita lamaannut-tava opetus (12)	inho (4) suru (2) ahdistus (2)	ärsytys (2) viha pettymys
Opettajat (11)	Opettajan oppilaaseen kohdistama epäasiallinen käytös (7)	ärsytys (2) nolous (2) häpeä	hämmennys viha
	Opettajan antaman tuen puute (4)	viha (2) ärsytys (2)	
Käyttäytymisen (2)	Haasteellinen käyttäytyminen (2)	ärsytys nolous	(en osaa nimetä)

Sulkeissa mainintakertojen määrä, jos mainittiin useammin kuin kerran

6.2.1 Vertaissuhteet

Aihealue, josta lapset kertoivat useita erilaisia haastavia tilanteita, olivat vertaissuhteet. Tilanteet liittyivät ristiriitoihin kavereiden kanssa, koulukiusaamiseen sekä ystävien kaipaamiseen. Vertaissuhteisiin liittyvissä haastavissa tilanteissa koetut tunteet ja niiden mainintakertojen määrät ovat nähtävissä taulukossa 2. Sen sijaan tilanteissa käytetyt ratkaisukeinot ja niiden mainintojen määrät on koottu taulukkoon 3.

Ristiriidat kavereiden kanssa. Riidat kavereiden kanssa kuuluivat niin ala- kuin yläkoululaisten kokemuksiin. Tilanteet olivat herättäneet paljon tunteita, joista

useimmin mainittuja olivat *viha* (4), *suru* (3), *ulkopuolisuus* (2) ja *pettymys* (2) (ks. taulukko 2).

Osalle lapsista tuli usein riitoja kavereiden kanssa. Riidat kavereiden kanssa koettiin erityisen harmillisiksi, ja ne mainittiin olevan inhottavin asia, joita koulussa saattoi tapahtua. Alakoululaisilla tuli keskenään riitoja peleissä ja leikeissä, jolloin toimintaan osallistuneilla oli eriäviä mielipiteitä ja näkemyksiä säännöistä. Yläkoululaiset kertoivat, että ylemmillä luokilla he eivät enää riidelleet kavereiden kanssa ”mistään turhasta” (L3, 14) niin usein kuin aikaisemmin alakoulussa.

Sekä ala- että yläkoululaiset odottivat kaveriporukan toiminnan olevan reilua kaikkia osapuolia kohtaan. Niin ala- kuin yläkoululaisten kokemuksissa riitoja oli tullut, jos joku kaveriporukasta oli loukannut toista sanallisesti esimerkiksi nimittelemällä. Myöskään valehtelua ei siedetty kavereilta. L1 (14) kertoi vihastuneensa huomattuaan kaverinsa valehdelleen hänelle. Hän oli päättänyt lakata puhumasta kaverilleen, ja pyrkinyt olemaan huomioimatta tätä. Ajan saatossa he olivat sopineet riidan kaverin aloitteesta, jonka jälkeen L1 (14) suostui jälleen yhteistyöhön. Hän kertoi ajatelleensa riidan hetkellä, ettei kaveri halunnut todellisuudessa olla hänen ystävänsä. Tämä käsitys oli yhteinen monissa lasten kokemuksissa: kaverin kiintymystä epäiltiin riitatilanteissa. Riidat nähtiin epä-mukavina, koska kavereiden ajateltiin hylkäävän riitojen vuoksi.

Ristiriitojen syytä ja alkuperää ei aina ymmärretty, ja oma rooli riidan aiheuttajana saattoi jäädä epäselväksi. Vaikka lapsi itse koki toimineensa reilusti kavereitaan kohtaan, saattoivat nämä käyttäytyä siitä huolimatta vihamielisesti.

L5 (10): No kun mulla sellainen meidän luokassa, että välillä se on mun kaveri ja välillä se suuttuu mulle ilman, että se kertoo mulle syytä tai, että mä en oo tehnyt sille mitään.

Essi: Eli joku tietty kaveri?

L5 (10): Joo.

Essi: Joo. Miten se tilanne sit menee?

L5 (10): Sit mä pysyn vähän aikaan poissa ja sit jos mä nään, että se on mulle iloinen ja kiltti niin sit mä vasta uskallan...Että jos mä nään, että se on mulle vihainen, niin sit mä pysyn vaan kauempana hetken ja pari päivää ja sitten.

Essi: Niin. Sitten kun se näyttää, että se on iloinen ni sit sä taas meet?

L5 (10): Niin. Mut se on inhottavaa, kun mä en voi ikinä tietää. Kun menin talvella sitä aina vastaan, niin sitten, jos se on vihainen. Niin mistä mä voin tietää sen sitten? Jos mä meen ja ootan ja sit mä ootan, että se on vaikka iloinen ja tälleen ja sitten...

Essi: Ja sitten se ei välttämättä oookkaan?

L5 (10): Niin.

L5 (10) kertoi, ettei aina ymmärtänyt, miksi hänen kaverinsa oli hänelle vihainen. Hän oli oppinut lukemaan kaverinsa mielialoja tämän eleistä ja ilmeistä. Jos hän koki, että kaveri oli vihamielinen, hän pysytteli kauempana ja odotti, että kaveri leppyisi. Hän myös kertoi, ettei kokenut kenenkään voivan auttaa häntä haasteissaan.

L5 (10): Ei siinä voi auttaa kukaan.

Essi: Joo. Miten kun sulla on ollu noita tilanteita...

L5 (10): Olen selvinnyt yksin.

Essi: Selvinnyt yksin. Okei. Ootko sä kertonut kellekään aikuiselle?

L5 (10): En. Ei siihen tarvitse aikuista.

Useamman henkilön kaveriporukoissa ei toimittu aina reilusti kaikkia jäseniä kohtaan. Kaveriporukoissa oli usein joku henkilö, jota muut ryhmäläiset suosivat, mikä tuotti riitoja kaveriporukoissa. Jokainen halusi viettää aikaa tuon suosituksen lapsen kanssa, ja häntä saatettiin "omia itselleen" (L4, 10). L4 (10) oli pyytänyt tällaisessa tilanteessa apua lastensuojeluyksikkönsä aikuisilta kaveriporukan konfliktin ratkaisemiseksi. Tämän seurauksena kaveriporukka oli yhdessä aikuisten avustuksella sopinut ryhmän sisäiset säännöt, jottei vastaavia ristiriitoja enää syntyisi.

Kaveriporukoihin ei myöskään päästetty ketä tahansa, eikä uudeksi jäseneksi pääseminen tapahtunut aina kivuttomasti. L1 (14) tunsu uudelle paikkakunnalle muutettuaan ainoastaan L2:n (15), mutta L2:n kaverit eivät halunneet viettää aikaa L1:n kanssa.

L1: (14): Ja sit sä aina jätä mut... Okei, nykyään ne ottaa mut mukaan, mutta silloin seiskalla L2 oli aina silleen "painu pois".

L2 (15): En se ollut minä vaan [kaverit]. Ne ei halunnut L1:stä siihen, niin ei me sitten otettu L1:stä siihen mukaan.

Essi: Okei.

L1 (14): Sit kun te kävelittekin aamulla, nii mä pyöräilin vaan ohi ja olin silleen "moi."

L2 (15): No kun ei [kaveri] ikinä halunnu puhuu sulle, ja sit mä sanoin että "[kaveri] ei halua puhuu nytten".

Lapset kokivat myös epämiellyttävänä tilanteet, joissa kaveriporukan jäsenet valitsivat, ketä ryhmän jäsenistä riitatilanteissa puolustivat ja kannustivat. Oman

puolensa valitseminen kahden kaverin väliltä koettiin epämukavana. Jos kaveriporukan kahdelle jäsenelle oli tullut riita, oli kaveriporukka jakaantunut eripuolille. Tällaisissa tilanteissa haastateltavat lapset olivat jääneet joskus yksin ilman kannustusta. Ryhmän ulkopuolelle ajautuminen ja hyväksynnän menettäminen olivat jääneet ikävinä mieleen. ”Jos vaikka mulla ja [kaverilla] on riitoja, niin sitten esim. [toinen kaveri] on myös mulle vihainen” (L2, 15). Kavereiden kanssa kohdattujen konfliktien seurauksena osa lapsista olikin huomannut ja oppinut, ketkä olivat heidän oikeita ystäviään, ja ketkä eivät.

Kavereiden kanssa ristiriitoja kohdattuaan lapset käyttivät useita erilaisia, joko toimivia tai toimimattomia, ratkaisukeinoja (ks. taulukko 3). Useimmin käytettyjä olivat *sitoutuminen ja strategisointi* (6), *luovuttaminen ja uhriutuminen* (3) sekä *kieltäytyminen yhteistyöhön* (3). Käyttäessään sitoutumista ja strategisointia ratkaisukeinona osa lapsista oli pyrkinyt itse toimimaan aktiivisesti riitojen ratkaisemiseksi esimerkiksi pyytämällä anteeksi omaa toimintaansa. Osa oli myös hyväksynyt, ettei kaikki olleet heidän kavereitaan. Osa lapsista sen sijaan passiivoitui, jolloin he luovuttivat ja uhriutuivat. Tällöin he tarkkailivat ystäviensä toimintaa odottaen, tekisivätkö nämä aloitteen riidan sopimiseksi. Toiset sen sijaan kieltäytyivät puhumasta, eivätkä antaneet huomiota kavereilleen, joiden kanssa olivat riidoissa. Vähemmän käytettyjä ratkaisukeinoja olivat *sanallinen puolustautuminen* (2), *avun pyytäminen* (2) ja *pyrkimys unohtaa* (1).

TAULUKKO 3. Vertaissuhteisiin liittyvissä haastavissa tilanteissa käytetyt ratkaisukeinot ja niiden mainintakertojen määrät

Haastavat tilanteet vertaissuhteissa	Ratkaisukeino					
Ristiriidat kavereiden kanssa	Sitoutuminen ja strategisointi (6)	Luovuttaminen ja uhriutuminen (3)	Kieltäytyminen yhteistyöhön (3)	Sanallinen puolustautuminen (2)	Avun pyytäminen (2)	Pyrkimys unohtaa (1)
	Sovin riidat ystävien kanssa. (4) Olen hyväksynyt, että kaikki eivät ole ystäviäni. (2)	Odotan ja luen merkkejä, kunnes ystäväni on valmis sopimaan riitamme. (3)	Kieltäydyn puhumasta henkilölle, joka on kohdellut minua väärin. (3)	Puolustan itseäni ja kavereitani sanomalla mielipiteeni ääneen. (2)	Pyydän apua haasteisiini lastensuojeluyksiköni aikuisilta. (1) Pyydän apua haasteisiini ystäviltäni. (1)	Olen passiivinen ja yritän unohtaa ikävän tilanteen. (1)
Koulukiusaaminen	Pyrkimys unohtaa (5)	Sitoutuminen ja strategisointi (4)		Sanallinen puolustautuminen (1)	Avun pyytäminen (1)	Huumorin käyttö (1)
	Olen passiivinen ja yritän olla välittämättä ikävästä tilanteesta. (5)	Olen hyväksynyt, että olen yksinäinen. (2)	Olin itse aktiivinen saadakseni kavereita uudelta paikkakunnalta. (2)	Puolustan itseäni ja kavereitani sanomalla mielipiteeni ääneen. (1)	Pyydän apua haasteisiini opettajiltani. (1)	Esitän, että tein nolon asian tahallani vitsinä (1)
Ystävien kaipaaminen	Ei mainittu ratkaisukeinoja					

Sulkeissa mainintojen määrä

Koulukiusaaminen. Osa haastateltavista lapsista oli kohdannut koulukiusaamista, ja he olivat olleet sekä kiusattuja että kiusaajia. Kiusaamista oli tapahtunut niin ala- kuin yläkoulussa. Koulukiusaaminen oli aihe, jonka yhteydessä lasten oli haastavinta nimetä kokemaansa tunteita (4). Tilanteisiin liittyi kaiken kaikkiaan kuitenkin useita tunteita, joista lapset mainitsivat useimmin *vihan* (2) ja *pettymyksen* (2) (ks. taulukko 2).

Muut koululaiset olivat kiusanneet osaa lapsista kajoamalla heidän omaisuuteensa esimerkiksi piilottamalla ja varastamalla heidän vaatteitaan. Lisäksi heidän istuimilleen oli syljetty, ja heitä oli nimitelty. Alla olevat aineistokatkelmat kuvaavat haastateltavien kokemuksia tämän kaltaisista kiusaamistilanteista.

L6 (13): -- Ehkä vähän sellaista haukkumista on ollut. Pientä sellaista. Mä oon aina ottanu sen sellaisella hyvällä asenteella. Jos se jatkuis koko ajan silleen... En mä oo ikinä ottanu mitenkään tunteisiin tai mitenkään tälleen, mutta. Ei se tietenkään hyvältä tunnu.

Essi: Niin. Mitä se haukkuminen on?

L6 (13): No haukutaan esim. neekeriksi tai jotain tällaista.

Essi: Niin just. Liittyykö se tällaisiin ulkoihin...

L6 (13): Varmaankin jotakin. Kun mä oon kertonut, että mä oon [kansallisuus], vaikka vaan puoliksi.

Essi: Niin kyllä kyllä.

L6 (13): Niin ne on kaikki alkanu siihen keksimään.

--

L6 (13): Kerran ainakin yksi tyyppi laittoi mun kenkiin vettä. Ne oli sellaiset Kuoma-kengät ja mä menin, kun oli pakko mennä ulos, kun oli ulkovälkkä, niin mä vaan menin niillä sitten ulos. Sit opettajat vaan, sit mä sanoin opettajille.

Essi: Mitä ne opettajat sitten?

L6 (13): Ne mietti, että kuka se oli, ja me saatiin se selville, kuka se oli. Yksi [oppilas].

Osa lapsista oli kohdannut myös kiusaamista, joka oli liittynyt heidän lastensuojelutaastaansa. He kokivat, että muut lapset leimasivat ja kategorisoivat sijoitetut lapset omaksi ryhmäkseen. L2 (15) kertoi, että koulussa oli liikkunut "huhu, että kaikki [lastensuojeluyksiköstä tulevat lapset] on kehitysvammaisia". Hän oli kokenut sen rasistisena kommenttina. Osa haastatelluista lapsista oli kuullut usein jonkun sanovan: "Ehkä siks, koska sä oot [lastensuojeluyksiköstä]" (L1, 14). Osa lapsista yritti tällaisissa tilanteissa olla välittämättä kommenteista. Osa sen sijaan puolusti itseään ja kavereitaan sanallisesti. L2 (15) kertoi oppituntitilanteesta, jolloin he olivat keskustelleet perheiden ruokapöytätaivoista. L1 (14) oli kertonut luokkalaisilleen, että heidän perheessään oli tapana keskustella paljon. L2 (15): "Niin sit yks poika heittää sieltä sillee, että 'No sen takii, koska te

ootte [lastensuojeluyksiköstä]. Sit mä huudan, että 'Ei se [lastensuojelun asiakkuus] tähän liity!'”

Viisi lasta kertoi kokeneensa sosiaalista eristämistä. Useat tilanteet liittyivät uudelle paikkakunnalle muuttoon sekä paineeseen saada uusia kavereita. Heitä ei oltu päästetty leikkeihin mukaan, ja he olivat kokeneet ulkopuolisuutta.

L1 (14): – – Sillon alussa mähän olin silleen aika paljon yksin.

Essi: Niin miten sä olit?

L1 (14): No alussa silleen, kun oikeestaan L2 oli mun ainoa kavero, ja sitten kun L2:n kaverit ei halunnu olla sit mun kaa. Sit sen takia mä tutustuinkin [kaveriin].

Osa lapsista oli varjostanut huoli ”että ei ikinä saisi kavereita” (L7, 15). Suurimmalla osalla ulkopuolisuus oli kuitenkin vähentynyt ajan myötä, ja he olivat saaneet kavereita. Jotkut kokivat silti yhä haastatteluhetkellä, ettei heitä aina hyväksytty kaveriporukkaan. Heillä oli vaikeuksia löytää paria oppitunneilla sitä tarvittaessa, ja heitä ei valittu ryhmittöihin. ”Mut vaan työnnetään johonkin ryhmään” (L7, 15). Myös L2 (15) kertoi, että vaikka hänellä oli oma kaveriporukka, toisinaan hän tunsu olonsa ulkopuoliseksi kavereidensa keskuudessa. ”– – ja sit kun mä oon niiden kanssa, niin ne on vaan puhelimella kahdestaan, ja nauraa omille jutuilleen. Enkä mä jaksa olla siinä” (L2, 15).

L5 (10) oli ainoa, joka koki, ettei hänellä ollut lainkaan läheisiä koulukavereita. Hän kertoi, että hän oli pääasiassa koulussa yksin, mutta löysi kyllä tarvittaessa parin oppitunnilla. Hän oli hyväksynyt olevansa yksin. ”Mä tykkään olla yksin. Koska tuolla entisessä kodissa, kun mä olin about viisivuotias, ja siellä oli pelkkiä teinejä, niin mä opin olemaan yksin” (L5, 10).

Lapsilla oli enemmän kokemuksia tilanteista, joissa heitä oli kiusattu, kuin tilanteista, joissa he olivat olleet kiusaajia. Kaksi heistä kertoi osallistuneensa itse kiusaamiseen. Kiusaaminen oli ollut nimittelyä, sosiaalista eristämistä sekä vihamielisesti puhumista. Alla oleva aineistokatkelma havainnollistaa kiusaamista, johon lapset olivat osallistuneet.

L1 (14): Mut sit meidän luokalla oli se, jolla on se [kehityshäiriö], niin ei kukaan halua sitä. Koska se on oikeesti ärsyttävä.

L2 (15): Niin, se oli kyllä aika surullinen, kun sitä kiusattiin aika useesti koulussa, ja tälleen.

Essi: Niin just. Ootteko te kokenu että ootteko te ollu siinä mitenkään mukana? Vai onko se joku muu porukka, joka...

L1 (14): Kyllä mä joskus sanon sille.

L2 (15): L1 itseasiassa sano, että "et nyt tuu siihen"

L1 (14): Niin kun, jos se aukoo mulle päätä, niin kyl mä auon päätä sille ihan samalla mitalla ja vielä enemmänkin.

Essi: Okei.

L1 (14): Mulle ei tehdä silleen.

L2: Se tyyppi inhosi L1:stä.

Koulukiusaamiseen liittyvissä tilanteissa lapset olivat käyttäneet runsaasti erilaisia ratkaisukeinoja (ks. taulukko 3). Lapset käyttivät kaiken kaikkiaan enemmän toimivia ratkaisukeinoja, vaikka useimmin käytetty keino oli *pyrkimys unohtaa* (5). Tätä keinoa käyttäessään lapset olivat yrittäneet olla välittämistä, kun heitä oli nimitelty ja kiusattu. Melkein yhtä usein lapset käyttivät kuitenkin ratkaisukeinona *sitoutumista ja strategisointia* (4). Osa lapsista oli mukautunut ja hyväksynyt tilanteen, ettei heillä ollut kavereita, kun taas osa yritti olla aktiivisia saadakseen kavereita muista lapsista. Vähiten käytettiin *sanallista puolustautumista* (1), *avun pyytämistä* (1) sekä *huumorin käyttö* (1).

