

**Sijoitetun lapsen koulunkäytävyn kartoittaminen
moniammatillisesti**

Outi Laukka ja Jutta Turpeinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laukka, Outi ja Turpeinen, Jutta. 2022. Sijoitetun lapsen koulunkäyntikyvyn kartoittaminen moniammatillisesti. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 46 sivua.

Jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus koulunkäyntiin. On lakisääteistä, että lapsen koulunkäynti mahdollistetaan myös tilanteissa, joissa lapsi sijoitetaan pois kotoa. Sijoitukseen liittyy usein isoja muutoksia lapsen elämässä, joten koulunkäyntikykyä saattaa olla tarpeellista arvioida. Sijoitettujen lasten koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa on tärkeä hyödyntää moniammatillista yhteistyötä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko Sisukas-mallin kaltaisesta toimintamallista hyötyä sijoitetun lapsen koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa. Tarkemmin perehdytään siihen, mitä tekijöitä ammattilaiset korostavat koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa. Lisäksi tutkitaan, millaisia näkemyksiä heillä on moniammatillisesta yhteistyöstä Sisukas-mallissa. Tutkimus on laadullinen ja siinä käytetty aineisto on Sisukas-tiimin keräämä palautekysely kolmelta eri vuodelta. Aineistoa on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa on tärkeää yksilöllinen kohtaaminen ja oppilaan taustatietojen selvittäminen. Moniammatillista yhteistyötä pidettiin välttämättömänä sijoitettujen lasten kohdalla. Toimivan moniammatillisen yhteistyön kannalta koettiin tärkeänä, että aikaa on käytettävissä riittävästi, vastuualueet määritellään selkeästi, tiedonkulku on toimivaa ja kaikilla on yhteinen tavoite. Haastavana yhteistyössä koettiin ajan riittämättömyys ja henkilöstöresurssien vähäisyys. Tutkimuksemme pohjalta voidaan todeta, että Sisukas-malli on hyvä väline kartoittamaan sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntikykyä. Se on myös parantanut lasten kouluun kiinnostumista, antanut onnistumisen kokemuksia sekä parempia tulevaisuuden näkymiä.

Asiasanat: koulunkäyntikyky, moniammatillinen yhteistyö, Sisukas-malli, Sisukas-tiimi, sijoitetut lapset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	4
1.1 Lapsen koulunkäyntikyky	7
1.1.1 Koulunkäyntikyvyn käsite.....	7
1.1.2 Koulunkäyntikyvyn arviointi ja tukeminen.....	10
1.2 Moniammatillinen yhteistyö.....	13
1.2.1 Moniammatillisen yhteistyön määritelmä.....	13
1.2.2 Moniammatillisen yhteistyön hyödyt ja haasteet.....	16
1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	17
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
2.1 Tutkimusaineisto.....	18
2.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	18
2.3 Aineiston analyysi.....	19
2.4 Eettiset ratkaisut.....	23
3 TULOKSET	25
3.1 Ammattilaisten korostamat tekijät koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa.....	25
3.1.1 Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen	25
3.1.2 Toimiva verkosto.....	27
3.2 Moniammatillinen yhteistyö Sisukas-mallissa.....	28
3.2.1 Moniammatillisen yhteistyön vahvuudet.....	29
3.2.2 Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen	30
4 POHDINTA	33
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	33
4.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	36
4.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet	38
LÄHTEET	40
LIITTEET	47

1 JOHDANTO

Koulu on nuoren kehityksen kannalta tärkeä kehitysympäristö, sillä se vaikuttaa sekä nuoren akateemiseen suoriutumiseen että hänen psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Burchinal ym., 2020; Heino & Oranen, 2012; Heyne ym., 2019; Pelkonen & Virtanen, 2021). Tämän vuoksi nuoren pidemmät poissaolot koulusta voivat aiheuttaa tai lisätä poikkeamia normaaliin kehitykseen (Heyne ym., 2019). Pelkosen ja Virtasen (2021) mukaan runsaat koulupoissaolot voivat lisätä huolta oppilaiden huoltajien ja opettajien keskuudessa. Taustalla on usein ongelmia, joihin tulisi puuttua nopeasti, etteivät ongelmat pääse kasvaamaan liian suuriksi. Poissaolojen taustalla olevat syyt voivat heijastua oppilaan koulunkäyntikykyyn, joten niiden lisääntyessä huomattavasti, olisi erittäin tärkeää arvioida kokonaisvaltaisesti oppilaan kykyä käydä koulua.

Yhtenä kohteena koulunkäyntikyvyn arvioinnille ovat sijoitetut lapset ja nuoret, koska heidän koulunkäyntikykinsä saattaa heikentyä sijoituksen myötä ja siihen johtaneista tekijöistä. Monilla sijaishuollossa asuvilla lapsilla on koulussa haasteita akateemisissa (Altshuler, 2003; Teachman, 2008; Zetlin ym., 2006) ja sosiaalisissa taidoissa (Altshuler, 2003). Näitä kodin ulkopuolelle sijoitettuja ovat kiireellisesti sijoitetut lapset, huostaan otetut lapset, avohuollon tukitoimena sijoitetut sekä jälkihuollon sijoittamat lapset (Forsell ym., 2021). Vuonna 2020 kodin ulkopuolelle sijoitettiin yhteensä 19 086 lasta ja nuorta (Forsell ym., 2021). Lastensuojelun tarkoitus on varmistaa, että lapsen oikeudet turvallisesta kasvuympäristöstä ja tasapainoisesta kehityksestä sekä erityisestä suojelusta toteutuvat (Brännström ym., 2017; Heino & Sinkkonen, 2016). Kun lapsen turvallisuutta ei voida taata, hän joutuu usein muuttamaan kotoaan ja hänet asetetaan sijaishuoltojärjestelmään (Brännström ym., 2017; Kessler ym., 2008; Pecora, 2009). Kesslerin ja kumppaneiden (2008) mukaan tyypillinen syy lasten huostaanotolle on pahoinpitely. Kun lapsi kohtaa perheessä väkivaltaa, ei kotona asuminen ole enää turvallista lastensuojelujärjestelmän mukaan (Kessler ym., 2008). Haastavissa kotiololoissa asuvat lapset ovat usein koulussa epäluuloisempia ja heillä on

myös heikompi keskittymiskyky (Cornish, 2019). Lisäksi heillä on suurempi riski syrjäytyä aikuistuessaan, mutta akateemiset taidot voivat toimia suojaavana tekijänä tälle syrjäytymiselle (Kirkøen ym., 2021). Tämän vuoksi lastensuojelun asiakkaiden koulunkäyntiin on kiinnitettävä huomiota ja heidän koulunkäyntiään on tärkeää tukea.

Koulu voidaan nähdä tutuna ja turvallisenä paikkana lapselle, jonka elämässä on tapahtunut suuria muutoksia (Altshuler, 2003). Tutun koulujärjestelmän vakaus ja turvallisuus voivat auttaa sijoitettuja lapsia selviytymään paremmin sijoituksen aiheuttamista vaikeuksista, edellyttäen kuitenkin, että lapsen koulunkäynnin järjestämiseen osallistuvat ammattilaiset sitoutuvat yhteistyöhön lapsen edun mukaisesti (Altshuler, 2003). Vähintään puolet sijoitetuista lapsista ja nuorista kärsivät mielenterveysongelmista (Eronen 2013, Sinkkonen, 2015) ja heillä on ikäisiinsä verrattuna enemmän akateemisia ja sosiaalisia haasteita koulussa (Altshuler, 2003; Berlin ym., 2011; Durbeej & Hellner, 2017; Frauenholtz ym., 2015; Gräf ym., 2019; Sinkkonen 2015), mitkä voivat näkyä esimerkiksi heikoimpina kognitiivisina kykyinä, sopimattomampana käyttäytymisenä, käytöshäiriön oireina (Altshuler, 2003; Bernedo ym., 2012; Frauenholtz ym., 2015; Gräf ym., 2019; Sinkkonen 2015), koulupoissaolojen suurempana määränä ja useina koulujen vaihtumisena (Altshuler, 2003). Myös masentuneisuus ja itsetunto-ongelmat ovat heillä yleisiä (Sinkkonen, 2015). Koska heikkoa koulusuoritusta voidaan perustellusti pitää muuttavana riskitekijänä, johon voidaan vaikuttaa interventioilla, tulokset viittaavat siihen, että sijaishuollossa olleiden kognitiivisessa ja koulutuksessa tuessa on paljon parantamisen varaa (Berlin ym., 2011). Sijoitettujen lasten heikommat koulusuoritukset on huomattu liittyvän muun muassa vanhempien pahoinpitelyyn, hoitajien ja opettajien pessimistisiin odotuksiin, päihteidenkäyttöongelmiin, mielenterveysongelmiin sekä rikolliseen käyttäytymiseen (Durbeej & Hellner, 2017).