Ystävien kaipaaminen. Lapset kokivat ikävinä hetket, jolloin he eivät tavanneet kavereitaan. Tilanteet herättivät haastateltavissa *surua* (2) ja *haikeutta* (1) (ks. taulukko 2). Tilanteisiin ei esitetty ratkaisukeinoja (ks. taulukko 3).

Osa lapsista oli muuttanut paikkakunnalta toiselle elämänsä aikana, ja he kaipasivat muuttojen takia entisille paikkakunnille jääneitä ystäviään. L5 (10) oli muuttanut useita kertoja elämänsä aikana. Hän kaipasi edellistä paikkakuntaansa, koska koki, että siellä hänellä oli kavereita. Hän kuvasi muistoaan hänen ja kahden kaverinsa leikistä seuraavasti:

L5 (10): -- Paitsi [edellisellä paikkakunnalla] asu yks kaveri ja sit siellä kans asuu yks mun kaveri. Me ollaan yleensä aina kolmestaan, kirkkistä. Ja se tyttö on jäänyt ja me juostaan sen pojan kanssa meidän koulun pihalle jalkapallokentälle, joka on kaikista kauimmaisina paikka siellä, ja sit se ei ikinä löydä meitä.

--

Essi: Eli tuo on tollainen kiva muisto?

L5 (10): Joo.

Essi: Onko sulla ikävä?

L5 (10): On.

Koulun loma-ajat koettiin joidenkin lasten kertomusten perusteella ikäviksi, koska silloin he eivät tavanneet kavereitaan päivittäin. Lisäksi yläkoululaiset pohtivat kaihoisasti jo tulevaisuutta ja hetkeä, jolloin tiet eroaisivat koulukavereiden kanssa peruskoulun päättyessä. Tilannetta kuvasi muun muassa L2 (15) seuraavalla tavalla: ”Niin ja sit me tietysti erotaan keväällä. Kaikki. Tai ei nyt, mut sitten ((nauraa)). Niin kun kaikki menee eri kouluihin. – – Tulee suru, koska ei nää enää niitä”.

6.2.2 Opiskelu

Opiskeluun liittyvät haastavat tilanteet liittyivät akateemisen koulusuoriutumisen tuomiin paineisiin, sekä oppilaita lamaannuttavaan opetukseen. Opiskeluun liittyvissä haastavissa tilanteissa koetut tunteet ja niiden mainintakertojen määrät ovat nähtävissä taulukossa 2. Sen sijaan opiskeluun liittyvät ratkaisukeinot ja niiden mainintakertojen määrät on listattu taulukkoon 4.

Akateemisen koulusuoriutumisen tuomat paineet. Osa lapsista toi haastatte luissa esille, että he kokivat tietyt oppiaineet vaikeina. Osa ajatteli opettajien opetustyylin olevan syy oppimisen haasteille. Jotkut lapsista kertoi kokeneensa paineita koulussa hyvin suoriutumisesta. Paineita kokivat niin ala- kuin yläkoululaiset. Jotkut lapsista jännittivät kokeita ja niistä saamiaan arvosanoja. Oma epäonnistuminen kavereiden edessä koettiin ikävänä. Tilanteet herättivät paljon tunteita, joista useimmin mainittiin muun muassa *inho* (2), *nolous* (2), *stressi* (2) ja *pelko* (2) (ks. taulukko 2).

Haastateltavien puheessa toistuivat tietyt oppiaineet, jotka he kokivat haastavina. Matematiikka koettiin haasteellisimmaksi, jonka lisäksi jotkin reaaliaineet kuten fysiikka ja kemia, kieliaineista englanti sekä luovista aineista tekstiilityö mainittiin haasteita tuovien oppiaineiden joukossa. Lapset kokivat opettajien opetustyylien olevan osittain syynä heidän oppimisen haasteisiinsa. He kertoivat tiettyjen oppiaineiden olevan haastavia, koska eivät ymmärtäneet opettajiensa opetusta, eivätkä opettajat toisaalta eriyttäneet opetustaan. Seuraavassa aineistokatkelmassa kaksi lasta kertoo, miksi he kokivat tietyt oppiaineet haastaviksi:

L1 (14): Fysiikka, kemia, matikka.

L2 (15): Samat.

Essi: Okei, minkä takia?

L1 (14): Koska se opettaja on täysi [kirosana].

Essi: Okei, opettaja.

L2 (15): Niin se opettaa just noita. Mulla ne on kaikki vitosii.

Essi: No mikä siinä niin ku mättää?

L1 (14): Se ei osaa opettaa.

L2 (15): Osaa se opettaa, mut se ei osaa opettaa niille, jotka ei osaa.

L1 (14): Sen opetustyylillä ei sovi kaikille.

L2 (15): Niin. Se osaa opettaa niille, jotka on vaikka... Joskus se laitto meidät laskee jotain lukion laskuja.

Essi: Saatteko te mitään tukea, kun te sanoitte, että se ei osaa opettaa?

L2 (15): [Lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajalta].

Osa ala- ja yläkoululaisista oli kokenut ikäviä tilanteita, jotka olivat liittyneet koetilanteisiin ja arvosanoihin. Saatuaan yrityksistään huolimatta toivomaansa huonomman arvosanan haastavasta oppiaineesta, olivat lapset olleet pettyneitä. Vaikka osa heistä menestyikin lopulta opinnoissaan hyvin, toivat he esille epävarmuuttaan omasta suoriutumisestaan. He toivoivat saavansa hyviä arvosanoja. "Kun mä harjoittelen kotona, niin meinaa tulla itku, kun mä en mukamas osais, ja kuitenkin mä saan siitä ihan sairaan hyvän tuloksen" (L4, 10). Osa lapsista puolestaan oli varmoja, että he tulisivat epäonnistumaan. Osan oli vaikea kannustaa itseään. L5 (10): "Mä oon yleensä tosi alistuva." Essi: "Alistuva?" L5 (10): "'Oon ihan huono.' Mä en oo kovin hyvä kehumaan itseäni."

Omien heikkouksien sekä epäonnistumisien näyttämien muiden luokkalaisten edessä koettiin ikävänä. Lapset kertoivat tuntevansa muun muassa epävarmuutta ja ahdistusta joutuessaan lukemaan ääneen tehtävien vastauksia luokkalaisten kuullen.

Ja jos ne [kotitehtävät] luetaan, kysytään, että mikä on vastaus, niin mä rupeen, mä ahdistun siitä, jos vuorotellen tehdään sitä. Mut sitten kun meidän matikan kirjassa on vastaukset takana, niin mä katon yleensä sieltä, niin se on helpotus tunne, että se on mennyt oikein, eikä mun tarvinnu jäädä miettimään sitä hirveen kauan. (L3, 14)

L5 (10) ei pitänyt matematiikasta, koska ajatteli sen olevan vaikeaa. Hän koki olevansa oppitunnilla yleensä viimeinen matikan tehtävien laskimisessa. Häntä nolotti ja inhotti asian julkiseksi tuominen.

No kun luokan takana on matikan tunnilla sellainen tarkistus, että kun on saanut tehtyä ekan sivun, niin mä oon yleensä viimeinen, joka käy tarkistamassa. Niin se on vähän noloo. Kaikki muut jos käy tarkistamassa, ni ne on tarkistamassa vaikka tokaa sivua, niin mä oon tarkistamassa ekaa sivua. Niin aika noloo. (L5, 10)

Lapset käyttivät useita erilaisia ratkaisukeinoja akateemisen koulusuorittumisen tuomaan paineeseen liittyvissä tilanteissa (ks. taulukko 4). Lapset käyttivät sekä toimivia että toimimattomia keinoja. Yleisin käytetty ratkaisukeino oli *avun pyytäminen* (7). Suurin osa lapsista sai tukea opiskeluun lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajalta. Lisäksi lapset olivat pyytäneet apua opintoihinsa opettajiltaan.

Lähes yhtä usein käytetty keino oli *luovuttaminen ja uhriutuminen* (6), jota käyttäessään lapset eivät yrittäneet ymmärtää ja oppia haastavilla oppitunneilla. Yrittämisen sijaan lapset seurustelivat luokkakavereiden kanssa, ja katsoivat tarvittaessa vastaukset tehtäviin kavereilta sekä oppikirjojen vastausosioista. Näin he välttyivät opettajien ”unohdusmerkinnöiltä”. He eivät tehneet tehtäviä, koska yrittivät välttää epämukavan tilanteet syntymistä, mikä voisi seurata vääristä vastauksista. ”Mä yritän vähän niin kuin jänistää, ettei mun tarvii” (L3, 14).

Seuraavaksi käytetyin keino oli *sitoutuminen ja strategisointi* (4). Osa lapsista yritti haasteista huolimatta panostaa koulunkäyntiin opiskelemalla ahkerammin, kuin mitä he olivat ennen haastavaa tilannetta tehneet. Lapsista yksi kertoi panostavansa opiskeluun haasteista huolimatta siksi, että hän tiesi arvosanojen vaikuttavan hänen opintoihinsa peruskoulun jälkeen. Vähemmän käytettyjä ratkaisukeinoja olivat *rangaistuksen pelossa toimiminen* (2), *sanallinen puolustautuminen* (1) sekä *pyrkimys unohtaa* (1).

TAULUKKO 4. Opiskeluun liittyvissä haastavissa tilanteissa käytetyt ratkaisukeinot ja niiden mainintakertojen määrät

Haastavat tilanteet opiskelussa	Ratkaisukeinot					
Akateemisen kouluasuoriutumisen tuomat paineet	Avun pyytäminen (7)	Luovuttaminen ja uhriutuminen (6)	Sitoutuminen ja strategisointi (4)	Rangaistuksen pelossa toimiminen (2)	Sanallinen puolustautuminen (1)	Pyrkimys unohtaa (1)
	Pyydän apua haasteisiin lastensuojeluyksikköni aikuisilta. (5) Pyydän apua haasteisiin opettajiltani. (2)	En edes yritä, jos en osaa. (5) Huijaan koulutehtävissä, jos en osaa. (1)	Yritän opiskella mahdollisimman hyvin haasteista huolimatta. (3) Motivoin itseäni yrittämään haastavaa asiaa miettimällä sen merkitystä tulevaisuuteeni. (1)	Teen ikävältä tuntuvan asian, koska pelkään rangaistusta. (2)	Puolustan itseäni sanallisesti sanomalla ääneen mielipiteeni. (1)	Olen passiivinen ja yritän unohtaa ikävän tilanteen. (1)
Oppilaita lamaanuttava opetus	Sitoutuminen ja strategisointi (6)		Rangaistuksen pelossa toimiminen (2)			
	Motivoin itseäni tekemään inhottavan asian miettimällä siitä seuraavaa palloa. (3) Yritän opiskella mahdollisimman hyvin haasteista huolimatta. (2)	Motivoin itseäni yrittämään haastavaa asiaa miettimällä sen merkitystä tulevaisuuteeni. (1)	Teen ikävältä tuntuvan asian, koska pelkään rangaistusta. (2)			

Sulkeissa mainintakertojen määrä

Oppilaita lamaannuttava opetus. Niin alakoululaisten kuin yläkoululaisten puheessa toistuivat kuvaukset oppitunneista, joilla he kokivat pitkästytvänsä. Työmäärä koettiin myös raskaaksi ja tehtävät epämotivoiviksi. Kertoessaan oppilaita lamaannuttavasta opetuksesta, tunsivat lapset muun muassa *inhoa* (4), *suru* (2), *ahdistusta* (2) ja *ärsytystä* (2) (ks. taulukko 2).

Jokainen lapsista kertoi kokevansa osan oppitunneista uuvuttavina. Useilla oppitunneilla toistui lasten mukaan sama kaava: opettaja puhui puolituntia, ja viimeiset viisitoista minuuttia oppilaat tekivät tehtäviä.

Koska se on niin ärsyttävää, että puolituntia pitää kuunnella opettajan opetusta, ja sitä ei jaksu kuunnella, ja sitten vasta sen puolentunnin jälkeen pääsee tekeä niitä tehtäviä, ja sitten sä oot unohtanu ne kaikki asiat, mitä me ollaan opeteltu sillä puolentunnin aikana. (L4, 10)

Tehtävien tekeminen koettiin epämotivoivana, ja tehtävien mielekkyyttä myös kyseenalaistettiin, kuten L7 (15) teki: ”Mun mielestä se ei ole kivaa kun me 45 minuuttia tehdään tehtäviä. Mikä sukeltaja on sinisorsa? A) puolisukeltaja, B) kokosukeltaja C) iso kissa?”

Oppilaiden rooli oli istua ja kuunnella, ja he kokivat pitkästytvänsä oppitunneilla. Osa koki pitkästymisen vaikeuttavan heidän keskittymistään. Paikallaan istuminen oli joillekin lapsille ollut niin haastavaa, että heidät oli poistettu luokasta häiritsevän käyttäytymisen vuoksi, koska he eivät olleet jaksaneet keskittyä (ks. luku 6.2.3).

Oppilaita lamaannuttavaan opetukseen liittyvissä haastavissa tilanteissa lapset olivat käyttäneet ratkaisukeinoina pääasiassa toimivaa ratkaisukeinoja: *sitoutumista ja strategisointia* (6). Lisäksi he olivat käyttäneet toimimatonta ratkaisukeinoja: *rangaistuksen pelossa toimimista* (2) (ks. taulukko 4). Osa yritti motivoitua opiskelemaan epämotivoivilla oppitunneilla miettimällä opiskelun merkitystä tulevaisuudelleen, kuten L6 (13) teki: ”Tulevaisuus. Tietää sen, että se vaikuttaa siihen. Jos haluaa hyvän tulevaisuuden, niin sen takia.” Osa yritti kannustaa itseään myös miettimällä opiskelun jälkeistä palkintoa, kuten välituntia tai vapaa-aikaa. Yksi lapsi oli myös tiedostanut lepäämisen merkityksen koulussa

jaksamiseen, ja hän kertoi pyrkivänsä nukkumaan tarpeeksi jaksukseen keskittyä koulussa.

L7 (15): Se tekee siitä mukavan koulupäivän, että herää oikeella tavalla, että sitten jaksaa kaikki tunnit kuunnella ja keskittyä ja on muutenki hauskaa välitunneilla.

--

Essi: ((nauraa)) Hei sä sanoit L7, että herää oikeella tavalla, että jaksaa sitten, niin...

L7 (15): Että saa nukuttua tarpeeksi. Kun uni koululaiselle on tarvitsevaa. Ja sit tärkeitä.

Kun mitä enemmän nukkuu, sitä enemmän jaksaa keskittyä.

Essi: Kyllä. Onko teillä sellainen olo, että nukutteko te tarpeeksi?

L7 (15): Yhdeksästä kahdeksaan about. Niin kyllä siinä ihan hyvin saa nukuttua.

Lapset tekivät rangaistuksen pelossa vaikeaksi kokemiaan koulutehtäviä, jotteivat saisi ”unohdusmerkintöjä” tekemättömistä läksyistä. Osa yritti sen sijaan motivoida itseään keskittymään, jottei joutuisi pienluokkaan opiskelemaan yksin, kuten L6 (13) kertoi:

Essi: Okei, te sanoitte, että puoltuntii joku saattaa puhuu ja te vaan kuuntelette, niin miten te sitten tsemppaatte?

L6 (13): Istutaan ja kuunnellaan. Jos ei halua pois luokasta.

6.2.3 Opettajat

Opettajiin liittyvät haastavat tilanteet liittyivät kahteen alakategoriaan, jotka olivat opettajan oppilaaseen kohdistama epäasiallinen käytös sekä opettajan antaman tuen puute. Opettajiin liittyvät haastavat tilanteet ja niihin liittyvät tunteet ovat nähtävissä taulukossa 2, ja tilanteissa käytetyt ratkaisukeinot on esitelty taulukossa 5.

Opettajan oppilaaseen kohdistama epäasiallinen käytös. Lapset kertoivat tulevansa pääasiassa opettajiensa kanssa toimeen. Jokainen nimesi kuitenkin ainakin yhden opettajan, josta ei pitänyt, tai oli kohdannut ikäviä tilanteita hänen kanssaan. Lapsilla oli kokemuksia tilanteista, jolloin opettajat olivat kohdelleet lapsia epäreilusti verrattuna muihin oppilaisiin. Lisäksi osa lapsista oli kokenut tilanteita, joissa opettajat olivat kohdelleet heitä epäkunnioittavasti nimittelemällä

heitä, sekä syyttämällä heitä. Syyttäessään lapsia opettajat eivät olleet kuunnelleet haastateltujen lasten näkökulmia tapahtumista. Useimmin tilanteiden yhteydessä mainittuja tunteita olivat *ärsytys* (2) ja *nolous* (2) (ks. taulukko 2).

Opettajien ajateltiin pitävän tietyistä oppilaista ja tietyistä ei. Niille oppilaille, jotka olivat mukavia opettajille, olivat opettajat vastaavasti mukavia. Osa haastateltavista kertoi, että jotkut opettajista katsoi heitä vihaisesti ja puhui tiuskien ja epäkunnioittavasti. Lapset myös kertoivat, että joskus opettajat rankaisivat ainoastaan heitä sopimattomasta käytöksestä. Tällaisissa tilanteissa luokkakaverit olivat toimineet samalla tavalla kuin haastateltava lapsi, mutta muita lapsia ei oltu rankaistu. Alla olevassa aineistokatkelmassa L3 (14) kertoo luokkahuone-tilanteesta, jossa hän sekä luokkalaiset oppilaat olivat heitelleet toisiaan pyyhkeumin palasilla. Tämän seurauksena opettaja poisti hänet luokasta, muttei muita tilanteeseen osallistuneita.

Sit mä menin luokasta ulos, sit [ystävä] rupes huutaa sille opettajalle vastaan, että mitä hitsii, että mä jouduin luokasta ulos, vaikka pojat heitti mua monta kertaa. Sit se [opettaja] ei vastannu siihen mitään. (L3, 14)

Lasten mukaan opettajat olivat tehneet perusteettomia syytöksiä heitä kohtaan. Tällaisissa tilanteissa opettajat olivat olettaneet haastateltujen lasten olevan sääntöjen ja ohjeiden vastaisten tekojen takana. Opettajat eivät olleet kuitenkaan kysyneet lasten näkemyksiä tapahtumien kulusta. Aina opettajat eivät olleet pyytäneet toimintaansa anteeksi. L6 (13) kertoi tilanteesta, jossa opettaja oli syyttänyt häntä toisen oppilaan omaisuuden varastamisesta.