Lapsen koulunkäynnin tukeminen on tärkeää, sillä kaikilla Suomessa vakinaisesti asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus. Se alkaa lapsen täyttäessä seitsemän vuotta ja päättyy hänen täyttäessään 18 vuotta tai kun on suorittanut hyväk-

sytysti ylioppilastutkinnon tai jonkin ammatillisen koulutuksen (Perusopetuslaki, 1998). Jokaiselle lapselle tulee turvata yhtäläinen mahdollisuus opetukseen kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaisesti (Perusopetuslaki, 1998). Oppilaan tuen tarpeen havaitsemisessa ja arvioinnissa on tärkeää pedagoginen osaaminen sekä opettajien ja muiden ammattilaisten monialainen yhteistyö (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [OPS], 2014). Mitä enemmän lapsi tai nuori tarvitsee tukea, sitä enemmän tarvitaan moniammatillista yhteistyötä (Hämeenaho & Keltto, 2019).

Näemme tutkimuksemme aiheen erittäin tärkeänä, sillä sijoitettujen määrä on kasvanut viime vuosina paljon (Forsell & Kuoppala, 2022). Uuteen ympäristöön siirtyminen vaatii lapsilta ja nuorilta paljon voimavaroja (Heino & Sinkkonen, 2016), joten sijoituksen jälkeen koulunkäyntikyvyn kartoittaminen on tärkeää, jotta lapselle ei tulisi enää turhia koulukokeiluja ja epäonnistumisia. Sijoitetut lapset ovat yleensä kohdanneet elämässään jo vähintään yhden trauman, joten olisi erittäin tärkeää saada heidän koulunsa jatkumaan sijoituksen jälkeen mahdollisimman onnistuneesti. Tähän tarvitaan oppilaan psyykkisten, fyysisten ja sosiaalisten voimavarojen kokonaisvaltaista kartoittamista. Näiden osa-alueiden arvioinnissa on tärkeää hyödyntää moniammatillisuutta, jotta oppilaan tarpeet saataisiin huomioitua mahdollisimman hyvin.

Tutkimme aiheitamme Jyväskylässä toimivan Sisukas-mallin kautta. Sisukas on "sijaishuollon sosiaalityön yhteistyömalli sijaishuollossa olevien lasten koulunkäyntiin" (Löppönen ym., 2020). Jyväskylän Sisukas-mallissa on kahden erityisopettajan Sisukas-tiimi, joka vastaa sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntikyvyn kartoittamisesta ja koulujärjestelyistä hyödyntäen moniammatillisuutta. Sisukas-tiimi tekee selvittelyt oppilaan aiemmasta koulupolusta ja tuen tarpeesta haastatteleamalla huoltajaa, edellistä koulua, sosiaalityöntekijää ja sijaishuoltopaikkaa. Heistä koostuu myös moniammatillinen verkosto, joka kokoontuu säännöllisesti pohtimaan oppilaan koulunkäynnin sujumista, tarvittavaa tukea ja tavoitteita. Lisäksi Sisukas-tiimi haastattelee lasta ja kysyy häneltä toiveita koulunkäyntiin liittyen. Lasten tulisikin kokea tulleen kuulluksi ja pystyvänsä vaikuttamaan heitä koskeviin päätöksiin (Heino & Sinkkonen, 2016). Sisukas-

mallin tavoitteena on lisätä oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja tukea sijoituksen onnistumisessa. Sisukas-mallilla on myös konsultoiva rooli monialaisessa yhteistyössä.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, onko Sisukas-mallin kaltaisesta toimintamallista hyötyä kartoittaessaan sijoitetun lapsen koulunkäyntikykyä. Tutkimme myös, mitä Sisukas-mallin kanssa toimivat eri ammattilaiset korostavat sijoitetun lapsen koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa. Lisäksi tarkastelimme ammattilaisten näkemyksiä Sisukas-toiminnasta, jotta voimme mahdollisesti saada selville moniammatillisen yhteistyön vahvuuksia, mutta myös kehitettäviä asioita, etenkin koulunkäyntikyvyn kartoittamisen näkökulmasta. Tarkastelimme moniammatillisuuden käsitettä keskittyen oppimisen tukemiseen ja koulunkäyntikyvyn arvioimiseen.

1.1 Lapsen koulunkäyntikyky

1.1.1 Koulunkäyntikyvyn käsite

Koulunkäyntikyvyllä tarkoitetaan oppilaan koulunkäyntiin tarvittavia kykyjä (Almonkari, 2007; Puustjärvi & Luoma, 2019), mutta sille ei ole vielä vakiintunutta määritelmää lääketieteen tai pedagogian viitekehyksessä (Puustjärvi & Luoma, 2019). Esimerkiksi Kunttu (2011) ja Almonkari (2007) käyttävät samoista asioista käsitettä opiskelukyky. Koulunkäynti- ja opiskelukykyä kuvataan usein myös koulukuntoisuutena, mutta opetus- ja kulttuuriministeriön asettama kehittämissuositus suosittaa käytettäväksi koulunkäyntikyky -termiä (Puustjärvi & Luoma, 2019). Vaikka työkykyä on käsitteenä käytetty Suomessa jo kauan, opiskelukyvystä on puhuttu huomattavasti vähemmän (Kunttu, 2011, s. 34). Opiskelukyky merkitsee eri asioita eri ammattilaisille ja toimintasektoreille (Kunttu, 2011, s. 34; Puustjärvi, 2017) ja se on käsitetty usein vain opiskelumotivaation tai mielenterveyden ongelmaksiksi (Kunttu, 2011, s. 34).

Koulunkäyntikyky tarkoittaa kokonaisuutta, jossa eri osatekijät tasapainottelevat keskenään. Koulunkäyntikyky voidaan Puustjärven (2017), Puustjärven ja Luoman (2019) sekä Kuntun (2011) mukaan jaotella kahteen osa-alueeseen:

opiskelu- ja toimintakykyyn. Opiskelukyky on kykyä omaksua tietoa ja siihen vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan terveys ja voimavarat, kognitiivinen taso, opiskelutaidot, opetus ja oppimisympäristö sekä kaikkien näiden vuorovaikutus keskenään (Puustjärvi & Luoma, 2019). Lapsuuden ja nuoruuden aikana kypsyvät tunteiden ja käyttäytymisen säätely sekä sosiaaliset, toiminnanohjauksen ja kommunikaation taidot, jotka vaikuttavat kaikki yksilön toimintakykyyn (Puustjärvi & Luoma, 2019). Lisäksi yleiset kulttuuriset, sosioekonomiset sekä ympäristön asenteet ja olosuhteet voivat vahvistaa tai heikentää opiskeluvoimavaroja ja -taitoja sekä opetustoimintaa ja opiskeluympäristöä (Kunttu, 2011, s. 35). Puustjärven ja Luoman (2019) mukaan opiskelukyky voidaan määritellä hyväksi, osittaiseksi tai riittämättömäksi. Jaottelu ei kuitenkaan toimi esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaan toimintakyky ja oireet vaihtelevat eri tilanteissa niin, että toisessa koulunkäynti onnistuu ja toisessa ei (Puustjärvi & Luoma, 2019). Koulunkäyntikykyä tulisi siksi arvioida oppilaan opiskelu- ja toimintakykynä suhteessa odotuksiin, oppilaan tukitoimiin sekä hänen koulunkäyntiympäristöönsä (Puustjärvi, 2017).