Kerran mä menin niiden luokkaan, kävin vaan siellä, sitten menin omaan luokkaan takaisin. Sitten joku tyttö sano niiden luokasta, että sillä on hävinnyt sen repusta tai sen pulpetista jotain. Sit tietenkin kaikki syytti mua, kun mä olin käyny siellä luokassa. Sitten siitä tuli iso juttu, että "mä oon tehny kaikki, mä oon tehny kaikki". Sitten mua vähän ärsytti, koska mä en ollut tehny yhtään mitään, ja syytetään ihan turhasta. Sitten se sanokin se oppilas, että se on löytänyt sen sieltä repusta. Sitten mä olin silleen "ei hemmetti, että syytätte mua". Eikä se tullut ees pyytää se opettaja multa anteeksi. (L6, 13)

Osa lapsista opettaja oli nimitellyt oppitunnilla. Luokkakavereiden edessä opettajan nuhtelemaksi tuleminen oli jäänyt nolona kokemuksena mieleen.

Fysiikan tunnilla. Mä en tiä oliko se ihan tarkoituksella, tai mä en nyt muista ulkoo, että käyttäydyinkö mä huonosti sillä tunnilla, mä en muista mitä kaikkee se sano, mutta se alko dissaamaan mua siitä joukosta. Kun yleensä mä olin käyttäytynyt aika huonosti niillä tunneilla, niin se alko aina sanomaan mulle pahasti ja sillee. Sitten kyllä mä puhuin siitä aikuisten kanssa, kun kyllä se jotenkin haukku mua, en mä siis, ei pahasti silleen, mutta kummiskin joukosta vaan mut haukku. Tuntu vähän oudolta. (L6, 13)

Niin se rupesi muakin haukkumaan, että ”Mitä irvistelet siinä peikko”, vaikka mä istuin siinä normaalisti. Sitten se rupee vielä haukkumaan lisää mua. En muista tasan tarkkaan mitä. (L7, 15)

Oppilaat eivät aina ymmärtäneet opettajiensa loukkaavalta tuntuneen käyttäytymisen syytä, kuten L7 yllä olevissa aineistokatkelmisissaan toi esille. Haastateltavat kertoivat kuitenkin toisinaan provosoivansa opettajiaan, ja epäilivät omalla käytöksellään olevan vaikutusta tilanteiden kulkuun. He kertoivat ärsyttävänsä opettajiaan tahallaan keskustelemalla oppitunneilla kavereiden kanssa, sekä väittämällä opettajilleen vastaan. Haastateltavat ajattelivat, että omalla toiminnallaan ja olemalla kohteliaampia opettajille, he olisivat voineet parantaa suhdettaan opettajiinsa, ja ennaltaehkäistä haastavia tilanteita.

Kohdattuaan itseensä kohdistuvaa opettajien epäasiallista käytöstä, lapset olivat käyttäneet pääasiassa toimimattomia ratkaisukeinoja. Käytettyjä keinoja olivat *pyrkimys unohtaa* (3), *luovuttaminen ja uhriutumisen* (2) sekä *avun pyytäminen* (1) (ks. taulukko 5). Useimmissa tilanteissa lapset yrittivät unohtaa konfliktit opettajien kanssa. He yrittivät jatkaa kouluarkea, kuin mitään ei olisi tapahtunut. Osa lapsista sen sijaan ajatteli, että opettaja oli toiminut oikeutetusti, koska hän koki itse aiheuttaneensa haastavan tilanteen. Yhden lapsen ratkaisukeinona oli ollut avun pyytäminen lastensuojeluyksikön aikuisilta, jolloin hän oli kertonut opettajan kohdelleen häntä epäkunnioittavasti.

Opettajan antaman tuen puute. Haastateltavat kokivat kohdanneensa tilanteita, joissa opettajat eivät olleet tukeneet heitä epäonnistuuksaan. Lapset kertoivat myös tilanteista, joissa opettajat eivät olleet kuunnelleet ja kunnioittaneet heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan. He eivät olleet myöskään saaneet aina tukea opiskeluunsa sitä pyydettyään. Tilanteet olivat herättäneet lapsissa *vihaa* (2) ja *ärsytystä* (2) (ks. taulukko 2).

Osa lapsista koki, etteivät opettajat olleet tukeneet heitä epäonnistuessaan koulusuorituksissa. Vaikka lapset itse olivat olleet tyytyväisiä esimerkiksi kokeiden tuloksiin, ei opettaja ollut ollut. L1 (14) kertoi saaneensa haastavalta kokeidensa oppiaineen kokeesta tuloksen, joka ei ollut hänen normaalin koesuoriutumisensa tasoinen, mutta hän oli ollut siihen tyytyväinen. Sen sijaan opettaja oli sanonut olevansa huolissaan koetuloksesta. L1 (14) oli vastannut opettajalle: "Mä oon itseasiassa innoissani, että mä pääsin tästä läpi ees'." Lapset kokivat kohdanneensa myös tilanteita, joissa opettaja oli sivuuttanut roolinsa oppilaan kannustajana, ja sen sijaan vahvistanut oppilaan epäonnistumisen kokemuksia. L2 (15) kertoi koulun tapahtumasta, johon L2 oli kavereidensa kanssa valmistellut lauluesitystä. Hän piti laulamista, mutta hän koki esiintymisen jännittävänä. Opettaja oli päättänyt, että L2:n kaveri saisi laulaa soolon ja L2 ei. "Kun mun kaveri on hyvä laulamaan, ja sit mäkin laulan aina, mut mä en oo niin hyvä sen opettajan mielestä. – – Mä tiesin, että se pitää mua ihan huonona laulajana" (L2, 15).

Lapset kertoivat kohdanneensa tilanteita, joissa opettajat eivät olleet kuulnelleet ja kunnioittaneet heidän ajatuksiaan. Osa lapsista kertoi toivovansa, että opettajat kunnioittaisivat heidän toivettaan "olla omissa oloissaan" (L1, 14). Silti opettajat olivat vaatineet heitä avautumaan, ja kertomaan esimerkiksi voinnistaan. Lapset ajattelivat, että opettajat olettivat oppilaiden sulkeutumisen taustalla olevan huolia ja murheita, vaikka aina näin ei lasten mukaan ollut. Aina lapset eivät jaksaneet puhua. He kokivat opettajien painostavan heitä avautumaan. Tämän seurauksena lapset olivat provosoituneet käyttäytymään epäkunnioittavasti opettajiaan kohtaan, mistä puolestaan oli syntynyt konflikteja heidän välilleen.

Lasten mielipiteitä kuuntelematta oli tehty myös päätöksiä, jotka olivat liittyneet merkittävästi heidän koulunkäyntiinsä. Koulun henkilökunta oli tiedustellut L1:n (14) mielipidettä, mille luokalle hän haluaisi uudessa koulussa mennä. Hän toivoi pääsevänsä samalle luokalle hänen silloisen ainoan ystävänsä L2:n

kanssa, mutta hänet ”laitettiin erityisluokkaan suoraan” (L1, 14). Tämän seurauksena hän oli kieltäytynyt puhumasta opettajille, kunnes hänen toiveensa toteutettiin.

L1 (14): Koska ainut kenet mä tunsin, oli L2, ja multa kysyttiin, kumpaan luokkaan mä haluisin. Ja mä olin, että kasibee, eiku se oli sillo seiska, seiskabee.

Essi: Nii sillo kun sä tulit tänne?

L1 (14): Niin.

Essi: Okei.

L1 (14): Mä tulin tänne sillo kutosella. Mut laitettiin erityisluokkaan suoraan, ja mä olin vaan silleen ”Really? Mulle luvattiin, että mä pääsen normiluokkaan!”

Essi: Niin.

L1 (14): Sit mä olin silleen, että mä en tee yhteistyötä. Mä en puhu kenellekkään, ja mä oon ihan hiljaa, ja tota en puhunu mitään niille opettajille. Ja sit ne kävi jollekin puhumassa, ja sit se sano että ”kumpaan luokkaan sä haluat”. Eikun reksi tuli silleen että ”kumpaan luokkaan sä haluat”. Mä olin sillee että ”mä haluan kasibeelle eikun seiskabeelle, koska siellä on ainut kaveri kenet mä tunnen”. Ja sit mä pääsin sinne.

Osa lapsista oli pyytännyt opettajilta lisätukea oppiakseen haastaviksi kokemiaan oppiaineita. Tukea ei aina saanut. L2 (15) oli pyytännyt koululta mahdollisuutta päästä erityisopettajan opetukseen saadakseen tukea matematiikan opiskeluun. Opettajien vastaus oli ollut, että koulun resurssit eivät olleet siihen riittävät. Toisaalta aineenopettaja ei kokenut lapsen haasteita tarpeeksi suuriksi, jotta erityisopettajan opetusta olisi tarvittu, kuten käy ilmi alla olevasta aineistokatkelmasta.

L2 (15): Ainiin. [Opettaja] kerran sano, kun mä kysyin siltä, mä en tienny keltä mun pitäis kysyy, niin mä kysyin siltä, voinko mä mennä erityisopettajan luokse. Niin se sano, että mä tuhlausin vaan sen erityisopettajan aikaa. Tollee tyhmästi sano.

Essi: Niin. Mitähän se tarkoitti sillä?

L2 (15): Että se osaa opettaa. Että mä vaan tuhlausin sen aikaa siellä, sen erityisopettajan. Että mun ei tarvii mennä sinne.

Tilanteista selvittääkseen lapset olivat käyttäneet useita erilaisia ratkaisukeinoja, niin toimivia kuin toimimattomia. (ks. liite 5). Useimmin käytetty keino oli *sanallinen puolustautuminen* (3). Tätä ratkaisukeinoa käyttäessään he olivat kertoneet opettajille mielipiteensä ja toiveensa. Lähes yhtä usein käytettyjä ratkaisukeinoja olivat *kieltäytyminen yhteistyöhön* (2) ja *avun pyytäminen* (2). Apua oli pyydetty niin lastensuojeluyksikön aikuisilta kuin muilta opettajilta. Alla olevassa

aineistokatkelmassa L2 (15) kertoo, kuinka hän pyysi apua lastensuojeluyksikönsä aikuisilta, kun aineenopettaja ei ollut kokenut hänen haasteitaan tarpeeksi suureksi erityisopettajan opetukselle.

L2 (15): No sen jälkeen mä sanoin [sijaisvanhemmalle], joka sano [lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajalle], ja sit me mentiin sen erityisopettaja luo.

Essi: Ja mitä sit tapahtu?

L2 (15): Sit se sano se erityisopettaja, että ne sen tunnit on täynnä, että sinne ei pääse.

Essi: Okei. Mitä sitten? Se sano että "täynnä, ei pääse".

L2 (15): No sitten koulun jälkeen [toinen erityisopettaja] rupes pitää sellasia matikan tu-kiopetusjuttuja. – – Mut sit siinä ei ollu oikein ideaa kun siellä oli kaikki, ysit, seiskat ja kasit.

Essi: Okei. No mites se sitten ratkes?

L2 (15): No mä en enää käy siellä.

Essi: Saatko sä nyt sit apuu?

L2 (15): [Lastensuojeluyksikön] koulunkäynninohjaajalta.

Vähiten käytettyjä ratkaisukeinoja olivat *rangaistuksen pelossa toimiminen* (1) sekä *pyrkimys unohtaa* (1).

TAULUKKO 5. Opettajiin liittyvissä haastavissa tilanteissa käytetyt ratkaisukeinot ja niiden mainintakertojen määrät

Haastavat tilanteet opettajien kanssa	Ratkaisukeinot				
Opettajan oppilaaseen kohdistama epäasiallinen käytös	Pyrkimys unohtaa (3)		Luovuttaminen ja uhriutumisen (2)	Avun pyytäminen (1)	
	Olen passiivinen ja yritän unohtaa ikävän tilanteen. (1)	Olen passiivinen ja yritän olla välittämättä ikävästä tilanteesta. (2)	Olen itse syy-pää haasteisiini. (2)	Pyydän apua haasteisiini lastensuojeluyksikköni aikuisilta. (1)	
Opettajan antaman tuen puute	Sanallinen puolustautuminen (3)	Avun pyytäminen (2)	Kieltäytymisen yhteistyöhön (2)	Pyrkimys unohtaa (1)	Rangaistuksen pelossa toimiminen (1)
	Puolustan itseäni sanallisesti sanomalla ääneen mielipiteeni. (3)	Pyydän apua haasteisiini lastensuojeluyksikköni aikuisilta. (1) Pyydän apua haasteisiini opettajiltani. (1)	Kieltäydyn puhumasta henkilölle, joka on kohdellut minua väärin. (2)	Olen passiivinen ja yritän olla välittämättä ikävästä tilanteesta. (1)	Teen ikävältä tuntuvan asian, koska pelkään rangaistusta. (1)

Sulkeissa mainintakertojen määrä

6.2.4 Käyttäytyminen

Käyttäytymiseen liittyvät haastavat tilanteet liittyivät oppilaiden haasteelliseen käyttäytymiseen. Tilanteisiin liittyvät tunteet ovat nähtävissä taulukossa 2, ja ratkaisukeinot on esitelty puolestaan taulukossa 6.

Haasteellinen käyttäytyminen. Haasteelliseen käyttäytymiseen liittyviä tilanteita oli tapahtunut niin ylä- kuin ala koululaisten kouluarjessa. Haasteellinen käyttäytyminen oli ollut sopimatonta käyttäytymistä. Käyttäytymisen vuoksi osa lapsista oli saanut jälki-istuntoa, heidät oli poistettu luokasta, tai lähetetty kotiin (lastensuojeluyksikköön). Tilanteissa lapset olivat tunteneet *ärsytystä* (1) ja *no-loutta* (1) (ks. taulukko 2).

Osa lapsista kertoi, että heillä oli haasteita keskittyä oppitunneilla. Syynä oli joko epämotivoiva opetus, jolloin oppilaiden täytyi istua ja kuunnella paikallaan, tai opetus, jota he eivät ymmärtäneet. Nämä tekijät saivat heidät liikehtimään ja keskustelemaan kavereiden kanssa. Osa provosoitui puhumaan opettajilleen ja käyttäytymään heitä kohtaan sopimattomasti, kuten L6 (13) kertoi: "Sit mä latelin aika paljon kaikkee huonoo". Osa lapsista oli poistettu luokasta häiritsevän käyttäytymisen seurauksena, osa useita kertoja. Osa lapsista oli poistettu luokasta vain hetkellisesti esimerkiksi käytävään ja pyydetty takaisin oppitunnille. Osa sen sijaan poistettiin luokasta ja lähetettiin erityisopettajan luokkaan opiskelemaan. Joskus pelkkä opettajan sanallinen kehoitus ei ollut riittänyt oppilaan rauhoittamiseksi, vaan oppilas oli pitänyt kantaa ulos luokasta.

L7 (15): Tai kun L6 kannettiin pois luokasta.

L6 (13): Niin mut kannettiin joskus pois luokasta. Mä käyttäydyin niin huonosti. Pidin kunnolla penkistä kiinni...

L7 (15): "Mä en tästä lähde". ((nauraa))

L6 (13): Sit [opettaja] vaan otti mut tälleen, ja mä meinasin vetästä sen rillit ja hajottaa. Mua oikeesti ärsytti.

Tilanteet olivat jääneet ikävänä mieleen erityisesti sen vuoksi, että luokkakaverit olivat olleet todistamassa tapahtumia. Joskus tilanteet olivat edenneet vauhdikkaasti, ja vasta jälkeinpäin lapset olivat ehtineet miettiä tilannetta ja sen

kulkua tarkemmin. ”Aina kun mä teen jotain, niin silloin mulle ei tuu mitään fii-
listä. Ja sit ku mä oon tehny, niin mä oon aina että ’Mitä nyt tapahtuu?’” (L6, 13).
Osa lapsista oli lähetetty kotiin ja osa oli saanut jälki-istuntoa sopimattoman käy-
töksen vuoksi. L6 (13) oli saanut jälki-istuntoja useita, ”varmaan viisikymmentä”
oman arvauksena mukaan.

Ratkaisukeinoina haastavaan käyttäytymiseen liittyvissä tilanteissa lapset
olivat käyttäneet vain toimimattomia keinoja. Tällöin he olivat joko *luovuttaneet*
ja uhriutuneet (1), tai *pyrkineet unohtamaan* tilanteen (1) (ks. taulukko 6). Luovut-
taessaan ja uhriutuessaan lapsi oli miettinyt, ettei hän itse kyennyt vaikuttamaan
omaan käyttäytymiseensä. Toisena ratkaisukeinona, pyrkimyksenä unohtaa,
lapsi oli yrittänyt olla välittämättä ikävästä tilanteesta, kuten L3:n (14) aineisto-
katkelmasta käy ilmi:

No ehkä se on ainakin tosi...öö... Jos mä joudun luokasta pihalle, se on vähän niin kuin
noloo. Mut sit ku pääsen takasin, niin mä oon vähän niin kuin sitä ei ois tapahtunukkaan.
-- (L3, 14)

TAULUKKO 6. Käyttäytymiseen liittyvissä haastavissa tilanteissa käytetyt ratkaisukei-
not ja niiden mainintakertojen määrät

Haastavat tilanteet käyttäytymisessä	Ratkaisukeinot	
Haasteellinen käyt- täytyminen	Luovuttaminen ja uhriutumisen (1)	Pyrkimys unohtaa (1)
	Olen itse syypää haasteisiini. (1)	Olen passiivinen ja yritän unohtaa ikävän tilanteen. (1)

Sulkeissa mainintakertojen määrä

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

7.1.1 Koulun sosiaaliset suhteet

Vertaiset. Koulu oli paikka, jossa sijoitetut lapset olivat solmineet sosiaalisia suhteita ja jossa he ylläpitivät niitä. Uudelle paikkakunnalle muutettuaan lapset olivat saaneet koulussa uusia kavereita, ja myöhemmin kouluvuosien myötä he vahvistivat kaverisuhteitaan tapaamalla vertaisia koulussa. Myös Hedin ym. (2011, 47) huomasivat tutkimuksessaan, että koulu tarjosi sijoitetuille lapsille mahdollisuuden vertaissuhteiden luomiseen. Vaikka lapset eivät varsinaisesti maininneet konkreettisia esimerkkejä kavereihin liittyvistä mukavista tilanteista, monen lapsen vastauksessa koulussa käymisen mukavuutta perusteltiin kuitenkin nimenomaan kavereiden tapaamisella. Kaverit liittyivät lasten koulutilanteisiin kokonaisvaltaisesti, ja kaverit olivat monen lapsen mielestä paras asia, mitä koulussa oli. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Hedin ym. (2011, 47), joiden tutkimukseen osallistuneiden sijoitettujen lasten haastatteluissa kaverit saivat keskeisen roolin. Kaverit olivat heille tärkeitä.

Jokainen lapsi oli kokenut myös ikäviä vertaisiin liittyviä tilanteita. Osa tutkimuksen lapsista oli koulukiusattu. Aikaisemmissakin tutkimuksissa on huomattu, että sijoitettuja lapsia kiusataan koulussa (ks. esim. Harker ym. 2004, 280; Hedin ym. 2011, 47–48; Ikonen ym. 2017, 5). Kiusaaminen oli tapahtunut eri keinoin epäsuorasti ja suorasti, niin sosiaalisesti, henkisesti kuin fyysisestikin, kuten Hamarus (2008, 45; 2012, 38) koulukiusaamisen määrittelee. Lastensuojelutausta oli ollut tekijä, johon kiusaaminen oli joidenkin lasten kohdalla kohdistunut. Hedin ym. (2011, 47) osoittivat myös tutkimuksessaan, että sijoitetuista lapsista osa koki koulukiusaamista, joka suuntautui heidän lastensuojelutaansa. Heidän mukaansa osa sijoitetuista lapsista myös koki, että kouluissa liikkui sijoitettuja lapsia koskevia juoruja, kuten tässäkin tutkimuksessa osa lapsista oli ajatellut.

Tässä tutkimuksessa toinen yleinen kiusaamismuoto oli sosiaalinen eristäminen. Muutettuaan uudelle paikkakunnalle ja aloitettuaan opiskelun uudessa koulussa, osaa lapsista ei oltu hyväksytty ryhmän toimintaan mukaan. Hedinin ym. (2011, 47) tutkimuksen perusteella sijoitettujen lasten kaverisuhteisiin vaikuttavatkin tyypillisesti muutot ja kouluvaihdokset, ja uusien kavereiden saaminen voi olla aikaa vievää ja työlästä. Lisäksi Altshuler (2003, 60) raportoiti, että sijoitetut lapset saattavat omaksua ”uuden oppilaan syndrooma”, jolloin heidän täytyy uusien muuttojen vuoksi ansaita paikkansa vertaisten keskuudessa. Kavereiden saamisen hankaluuteen on saattanut vaikuttaa osaltaan myös se, että muut oppilaat olivat saattaneet muodostaa jo kiinteitä kaveriporukoita. Salmivalli (1999, 16) onkin kirjoittanut, että kun ryhmä on muodostettu, on uusien jäsenien haastavaa päästä sen sisälle.

Vaikka osaa lapsista oli kiusattu, oli vastaavasti heistä osa kiusannut muita. Kiusaaminen oli ollut käytännössä samanlaista, kuin mikä kohdistui heihin itseensä. Tulos vahvistaa Kitinojan (2005, 211) tutkimuksen tuloksen, jonka mukaan sijoitettujen lasten kouluarjessa koulukiusaamista tapahtuu molempiin suuntiin: heitä kiusataan, ja he kiusaavat muita.

Kun ryhmän jäseneksi hyväksymiseen liittyneet haasteet väistyivät, vertaisuhteisiin liittyvät ikävät tilanteet koskivat kaverisuhteiden ylläpitämistä. Ystäviä myös kaivattiin. Kouluarjessa tapahtui satunnaisia riitoja kavereiden kanssa, joiden he kertoivat olevan inhottavin asia, jonka he pystyivät kuvittelemaan tapahtuvan koulussa.

Opettajat. Lapset kertoivat tulevansa pääasiassa hyvin toimeen opettajiensa kanssa, ja jokainen kuvaili ainakin yhtä pitämäänsä opettajaa. Kuvailujen perusteella mukavina opettajina pidettiin rentoja opettajia, jotka kunnioittivat oppilaitaan. Mukavat opettajat olivat myös tuottaneet oppilailleen positiivisia yllätyksiä oppituntien lomassa, ja tuoneet omaa persoonaansa esille. Opettajilta odotettiin myös kykyä hallita opetusryhmiä pitämällä yllä työrauhaa ja järjestystä. Kukaan lapsista ei kuitenkaan maininnut ketään tiettyä opettajaa, jonka olisi kokenut

erityisen tärkeäksi, tai olisi saanut tältä erityisen paljon tukea. Näin ollen Johanssonin ja Höjerin (2012, 1139) tutkimustulos, jonka mukaan sijoitetuilla lapsilla on yleensä vähintään yksi tärkeäksi koettu aikuinen koulussa, on ristiriidassa tulokseni kanssa.

Osa lapsista oli ilmaissut opettajille tarpeensa ja toiveensa opiskelun lisä-tuelle, jota he eivät kuitenkaan aina saaneet. Opettajien kannustusta ja rohkaisua kaivattiin myös koulusuorituksissa epäonnistuessa. Osa opettajista oli päinvastoin vahvistanut lasten epäonnistumisen kokemuksia (vrt. Harker ym. 2007, 279–280). Myös Martinin ja Jacksonin (2002, 127) sekä Altshulerin (2003, 58) tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että sijoitetut lapset kaipaisivat enemmän tukea ja kannustusta opettajiltaan. Tämän tutkimuksen tuloksesta voidaankin päätellä, että opettajien tuki ja kannustus olisivat olleet tärkeitä sijoitetuille lapsille, kuten myös Johansson ja Höjer (2012, 1139) tutkimuksessaan totesivat.

Lapsista osa oli kohdannut opettajien epäasiallista ja -ammattimaista kohtelua. Opettajien kehonkieli sekä puhe olivat olleet latautuneita vihamielisistä ja epäkunnioittavista viesteistä. Tutkimuksissa on huomattu, että opettajilla on taipumus leimata sijoitetut lapset lastensuojelutaustansa vuoksi (ks. esim. Altshuler 2003, 55; Trout ym. 2007, 989; Tideman ym. 2011, 52). Opettajan sijoitetulle lapselle antama leima voisikin selittää tämän tutkimuksen tulosta, jonka mukaan osa opettajista kohteli lapsia epäkunnioittavasti.

Osa lapsista oli myös kokenut, etteivät opettajat kohdelleet heitä ja muita koululaisia tasavertaisesti. Vastaavia huomioita on tehty myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Martin ja Jackson 2002, 124, 127; Altshuler 2003, 55).

7.1.2 Opiskelu

Miellyttävinä oppimistilanteina pidettiin rentoja oppitunteja sekä tilanteita, jolloin oppilaan aktiivisuus ja toimijuus mahdollistuivat. Lisäksi mukavissa oppimistilanteissa sai viettää aikaa kavereiden kanssa. Tällaisiin toimintoihin antoivat mahdollisuuden erityisesti taito- ja taideaineiden oppitunnit sekä koulun ret-

ket, teemapäivät ja tapahtumat. Päinvastoin epämotivoivina pidettiin oppitunteja, joilla oppilaan tehtävä oli istua paikallaan, kuunnella opettajan opetusta ja tehdä aikapaineistetusti kirjan tehtäviä. Tällaiset oppitunnit saivat lapset pitkäsytymään. Rantala (2005, 275) totesikin tutkimuksessaan, että oppitunnit, jotka passivoivat oppilaita, vähensivät lasten oppimisen iloa. Tässä tutkimuksessa pitkäsytymisen seurauksena osa lapsista käyttäytyi haasteellisesti.

Lapset kokivat koulussa käymisen sekä uuden oppimisen tärkeänä ja motivoivana. Kokeista ja todistuksista saadut hyvät arvosanat toivat riemua opiskeluun, ja hyviä arvosanoja tavoiteltiin. Yläkoululaiset tiedostivat opiskelun merkityksen tulevaisuudelleen. Hyvien arvosanojen tavoittelu toimi motivaattorina opiskelussa, sillä he ajattelivat hyvien arvosanojen vaikuttavan heidän tulevaisuuteensa ja peruskoulun jälkeisiin opintoihinsa. Tältä osin tutkimustulokseni on samansuuntainen Hedinin ym. (2011, 46) havainnon kanssa, jonka mukaan hyvät arvosanat, ja niiden tulevaisuuteen vaikuttavan merkityksen tiedostaminen toimivat motivaattorina sijoitettujen lasten arvosanojen parantamisessa. Toisaalta tässä tutkimuksessa hyvien arvosanojen tavoittelu toi osalle lapsista paineita. Osa koki kokeet ja niihin valmistautumisen stressaavana, sillä he pelkäsivät saavansa huonoja arvosanoja.

Oppilaat nimesivät useita oppiaineita, joiden opiskelun he kokivat haastavaksi. Erityisesti matematiikan opiskelu oli heidän kokemusten mukaan vaativaa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Zima ym. 2000, 96; Trout ym. 2007, 989; Iversen ym. 2010, 311; Ikonen ym. 2017, 4) on huomattu, että sijoitetuilla lapsilla on haasteita erityisesti matematiikan opiskelussa. Suurin osa lapsista kertoi saaneensa tukea opiskeluun lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajalta, ja osa oli pyytänyt lisätukea opiskeluun opettajilta. Myös nämä seikat vahvistavat oletusta siitä, että heillä oli haasteita akateemisten aineiden opiskelussa (ks. esim. Fantuzzo & Perlman 2007, 956; Trout ym. 2007, 989; Vinnerljung & Hjern 2011, 1906–1907). Toisaalta on myös huomioitava, etteivät kaikki lapset kokenut erityisiä haasteita oppiaineiden opiskelussa. Näin ollen huomio, jonka mukaan kaikilla sijoitetuilla lapsilla ei ole akateemisia oppimisen haasteita (ks.

Iverse ym. 2010, 307; Tidemanin ym. 2011, 49; Harder ym. 2014, 262), saa vahvistusta.

Lapset kokivat oppimisen haasteiden johtuvan osittain opettajiensa opetus-tyyleistä, mikä saattaa myös selittää oppilaiden tarvetta oppimisen tuelle. Osa oppitunneista koettiin uuvuttavina, eivätkä lapset jaksaneet aina keskittyä. He eivät myöskään ymmärtäneet kaikkien opettajien opetusta. Vaikka osa lapsista oli pyytänyt lisätukea oppimiseen, eivät he olleet sitä aina saaneet. Osa lapsista oli tuen puutteen ja kannustuksen vuoksi lakannut yrittämästä ymmärtää opetusta. Tämä on voinut johtaa lasten alisuoriutumiseen, mikä edelleen on ehkä johtanut oppimisen haasteisiin. Tutkimuksissa (ks. Evans 2001, 386; Tideman ym. 2011, 50–51; Vinnerljung & Hjern 2011, 1908) onkin huomattu, että osa sijoitetuista lapsista alisuoriutuu akateemisissa taidoissaan, vaikka heillä olisi taitoja ja kykyjä. Alisuoriutumisen on katsottu johtuvan ympäristön antamasta tuen puutteesta (ks. esim. Tideman ym. 2011, 52; Vinnerljung & Hjern 2011, 1908). Toisaalta lasten uupumusta voi selittää aineistonkeruun ajankohta. Lapsia haastateltiin touko- ja kesäkuussa, jolloin opiskelua oli takana jo lukuvuoden verran, jonka vuoksi loppukeväällä opiskelu saatettiin kokea raskaana ja uuvuttavana.

7.1.3 Käyttäytyminen

Osa lapsista oli käyttäytynyt haasteellisesti koulussa. Tulosta tukee useat aiheesta tehdyt tutkimukset (ks. esim. Fantuzzo & Perlman 2007, 956; Fernandez 2008, 1288; Bernedo ym. 2012, 617–618). Osa lapsista kertoi käyttäytyneensä levottomasti oppitunneilla. He puhuivat opettajille sopimattomasti, tai he juttelivat kavereidensa kanssa. Käyttäytyminen oli saanut myös aggressiivisia piirteitä joidenkin lasten kertomissa tilanteissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa sijoitettujen lasten haasteellisen käyttäytymisen on todettu olevan usein ulospäinsuuntautunutta (ks. Bernedo ym. 2012, 619), jollaisena tämänkin tutkimuksen lasten toimintaa voidaan pitää.

Lapset mainitsivat, että joissakin tilanteissa haasteellisen käyttäytymisensä syy oli pitkästyminen. He pitkästyivät, koska he eivät ymmärtäneet opetusta, tai

opettajan opetustyyli ei motivoinut heitä. Tutkimuksissa (Laine 2000, 120–123; Rantala 2005, 275; Kautto-Knape 2012, 74) onkin huomattu, että oppilas turhautuu ja ärsyyntyy, jos ei saa tukea oppitunneilla, tai oppitunti on tylsä. Yleinen käytetty keino tilanteen rauhoittamiseksi oli ollut oppilaan siirtäminen opiskelemaan erityisopettajan luokkaan loppuoppitunniksi. Osa lapsista oli saanut myös jälki-istuntoa, tai heidät oli lähetetty kotiin (lastensuojeluyksikköön). Tutkimustulosta voidaan pitää samansuuntaisena aikaisempien tutkimusten (ks. esim. Fantuzzo & Perlman 2007, 956; Scherr 2007, 429; Harder ym. 2014, 259) kanssa, joiden mukaan sijoitetut lapset kohtaavat kurinpidollisia toimia kouluarjessaan.

7.1.4 Tunteet ja ratkaisukeinot

Tunteet. Lasten haastaviin tilanteisiin liittyvä puhe oli palkitseviin tilanteisiin liittyvään puheeseen verrattuna tunnesanastoltaan runsaampaa. Kaikkiin haastaviin tilanteisiin liittyi tunnesanastoa, kun taas kaikkiin palkitseviin tilanteisiin ei. Tulosta voikin pitää ristiriitaisena Hintikan (2016, 111) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan oppilaiden kouluarkeen liittyy enemmän myönteisiä kuin kielteisiä tunnekokemuksia.

Voi olla, että ikävät kokemukset olivat jääneet tässä tutkimuksessa lasten mieleen mukavia tilanteita paremmin ja yksityiskohtaisemmin, jonka vuoksi niistä puhuminen korostui haastattelussa. Se voi olla yksi syy, jonka vuoksi niistä puhuessa mainittiin useammin tunteita. Se, että ikävät kokemukset ja niihin liittyvät tunteet ovat jääneet lasten mieleen paremmin, voi liittyä siihen, että tutkimusten mukaan ihmiset muistavat paremmin ja yksityiskohtaisemmin kielteiset tunnekokemukset (ks. Baumeister ym. 2001, 325; Kensinger 2009).

Toisaalta kielteisten kokemusten ja niihin liittyvien tunteiden korostuminen saattoivat liittyä myös siihen, että kulttuurissamme voi olla hyväksytympää puhua koulusta kielteiseen sävyyn. Tunteiden ilmaisemiseen ja tulkintaan vaikuttaakin se konteksti, johon tunteet liittyvät (ks. Puolimatka 2004, 19; Lämsä & Hautala 2005, 58; Rantala 2005, 276). On myös mahdollista, että parihaastateltavat lapset kokivat ”painetta” puhua koulusta kielteisesti toistensa kuullen. On

myös syytä pohtia, vaikuttiko haastateltavien lasten ikä tulokseen, koska 10–15 -vuotiaiden kulttuuriin voi kuulua tapa tarkastella maailmaa kielteiseen sävyyn. On myös mahdollista, että haastavat tilanteet ja niihin liittyvät tunteet korostuivat sen vuoksi, että Tunteiden apukäsi -materiaalia hyödynnettiin vain haastavien tilanteiden selvittämisessä. Toisaalta vain yksi lapsi kertoi sellaisen tilanteen ja siihen liittyvät tunteet, josta hän ei ollut aikaisemmin haastattelussa vielä ker-tonut, ja vain yksi lapsi nimesi tunteen apukäden avulla, mihin hän ei pystynyt haastatteluiden aikana.

Analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että yksi voimakkaimmista koetuista tunteista sosiaalisiin suhteisiin (vertaissuhteet ja opettajat) liittyvissä haastavissa tilanteissa, oli viha. Se oli lähes jokaisessa koulun sosiaalisiin suhteisiin liittyvässä haastavassa tilanteessa yksi useimmin mainituista tunteista. Vertaissuhteisiin liittyvissä tilanteissa tunnettiin myös esimerkiksi pettymystä, ulkopuoli-suutta, huolta ja surua, joita opettajiin liittyvissä tilanteissa sen sijaan ei tunnettu. Koulukiusaamiseen liittyneet tilanteet olivat kaikista koulun tilanteista aihe, josta kerrottaessa lasten oli vaikeinta nimetä kokemaansa tunnetta. Voi olla, että nimeämisen vaikeus liittyi tunnetaitojen haasteisiin (ks. Rusanen 2011, 80-81; Kalland 2012, 211). Opettajiin liittyvät tunteet sen sijaan olivat vihan lisäksi useimmin ärsytys, nolous, häpeä ja hämmennys.

Toisin kuin koulun sosiaalisiin suhteisiin liittyneet haastavat tilanteet, palkitsevat tilanteet olivat tunnesanastoltaan vähäisiä. Onkin yllättävää, että erityisesti vertaissuhteisiin liittyneet palkitsevat tilanteet olivat emotionaalisen puheen suhteen suppeita. Lapset puhuivat haastatteluissa kaiken kaikkiaan paljon kave-reista, ja he esimerkiksi kertoivat heidän olevan koulun paras asia. Olisi voinut siis olettaa, että kavereihin liittyvä puhe olisi sisältänyt enemmän tunnesanastoa. Tämä voi kuitenkin johtua siitä, että myönteiset kokemukset ja niihin liittyvät tunteet eivät ole jääneet muistiin niin hyvin kuin kielteiset kokemukset (ks. Baumeister ym. 2001, 325; Kensinger 2009). Toisaalta tutkimus herättää pohtimaan, liittyikö vähäinen tunteiden nimeäminen tunteiden säätelyjärjestelmän puutteisiin, jotka eivät ole tavattomia turvattomasti kiintyneille ja sijoitetuille lapsille

(ks. Rusanen 2011, 80-81; Kalland 2012, 211). Näin ollen tunteita oli kenties vaikea nimetä ja sanoittaa.

Yllättävää on myös se, että opiskeluun liittyvät palkitsevat tilanteet sisälsivät paljon emotionaalista puhetta, kun taas vertaisiin liittyvät tilanteet eivät. Tämä voi tosin johtua siitä, että moni lapsista oli kokenut haastattelua edeltävinä päivinä retkiä ja koulun tapahtumia. Tämän vuoksi muisto niistä on voinut olla vahvasti lasten mielissä, mikä puolestaan on voinut vaikuttaa oppilaita aktivoivan opetuksen sekä siihen liittyvien tunteiden määrän korostumiseen tässä tutkimuksessa.

Tarkasteltaessa opiskeluun liittyviä palkitseviin ja haastaviin tilanteisiin liittyneitä tunteita, vaikuttaa siltä, että lapset tunsivat näissä tilanteissa ikään kuin tunteiden peilikuvia. Kun oppilaita aktivoiva opetus tuotti muun muassa iloa, onnea, rentoutta ja helpotusta, tuotti lamaannuttava opetus puolestaan muun muassa inhoa, surua, ahdistusta ja ärsytystä. Samanlainen asetelma on nähtävissä myös akateemiseen koulusuoriutumiseen liittyvissä tilanteissa. Hyvä akateeminen koulusuoriutuminen herätti lapsissa helpotusta ja riemua, kun taas akateemisen koulusuoriutumisen tuoma paine herätti muun muassa stressiä, inhoa, pelkoa ja epävarmuutta. Akateemisen koulusuoriutuminen herätti lapsissa kaiken kaikkiaan paljon tunteita, jonka vuoksi tulosta voidaankin pitää samansuuntaisena Sotardin (2016, 714) tutkimustuloksen kanssa. Hänen mukaansa heikosti koulussa suoriutuminen voi herättää oppilaissa kielteisiä tunteita. Haasteelliseen käyttäytymiseen liittyneet tilanteet olivat herättänyt lapsissa ärsytystä ja noloutta.