Koulunkäynti on perusta sille, että opiskelija voi saada koulutusta ja sen tuomia etuja (Dalton & Bacon, 2018). Koulunkäyntikykyyn vaikuttavat monet eri asiat, joista osa liittyy opiskelijaan itseensä ja osa opiskeluympäristöön (Almonkari, 2007). Opiskelijaan itseensä liittyviä asioita ovat persoonallisuus, elämäntilanne, terveys sekä voimavarat (Almonkari, 2007; Puustjärvi & Luoma, 2019). Ympäristöön liittyviä voivat puolestaan olla opiskelun ulkoiset puitteet (Almonkari, 2007), kuten esimerkiksi ryhmän toiminta. Ongelmana saattaa olla kiusaaminen ryhmässä, mikä vaikuttaa alentavasti oppilaan koulunkäyntikykyyn (Puustjärvi, 2017). Opiskelukykyyn vaikuttavat merkittävästi myös opetus ja ohjaus, jotka sisältävät esimerkiksi opetushenkilökunnan pedagogisen osaamisen, arvioinnin ja palautteen antamisen sekä opiskelijan integroitumisen opiskeluyhteisöönsä (Almonkari, 2007). Vaikuttamalla opiskelukyvyn eri ulottuvuuksiin voidaan edistää oppilaiden opiskelukykyä (Kunttu, 2011, s. 35).

Suurin osa lapsista ja nuorista käy koulua säännöllisesti ja vaikeuksitta, mutta isolla joukolla on kuitenkin koulunkäyntiongelmia erilaisista syistä johtuen (Dalton & Bacon, 2018; Heyne, 2006). Heynen ja kollegoiden (2019) mukaan koulunkäyntiongelmien käsitteiden laajaa valikoimaa käytetään toisinaan epäjohdonmukaisesti. Esimerkiksi viitattaessa nuoriin, joilla on koulufobiaa, saatetaan käyttää termejä koulunvälttäminen, kouluhaluttomuus tai koulukieltäytyminen (Heyne ym., 2019). Nykyään koulufobian sijaan käytetään kuitenkin enemmän termiä koulusta kieltäytyminen, mikä viittaa yleensä koulupoissaoloihin ahdistuneisuudesta johtuvista syistä (Dalton & Bacon, 2018; Heyne ym., 2019; Ingul ym., 2019). Pelkosen ja Virtasen (2021) mukaan koulukieltäytymisestä puhutaan silloin, kun kouluun meneminen aiheuttaa tunne-elämän häiriöitä ja nuori on poissa koulusta, vaikka vanhemmat yrittävät saada hänet käymään koulua. Pinaamisesta puolestaan puhutaan silloin, kun oppilas on koulusta pois yksittäisiä tunteja tai päiviä salaa koulun henkilökunnalta ja vanhemmilta (Pelkonen & Virtanen, 2021). Koulupoissaolotyyppeiden tunnistaminen olisi tärkeää, sillä se helpottaisi ammattilaisia sopivan intervention valinnassa (Heyne ym., 2019).

Koulunkäyntiongelmia voi esiintyä monin eri tavoin ja siihen liittyy monia riskitekijöitä (Heyne ym., 2019). Poissaoloja koulusta saattavat aiheuttaa esimerkiksi fyysinen terveys, mielenterveyshäiriöt sekä perhe-, koulu- ja yhteisömuuttajat (Dalton & Bacon, 2018; Heyne ym., 2019). Korkea poissaoloprosentti näkyy muun muassa oppimisessa ja saavutusten heikkenemisenä (Heyne ym., 2019). Lisäksi korkeilla poissaoloprosenteilla on todettu olevan yhteys mielenterveysongelmiin, päihdeongelmiin, koulupudokkuuteen sekä myöhemmin elämässä työllistymiseen (Gubbels ym. 2019; Heyne ym., 2019). Daltonin ja Baconin (2018) mukaan suurien poissaolojen määrä on havaittu etenkin sellaisilla lapsilla, joilla on käyttäytymisongelmia ja vakavia psykiatrisia oireita. Vaikka lasten ongelmallisten poissaolojen takia lääkärin voi olla vaikea laatia hoitosuunnitelmaa selkeän diagnoosin puuttuessa, tulisi heidän saada hoitoa monimutkaisuudesta huolimatta mahdollistamaan koulunkäyntiään (Dalton & Bacon, 2018).

Jonkinasteinen koulupelko ja -ahdistus on normaalia, mutta liiallinen ahdistus voi johtaa koulunkäynnistä kieltäytymiseen (King ym., 1998). Koulusta

kieltäytyminen voi alkaa asteittain tai äkillisesti, ja osallistuminen voi olla täyttä, osittaista tai olematonta (Heyne, 2006). Koulusta kieltäytymiselle on ominaista huomattava heterogeenisuus kieltäytymiseen liittyvien ominaisuuksien ja siihen liittyvien oireiden suhteen (Heyne, 2006), kuten esimerkiksi (1) nuoren haluttomuus tai kieltäytyminen käymästä koulua, mikä saattaa usein johtaa pitkittyneeseen poissaoloon, (2) nuori jää kotiin kouluajaksi salaamalla sitä vanhemmilta, (3) nuorella on emotionaalisia vaikeuksia, jotka estävät koulunkäyntiä liiallisen pelon, raivokohtausten tai selittämättömien fyysisten oireiden vuoksi, (4) nuorella on vakavia epäsosiaalisia taipumuksia sen lisäksi, että hän vastustaa vanhempien yrityksiä saada häntä kouluun sekä se, että (5) vanhemmat eivät ponnistele riittävästi nuoren koulunkäynnin turvaamiseksi (Heyne, 2006; Ingul ym., 2019; Pelkonen & Virtanen, 2021).

Koulunkäyntiongelmien puuttuminen on nähty tarpeelliseksi (Gubbels ym., 2019; Heyne ym., 2019; Rocque ym., 2012). Jos oppilasta kuitenkin painostetaan käymään koulua, voi käyttäytymisessä näkyä raivokohtauksia, valittamista koulusta tai jopa uhkauksia karata koulusta tai vahingoittaa itseään (Heyne, 2006). Koulut ovat velvoitettuja puuttumaan oppilaiden poissaoloihin (OPS, 2014). Kunnilla on erilaisia koulupoissaoloihin puuttumisen malleja, jotka perustuvat poissaolotuntimäärään (Pelkonen & Virtanen, 2021). Poissaolakäytänteissä on suurta vaihtelua sekä paikallisesti, että kansallisesti, sillä koulut ja kunnat voivat päättää niistä itse (Heyne ym., 2019). Pelkonen ja Virtanen (2021) mukaan Suomessa olisi aiheellista pohtia tarvetta määritellä yhteisesti sovitut toimintamallit siihen, miten, milloin ja kenen vastuulla poissaoloihin puuttuminen on. Näin tukitoimet saataisiin yhteneväisiksi oppilaille asuinpaikasta riippumatta (Pelkonen & Virtanen, 2021).

1.1.2 Koulunkäyntikyvyn arviointi ja tukeminen

Koulunkäyntikyvyn arviointiin ei ole olemassa yhtä tiettyä tapaa. Arviointi tulisi kuitenkin tehdä jokaisen lapsen kohdalla yksilöllisesti ja ennakkoluulottomasti välttäen selittämistä lapsen oppimisen edellytyksiä sekä niihin liittyviä mahdol-

lisiä pulmia esimerkiksi vain lastensuojelun asiakkuuden kautta (Heino & Oranen, 2012). Vaikka heillä onkin yhdistävä riski kasvussa ja kehityksessä, he eivät kuitenkaan ole pelkästään lastensuojelun asiakkuuden vuoksi yhtenäinen ryhmä (Heino & Oranen, 2012). Monet sijoitetut lapset ovat kuitenkin taustansa takia kroonisesti stressaantuneita ja ylikuormittuneita, jolloin oppimiseen ei pystytä käyttämään koko kapasiteettia (Sinkkonen, 2015).

Koulun rooli sijoitettujen lasten kohdalla on järjestää suunnitelman mukaista opetusta ja tukea sekä arvioida niiden vaikutuksia (Heino & Oranen, 2012). Puustjärven ja Luoman (2019) mukaan koulunkäytikyvyn arviointia tarvitaan silloin, kun oppilas ei tuesta huolimatta suoriudu opiskeluista odotusten mukaisesti, oppilas kieltäytyy koulussa käymisestä tai jos hänen käyttäytymisestään on haittaa hänelle itselleen tai toisille. Koulunkäytikyvyn arviointia tulisi kuitenkin tehdä toimintaympäristö ja oireiden konteksti huomioon ottaen, eikä vain oppilaan sairauden tai diagnoosin perusteella (Kronqvist, 2011; Puustjärvi & Luoma, 2019). Ensisijainen vastuu koulunkäytikyvyn arvioimisesta on opetuksen järjestäjällä (OPS, 2014), mutta se tulisi tehdä moniammatillisesti, esimerkiksi opetustoimen, sosiaali- ja terveydenhuollon sekä perheen kanssa yhteistyössä (Puustjärvi & Luoma, 2019).

Allenin (2019) tekemässä tutkimuksessa on selvitetty opettajien kykyä tunnistaa sellaisia lapsia, joilla on ahdistuneisuusoireita. Tutkimuksen tulokset osoittivat opettajien ymmärtävän, että vakavia ahdistuneisuusoireita kärsiviä nuoria tulee ohjata avun piiriin, mutta he eivät osanneet tunnistaa ja ohjata sellaisia oppilaita, joilla oli vakavia, kohtalaisia tai lieviä ahdistuneisuusoireita (Allen, 2019). Myös Frauenholtzin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa todettiin, että vaikka koulun henkilökunnalla on ensisijainen asema mielenterveyshaasteiden tunnistamisessa, monilta opettajilta saattaa kuitenkin puuttua tarvittava tieto käsitellä lasten mielenterveyttä ja he saattavat kokea osaamattomuutta niiden tunnistamisessa sekä niihin puuttumisissa. Opettajilla ja ohjaajilla on kuitenkin usein hyvin vähän koulutusta esimerkiksi sijaislasten tarpeisiin vastaamisessa (Bernedo ym., 2012).

Oppilaan koulunkäyntikyvyn ollessa niin heikko, ettei koulunkäynti ole mahdollista, on tärkeää miettiä poissaolon pituutta, koulunkäynnin ja hoidon järjestämistä sekä oppilaan turvallisuutta poissaolon aikana (Puustjärvi & Luoma, 2019). Koulun tulee tällöin myös huolehtia opetuksesta ja oppilashuollosta (Heino & Oranen, 2012; Puustjärvi, 2017) sekä yhteistyöstä lastensuojelun kanssa ja toimittaa pyydettyjä selvityksiä ja lausuntoja heille (Heino & Oranen, 2012). Toistuvat poissaolot koulusta voivat olla uhaksi nuoren hyvinvoinnille ja tulevaisuudelle (Pelkonen & Virtanen, 2021), joten jos oppilas tarvitsee sairaslomaa oman sairauden hoidon vuoksi, tulee se ottaa käyttöön harkitusti ja vain lääkärin päätöksellä (Puustjärvi & Luoma, 2019).

Oppilas saattaa tarvita koulunkäyntiin tukea, joka voi olla tilapäistä tai pitempiaikaista (Opetushallitus [OPH], 2022). Jokaisella oppilaalla on oikeus saada oppilaanohjausta koko perusopetuksen ajan (*Perusopetuslaki*, 1998). Tämän lisäksi oppilaalla on oikeus erityisopetukseen, tukiopetukseen ja tarvittaessa myös useisiin tuen eri muotoihin samanaikaisesti oman opetussuunnitelman mukaisesti (*Perusopetuslaki*, 1998). Tukea on tarjottava mahdollisimman aikaisin, sillä varhain annetulla tuella vältytään paremmin vaikeuksien kasautuminen ja lisääntyminen (OPH, 2022). Sijoitettujen lasten kohdalla opetuksen tukijärjestelmät eivät aina toimi, mikä johtuu usein tiedonkulullisista ongelmista (Heino & Oranen; Zetlin ym., 2006) ja salassapitosäädöksistä (Heino & Oranen, 2012). Lainsäädännön mukaan kuitenkin kaikki opetuksen järjestämistä varten tarvittavat tiedot voidaan siirtää, mikä mahdollistaakin joustavampaa yhteistyötä sijoitettujen lasten kanssa toimiville (Heino & Oranen, 2012).

Oppilaan heikko koulunkäyntikyky voi johtaa koulunkäynnin ongelmiin, jos hän ei saa riittävää tukea tarpeeksi ajoissa (Heyne ym., 2019). Sijoitetuista lapsista 41 %:lla on ongelmia koulunkäynnissä, joista 33 % on saanut erityisopetukseen liittyvää tukea (Eronen, 2013). Koulunkäynnin tukemiseen on monenlaisia vaihtoehtoja. Oppilaan puutteellista opiskelukykyä voidaan korjata esimerkiksi erilaisilla ohjaustoimilla tukemalla häntä löytämään sopivia työtapoja ja vahvistamalla hänen itseluottamustaan opiskelijana (Kunttu, 2011, s. 35). Suomessa koulunkäynnin tukea tarjotaan kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti (Björn

ym., 2016; OPH, 2022), mikä korostaa varhaista puuttumista ja kannustaa siihen (Björn ym., 2016; Thuneberg ym., 2013; Vainikainen ym., 2015). Kolmiportaiseen tukeen kuuluu yleisen tuen, tehostetun tuen sekä erityisen tuen taso (Björn ym., 2016; OPH, 2022). Yleinen tuki on yleensä ensimmäinen tapa pyrkiä vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin, mutta tuen tarpeen kasvaessa siirrytään seuraavalle tuen portaalle eli tehostettuun tukeen (OPH, 2022).

Tehostettu tuki tarkoittaa pidempiaikaista tukea, jolloin tukitoimina ovat esimerkiksi joustavuus, yksilölliset tarpeet ja monipuoliset eriyttämistavat (Björn ym., 2016; OPH, 2022; Vainikainen ym., 2015). Oppilaalle tehdään ennen tehostettuun tukeen siirtymistä pedagoginen arvio, jonka pohjalta tuki suunnitellaan (Björn ym., 2016; OPH, 2022; Vainikainen ym., 2015). Erityistä tukea annetaan puolestaan yksilöllisten oppimistavoitteiden pohjalta joko yhdessä tai kaikissa aineissa (Björn ym., 2016). Ennen erityisen tuen aloittamista oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys (Björn ym., 2016; OPH, 2022; Vainikainen ym., 2015), jonka pohjalta tehdään virallinen päätös erityisen tuen aloittamisesta (Vainikainen ym., 2015). Oppilaalle laaditaan HOJKS, josta ilmenee opetuksen ja tuen järjestämiseen liittyvät asiat (OPH, 2022). Erityisessä tuessa on mahdollista käyttää kaikkia tuen muotoja ja tuen intensiteetti on suurempi kuin aikaisemmilla portailla (Vainikainen ym., 2015). Molemmilla tasoilla tukea suunnitellaan moniammatillisesti oppilashuollon ammattilaisten, opettajan sekä vanhempien kanssa, minkä pohjalta tehdään pedagoginen arvio ja selvitys (OPH, 2022; Vainikainen ym., 2015). Apuna voidaan käyttää esimerkiksi psykologin ja lääkärin arvioita (Vainikainen ym., 2015). Kolmiportaista tukea voidaan hyödyntää oppimisessa kokonaisvaltaisesti (Björn ym., 2016).

1.2 Moniammatillinen yhteistyö

1.2.1 Moniammatillisen yhteistyön määritelmä

Moniammatillinen yhteistyö voidaan määritellä kahden tai useamman eri ammattiin kuuluvan ihmisen työskentelynä (Bates ym., 2019). Yhteistyö on kehit-

tävä prosessi, joka perustuu tiedon kehittämiseen ja taitoihin keskustella ja viestiä tehokkaasti omaan ammattiin liittyvistä tiedoista (Shasby & Schneck, 2011). Toimiva yhteistyö on kaikkien mukana olevien etu (Heino & Sinkkonen, 2016). Moniammatillisesta yhteistyöstä käytetään monia erilaisia termejä asiayhteydestä riippuen. Moniammatillisen lisäksi käytetään esimerkiksi termejä monialainen, monitahoinen ja monitoimijainen. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään termiä moniammatillinen.

Yhteistyö on tärkeä osa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksen kehittämisessä (Tuomainen ym., 2012). Suomen lain mukaan jokaisella oppilaalla on pääsy psykologin, terveydenhoitajan, lääkärin ja sosiaalityöntekijän tukeen, jota järjestetään yhdessä opetushenkilöstön, esimerkiksi opettajan ja opinto-ohjaajan kanssa (*Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*, 2013). Tällaisen tuen järjestämiseen käytetään moniammatillisia tiimejä, joiden tapaamistiheys ja tiimin koko riippuu koulun koosta (Vainikainen ym., 2015). Koulumaailmassa oppilaan tuen järjestämisestä vastaa useimmiten luokanopettaja ja erityisopettaja (Tuomainen ym., 2012). Erityisopettajan rooli tuen järjestämisessä on toimia tiedonlähteenä ja tiedonvälittäjänä sekä toimia osana monipuolista ammatillista verkostoa niin omalla koulullaan kuin sen ulkopuolella olevissa organisaatioissa (Tuomainen ym., 2012).