Ratkaisukeinot. Käytetyt ratkaisukeinot vaihtelivat ongelman mukaan, ja lapset käyttivät useita erilaisia keinoja haastavasta tilanteesta riippuen. Ei voida siis sanoa, että lapset olisivat käyttäneet systemaattisesti joko tilannespesifejä tai yksilöspesifejä ratkaisukeinoja (vrt. Keltinkangas-Järvinen 2008, 191).

Lapset käyttivät hieman enemmän toimivia kuin toimimattomia ratkaisukeinoja. Yleisin käytetty keino olivat sitoutuminen ja strategisointi, jonka jälkeen

käytettiin avun pyytämistä, luovuttamista ja uhriutumista, sekä pyrkimystä unohtaa ikävä tilanne. Vähemmän käytettyjä keinoja olivat sanallinen puolustautuminen, rangaistuksen pelossa toimiminen, kieltäytyminen yhteistyöhön sekä huumorin käyttö.

Koulun sosiaalisiin suhteisiin liittyviä haasteita ratkottiin joko toimivin tai toimimattomin keinoin, ja käytettyjen keinojen määrä oli runsas. Kun ratkaistiin kavereiden kanssa kohdattuja ristiriitoja, käytettiin useammin toimivia keinoja kuten sitoutumista ja strategisointia. Kyseisissä tilanteissa käytettiin kuitenkin myös toimimattomia keinoja, joista useimmin käytettiin kieltäytymistä yhteistyöhön sekä luovuttamista ja uhriutumista. Myös kun haastava tilanne liittyi koulukiusaamiseen, käytettiin yleisimmin ratkaisukeinona pyrkimystä unohtaa tilanne. Aikaisemmissakin tutkimuksissa (Garnett ym. 2015, 712; Sotardi 2016, 712–716) on huomattu, että kun oppilaat kohtaavat ongelmia vertaisten kanssa, kuten kiusaamista ja riitoja, oppilailla on taipumus pyrkiä olemaan välittämättä ongelmasta, ja he pakenevat ongelmaa. Toisaalta tässä tutkimuksessa koulukiusaamista koettuaan osa toimi myös päinvastoin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, ja lapset käyttivätkin näissä tilanteissa kaiken kaikkiaan useammin toimivia keinoja kuin toimimattomia. Yleisin toimiva keino oli sitoutuminen ja strategisointi, mutta lapset myös pyysivät apua, ja osa puolusti itseään sanallisesti. Tulos on yhdenmukaisen Sotardin (2016, 712) tutkimuksen kanssa, jossa huomattiin, että osa oppilaista puolusti itseään sanallisesti, ja osa pyysi apua kohdattuaan ongelmia kavereiden kanssa.

Opettajan epäasiallisen käytöksen kohteeksi jouduttuaan lapset käyttivät useammin toimimattomia keinoja, ja yleisin keino kaikista keinoista oli pyrkimys unohtaa tilanne. Puolestaan opettajan antamaan tuen puutteeseen reagoitiin useilla keinoilla, jotka olivat lähes yhtä usein joko toimivia tai toimimattomia. Yleisimpiä keinoja olivat itsensä puolustaminen sanallisesti ja avun pyytäminen. Opettajan antamasta tuen puutteesta yritettiin kuitenkin myös selvitä toimimattomilla keinoilla, joista käytettiin yleisimmin kieltäytymistä yhteistyöhön.

Opiskeluun liittyviä haastavia tilanteita lapset pyrkivät ratkaisemaan useilla eritavoilla tilanteesta riippuen. Akateemisen koulusuoriutumisen tuomia paineita pyrittiin ratkaisemaan useammin toimivilla keinoilla, ja yleisimmin lapset pyysivät apua. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että oppimisen haasteita kohdattuaan lapset pyytävät apua muilta, yleensä opettajilta ja kavereilta (Skinner ym. 2013, 826; Sotardi 2016, 712). Tässä tutkimuksessa apua saatiin erityisesti lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajalta. Tuloksen painottumiseen vaikuttanee se, että lastensuojeluyksikköön oli palkattu koulunkäynninohjaaja tukemaan sijoitettujen lasten koulunkäyntiä.

Akateemiseen koulusuoriutumiseen liittyvien paineiden yhteydessä lähes yhtä usein käytetty ratkaisukeino oli kuitenkin myös toimimaton luovuttaminen ja uhriutuminen, jolloin lapset eivät yrittäneet oppia haasteita kohdattuaan. Tällöin lapset suuntasivat huomionsa pois oppimishaasteista, ja esimerkiksi seurustelivat kavereiden kanssa (ks. Nett ym. 2011, 55; Skinner ym. 2013, 820). Myös haastavien elämäkokemusten yhteydessä lapset pyrkivät suuntaamaan huomionsa muualle välttelemällä ongelmaa (ks. esim. Bal ym. 2003a, 1386; Schneider & Phares 2005, 832; Lepistö & Paavilainen 2011, 229), sekä ohjaavat huomionsa toisenlaiseen aktiviteetteihin ongelman ajattelun välttämiseksi (ks. esim. Rask ym. 2002, 139–140; Bal ym. 2003a, 1386; Lepistö & Paavilainen 2011, 229). Toisaalta tässä tutkimuksessa lähes yhtä usein oppilaat käyttivät ratkaisukeinona sitoutumista ja strategisointia, kuten myös silloin kun he kokivat opetuksen epämotivoivana. Tulosta tukee Skinnerin ym. (2013, 826) sekä Sotardin (2016, 712) tutkimukset, joiden mukaan osa oppilaista sitoutuu työskentelemään ahkerammin, ja tarvittaessa he muuttavat aikaisempia työskentelytapojaan, jos he kohtaavat haasteita opiskelussa.

Haasteelliseen käyttäytymiseen liittyvissä tilanteissa lapset käyttivät ainoastaan toimimattomia keinoja, jolloin he joko luovuttivat ja uhriutuivat, tai pyrkivät unohtamaan ikävän tilanteen.

7.1.5 Tulosten soveltaminen koulumaailmassa

Tämä tutkimus tarjoaa opetusalan ammattilaisille ja opiskelijoille tietoa sijoitetujen lasten kouluarjesta sekä siihen liittyvistä kokemuksista ja tuntemuksista. Tulosten avulla opettajat voivat havahtua huomaamaan, että pohjimmiltaan sijoitetut lapset ovat oppilaita muiden joukossa. He eivät muodosta yhtenäistä ryhmää, vaan jokainen heistä on oma yksilönsä (ks. Tideman et al. 2011). Monet tässä tutkimuksessa kuvaillut tilanteet olisivat voineet tapahtua kenelle tahansa oppilaista lastensuojelutaustasta riippumatta. On kuitenkin tärkeää huomata, että osa sijoitetuista lapsista kohtaa koulutilanteita, jotka puolestaan eivät välttämättä ole osa muiden lasten kouluarkea. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi tässäkin tutkimuksessa esiin nousseet lastensuojelutaustaan liittyvä leimaaminen, koulu-kiusaaminen ja opettajien antaman tuen puute.

Tulosten mukaan opettajien akateeminen ja emotionaalinen tuki olisivat olleet tärkeitä sijoitetuille lapsille, mutta kaikki eivät kokeneet saaneensa tukea, ei edes sitä pyydettyään. Opettajien tulisi tiedostaa roolinsa sijoitettujen lasten tukijoina. Opettajien tulisi huomioida lasten opetuksen tarpeet, ja vastata erityisesti niihin silloin, kun lapsi itse pyytää lisätukea. Puuttumaton tuki voi johtaa esimerkiksi alisuoriutumiseen (ks. esim. Tideman ym. 2011, 50-51; Vinnerljung & Hjern 2011, 1908) ja heikkoon koulusuoriutumiseen, joka puolestaan voi heikentää lapsen psyykkistä, fyysisistä ja sosiaalista hyvinvointia. Näin ollen tuen puutteella voi olla kauaskantoiset seuraukset, ja se voikin vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen esimerkiksi lisäten psykososiaalisia ja ekonomisia haasteita. (ks. Kestilä ym. 2012a.)

Lapsia oli koulukiusattu, ja osa kokemuksista oli ajoittunut kouluvaihdosten kanssa samaan ajankohtaan. He olivat kohdanneet myös leimaamista. Opettajan tehtävä olisikin panostaa sijoitetun lapsen ryhmäytymiseen, ja ennaltaehkäistä mahdollista leimautumista jo ennen kuin haaste alun perin edes syntyy. Se, kuinka opettajat itse kohtelevat sijoitettuja lapsia, tarjoaa mallin muille oppilaille muiden ihmisten kohtelusta. Tässä tutkimuksessa osa sijoitetuista lapsista

oli kuitenkin kohdannut tilanteita, joissa opettajat itse olivat kohdelleet sijoitettuja lapsia epäasiallisesti ja epäreilusti suhteessa muihin oppilaisiin. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että myös opettajilla oli ennakko-oletuksia sijoitetuista lapsista. Jos opettaja itse kohtelee oppilasta epäkunnioittavasti, osoittaa hän oppilaille, että toista halventava ja väheksyvä käyttäytyminen on sallittua. Ennen kaikkea opettajien tulisi huomioida, että opetuksen tulisi perustua ihmisarvon kunnioittamiseen, oikeudenmukaisuuteen, oppilaiden tasa-arvoiseen ja yksilölliseen kohteluun sekä oppilaan mielipiteiden huomioimiseen (ks. lapsen oikeuksien sopimus 1989; Suomen perustuslaki 1999/731; Lastensuojelulaki 2007/417; perusopetuksen opetussuunnitelma 2014).

Lapsista osa koki akateemiseen suoriutumiseen liittyviä paineita, ja puolestaan jokainen koki osan oppitunneista epämotivoivina ja uuvuttavina. Osalla heistä oli myös haasteita akateemisessa koulusuoriutumisessa. Sijoitettujen lasten akateemista koulusuoriutumista tulisi tukea systemaattisesti, minkä tukena opettaja voi käyttää esimerkiksi Pesäpuu Ry:n (2012–2016) suunnittelemaa SISUKAS -työskentelymallia. Lisäksi oppimiseen voidaan vaikuttaa motivoivilla opetusmenetelmillä. Tähän edellyttää myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014), jonka mukaan opetuksen tulisi olla lasta osallistavaa sekä oppilaslähköistä. Oppilaita osallistavan opetuksen toteuttaminen on perusteltua myös sen vuoksi, että sen avulla voidaan ehkäistä lasten oppitunneilla turhautuminen, joka taas voi johtaa haasteelliseen käyttäytymiseen, kuten tässä tutkimuksessa tuli esille.

Tutkimuksessa huomattiin, että sijoitetuilla lapsilla oli haasteita sanoittaa tunteitaan. Erityisesti myönteisiin tilanteisiin ja koulukiusaamiseen liittyvien tunteiden nimeäminen oli vaikeaa. Hyvinvoinnin lisäämiseksi kouluissa tulisikin opettaa lapsia käsittelemään tunteitaan, ja varsinkin sijoitetut lapset hyötyisivät tunnetaitojen opettelusta (ks. Rusanen 2011, 80-81; Kalland 2012, 211). Tunteiden tunnistamiseen ja kontrolloimiseen liittyvien taitojen opettelu olisi tärkeää, sillä niihin liittyvät haasteet voivat vaikuttaa lasten käyttäytymiseen ja heidän haasteissa käyttämiinsä ratkaisukeinoihin. Tunnetaitojen opettamiseen velvoittaa nyt

myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014), jonka mukaan tunnetaitojen opetteluun tulisi alkaa jo ensimmäisellä luokalla ja jatkua aina peruskoulun loppuun saakka. Tarjolla on myös erilaisia työvälineitä, joilla tunnetaitoja voi kehittää koululuokissa. Esimerkiksi lastensuojelujärjestö Pesäpuu ry on kehittänyt runsaasti erilaisia materiaaleja tunnetaitojen työstämiseen, joista yksi esimerkki on tässäkin tutkimuksessa haastattelujen tukena käytetty Tunteiden apukäsi -materiaali (Raknes & Pesäpuu ry 2017). Tässä tutkimuksessa se tarjosi yksittäisille lapsille tukea tunteiden ja vaikeiden ajatusten sanoittamiseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Olen pyrkinyt tutkimukseni jokaisessa vaiheessa noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Kuula 2006, 34-35; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132-133). Olen pyrkinyt tekemilläni ratkaisuilla huolellisuuteen, objektiivisuuteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 134), rehellisyyteen (ks. Hirsjärvi ym. 2003, 27) sekä ihmisarvon kunnioittamiseen (ks. Kuula 2006, 60; Eskola & Suoranta 2008, 56). Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti olen viitannut aikaisempiin tutkimuksiin asianmukaisesti lähdeviitteitä käyttäen, sekä käsitellyt tutkimusaineistoa luottamuksellisesti (ks. Kuula 2006, 84). Olen raportoinut mahdollisimman tarkasti käyttämäni menetelmät ja saamani tulokset siten kuin ne käytännössä tein. Siten toisella tutkijalla on mahdollisuus toistaa tutkimukseni niin halutessaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Eskola & Suoranta 2008, 216), ja siirtää ja soveltaa sitä toisessa ympäristössä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 68).

Jo tutkimusaiheen valintaa tehdessään tutkija on eettisten kysymysten äärellä (Hirsjärvi ym. 2003, 26; Eskola & Suoranta 2008, 56; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Lastensuojelu on nähty arkaluontoisena tutkimuskohteena, jonka vuoksi siihen kohdistunut tieteellinen tutkimus on ollut vähäistä. On kuitenkin eettisesti arveluttavaa olla tutkimatta aihetta, joka koskee pientä, mutta merkittävää osaa suomalaisista lapsista ja perheistä. Tutkimustietoa tarvitaan, jotta lastensuojelutyötä voidaan kehittää. (Pekkarinen 2011, 51; Pekkarinen ym. 2013, 341.) Pekka-

risen ja kumppaneiden (2013, 337) mukaan ”lastensuojelusta tietäminen on moraalinen velvoite”. Näiden perusteluiden, sekä oman mielenkiintoni, rohkaisevana valitsin tutkimukseni kohteeksi sijoitetut lapset sekä heidän koulukokemuksensa.

Tiedostin läpi tutkimukseni, että olin tekemisissä sensitiivisen ja suojelua kaipaavan kohdejoukon kanssa. Sen vuoksi perehdyin tutkimuseettisiin kysymyksiin erityistä tarkkaavaisuutta käyttäen (ks. Eriksson & Näsman 2012; Kallinen ym., 2015, 147). Tutkittavien tunnistamattomuuden ja anonymiteetin turvaaminen (ks. Kuula 2006, 64, 201; Eskola & Suoranta 2008, 56–57) olivat lähtökohdiani tämän tutkimuksen toteuttamisessa. Nämä eettiset näkökohdat mielessäni pitäen pyrin erityiseen huolellisuuteen, ja olen palannut useissa eri vaiheissa tarkistamaan näiden kahden asian toteutumista.

Olin tiedostanut jo ennen varsinaisen tutkimukseni aloittamista, että tutkimuslupien saamiseen liittyy lastensuojelua koskevassa tutkimuksessa omat haasteensa (ks. tarkemmin Pekkarinen 2011 44; Pekkarinen ym. 2013, 340). Tämän vuoksi kiinnitin erityistä huomiota tutkimussuunnitelman sekä lupa-asiakirjojen huolelliseen tekemiseen (ks. Eskola & Suoranta 2008, 56–57; Kallinen ym. 2015, 148–149), ja pyrin olemaan kaikki osapuolet huomioonottava. Tiedotin ja pyysin tutkimuslupaa lasten tutkimiseen lastensuojeluyksikön lastensuojelupäälliköltä, lasten biologisilta vanhemmilta, lasten asioita hoitavilta sosiaalityöntekijöiltä, sijaisvanhemmilta, sekä lapsilta itseltään. Jokaisen lapsen osallistuminen perustui lopulta heidän itsemääräämisoikeuteen ja vapaaehtoiseen suostumukseen (ks. Kuula 2006, 61, 87).

Tutkimuksessani on huomioitava tiettyjä rajoituksia. Vaikka olen pyrkinyt tavoittamaan tutkimustuloksien tarkastelussa ja kirjaamisessa tutkittavien kokemuksen todellisuuden, ja olen myös pyrkinyt objektiivisuuteen ja neutraaliuteen (ks. Kuula 2006, 44), tiedostan, etten ole niihin täydellisesti kyennyt. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista tutkijan olennainen asema tiedon tulkitsijana ja tuottajana (Hirsjärvi ym. 2003, 152; Eskola & Suoranta 2008, 20), jolloin tutkijan valinnat ja johtopäätökset väistämättä ohjaavat ja muovaavat tutkimusta (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 136). Esimerkiksi lasten koulukiusaamiskokemukset herättivät minussa osittain vahvojakin tunteita. Olen kuitenkin pyrkinyt toimimaan siten, että omat henkilökohtaiset tunteeni ja ajatukseni eivät ole ohjailleet tutkimukseni etenemistä tai tuloksia (ks. Kuula 2006, 155).

Tiedostan, että kokemattomuuteni tutkimushaastattelijana on saattanut vaikuttaa haastattelujen kulkuun, saatuun aineistoon ja sitä kautta tuloksiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 124). Pyrin kuitenkin valmistautumaan haastatteluihin erityisellä huolellisuudella suunnittelemalla selvän ja toimivan teemahaastattelurungon (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67), sekä tutustumalla haastattelun tukena olleisiin materiaaleihin (Tunteiden apukäsi sekä tunnelista). Haastattelurunko osoittautui toimivaksi, ja sen johdattamana lapset kertoivat aiheista, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Erityisesti haastattelurunkoon kirjamani apukysymykset auttoivat minua kohdentamaan ja tarkentamaan kysymyksiä saadakseni tutkimuksen kannalta oleellisia vastauksia. Koen myös, että haastatteluiden tukena ollut tunnelista auttoi selvittämään, millaisia tunteita lapset olivat kokeneet koulutilanteidensa yhteydessä. Erityisesti se oli avuksi nimittäessä palkitsevien tilanteiden tunteita, jolloin osalla lapsista oli haasteita nimetä tunteita ilman tukea.