Moniammatillinen yhteistyö korostuu lasten koulunkäynnin ja siihen liittyvien tukitoimien järjestämisessä. Mitä intensiivisempää tukea oppilas saa, sitä enemmän tarvitaan moniammatillista yhteistyötä (Hämeenaho & Keltto 2019; OPH, 2022). Kun eri asiantuntijat jakavat tietoaan ja osaamistaan, toteutuu oppilaan tarpeiden mukainen tuki paremmin (Hämeenaho & Keltto 2019). Kolmiporaisen tuen yksi tärkeimmistä periaatteista on moniammatillinen yhteistyö (Thuneberg ym. 2013; Vainikainen ym. 2015). Tuen intensiivisyyden lisäksi Hämeenahon ja Kelton (2019) mukaan moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttaa myös se, onko oppilaalla muita haasteita koulunkäynnin haasteiden lisäksi. Ammattilaisten välinen vuorovaikutus korostuu tiedon ja osaamisen siirtyessä, kun oppilaalle järjestetään tukea (Hämeenaho & Keltto, 2019).

Moniammatillista yhteistyötä tarvitaan koulunkäynnin tukitoimien lisäksi oppilaan koulukuntoisuuden arvioimisessa ja oppilaan koulunkäynnin järjestämisessä. Se vaatii osallistujilta monia asioita (Hämeenaho & Keltto, 2019; Heino & Sinkkonen, 2016), kuten esimerkiksi tapaamisia ja ammattilaisten välistä kohtaamista (D'Amour ym., 2005; Hämeenaho & Keltto, 2019), luottamusta (D'Amour ym., 2005; Hietämäki, 2017;), aikaa (Hietämäki ym., 2017; Shasby & Schneck, 2011) sekä sitoutumista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen (Hietämäki, 2017; Hämeenaho & Keltto, 2019). Moniammatillinen yhteistyö vaatii lisäksi erilaisten menetelmien käyttöä sekä niiden soveltamiskykyä (Heino & Sinkkonen, 2016). Ammattilaisten yhdistäminen tiimeiksi ei siis johda automaattisesti yhteistyöhön (D'Amour ym., 2005). Moniammatillisessa yhteistyössä aikaa tarvitaan edistämään ammattilaisten tasavertaista keskustelua, toimintatapojen yhdessä sopimista, asiakkaiden näkemistä moniammatillisesti ja oppiakseen luottamaan toisiin ammattilaisiin ja heidän ammattitaitoonsa (Hietämäki ym., 2017). Lisäksi aikaa tarvitaan uusien toimintatapojen etsimiseen, mitä pidetään tärkeänä (Leppäkoski ym., 2017). Lasten kanssa saavutetaan parempia tuloksia silloin, kun tapaamiselle sekä tavoitteiden toteuttamiselle ja seuraamiselle on tarpeeksi aikaa (Shasby & Schneck, 2011). Näiden asioiden toteutuessa moniammatillinen yhteistyö koetaan kaikista antoisimpana (Hietämäki ym., 2017).

Ammattilaisten mukaan toimivan vuorovaikutuksen tunnistaa avoimesta keskusteluyhteydestä, tavoitettavuudesta, joustavuudesta (Hämeenaho & Keltto, 2019), tasavertaisuudesta (Hietämäki ym., 2017) sekä vastavuoroisuudesta (Bates ym., 2019). Hämeenahon ja Kelton (2019) tekemä tutkimus esittää vuorovaikutuksen ja kokemuksen yhdessä tekemisestä vähentävän yhteistyöhön liittyviä kielteisiä asenteita, jotka voivat johtua esimerkiksi vuorovaikutuksen puutteesta, yhteistyöhön sitoutumattomuudesta sekä moniammatillisen yhteistyön kokemattomuudesta. On tärkeää, että kaikki yhteistyöhön osallistuvat ymmärtävät toistensa toimintamahdollisuudet ja -rajoitteet sekä käytettävissä olevien resurssien määrän (Hämeenaho & Keltto, 2019).

Kouluilla tulisi olla riittävät resurssit moniammatillisen yhteistyön toteuttamiselle. Tällöin voitaisiin järjestää säännöllisiä tapaamisia, joiden avulla voidaan miettiä tulevaisuuteen tähtääviä työkaluja, eikä pelkästään keskitytä oppilaiden välittömiin tarpeisiin (Vainikainen ym., 2015). Näiden toteutuessa on todennäköisempää, että lapselle pystytään tarjoamaan tukea varhaisessa vaiheessa (Vainikainen ym., 2015). Vaikka resurssien tärkeys on tiedossa, esimerkiksi koulujärjestelmien ja sosiaalipalveluiden välisessä yhteistyössä on havaittu, että taoudelliset näkökulmat ovat esteenä yhteistyölle (Altshuler, 2003).

1.2.2 Moniammatillisen yhteistyön hyödyt ja haasteet

Moniammatilliseen yhteistyöhön lasten ja nuorten auttamisessa liittyy sekä haasteita että mahdollisuuksia (Leppäkoski ym., 2017). Moniammatillisen työn hyvinä puolina voidaan pitää saatua tukea, joka helpottaa eri ammattilaisia ja antaa apua omaan työhön (Bates ym., 2019; Leppäkoski ym., 2017). Moniammatillisen yhteistyön hyviä puolia ovat lisäksi muun muassa nopea tiedonkulku ammattilaisten välillä, sekä resurssien ja tiedon jakaminen (Cornish, 2019; Hämeenaho & Keltto, 2019). Lisäksi oppilaan tarvitsema tuki pystytään järjestämään tehokkaasti, kun kaikilla on yhteistyössä yhteinen päämäärä ja tavoitteet (Bates ym., 2019). Yhteisten tavoitteiden asettaminen vaatii kuitenkin, että kaikilla ammattilaisilla on tarpeeksi tietoa oppilaan tuen tarpeista sekä yhteinen ajatus siitä, miten näitä toteutetaan (Hämeenaho & Keltto, 2019).

Moniammatillinen yhteistyö ei aina ole helppoa, eikä tiimityö aina etene sujuvasti (Cornish, 2019; Hietämäki ym., 2017; Hämeenaho & Keltto, 2019; Leppäkoski ym., 2017; Tuomainen ym., 2012). Yksi haasteita työhön tuova elementti on riittämätön vuorovaikutus (Hietämäki ym., 2017; Leppäkoski ym., 2017; Laitila ym., 2020). Riittämätön vuorovaikutus vaikuttaa siihen, että viranomaisten välillä ei ole keskusteluyhteyttä ja tiedot vaihdetaan kirjallisesti, jolloin moniammatillisen yhteistyön havaittu olevan heikkoa (Hietämäki ym., 2017). Moniammatillisen yhteistyön toteuttamiselle ei aina ole tarpeeksi aikaa (Hämeenaho & Keltto, 2019; Leppäkoski ym., 2017). Leppäkosken ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa havaittiin yhteistyön haasteellisimpana asiana kiire, aikapula sekä

liian vähäinen ajan käyttö käsiteltäville asioille. Yksi haasteista on se, että ammattilaiset eivät sitoudu riittävästi tapaamisiin ja yhteistyöhön (Laitila ym., 2020). Yhteistyöhön tulisikin sitoutua tarpeeksi, sillä moniammatillinen yhteistyö ei anna lisäarvoa, jos yhteistyöhön ei ryhdytä riittävän vakavasti (Bates ym., 2019).

Erilainen käsitys tehtävistä voi vaikeuttaa moniammatillisen yhteistyön toteutumista (Altshuler, 2003; Bates ym., 2019). Tiedon puute ja tiedonkulun hitaus koetaan haastavina tekijöinä yhteistyössä (Laitila ym., 2020; Leppäkoski ym., 2017). Haastavana asiana saatetaan kokea lisäksi erilaiset toimintatavat, toimintakulttuurit, epäselvä työnjako, yhteistyön suunnittelemattomuus sekä työntekijöiden vaihtuvuus (Leppäkoski ym., 2017). Lisäksi epäselvät vastuut ja roolit voivat aiheuttaa haasteita (Cornish, 2019).