Sen sijaan Tunteiden apukäsi -materiaali ei tuonut merkittävästi lisää tietoa tutkimuksen kannalta oleellisista asioista, mutta se auttoi kuitenkin yksittäisiä lapsia nimeämään haastaviin tilanteisiin liittyviä tunteita. Olisin kenties saanut erilaisia tuloksia soveltamalla Tunteiden apukäsi -materiaalia toisella tavalla haastatteluiden tukena. Olisin voinut esimerkiksi pyytää lapsia käsittelemään materiaalin avulla ainoastaan tilanteita, joita he eivät olleet vielä haastatteluissa aikaisemmin maininneet.

Esihaastattelujen tekeminen lapsille olisi tuonut minulle kokemusta lasten haastattelusta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 72; Eskola & Suoranta 2008, 88). Haastattelutilanteissa yllätyin, kuinka rohkeasti lapset kertoivat ajatuksistaan. Erityisesti ensimmäisessä parihaastattelussa keskustelu oli ajoittain erittäin vilkasta, ja

laajeni toisinaan pois tutkimuksen kannalta oleellisista teemoista. Pyrin ohjaamaan keskustelun takaisin tutkimuskysymysten kannalta tärkeisiin aiheisiin, rikkomatta kuitenkaan syntyneitä avointa ilmapiiriä ja välttämällä ohjaamasta keskustelua liikaa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 131).

Runsas puhe saattoi liittyä siihen, että sijoitetut lapset olivat kenties osallistuneet elämänsä aikana useisiin erilaisiin keskustelutilanteisiin, joissa heidän mielipiteitään oli kuultu lastensuojelullisia päätöksiä tehtäessä (ks. Pösö 2016, 26). Näin ollen he olivat kenties harjaantuneita keskustelijoita, eivätkä jännittäneet tutkimushaastattelua. Toisaalta pidän runsasta puheen määrää osoituksena luottamuksesta ja rentoudesta, joka lasten ja minun välillä oli (ks. Kuula 2006, 140–141). Luottamuksen rakentamisen helpottajana pidän sitä, että tunsimme haastateltavien lasten kanssa jo entuudestaan. Suhteemme ei ollut kuitenkaan liian läheinen, joka puolestaan olisi voinut olla este tutkimuksen objektiivisuudelle (ks. Eskola & Suoranta 2008, 55).

Koska teemahaastattelu mahdollisti vapaan ja sitä kautta runsaan puheen, oli minulla toisinaan haasteita ajoittaa tarkentavia kysymyksiä. Vaikka olin suunnitellut haastattelurunkoon tarkentavia kysymyksiä, en aina kerennyt esittää niitä vilkkaan keskustelun vuoksi. Ohjaamalla keskustelua tehokkaammin tarkentavilla kysymyksillä, olisi aineistoni kenties kattavampi joidenkin tutkimuskysymysten osalta. Olisin silloin ehkä saanut enemmän tietoa esimerkiksi palkitsevista tilanteista sekä palkitsevien ja haastavien tilanteiden yhteydessä koetuista tunteista.

Tutkimukseni kohdejoukko oli pieni. Tutkittavat koostuivat seitsemästä lapsesta, joiden koulukokemuksista olin kiinnostunut. Laadullisessa tutkimuksessa ollaankin usein kiinnostuttu määrän ja yleistettävyyden sijaan laadusta ja pienestä joukosta (Metsämuuronen 2005, 203; Eskola & Suoranta 2008, 18). Tutkimuksen pienestä tutkimuskohteesta johtuen tästä tutkimuksesta saatujen tuloksien siirtäminen toiseen kontekstiin olisikin arveluttavaa, eikä tuloksia voi yleistää.

Tutkimustulosten siirrettävyyteen vaikuttaa myös tutkittavien valitseminen harkinnanvaraisella otannalla (Patton 2002, 230; Eskola & Suoranta 2008, 61). Tutkittavien valitseminen oli kuitenkin perusteltua tutkimustavoitteideni (ks. Eskola & Suoranta 2008, 61) sekä aikaisempien kontaktieni vuoksi. Kontaktit tekivät tutkimusjoukon lähestymisestä ja saavutettavuudesta helpompaa (ks. Metsämuuronen 2005, 53). Harkinnanvarainen otanta oli perusteltu myös sen vuoksi, että osasin odottaa tutkimuslupien saamisen olevan monimutkainen prosessi. Tiedostin, että kaikille mukaan pyydetyistä lapsista ei välttämättä saataisi tutkimuslupia, kuten lopulta tapahtuikin. Valitsimme lastensuojeluyksikön koulunkäynninohjaajan kanssa tutkimukseen mukaan lapsia, joiden ajattelimme olevan halukkaita tutkimukseen osallistumiseen. Tällä tavalla pyrin pienentämään riskiä vieläkin pienemmästä tutkimusjoukosta, mikä olisi tapahtunut, jos tutkimukseen pyydetyistä lapsista joku ei olisi halunnut osallistua tutkimukseen.

Aineiston kerääminen yhdestä lastensuojeluyksiköstä rajaa tulokset kuvaamaan kyseisen lastensuojeluyksikön lasten koulukokemuksia tietyinä historiallisena aikana (ks. Eskola & Suoranta 2008, 18). Tutkimuksen kohdejoukon laajentaminen esimerkiksi useamman paikkakunnan lastensuojeluyksikön lapsiin olisi kenties tuottanut erilaisia tuloksia.

Tutkimuksen tuloksiin on saattanut vaikuttaa haastattelun ajankohta, joka oli touko- ja kesäkuu. Toukokuu on useissa kouluissa luokkaretkien ja koulun tapahtumien aikaa, ja moni tutkimukseen osallistuneista lapsista oli kokenut kyseisiä tapahtumia haastattelua edeltävinä päivinä. Nämä kokemukset painottuivat selvästi myös vastauksissa. Lisäksi lapset olivat kenties jo uupuneita lukuvuoden pituisen opiskelun jälkeen, mikä saattoi korostua lasten vastauksissa. Haastattelun ajoittaminen toiseen kuukauteen, esimerkiksi helmikuuhun, olisi saattanut tuottaa erilaisia kuvauksia kouluun liittyvistä tilanteista.

Tutkimusongelmani ytimen saavuttamisesta kertoo se, että uusia kouluun liittyviä tilanteita, tunteita ja ratkaisukeinoja ei analyysissä enää noussut esille, vaan aineistoni alkoi kylläntyä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 62-63). Minulla oli tarpeeksi aineistoa, josta pystyin löytämään useita erilaisia tilanteita, tunteita ja

ratkaisukeinoja. Tutkimustulokseni sijoitettujen lasten koulunkäynnistä ovat pääasiassa linjassa aikaisemmin vastaavaa ilmiötä käsitelleiden tutkimusten kanssa (ks. esim. Scherr 2007; Fernandez 2008; Trout ym. 2007; Iversen ym. 2010; Vinnerljung 2010; Berlin ym. 2011; Hedin ym. 2011; Tideman ym. 2011; Vinnerljung & Hjern 2011; Ikonen ym. 2017), mikä kumoaa edellä mainitsemiani tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä epäilyksiä, ja puolestaan vahvistaa sitä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 212).

Kansainvälisten koulunkäyntiin liittyvien tutkimusten, joihin tuloksiani pääasiassa vertailin, yleistämistä tähän tutkimukseen täytyy tehdä kuitenkin harviten. Erimaiden koulusysteemit saattavat erota huomattavastikin kotimaisesta koulujärjestelmästä, eikä lastensuojeluakaan toteuteta muissa maissa samalla tavalla kuin kotimaassa (ks. Kitinoja 2005, 77). Lisäksi aikaisemmat tutkimukset olivat pääasiassa määrällisiä tutkimuksia, kun taas oma tutkimukseni on laadullinen.

Puolestaan koettujen tunteiden ja ratkaisukeinojen vertailua aikaisempiin tutkimuksiin haittaa se, ettei aikaisempaa tutkimusta aiheista juurikaan oltu tehty. Näistä aiheista tehtyjen tutkimusten tulokset eivät ole suoraan vertailukelpoisia tutkimukseni kanssa, eikä tulosten vertailua eri konteksteissa toteutettuihin tutkimuksiin voi pitää myöskään kovin luotettavana. Lisäksi luomani käsitteet erosivat aikaisempien tutkimusten käsitteistöstä, mikä osaltaan vaikuttaa tutkimusten vertailtavuuteen.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni koski lastensuojelun asiakkaista kodin ulkopuolelle sijoitettuja peruskouluikäisiä lapsia. Kohderyhmää voitaisiin laajentaa koskemaan myös lastensuojelun muita tukipalveluja saavia lapsia, kuten avohuollon asiakkaita. Tutkimusta tulisi tehdä myös kohdennetummin kaikista ikäryhmistä. Alakouluikäisten sijoitettujen lasten koulukokemuksista saatava tieto mahdollistaisi varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän tuen. Vastaavasti yläkoululaisten

koulukokemusten avulla voitaisiin kohdentaa tukea juuri heidän kaipaamallaan tavallaan, jolloin voitaisiin esimerkiksi vähentää nuorten syrjäytymisen riskiä.

Mielenkiintoista olisi tutkia opettajien asenteita, joita heillä on sijoitetuista oppilaista. Tällä tavoin opettajat voitaisiin tehdä tietoisiksi heidän omista ajatuksistaan ja ennakko-oletuksistaan, joita he lastensuojelulapsista mahdollisesti ovat tehneet. Tietoisuus opettajan ennakko-oletuksista voisi vaikuttaa siihen, kuinka ja millaista tukea he sijoitetuille oppilaille antavat tulevaisuudessa.

Tutkimustietoa sijoitettujen lasten koulussa kokemista tunteista ja ei ole vielä ennen tutkimustani tehty, ja sitä tarvittaisiin lisää. Tarvitaan tietoa sijoitettujen, ja kaikkien oppilaiden koulussa kokemista tunteista, jotta heitä voidaan ymmärtää, ja siten myös tukea tunnetaidoissa. Sijoitettujen lasten tunnetaidot ovat myös itsessään otollinen tutkimusaihe.

Myös haastavien tilanteiden ratkaisukeinoja koskevaa tietoa tulisi laajentaa. Tutkimusta tarvitaan niin kaikista oppilaista kuin sijoitetuista lapsista. Tutkimuksen avulla saataisiin tietää, millaisena lasten toimijuus näyttäytyy haastavissa tilanteissa, ja siten lapsia voidaan ohjata toimivien ratkaisukeinojen käyttöön. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia erityisesti avun pyytämistä ratkaisukeinona. Varhaisten kokemustensa aikana sijoitettu lapsi on saattanut kokea hetkiä, jolloin hän ei ole saanut hoitajan tukea ja hoivaa sitä tarvittuaan. Sen vuoksi lapsen saattaa olla vaikea luottaa keneenkään, tai päinvastoin hän saattaa turvautua keneen tahansa. (ks. Zeanah ym. 2004; Kalland 2012, 211.) Olisi siis kiinnostavaa tutkia tarkemmin, millaisissa tilanteissa ja keneltä sijoitetut lapset hakevat koulussa apua sitä tarvitessaan, vai hakevatko lainkaan.

Voisi tiivistää, että kaikki lastensuojeluun liittyvä tutkimus, jossa on huomioitu lasten omat kokemukset, on tarpeellista (ks. Eronen 2007, 6; Pekkarinen 2011, 51). Tiedon avulla opettajille tarjoutuu mahdollisuus tarkastella sijoitettujen lasten maailmaa. Ymmärtäessään lastensuojelua ja sijoitetun lapsen elämää, voivat opettajat tukea ja kohdella sijoitettuja oppilaita siten, kuin sijoitetut lapset toivoisivat heitä kohdeltavan: omana itsenään (ks. Martin & Jackson 2002, 124; Altshuler 2003, 57; Hytönen ym. 2016, 160).

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–163.
- Altshuler, S. J. 2003. From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work* 48 (1), 52–63.
- Baker, J., Grant, S. & Morlock, L. 2008. The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly* 23, 3–15.
- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P. & De Bourdeaudhuij, I. 2003a. The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse & Neglect* 27, 1377–1395.
- Bal, S., Van Oost, P., De Bourdeaudhuij, I. & Crombez, G. 2003b. Avoidant coping as a mediator between self-reported sexual abuse and stress-related symptoms in adolescents. *Child Abuse & Neglect* 27, 883–897.
- Barker, G. 2007. Adolescents, social support and help-seeking behaviour. An international literature review and programme consultation with recommendations for action. WHO discussion papers on adolescence. Department of Child and Adolescent Health and Development.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K.D. 2001. Bad is stronger than good. *Review of General Psychology* 5 (4), 323–370.
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2011. School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long time foster care. *Children and Youth Services Review* 33, 2489–2497.
- Bernedo, I., Salas, M., García-Martín, M., & Fuentes, M. 2011. Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review* 34, 615–621.
- Buckley, H., Holt, S. & Whelan, S. 2007. Listen to me! Children’s experiences of domestic violence. *Child Abuse Review* 16, 296–310.
- Cacciatore, R. 2010. Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.

- Cole, P., Michel, M. & O'Donnell Teti L. 1994. The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59, 73–100.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. 2005. Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5 (4), 417–436.
- Davidson, R. 1998. Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion* 12 (3), 307–330.
- Ekman, P. 1992. An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* 6 (3/4), 169–200.
- Elliot, A. J., Eder, A. B. ja Harmon-Jones, E. 2013. Approach–avoidance motivation and emotion: Convergence and divergence. *Emotion Review* 5, 308–311.
- Enroos, R. 2016. Lapsen tulo julkiseen kotiin. Huostassaolon ensi vaiheet sijais- huoltopaikkojen toimijoiden näkökulmasta. Teoksessa: R. Enroos, T. Heino & T. Pösö. *Huostaanotto: Lastensuojelun vaativin tehtävä*. Tampere: Vastapaino, 224–260.
- Eriksson, M. & Näsman, E. 2012. Interviews with Children Exposed to Violence. *Children and Society* 26, 63–73.
- Eronen, T. 2007. Katsaus 2000-luvulla julkaistuun suomalaiseen lastensuojelututkimukseen. Sosiaalialan kehittämishanke. Lastensuojelun kehittämisohjelma.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Evans, L.D. 2001. Interactional models of learning disabilities: Evidence from students entering foster care. *Psychology in the Schools* 38 (49), 381–390.
- Fantuzzo, J. & Perlman, S. 2007. The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review* 29, 941–960.
- Fernandez, E. 2008. Unravelling emotional, behavior and educational outcomes in a longitudinal study of children in foster care. *British Journal of Social Work* 38, 1283–1301.
- Forsberg, H. & Ritala-Koskinen, A. 2012. Lastensuojelun sosiaalityö muutoksessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 153–179.

- Frijda, N. H. 1988. The laws of emotion. *American Psychologist* 43 (5), 349–358.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. 1993a. The adolescent coping scale: Practitioners manual. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. 2004. Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance & Counselling* 32, 25–37.
- Garnett, B., Masyn, K., Austin, B., Williams, D. & Viswanath K. 2015. Coping styles of adolescents experiencing multiple forms of discrimination and bullying: Evidence from a sample of ethnically diverse urban youth. *American School Health Association. Journal of School Health* 85 (2), 109–117.
- Halme N, Santalahti P, Marttunen M, Perälä M-L. 2015. "Ettei kenenkään tarvitsisi olla ilman ystävää..." Ystävättä olemisen yhteys nuorten hyvinvointiin liittyviin tekijöihin. Tutkimuksesta tiiviisti 30. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hanukkala, M. & Törrönen, S. 2010. Mielen hyvinvointi -opetuskokonaisuus terveystietoon 7.–9. luokka. 2. painos. Suomen Mielenterveysseura. Osaan ja Kehityksen -hanke. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/kirjat/mielen-hyvinvointi-opetuskokonaisuus-terveystietoon-7-9luokka>. Viitattu 17.10.2017
- Harder, A. T., Huyghen, A. N., Knotdickscheit, J., Kalverboer, M. E., Köngeter, S., Zeller, M. & Knorth, E. J. 2014. Education secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care. *Child & Youth Care Forum* 43 (2), 251–268
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56.
- Harker, R., Dobel-Ober, D. Akhurst, S. Berridge, D. & Sinclair, R. 2004. Who takes care of education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child and Family Social Work* 9, 273–284.

- Hascher, T. 2010. Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal* 9, 13–28.
- Haugland, B. S. M., Mauseth T. & Raknes, S. 2013. Psykologisk førstehjelp i førstelinjetjenesten. Impementering og evaluering. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: http://solfridraknes.no/filer/PF_rapport_ferdig_1.pdf . Viitattu 18.10.2017
- Hautamäki, A. 2012. Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOY, 29–69.
- Hedin, L., Höjer, I. & Brunnberg, E. 2011. Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child and Family Social Work* 16, 43–51.
- Heino, T. 2014. Lastensuojelun pirullinen tehtävä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos, 286–308.
- Heino, T. & Johnson, M. 2010. Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina. Teoksessa U. Hämäläinen & O. Kangas (toim.) *Perhepiirissä*. Helsinki: Kelan tutkimustoimisto, 266–293.
- Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 217–247.
- Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala, R. 2016. Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. *Huostahankkeen (2014–2015) päätulokset. Raportti*. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.
- Hiitola, J. 2008. *Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista*. Helsinki: Stakes.
- Hintikka, J. 2016. *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. 6.–9. painos. Helsinki: Tammi.

- Hohti, R. 2016. Classroom matters. Research with children as entanglement. Väitöskirja. Research Report 387. Department of Teacher Education. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hytönen, K.-M., Malinen, A., Salenius, P., Haikari, J., Markkola, P., Kuronen, M. & Koivisto J. 2016. Lastensuojelun sijaishuollon epäkohdat ja lasten kaltoinkohtelu 1937–1983. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 22. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Ikonen, R., Hietämäki, J., Laakso, R., Heino, T., Seppänen, J. & Halme, N. 2017. Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 21. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik T. & Stormark, K. M. 2010. Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child and Family Social Work* 15, 307–314.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- James A. & James A.D. 2008. Key Concepts in Childhood Studies. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Johansson, H. & Höjer, I. 2012. Education for disadvantaged groups – Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review* 34, 1135–1142.
- Kalland, M. 2012. Varhaislapsuuden tunnesiteet ja sijoitettu lapsi. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro, 207–216.
- Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. 2015. Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet. Tallinna: United Press Global.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105, Helsinki, 121–141.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–66.

- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineis-
toperustainen teoria. Väitöskira. Jyväskylä studies in education, psycho-
logy and social research 438. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing
House.
- Kekoni, T., Kitinoja, M. & Pösö, T. 2008. Erityinen huolenpito koulukodeissa.
Raportteja 36/2008. Helsinki: Stakes.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Hel-
sinki: WSOY.
- Kensinger, E.A. 2009. Remembering the details: Effects of emotion. *Emotion Re-
view* 1 (2): 99–113.
- Kestilä, S. 2016. Nuoreksi aikuiseksi epävakaa kasvuympäristössä. Nuorten
kokemuksia arjessa selviytymisestä ja kasvuolosuhteista lastensuojelulap-
sena. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kestilä, L., Paananen, R., Väisänen, A., Muuri, A., Merikukka, M., Heino, T. &
Gissler, M. 2012a. Kodin ulkopuolelle sijoittamisen riskitekijät. Rekisteri-
pohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteis-
kuntapolitiikka* 77, 34–52.
- Kestilä, L., Väisänen, A., Paananen, R., Heino, T. & Gissler, M. 2012b. Kodin ul-
kopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina. Rekisteripohjainen seurantatutki-
mus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka* 77,
599–620.
- Ketola, J. 2014. ”Möröstä keijuksi”. Kohti vaikuttavampaa lastensuojelua. Hel-
sinki: SOS-Lapsikyläsäätiö.
- Kitinoja, M. 2005. Kujan päässä koulukoti: Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen
lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta. Väitöskirja. Tutki-
muksia 150. Saarijärvi: Stakes.
- Kortenkamp, K. & Ehrle, J. 2002 The well-being of children involved with the
child welfare system: A national overview. *New Federalism: National Sur-
vey of America's Families, Series B, (B-16)*, 1–8.
- Kortesuoma, R.-L., Hentinen, M. & Nikkonen, M. 2003. Conducting a qualita-
tive child interview: Methodological considerations. *Journal of Advanced
Nursing* 42, 434–441.
- Kuoppala, T. & Säkkinen S. 2016. Lastensuojelu 2015. Tilastoraportti. Suomen
virallinen tilasto. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Saatavilla
sähköisesti osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016122031615> Vii-
tattu 27.2.2017.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, R. 2012. Lastensuojelun laitostyön arki ja ammatillisuus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 127–151.
- Laakso, R. 2016. Huostaanotto ja muutokset lasten elämässä. Teoksessa R. Enroos, T. Heino & T. Pösö (toim.) Huostaanotto: Lastensuojelun vaativin tehtävä. Tampere: Vastapaino, 157–187.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia: Koulu nuorten kokemuksissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lamponen, T. 2016. Kiireellinen sijoitus vai ”minihuostaanotto”? Teoksessa R. Enroos, T. Heino & T. Pösö (toim.) Huostaanotto: Lastensuojelun vaativin tehtävä. Tampere: Vastapaino, 126–140.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Lepistö, S. & Paavilainen, E. 2011. Tyttöjen ja poikien erilainen selviytyminen perheväkivallasta. *Janus* 19 (3), 221–237.
- Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2005. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Maliki, A., Asagwara C.G. & Ibu, J. 2009. Bullying problems among school children. *Journal of Human Ecology* 25 (3), 209–213.
- Martin, P. Y. & Jackson, S. 2002. Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work* 7, 121–130.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2.painos. California: Sage.
- Mitic, W. & Rimer, ML. 2002. The Educational Attainment of Children in Care in British Columbia. *Child & Youth Care Forum*, 31 (6), 397–414.

- Mäntymaa, M. & Puura, K. 2012. Varhainen vuorovaikutus ja aivojen kehitys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunne-
teet ja niiden suojeleminen. 2. painos Helsinki: Sanomapro, 17–27.
- Nett, U., Goetz, T. & Hall, H. 2011. Coping with boredom in school: An expe-
rience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology* 36,
49–59.
- Nummenmaa, L. 2016. Tunteiden neurobiologia. *Suomen lääkäri-lehti* 71,
725–731.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. 2014. Bodily maps of emo-
tions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United Sta-
tes of America* 111 (2), 646–651.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.
- Oraluoma, E. & Väливаara, C. (toim.) 2016. Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tu-
keminen. SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi. Tutki-
muksia 2/2016. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos.
Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pekkarinen, E. 2011. Lastensuojelun tieto ja tutkimus. Asiantuntijoiden näkö-
kulma. Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisusarja. Saatavilla sähköi-
sesti osoitteesta: [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkai-
suja/lastensuojeluntieto.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkai-
suja/lastensuojeluntieto.pdf). Viitattu 27.2.2017.
- Pekkarinen, E., Heino, T. & Pösö, T. 2013. Lastensuojelusta tietäminen on mo-
raalinen velvoite. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (3), 337–342.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in stu-
dents' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative
and quantitative research. *Educational Psychologist* 37, 91–105.
- Pesäpuu ry. 2012–2016. SISUKAS: Sijoitettu lapsi koulussa -projekti. [http://si-
joitettulapsikoulussa.fi/sisukas-malli/](http://si-
joitettulapsikoulussa.fi/sisukas-malli/). Viitattu 9.11.2017
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki:
Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Pösö, T. 2007. Lastensuojelun puuttuva tieto. Teoksessa J. Vuori & R. Nätkin
(toim.) *Perhetyön tieto*. Tampere: Vastapaino, 65–82.

- Pösö, T. 2012. Lapsen etu, oikeudet ja näkökulma moraalisisina kannanottoina. Teoksessa H. Forsberg & L. Autonen-Vaaranieniemi (toim.) *Kiistanalainen perhe, moraalinen järkeily & sosiaalityö*. Tampere: Vastapaino, 75–97.
- Pösö, T. 2016. Mistä puhutaan, kun puhutaan huostaanotosta? Teoksessa R. Enroos, T. Heino & T. Pösö (toim.) *Huostaanotto: Lastensuojelun vaativin tehtävä*. Tampere: Vastapaino, 7–30.
- Raknes, S. & Pesäpuu ry. 2017. *Älyä tunteet – apukäsi lasten tunnetaitojen vahvistamiseen*. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä -kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rask, K., Kaunonen, M. & Paunonen-Ilmonen, M. 2002. Adolescent coping with grief after the death of a loved one. *International Journal of Nursing Practice* 8, 137–142.
- Reinikainen, S. 2009. Nuorisokodista maailmalle. Kokemuksia nuorisokodissa elämisestä ja aikuisiässä selviytymisestä. Väitöskirja. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 224. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rusanen, E. 2011. *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räty, T. 2012. *Lastensuojelulaki: käytäntö ja soveltaminen*. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Salmivalli, C. 1999. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scherr, T. 2007. Educational experiences of children in foster care. Meta-analysis of special education, retention and discipline rates. *School Psychology International*, 28 (4), 419–436.
- Schneider, K. & Phares, V. 2005. Coping with parental loss because of termination of parental rights. *Child Welfare* 84 (6), 819–842.
- Sinkkonen, J. 2004. Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim*, 120 (15), 1866–1873.

- Sinkkonen, J. 2012. Kiintymyssuhdehäiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOY, 245–270.
- Skinner, E., Pitzer, J. & Steele, J. 2013. Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement* 73 (5), 803–835.
- Sotardi, V. 2016. Understanding student stress and coping in elementary school: A mixed-method, longitudinal study. *Psychology in the Schools* 53 (7), 705–721.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Isaksson Aldenius, A. 2011. Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive Study. *Adoption & Fostering* 35, 44–56.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R. & Epstein, M. H. 2007. The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review* 30, 979–994.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vinnerljung, B. 2010. Placerade barn får skolgång. *Socialpolitik* 4.
- Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2011. Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study. *Children and Youth Services Review* 33, 1902–1919.
- Vitaro, F., Boivin, M. & Bukowski, W. 2009. The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationship and groups*. New York: Guilford Press, 568–585.
- Wadsworth, M. & Compas, B. 2002. Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence* 12 (2), 243–274.
- Zeanah, C., Scheeringa, M., Boris, N., Heller, S., Smyke, A. & Trapani, J. 2004. Reactive attachment disorder in maltreated toddlers. *Child Abuse & Neglect* 28, 877–888.
- Zima, B.T., Bussing, R, Freeman, S., Yang, X., Belin, T.R. & Forness, S.T. 2000. Behavior problems, academic skill delays and school failure among school-aged children in foster care: Their relationship to placement characteristics. *Journal of Child and Family Studies* 9 (1), 87–103.

Suomen säädöskokoelma

Lastensuojelulaki 2007/417. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Perhehoitolaki 263/2015. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150263>

Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>

Suomen perustuslaki 1999/731. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1991/19910059?sopviite_id=19910059

LIITTEET

Liite 1. Lupakirje sijoittajakunnalle

TUTKIMUSLUPA

Tutkimusluvan anoja:

Essi Jääskeläinen

████████████████████

████████████████████

████████████████████

essi.e.jaaskelainen@student.jyu.fi

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja teen opinnäytetyötäni tarkoitukseni selvittää lastensuojelun asiakkaina olevien sijoitettujen lasten puhetta, jota he tuottavat koulusta (kts. tutkimussuunnitelma liitteessä).

Haastattelut tapahtuvat touko- ja kesäkuussa 2017. Ne nauhoitetaan ja tulevat vain tutkimuskäyttöön. Tutkimusta varten ei tarvita tietoja haastateltavan lapsen asiakirjoista.

Osallistujien anonymiteetistä huolehditaan tutkimuksen koko prosessin ajan.

Raportoinnissa huolehditaan, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siinä esiintyviä henkilöitä tai heidän elämänpiiriinsä liittyviä asioita (koulu, perhekoti jne.).

Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti.

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on marraskuussa 2017.

Opinnäytetyöni ohjaajana toimii dosentti, yliopistonlehtori Marja Leena Böök (040-805 4521, marja.leena.book@jyu.fi).

Annan tutkimusluvan opiskelija Essi Jääskeläiselle.

Paikka ja aika

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Lupakirje biologisille vanhemmille ja sijaisvanhemmille

Lastensuojelun asiakkaana olevien oppilaiden koulukokemukset - pro gradu -tutkimus

- suostumus vanhemmalta/huoltajalta

Koulu on merkittävä osa peruskouluikäisen arkea, joten on tärkeää tutkia millaisia kokemuksia ja tunteita oppilas koulupäivänsä aikana kokee. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja teen erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaa opinnäytetyönäni tarkoitukseni selvittää lastensuojelun asiakkaana olevien sijoitettujen lasten puhetta, jota he tuottavat koulusta. Olen kiinnostunut kuulemaan millaisia palkitsevia sekä haastavia tilanteita lapsi on koulussa kokenut ja millaisia tunteita hän noihin tilanteisiin liittyy. Lisäksi tarkoitukseni on selvittää, millaisia ratkaisukeinoja lapsi on haastaviin tilanteisiin keksinyt.

Kerään tutkimukseni aineiston haastattelemalla lasta pienryhmässä, joka koostuu noin 2-3 lapsesta. Haastattelut tehdään [REDACTED] tiloissa ja ne pyritään tekemään viikolla 22. Haastattelut kestävät noin 45 minuuttia. Haastattelun tukena käytän Pesäpuu ry:n suunnittelemaa Tunteiden apukäsi -materiaalia, jonka tarkoitus on auttaa lasta työstämään arjessa kohdattuja vahvoja tunteita.

Allekirjoittamalla tämän suostumuksen annatte luvan nauhoittaa haastattelun (vain ääni). Viimekädessä lapsi itse päättää osallistuuko tutkimukseen. Myös häneltä kysytään kirjallinen lupa. Äänitallenteet säilytetään lukitussa tilassa, ja vain minä pääsen niihin käsiksi. Tutkimusaineisto on luotamuksellinen ja sitä käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen. Kenenkään

tutkimukseen osallistuvan henkilöllisyys ei paljastu missään vaiheessa eikä heitä voida tunnistaa tutkimuksesta. Puhtaaksikirjoitusvaiheessa voidaan kuitenkin käyttää muutettuja nimiä elävöittämään tekstiä ja haastateltavan sanomaan voidaan viitata tekstissä ja käyttää ns. suoria lainauksia.

Lämmin kiitos jo tässä vaiheessa suostumuksesta lapsenne osallistumiseen. Jos teille tulee kysyttävää asiasta, otattehan yhteyttä! Opinnäytetyöni ohjaajana toimii dosentti, yliopistonlehtori Marja Leena Böök, jolta voitte myös kysyä lisää tutkimuksesta halutessanne (040-805 4521, marja.leena.book@jyu.fi).

Palauttakaa ystävällisesti alla oleva lappu [REDACTED] 26.5. mennessä. Aurinkoista kevättä, kerron mielelläni lisää,

Essi Jääskeläinen (essi.e.jaaskelainen@student.jyu.fi) [REDACTED]
[REDACTED]

Suostumus tutkimushaastatteluun

Suostumus Lastensuojelun asiakkaana olevien oppilaiden koulukokemukset -opinnäytetyön haastatteluun.

Annan luvan, että _____ (lapsen nimi)

haastatellaan ja haastattelu äänitetään.

Aika ja paikka _____

Vanhemman/huoltajan allekirjoitus

Liite 3. Tutkimuslupa lastensuojelupäälliköltä

TUTKIMUSLUPA

Tutkimusluvan anoja:

Essi Jääskeläinen

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

essi.e.jaaskelainen@student.jyu.fi

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja teen opinnäytetyötäni tarkoitukseni selvittää lastensuojelun asiakkaina olevien sijoitettujen lasten puhetta, jota he tuottavat koulusta (kts. tutkimussuunnitelma liitteessä).

Haastattelut tapahtuvat touko- ja kesäkuussa 2017. Ne nauhoitetaan ja tulevat vain tutkimuskäyttöön. Tutkimusta varten ei tarvita tietoja haastateltavan lapsen asiakirjoista.

Osallistujien anonymiteetistä huolehditaan tutkimuksen koko prosessin ajan. Raportoinnissa huolehditaan, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siinä esiintyviä henkilöitä tai heidän elämänpiiriinsä liittyviä asioita (koulu, perhekoti jne.). Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti.

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on marraskuussa 2017.

Opinnäytetyöni ohjaajana toimii dosentti, yliopistonlehtori Marja Leena Bök (040-805 4521, marja.leena.book@jyu.fi).

Annan tutkimusluvan opiskelija Essi Jääskeläiselle.

Paikka ja aika [REDACTED] 29.5.2017

[REDACTED]

Allekirjoitus ja nimenselvennys

[REDACTED]
[REDACTED]

Liite 4. Tutkimuslupa Pesäpuu Ry:ltä



TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Hakijan/hakijoiden nimi/nimet	Jääskeläinen Essi		Puhelin	[REDACTED]
Osoite	[REDACTED]			
Sähköpostiosoite	essi.e.jaaskelainen@student.jyu.fi			
Oppilaitos	<input checked="" type="checkbox"/> yliopisto	<input type="checkbox"/> muu korkeakoulu	<input type="checkbox"/> keskiasteen / ammatillinen koulu	
	<input type="checkbox"/> ammattikorkeakoulu	<input type="checkbox"/> muu oppilaitos	<input type="checkbox"/> muu taustayhteisö	
Oppi-tutkimuslaitoksen nimi ja yhteystiedot	Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta PL 35			
Tutkimuksen ohjaaja/vastuunhenkilö oppi-tutkimuslaitoksessa	Maria Leena Böök	Puhelin	Jyväskylän yliopisto 040 - 805 4521	
Oppiarvo/ammatti	KT, dosentti, yliopistonlehtori			
Tutkimuksen nimi	Lapsenpujotteen ajakkaansa olevien oppilaiden tunteet kouluvoimavaroilla			
Tutkimuksen aihe ja tavoite (lyhyesti, kuvattuna x)	Tutkimuksessa on tarkennettu lapsenpujotteen ajakkaansa olevien siirtotien läpikäynnin puheita joihin he tuottavat koulusta kunnostuspuu-käsitteitä joihin sekä haastatella niitä paljuttamalla tilanteita joka millä tahansa tunteita lapsia liittävien näkökulmien. Lisäksi tarkennetaan siirtotien avulla lapsenpujotteen ja lapsia liittävien näkökulmien tilanteita.			
Tutkimuksen kohderyhmä	Lapsenpujotteen ajakkaansa olevat yksittäiset perheenjäsenkokoiset lapset			
Tutkimussuunnitelman hyväksymispäivämäärä oppi-tutkimuslaitoksessa	2.5.2017			
Tutkimuksen tyyppi	<input type="checkbox"/> väitöskirja	<input type="checkbox"/> itsenäistutkimus	<input checked="" type="checkbox"/> Pro gradu- / YAMK- tutkielma	
	<input type="checkbox"/> kandidaatintutkielma	<input type="checkbox"/> muu opinnäyte	<input type="checkbox"/> muu, mikä	
Pääasiallinen tutkimustapa/ -menetelmä	<input type="checkbox"/> kysely	<input checked="" type="checkbox"/> haastattelu	<input type="checkbox"/> asiakirja- tai tilastoanalyysi	
	<input type="checkbox"/> koeelelma	<input type="checkbox"/> havainnointi	<input type="checkbox"/> muu, mikä	
Aineiston suunniteltu keruu-aika	alkaa 5/2017	päättyy 5/2017	tutkimuksen arvioitu valmistusaika 11/2017	
Tarvitsevat kalassa pidettävät asiakirjatiedot, mistä tietoja ja mistä	Ks. kerätä haastattelun, lapsen ajakirjoja.			
Muut tutkimuksessa käytettävät tiedot kuten haastattelun ja kyselyin saatavat tiedot, mikä yhteydenottokirjeistä ja suostumusasiakirjoista liitteeksi	Haastattelun saatavat tiedot on luovutettava tutkittavien tunteista ja merkityksestä paikkaan koettavien aineistojen tähän tutkimukseen ja käsiteltävien ajakirjojen tutkimukseen päättyneinä.			



Pesäpuu ry

Ammattitieteellinen tutkimuskeskus

Tutkimusaineiston suojaus, missä säilytetään, sähköisesti käsiteltävien aineiston suojaustapa (mahdollisesti käyttäjä tunnukset, salasana yms.) <i>Aineisto säilytetään turvalla tietokoneella jonka salausohjelma ja käyttöjohd.</i>		
tunnistetiedot <i>ei kerätä</i>		
<input type="checkbox"/> tunnistetiedot säilytetään ja analysoidaan		
Perusteet tunnistetietojen säilyttämiselle		
Tutkimusrekisterin hävittäminen <input type="checkbox"/> kaikki tunnistetiedot hävitetään		
Tutkimusrekisterin arkistointi <input type="checkbox"/> ilman tunnistetietoja <input type="checkbox"/> tunnistetiedon arkistolaisessa tarkoitetun viranomaisen aineiston arkistointiin sääntöjen nojalla arkistoinnissa suunnitelman mukaisesti <input type="checkbox"/> tunnistetiedon kansallisarkeiston luvalla		
Arvioitu Pesäpuu ry:n työpanos ja aiheutuvat kustannukset järjestölle		
Sitoumukset Minä allekirjoittanut vakuutan noudattavani Tutkimuskeskuksen neuvotteelukunnan normistosta tutkimuksen hyvästä eettisestä käytännöstä (www.tenk.fi) tehdesäni tutkimusta Pesäpuu ry:ssä. Hakija sitoutuu lisäksi luovuttamaan yhden kappaleen valmistuneesta tutkimuksesta Pesäpuu ry:lle.		
Allekirjoitukset salassa pidettävistä tiedoista käsittelevistä henkilöistä		
paikka ja pvm <i>Jyväskylä 4.5.2017</i>	allekirjoitus ja nimenselvennys <i>Jari Juhani Kari jäätikköinen</i>	henkilötunnus [redacted]
paikka ja pvm	allekirjoitus ja nimenselvennys	henkilötunnus
paikka ja pvm <i>Jyväskylä 4.5.2017</i>		
hakijan allekirjoitus ja nimenselvennys <i>Jari Juhani Kari jäätikköinen</i>		
päätös <input checked="" type="checkbox"/> tutkimuslupa hyväksytty <input type="checkbox"/> tutkimuslupa hylätty		
Mahdolliset lisähdöt:		
Yhteystiedot Pesäpuu ry:lle [redacted]		
paikka ja pvm <i>S. S. 2017</i>	tutkimuskeskuksen allekirjoitus ja nimenselvennys [redacted]	
Liitteet		

Liite 5. Lupakirje lapselle

Heippa!