1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko Sisukas-mallin kaltaisesta toimintamallista hyötyä sijoitetun lapsen koulunkäytikyvyn kartoittamisessa. Tarkemmin perehdytään siihen, mitä tekijöitä ammattilaiset korostavat sijoitettujen lasten koulunkäytikyvyn kartoittamisessa. Lisäksi tutkitaan, millaisia näkemyksiä ammattilaisilla on moniammatillisesta yhteistyöstä Sisukas-mallissa. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä tekijöitä eri ammattilaiset korostavat sijoitetun lapsen koulunkäytikyvyn kartoittamisessa?
2. Millaisia näkemyksiä eri ammattilaisilla on Sisukas-mallin moniammatillisesta yhteistyöstä?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistonaamme on Sisukas-tiimin keräämä palautekysely vuosilta 2020, 2021 ja 2022, joka on lähetetty eri yhteistyötahoille sähköpostilla. Palautekysely on tehty Webropol-kyselytyökalulla ja siihen on vastannut yhteensä 133 henkilöä. Kyselyyn vastaaminen on ollut kaikille vapaaehtoista. Kyselyyn osallistui Sisukas-tiimin kanssa toimineita erityisopettajia, rehtoreita, opinto-ohjaajia, sosiaalityöntekijöitä, sijaishuollon työntekijöitä, muutama vanhempi sekä oppimisen tuen asiantuntijoita. Kyselylomakkeessa oli myös 27 Likert-asteikollista mielipidettä koskevaa väitettä, jotka määrällisen luonteen vuoksi (Nummenmaa ym., 2019) jätimme pois tutkimuksestamme. Keskityimme tutkimuksessamme avoimien kysymysten analysointiin. Ne sopivat laadulliseen tutkimukseen paremmin, koska niissä tutkittavien oma ääni pääsee paremmin kuuluville (Puusa & Juuti, 2020).

Poimimme avointen kysymysten vastaukset erilliseen tiedostoon. Kyselyn avoimia vastauksia kertyi kolmelta vuodelta yhteensä 17 sivua. Avoimissa kysymyksissä vastaajat kommentoivat omin sanoin kahteen kysymykseen:

1. Mihin olet erityisen tyytyväinen Sisukas-toiminnassa ja miten haluaisit Sisukas-toiminnan kehittyvän jatkossa?
2. Ajatuksiasi Sisukas-toiminnasta.

2.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus käsittää laajan joukon erilaisia tutkimustapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 13), joiden avulla on tarkoituksena tutkia ja kyetä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sekä pyrkiä löytämään aineistosta selitysmalleja aiheeseen liittyen (Alasuutari, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 13). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on myös kuvata todellista elämää (Hirsjärvi ym., 1997, s. 152) pyrkien selittämään

sitä mahdollisimman ymmärtävästi (Alasuutari, 2012; Hirsjärvi ym., 1997, s. 129; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 13) sekä löytämään uusia näkökulmia (Hirsjärvi ym., 1997, s. 129). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden ajatuksista, kokemuksista, tunteista ja merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena olevat henkilöt antavat asioille (Juuti & Puusa, 2020). Laadullista tutkimusta voidaan ajatella aineistona, joka on tekstiä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Tutkimuksen aineisto voi olla esimerkiksi haastattelu, päiväkirja, yleisönosasto- kirjoituksia, kirjeitä tai elokuva (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Laadullisen tutkimuksen asetelmalle on tyypillistä joustavuus, jolloin eri vaiheiden välillä voi olla päällekkäisyyttä (Juuti & Puusa, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa tieto on subjektiivista, eli tutkija päättää tutkimuksensa tutkimusasetelmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 25). Tutkimuksen edetessä ja tutkijan löytäessä aiheesta lisää tietoa, voi aiemmin suoritettuihin valintoihin vielä palata ja tarvittaessa muuttaa niitä (Juuti & Puusa, 2020). Kirjoittaminen on laadullisessa tutkimuksessa merkittävässä asemassa. Tutkija pyrkii analysoimaan aihettaan teoreettisesti löytämällä erilaisia käsitteellisiä merkityksiä, selitysmalleja ja teoreettisia näkemyksiä (Hirsjärvi ym., 1997, s. 247; Puusa, 2020) sekä kirjoittamaan niistä ymmärrettävän sanallisen selityksen (Puusa, 2020). Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle empiirisistä havainnoista (Hirsjärvi ym., 1997, s. 248), jotka meidän tutkimuksessamme nousivat saamastamme kyselyaineistosta.

2.3 Aineiston analyysi

Toteutimme tutkimuksemme analyysin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, sillä se sopi luonteeltaan parhaiten aineistoomme. Aineiston analyysin tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kuvailu (Juuti & Puusa, 2020), havaintojen pelkistäminen (Alasuutari, 2012) sekä tulosten tulkitseminen ja ymmärtäminen (Alasuutari, 2012; Juuti & Puusa, 2020). Havaintojen pelkistäminen tulee tehdä teoreettisen viitekehyksen ohjaamana (Alasuutari, 2012). Sisällönanalyysi on itsenäinen menetelmä (Graneheim ym., 2017), jonka

avulla aineistoa voidaan tarkastella systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Sisällönanalyysi sopii hyvin strukturoimattoman aineiston analysointiin, sillä siinä on tarkoituksena mahdollisimman tiivis kuvaus tutkittavasta aiheesta yleisessä muodossa (Graneheim ym., 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Siinä käsitellään saatua dataa tietona, joka luodaan nähtäväksi, luettavaksi, tulkittavaksi, esitettäväksi ja pohdittavaksi sen mukaan, mitä merkityksiä niillä on vastaanottajilleen (Krippendorff, 2019).

Toteutimme sisällönanalyysia Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) kuvaileman etenemisjärjestyksen mukaan. Siinä sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta, joita ovat aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Redusoinnilla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä, klusteroinnilla aineiston ryhmittelyä ja abstrahoinnissa luodaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tutkimuksen tarkoituksena on lukea aineistoa perusteellisesti ja nostaa analyysiin tärkeitä teemoja, joita voi muotoilla yleisimmiksi luokittelukategorioiksi (Graneheim ym., 2017; Hirsjärvi ym., 1997, s. 248). Käytimme aineiston lukemiseen riittävästi aikaa, jotta meillä olisi mahdollisimman selkeä käsitys sen sisällystä.

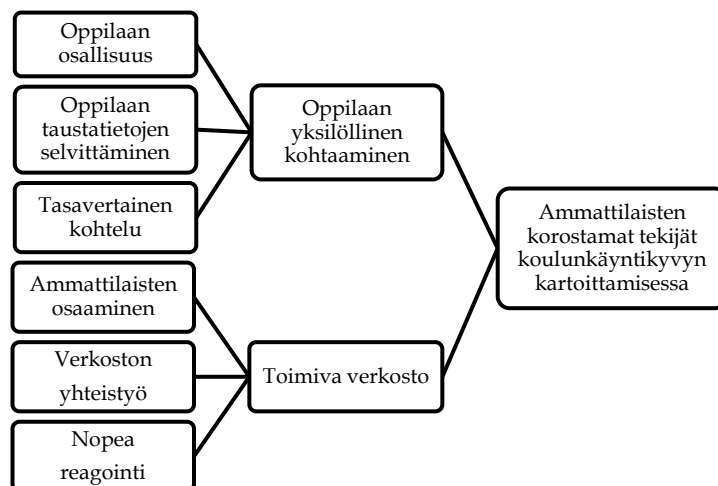
Aloitimme sisällönanalyysin tekemisen aineiston huolellisella lukemisella ja perehtymisellä. Aineistoon perehtymisen jälkeen teimme alleviivauksia asioista, jotka liittyivät alustaviin tutkimuskysymyksiimme. Tarkoituksena oli jättää kaikki aiheen ulkopuolelle jäävät tekstit pois pelkistäen aineistoa. Kyseessä oli sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe, eli redusointi, jossa aineistosta karsitaan pois kaikki sellainen tieto, mikä ei ole tutkimuksen kannalta merkityksellistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 128). Redusoinnin jälkeen listasimme alleviivatut asiat toiseen tiedostoon, jotta aineiston käsitteleminen olisi helpompaa seuraavassa vaiheessa.

Seuraavaksi teimme klusterointia, joka oli analyysin toinen vaihe. Tässä vaiheessa on tarkoitus lukea aineistosta löytyneet alkuperäisilmaukset, etsiä niistä mahdollisia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä sekä ryhmitellä samaa asiaa käsittelevät keskenään muodostaen niistä alaluokkia (Graneheim ym., 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Pelkistimme aineistoamme niin, että kokosimme

useasti mainitut asiat yhteen. Luimme pelkistettyä aineistoamme ja teimme alleviivauksia pohtien, minkälaisia yhdistäviä tekijöitä ilmauksilla on. Teimme alleviivauksia hyödyntäen erilaisia värejä niin, että alleviivasimme samalla värillä samaa aihetta koskevat asiat. Jatkoimme yhdistämällä samalla värillä alleviivatut tekstit yhteen ja pohtimalla, mikä samojen värien alleviivauksia yhdistää. Teimme tässä vaiheessa myös taulukon, jotta meidän olisi helpompi ymmärtää kokonaisuutta. Nimesimme taulukkoon jokaisen löytyneen ryhmän sitä kuvaavalla otsikolla. Kyseessä oli siis luokittelu, mikä on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen analyysivaihe (Graneheim ym., 2017; Hirsjärvi ym., 1997, s. 217). Sisällysanalyysissa tulokset kuvataan usein erilaisten teemojen tai luokkien avulla, jotka sisältävät esimerkiksi mielipiteitä, asenteita, käsityksiä ja kokemuksia (Graneheim ym., 2017). Meidän aineistossamme luokat koostuivat mielipiteistä, käsityksistä ja kokemuksista.

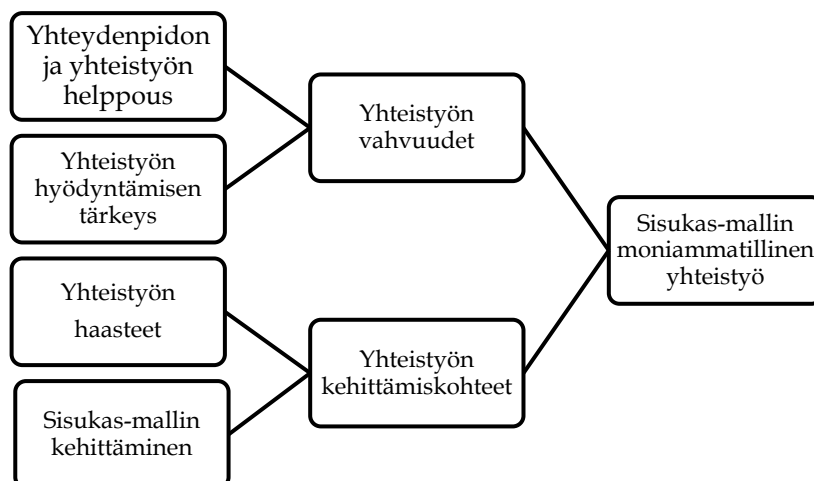
Viimeisen vaiheen, eli aineiston abstrahoinnin tarkoituksena on löytää tutkimuksen kannalta merkitykselliset tiedot muodostaen niistä teoreettisia käsityksiä sekä jatkaa tätä mahdollisimman pitkään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta löysimme kuusi koulunkäytikyvyn kartoittamiseen liittyvää alakäsitettä. Näitä käsitteellitimme edelleen saaden yläluokat oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja toimiva verkosto (kuvio 1). Oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen sisältyivät oppilaan taustatietojen selvittäminen, oppilaan osallisuus sekä tasavertainen kohtelu. Toimivaan verkostoon puolestaan sisältyivät ammattilaisten osaaminen, verkoston yhteistyö sekä nopea reagointi.

Kuvio 1. Ammattilaisten korostamat tekijät sijoitetun lapsen koulunkäytikyvyn kartoittamisessa



Toisen tutkimuskysymyksen pohjalta alakäsitteiksi muodostuivat yhteydenpito ja yhteistyön helppous, yhteistyön hyödyntämisen tärkeys, yhteistyön haasteet sekä Sisukas-mallin kehittäminen (kuvio 2). Näitä edelleen käsitteellistämällä muodostui kaksi yläluokkaa, jotka olivat yhteistyön vahvuudet sekä yhteistyön kehittäminen.

Kuvio 2. Sisukas-mallin moniammatillisen yhteistyön vahvuudet ja kehittämiskohteet



Sisällönanalyysin jälkeen kirjoitimme tulokset ja johtopäätökset. Tutkimus jää vajavaiseksi, jos tutkimuksen tekemistä ei saata loppuun johtopäätöksillä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 125).

2.4 Eettiset ratkaisut

Eettisyyden tarkastelu on tärkeä osa tutkimusta, sillä eettisyys vaikuttaa tutkimuksen laatuun (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 148). Tutkimuksen uskottavuutta ja tutkijan eettisiä ratkaisuja ei voida erottaa toisistaan, sillä uskottavuus toteutuu silloin, kun tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Tutkimusta tehdessämme olemme sitoutuneet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2012) [TENK]). Sitouduimme noudattamaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, käytimme tutkimuksessamme eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä viittasimme toisten tutkijoiden töihin kunnioittavasti (TENK, 2012). Ennen tutkimuksen aloittamista sovimme myös vastuista ja velvollisuuksista (TENK, 2012). Sovimme graduun liittyvistä käytänteistä ja tavoitteista yhdessä ennen työskentelyn aloittamista. Tutkimuksemme eettisyyttä parantaa se, ettei siihen liity rahoitusta ja olemme huolehtineet sen tietosuojasta sekä tutkimusluvasta (TENK, 2012).

Palautekyselyt ovat Sisukas-tiimin keräämiä, mutta saimme heiltä kirjallisen luvan käyttää niitä tutkielmassamme (Liite 3). Lupasimme sitoutumislomakkeessa, että käytämme aineistoa vain sellaisiin tutkimustarkoituksiin, joista on sovittu sekä aineiston antajan, että tutkielmamme ohjaajan kanssa. Lisäksi lupasimme säilyttää aineistoa itsellämme jakamatta sitä eteenpäin. Tietojen käsittelyssä keskeistä onkin luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 57). Aineistoon vastaaminen on tapahtunut nimettömästi, eikä vastauksia voi identifioida yksittäiseen vastaajaan. Aineistosta ei siis voida tunnistaa ketään, mutta hävitämme sen silti asianmukaisesti tutkielman valmistuttua. Aineistoa kerätessä ei ole pyydetty tutkittavien nimiä, joten niitä ei ole aineistosta mahdollista selvittää. Kyselyyn vastaaminen on ollut vapaaehtoista ja myös avoimiin vastauksiin vastaaminen on ollut vapaaehtoista. Jokainen tutkittava on siis saanut tehdä itse oman valintansa siitä, haluaako vastata kyselyyn.

Aiheen valinta, tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden erityisen tarkka kohtelu sekä epärehellisyiden välttäminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa vaikuttavat laadullisen tutkimuksen eettisyyteen (Hirsjärvi ym., 1997, s.

26). Olemmekin pyrkineet valitsemaan aiheen, joka olisi merkityksellinen ja että sen avulla saataisiin selville uutta tietoa. Koska vastauksista on mahdotonta tunnistaa kyselyyn vastanneita henkilöitä, ajattelemme, että eettisyys tutkittavien kohtelusta toteutuu. Viimeinen maininta oli epärehellisyys välttämiseksi (Hirsjärvi ym., 1997). Tutkimuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että tekstissä on selkeästi nähtävissä kenen tutkimuksesta milloinkin on kyse (Graneheim ym., 2017). Olimme huolellisia viitatessamme toisten tutkijoiden teksteihin ja merkitsimme viittauksen aina kun olimme saaneet tietoa jonkun muun tutkimuksesta.

3 TULOKSET

3.1 Ammattilaisten korostamat tekijät koulunkäytikyvyn kartoittamisessa

Sisukas-mallissa moniammatillisessa yhteistyössä toimineet ammattilaiset pitivät tärkeänä koulunkäytikyvyn kartoittamisessa oppilaan yksilöllistä kohtaamista ja toimivaa verkostoa. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen koostui oppilaan taustatietojen selvittämisestä, oppilaan osallistamisesta sekä tasavertaisesta kohtelusta. Toimiva verkosto koostui ammattilaisten osaamisesta, verkoston yhteistyöstä sekä nopeasta reagoinnista.