Vietät koulussa aikaa useita tunteja viikossa ja jo pelkän yhden koulupäivän aikana sinä koet vaikka millaisia tapahtumia, eikö totta? Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja teen opinnäytetyötäni tarkoitukseni selvittää

lasten puhetta, jota he tuottavat koulusta.

Haluaisin kuulla, millaisia kivoja tilanteita olet koulussa kokenut. Voisitkin jo pohtia ennen haastattelua, että mitä silloin tapahtui ja miltä sinusta tuntui. Noiden asioiden lisäksi haluaisin myös kuulla, millaisia haastavia tilanteita olet kokenut koulussa. Entä miltä silloin sinusta tuntui? Mitä teit, että selvisit tilanteesta? Tilanteet voivat liittyä ihan mihin tahansa kouluun liittyvään.

Haastattelen sinua pienessä ryhmässä, jossa on muitakin lapsia, viikolla 22.

Haastattelut tehdään tiloissa ja se kestää noin 45 minuuttia. Äänitän haastattelun ääninauhurillani, jotten unohda asioita, joita minulle kerrot. Tarkoituksena on siis keskustella koulukokemuksistanne ja nimestään huolimatta haastattelu on rento tilanne, eikä sitä kannata jännittää!

Haastatteluista saatavia tietoja käytetään luottamuksellisesti, mikä tarkoittaa sitä, että opinnäytetyössä ei mainita nimeäsi tai muitakaan tietojasi, joista sinut voitaisiin tunnistaa. Haastatteluasi käytetään ainoastaan tämän tutkimuksen tekemiseen, se on vain minun käytössäni ja hävitän sen, kun opinnäytetyö valmistuu. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista, ja voit keskeyttää sen ihan missä vaiheessa tahansa, jos haluat.

Kiitos, että olet mukana!

Palauta ystävällisesti alla oleva lappu [REDACTED] 26.5. mennessä.

Aurinkoista kevättä,

Essi Jääskeläinen

[REDACTED]

Suostumus tutkimushaastatteluun

Suostumus Lastensuojelun asiakkaana olevien oppilaiden koulukokemukset-opinnäytetyön haastatteluun.

Annan luvan, että minua saa haastatella ja haastattelu äänitetään.

Aika ja paikka _____

Nimi _____

Allekirjoitus _____

Liite 6. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Taustakysymykset

1. Ikä
2. Luokka-aste
3. Kuinka monta oppilasta luokallasi on?
4. Kuinka koulu sujuu? Tykkäätkö käydä koulussa? Onko sinne kiva aamuisin lähteä?
5. Onko sinulla kavereita koulussa?

TEEMA 1: Koulun mukavat tilanteet

1. Millainen on mukava koulupäivä?

2. Mitä asioita silloin tapahtuu?
3. Miltä sinusta silloin tuntuu?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Onko sinulla antaa esimerkkiä? Kerro tietystä tilanteesta. Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

4. Mitä mukavia asioita sinulle on tapahtunut koulussa?

5. Mitä silloin tapahtui?
6. Miltä sinusta tuntui?
7. Millaisia kivoja asioita sinulle on tapahtunut kavereiden kanssa?
8. Millaisia hyviä hetkiä sinulla on ollut opettajien kanssa?
9. Mistä oppiaineista tykkäät, ja missä olet mielestäsi hyvä?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Onko sinulla antaa esimerkkiä? Kerro tietystä tilanteesta. Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

10. Mikä on mukavin muistosi kouluun liittyen?

11. Mitä silloin tapahtui?
12. Miksi juuri se oli sinusta mukavin?
13. Miltä sinusta silloin tuntui?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

14. Mikä on kivointa koulussa?

15. Miksi se on kivointa?
16. Miltä se/silloin tuntuu?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

TEEMA 2: Koulun ikävät tilanteet

17. Millainen on kamala koulupäivä?

18. Mitä asioita silloin tapahtuu?
19. Miltä sinusta silloin tuntuu?
20. Kuinka ratkaisisit tilanteen/kuinka selvisit siitä?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Onko sinulla antaa esimerkkiä? Kerro tietystä tilanteesta. Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

21. Ovatko äskeiset tilanteet tapahtuneet sinulle?

22. Mitä asioita silloin tapahtui?
23. Miltä sinusta silloin tuntui?
24. Kuinka ratkaisisit tilanteen?

25. Mitä muita ikäviä asioita sinulle on tapahtunut koulussa?

26. Mitä silloin tapahtui?

27. Miltä sinusta tuntui?

28. Kuinka ratkaisit tilanteen/kuinka selvisit siitä?

29. Millaisia ikäviä asioita sinulle on tapahtunut kavereiden kanssa?

30. Millaisia ikäviä hetkiä sinulla on ollut opettajien kanssa?

31. Missä oppiaineissa sinulla on mielestäsi haasteita? Saatko apua haasteisiisi?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Onko sinulla antaa esimerkkiä? Kerro tietystä tilanteesta. Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

32. Mikä on ikävin muistosi kouluun liittyen?

33. Miksi se on ikävin?

34. Miltä se/silloin tuntui?

35. Kuinka ratkaisit tilanteen/kuinka selvisit siitä?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

36. Mikä on vähiten hauskaa koulussa?

37. Miksi?

38. Miltä se/silloin tuntuu?

Tuleeko sinulle mieleen jotain muuta? Kerro omin sanoin. Voisitko tarkentaa mitä tarkoitat.

39. Onko jotain mitä haluaisit vielä kertoa tai lisätä?

Liite 7. Kuvaus tunteiden apukädestä (Raknes & Pesäpuu ry 2017)

Tunteiden apukäden tarkoitus on auttaa lapsia ja nuoria työstämään arjessa kohdattuja vaikeita ajatuksia ja vahvoja tunteita. Se on kevyen kynnyksen menetelmä tunnesäätelytaitojen oppimiseen. Materiaali soveltuu käytettäväksi esimerkiksi ennaltaehkäisevästi lapsiryhmissä sekä lasten kanssa, joilla on riski psyykkisille vaikeuksille. Lapsi voi käyttää materiaali myös itsenäisesti. Materiaali perustuu kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan, ja sen on alun perin kehittänyt norjalainen Solfrid Raknes työryhmänsä kanssa. Norjassa on aloitettu tutkimus ajattelun apukäden vaikuttavuudesta, ja tulokset ovat lupaavia (Haugland, Mauseth & Raknes 2013).

Materiaaliin kuuluu lapselle suunnattu kirja, paperisia täytettäviä apukäsiä, joilla vaikeita ajatuksia ja tunteita voidaan harjoitella sekä Punainen ja Vihreä nukke harjoittelun tueksi.

Materiaalin avulla lapselle kerrotaan, että omiin tunteisiin ja kokemuksiin voi vaikuttaa. Lapselle esitellään myös vihreät ja punaiset ajatukset. Punaiset ajatukset saavat lapsen ikävässä tilanteessa voimaan entistä surullisemmin tai pelokkaammin. Ne ovat este asioiden saavuttamiselle. Sen sijaan vihreät ajatukset tekevät lapsesta iloisemman ja varmemman. Vihreät ajatukset kuljettavat lasta toivomiaan asioita kohti. Pyrkimys on auttaa lasta oppimaan antamaan enemmän valtaa vihreille ajatuksille haastavissa tilanteissa. Näin lapsi huomaa, että hän voi itse vaikuttaa omiin ajatuksiinsa ja tunteisiinsa.

Ohjeet apukäden täyttöön ohjekirjan (Raknes & Pesäpuu ry 2017) mukaan.

”Täytä apukäsi näin:

1. Peukalo: Mitä tapahtuu. Kirjoita mitä sellaista todella tapahtuu tai on tapahtunut, joka saa sinut tunteemaan ja ajattelemaan voimakkaasti.
2. Etusormi: Tunteet. Kirjoita mitä tunnet. Oletko eniten vihainen, peloissasi vai surullinen? Vai oletko ylpeä, iloinen tai kärsimätön? Voit myös kirjoittaa, kuinka voimakas tunne on asteikolla 1–10 tai käyttää tunnemittaria.
3. Keskisormi: Punaiset ajatukset. Kirjoita, mitkä ajatukset saavat sinut tunteemaan olosi vielä kurjemmaksi.
4. Nimetön: Vihreät ajatukset. Kirjoita ajatuksia, jotka saavat sinut tunteemaan olosi turvallisemmaksi ja iloisemmaksi, ja ajatuksia, jotka ovat tilanteen kannalta hyödyllisiä.
5. Pikkusormi: Mitä voin tehdä? Kirjoita, mistä voisi olla sinulle apua, eli asioita, jotka helpottavat tunteesi pelkoa, vihaisuutta tai surullisuutta.
6. Kämmen: Kuka voi auttaa minua? Kirjoita, kuka voisi auttaa sinua. Kenen kanssa voit leikkiä? Kuka lohduttaa? Kuka voisi olla kanssasi?”

Liite 8. Esimerkit haastattelun tukena käytetyistä Tunteiden apukäsistä



Liite 9. Tunnelista



ilo

riemu

mielihyvä

rentous

nautinto

innostuneisuus

onni

helpotus

voima

ilahdus



suru

viha

häpeä

nolous

ulkopuolisuus

huoli

inho

pelko

pettymys

ahdistus

Liite 10. Esimerkki aineiston redusoinnista

TAULUKKO 7. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p><i>Essi: Haluutko sä kertoa, minkä takia susta on kiva mennä kouluun?</i></p> <p><i>Lapsi: No siksi, että sä näät siellä kavereita ja sitten tota, no niin. Se on yksi pointti miksi mä tykkään käydä koulussa.</i></p>	<p>Tykkään käydä koulussa, koska tapaan siellä kavereita.</p>
<p><i>Essi: Okei. Eli sä sanoit kaverit ja sit kun oppii uusia asioita. – – No mites ne kaverit, onko jotain niihin liittyviä? Miksi ne on kivoja?</i></p> <p><i>Lapsi4: No kun ei välttämättä nää niitä niin paljon vapaa-ajalla, niin sitten koulussa näkee niitä melkein koko ajan.</i></p>	<p>Koulussa näen kavereita, joita en vapaa-ajalla näe.</p>
<p><i>Lapsi1: Ööö. Me odotettiin puolituntia luokkaan, ja se unohti, että sillä on tunti pitämättä.</i></p> <p><i>Essi: Okei.</i></p> <p><i>Lapsi2: Ai kuka?</i></p> <p><i>Lapsi1: En mä muista.</i></p> <p><i>Lapsi2: Oisko ollu [opettaja]?</i></p> <p><i>Lapsi1: En mä tiiä. Kuitenkin sillä meni yli puolet tunnista ja sitten sai olla vaan kavereiden kanssa siinä käytävällä ja odottaa opettajaa.</i></p> <p><i>Essi: Ja se oli hyvä hetki?</i></p> <p><i>Lapsi1: [nauraa] Joo.</i></p> <p><i>Essi: Mikä siitä teki hyvän?</i></p> <p><i>Lapsi1: Öö, sai olla kavereiden kanssa.</i></p>	<p>Sain viettää aikaa kavereiden kanssa käytävällä, kun opettaja unohti tulla oppitunnille.</p>
<p><i>Essi: – – Onko jotain muita muistoja tai hyviä hetkiä kavereiden kanssa?</i></p> <p><i>Lapsi: On tosi paljon.</i></p> <p><i>Essi: Sano jotain.</i></p> <p><i>Lapsi: Ai muistoja? Ei mulla koulusta oikein oo mitää sellasia muistoja, sellasia, että me ollaan vaan tosi paljon välitunnilla ja tälleen. Ei siellä oikein yläasteella tehdä mitään.</i></p>	<p>Minulla on paljon mukavia muistoja koulukavereiden kanssa, mutta minulle ei tule mitään tiettyä mieleen.</p> <p>Kavereiden kanssa vietän aikaa välitunnilla.</p>

Liite 11. Esimerkki ala-, ylä- ja pääluokkien muodostamisesta

TAULUKKO 8. Esimerkki ala-, ylä- ja pääluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> - Tykkään käydä koulussa, koska tapaan siellä kavereita. - Koulussa näen kavereita, joita en vapaa-ajalla näe. - Sain viettää aikaa kavereiden kanssa käytävässä, kun opettaja unohti tulla oppitunnille. - Minulla on paljon mukavia muistoja koulukavereiden kanssa, mutta minulle ei tule mitään tiettyä mieleen. 	<p>Koulussa palkitsevaa on nähdä kavereita.</p>	<p>Ystävien tapaaminen</p>	<p>Vertaissuhteet</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Kavereiden kanssa vietän aikaa välitunnilla. - Kavereiden kanssa on hauskaa välitunneilla. - Alakoulussa leikimme välituntileikkejä kavereiden kanssa. - Välitunneilla on mukava viettää aikaa kavereiden kanssa. 	<p>Välitunneilla kavereiden kanssa vietetyt hetket ovat palkitsevia.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Pidän luokkaretkestä, koska sain olla kavereiden kanssa. - Luokkaretkellä sain olla kavereiden kanssa. - Pidän koulun tapahtumista, koska silloin saa olla kavereiden kanssa. - Koulun diskoissa näkee kavereita. - Luokkaretkellä oli hauskaa, koska sain olla kavereiden kanssa. - Luokkaretki oli kiva, koska sain olla kavereiden kanssa. - Odotan peruskoulun viimeistä luokkaretkeä, koska silloin olemme kavereiden kanssa viimeisen kerran yhdessä. - Koulun diskoissa tanssin kavereiden kanssa. 	<p>Teemapäivät ja tapahtumat ovat palkitsevia, koska silloin saa olla kavereiden kanssa.</p>		

(jatkuu)

TAULUKKO 8. (jatkuu) Esimerkki ala-, ylä- ja pääluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> - Oppitunneilla minulla on hauskaa kavereiden kanssa. - Kuvaamataidon tunneilla saan seurustella kavereiden kanssa. - Oppitunneilla on hauska jutella kavereiden kanssa. 	Oppitunneilla kavereiden kanssa vietetyt hetket ovat palkitsevia.		
<ul style="list-style-type: none"> - Syntymäpäivilläni tapaan kavereita. - Minulla on paljon muistoja ystävien kanssa vapaa-ajalta. - Leikimme vapaa-ajalla kavereiden kanssa entisellä paikkakunnallani. 	On palkitsevaa tavata ystäviä vapaa-ajalla.		
<ul style="list-style-type: none"> - Koulumatkoilla minulla on hauskaa kaverini kanssa. 	Koulumatkoilla kavereiden kanssa vietetyt hetket ovat palkitsevia.		

Liite 12. Haastavissa tilanteissa käytetyt ratkaisukeinot ja niiden mainintakertojen määrät

TAULUKKO 9. Haastavissa tilanteissa käytetyt ratkaisukeinot ja niiden mainintakertojen määrät

	Sitoutuminen ja strategisointi (20)		Avun pyytäminen (13)	Sanallinen puolustautuminen (7)	Huumorin käyttö (1)
Toimivat (41)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivoin itseäni yrittämään haasteita miettimällä sen merkitystä tulevaisuuteeni. (2) - Motivoin itseäni tekemään inhottavan asian miettimällä siitä seuraavaa palkintoa. (3) - Yritän opiskella mahdollisimman hyvin haasteista huolimatta. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sovin riidat ystävien kanssa. (4) - Olen hyväksynyt, että kaikki eivät ole ystäviäni. (2) Olen hyväksynyt, että olen yksinäinen. (2) - Olin itse aktiivinen saadakseni kavereita uudelta paikkakunnalta. (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pyydän apua haasteisiini lastensuojeluyksikköni aikuisilta. (8) - Pyydän apua haasteisiini opettajiltani. (4) - Pyydän apua haasteisiini ystäviltäni. (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Puolustan itseäni ja kavereitani sanomalla mielipiteeni ääneen. (3) - Puolustan itseäni sanallisesti sanomalla ääneen mielipiteeni. (4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Esitin, että tein nolon asian tahallani vitsinä. (1)
Toimimattomat (34)	Luovuttaminen ja uhriutumisen (12)	Pyrkimys unohtaa (12)	Rangaistuksen peilossa toimiminen (5)	Kieltäytyminen yhteistyöhön (5)	
	<ul style="list-style-type: none"> - En edes yritä, jos en osaa. (5) - Odotan ja luen merkkejä, kunnes ystäväni on valmis sopimaan riitämme. (3) - Olen itse syypää haasteisiini. (3) - Huijaan koulutehtävissä, jos en osaa. (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Olen passiivinen ja yritän unohtaa ikävän tilanteen. (4) - Olen passiivinen ja yritän olla välittämättä ikävästä tilanteesta. (8) 	<ul style="list-style-type: none"> - Teen ikävältä tuntuvan asian, koska pelkään rangaistusta. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kieltäydyn puhumasta henkilölle, joka on kohdellut minua väärin. (5) 	

Sulkeissa mainintakertojen määrä

Liite 13. Koulun palkitsevat ja haastavat tilanteet ja niiden mainintakertojen määrät

TAULUKKO 10. Palkitsevat tilanteet ja niiden mainintakertojen määrät

Pääluokka	Yläluokka
Opiskelu (39)	Oppilaita aktivoiva opetus (29) Hyväakateeminen koulusuoriutuminen (10)
Vertaissuhteet (30)	Kavereiden tapaaminen (26) Kavereiden saaminen (4)
Opettajat (20)	Ammattitaitoinen opettaja (20)
Sulkeissa mainintakertojen määrä	

TAULUKKO 11. Haastavat tilanteet ja niiden mainintakertojen määrät

Pääluokka	Yläluokka
Vertaissuhteet (40)	Ristiriidat kavereiden kanssa (15) Koulukiusaaminen (21) Ystävien kaipaaminen (4)
Opiskelu (37)	Akateemisen koulusuoriutumisen tuomat paineet (24) Oppilaita lamaannuttava opetus (13)
Opettajat (17)	Opettajan oppilaaseen kohdistama epäasiallinen käytös (7) Opettajan antama tuen puute (10)
Käyttäytyminen (13)	Haasteellinen käyttäytyminen (13)
Sulkeissa mainintakertojen määrä	