3.1.1 Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen

Ammattilaiset pitivät oppilaan koulunkäytikykyä kartoittaessa tärkeänä sitä, että koululla on tarpeeksi tietoa oppilaasta ennen hänen saapumistaan. Tämän on mahdollistanut Sisukas-tiimi, sillä se selvittää oppilaan taustatiedot, koulunkäyntihistorian sekä opiskelutiedot ennen koulun aloittamista ja antaa seuraavalle koululle riittävästi tietoa. Muut Sisukas-mallin kanssa työskentelevät kokevat tämän edistävän koulunkäynnin jatkumista. Heillä oli myönteisiä kokemuksia siitä, että oppilasta ei ole laitettu automaattisesti lähikouluun, vaan tilanne on kartoitettu suunnitelmallisesti ja joustavasti, jolloin koululla on ollut mahdollisuus järjestää oppilaan tarvitsemat tukimuodot valmiiksi.

Sijoitettujen lasten koulunkäynnin aloitus on ennakoitavampaa kuin aiemmin.

Oppilas ei vain tippunut yhtäkkiä kouluumme vaan meillä oli hänestä etukäteen tietoa ja osaisimme valmistella tuen tarvetta.

Sisukas-mallin mahdollistama toimintatavan selkeys on ammattilaisten mukaan turvannut sijoitettujen lasten opintoja paremmin.

Ammattilaiset kokivat kokonaiskuvan hahmottamisen helpommaksi, kun Sisukas-tiimi oli koonnut lapsen aiemmat suoritukset yhteen, räätälöinyt opiskeltavat asiat sekä siirtänyt tietoja suorituksista eteenpäin. Tämä auttoi myös lapsen asioiden etenemistä. Kun koulunkäytikykyä kartoittaessa hyödynnettiin

moniammatillista yhteistyötä, saatiin oppilaan taitotaso paremmin selville, jolloin voitiin räätälöidä hänen etunsa mukaiset koulupäivät.

Ammattilaiset korostivat oppilaan koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa oppilaan osallistamista. Oppilaiden yksilöllinen huomiointi vaikeassa elämäntilanteessa edisti heidän koulunkäyntiään ja kouluun kiinnittymistä. Oppilaiden osallistamisen myötä he olivat motivoituneempia suorittamaan koulua oman tasonsa mukaisesti. Heidän omien ajatusten kuuleminen mahdollisti paremmin esimerkiksi erilaisten tuki- ja opiskelumuotojen pohtimisen ja toteuttamisen, jonka avulla lasta saatiin myös sitoutettua kouluun paremmin. Ammattilaiset mainitsivat sijoitettujen oppilaiden opiskelumuodoiksi muun muassa pienryhmäopetuksen, klinikkaopetuksen sekä opetuksen oppilaan luona sijaishuoltopaikassa. Opettajan säännöllinen käyminen sijaishuoltopaikassa nuoren luona nähtiin tärkeänä, sillä sen koettiin edistävän koulunkäyntikyvyn kartoittamista ja parantumista. Tukimuotoina puolestaan olivat kannustaminen, erityisopetus sekä tuki koulutehtävien tekemisessä.

Sisukas toiminta huomioi lapsen yksilöllisesti.

Sisukkaan työntekijät kohtelivat nuorta palaverissa arvostavasti ja hän koki tulleen kuulluksi. Nuori motivoitui suorittamaan koulua oman tasonsa mukaisesti ja Sisukas tarkasteli tilannetta jatkuvasti ja oli valmis miettimään muutoksia tarvittaessa kouluasioihin.

Vahvuutena yksilöllisessä kohtaamisessa ammattilaisten mielestä oli se, että lapsen etu toteutuu paremmin. Kun lasta kohdattiin yksilöllisesti, mahdollistui paremmin joustavuus, tilanteen seuraaminen ja tarvittavien muutosten tekeminen tilanteen vaatiessa. Tämä auttoi suunnittelemaan ja toteuttamaan oppilaalle tarvittavaa tukea mahdollisimman oikea-aikaisesti. Yksilöllisen kohtaamisen avulla saatiin paremmin selville myös lapsen vahvuuksia, joita voitiin sanoittaa oppilaalle itselleen. Näitä vahvuuksia voitiin myös hyödyntää opetuksen suunnittelussa. Kuntoutuminen mahdollistui paremmin tilanteissa, joissa oppilasta kuunneltiin ja huomioitiin yksilöllisesti. Tällöin hänellä oli mahdollisuus kertoa omista toiveista ja kiinnostuksen kohteista, sekä mahdollisista haasteista elämässään. Oppilaan osallistaminen osoitti hänelle, että häntä ajatuksia arvostetaan, mikä puolestaan auttoi oppilasta motivoitumaan paremmin koulusuorituksiin.

Haasteena ammattilaiset kokivat yksilöllisessä kohtaamisessa sen, että lapsen saattaa olla vaikeaa puhua isoissa palavereissa, jotka koskevat hänen asioitaan.

Nuoren on välillä haastavaa puhua, kun koolla on iso verkosto. [...] isompia palavereita olisi harvemmin ja pienemmällä kokoonpanolla tavattaisiin nuoren tarpeen mukaan.

Tämän vuoksi lapsen kuuleminen kahden kesken palaverien lisäksi olisi ammattilaisten mukaan tärkeää. Haasteena koettiin kuitenkin se, että aikaresurssit eivät ole aina riittäviä lapsen yksilölliselle kohtaamiselle ja kuulemiselle. Kun oppilas ei ollut koulukuntoinen, viikoittaisia tapaamisia opettajan kanssa pidettiin riittämättöminä.

Ammattilaiset korostivat myös lasten tasavertaista kohtelua. Heidän mukaansa Sisukas-malli vahvisti sijoitettujen lasten oikeuksia koulunkäyntiin, tasavertaisten opiskelumahdollisuuksien toteutumista sekä erityisen tuen yksilöllistä suunnittelemista. Tämän avulla sijaishuollossa kasvavat olivat tasavertaisemmassa asemassa ikätovereihinsa nähden. Lapset saivat paremmin tarvitsemaansa tukea sekä tulivat kohdatuiksi aidosti ja arvostavasti. Myös laitosten ja koulun henkilökunta saivat Sisukas-tiimiltä tarvitsemaansa konsultaatiota, mikä näkyi oppilaiden asioiden hoitamisessa tasavertaisemmin.

3.1.2 Toimiva verkosto

Toinen ammattilaisten mainitsema tärkeä tekijä koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa oli toimiva verkosto. Toimiva verkosto koostui ammattilaisten osaamisesta, verkoston yhteistyöstä sekä nopeasta reagoinnista. Ammattilaisten osaaminen näkyi muun muassa lasten yksilöllisessä huomioimisessa ja Sisukas-tiimin opettajien tilannetajussa pohtiessa lasten koulujärjestelyitä. Sisukas-tiimin opettajat reagoivat joustavasti oppilaiden erilaisiin tilanteisiin ja toimivat niiden vaatimalla tavalla. Sisukas-tiimin kanssa toimineet ammattilaiset kokivat, että Sisukas-mallissa lasten asioihin keskitytään ja lasten asioita hoidetaan ammattitaidolla.

Sisukas-tiimin toimijoissa on saatettu yhteen sijoitetun nuoren oppimista ja kouluympäristössä pärjäämistä erityisellä tavalla tukeva ammattilaiskokoonpano.

Ammattilaisten osaamisen lisäksi toimivaan verkostoon sisältyi verkoston yhteistyö. Sisukas-mallissa toimineiden ammattilaisten mukaan yhteistyön toimiessa hyvin moni asia helpottui ja edistyi. Tällöin esimerkiksi myös tiedonsiirto oli helpompaa.

Yksi taho vastasi koko hommasta ja hoiti yhteistyötä tarvittaviin suuntiin. Tämä helpotti huomattavasti myös ohjaajien työtä.

Sisukas-mallissa moniammatillinen yhteistyö ja tiedonkulku sujuivat pääosin hyvin. Lasten asioihin liittyen käytiin useita palavereita, jotka selkeyttivät kokonaiskuvaa lapsen tilanteesta. Kehitettävänä kohteena pidettiin sitä, että koulu olisi yhteydessä sijoitettuun oppilaaseen, ennen kuin hän aloittaa koulun. Tämä auttaisi oppilasta sitoutumaan paremmin kouluun, mutta ennen kaikkea luomaan turvallisempaa ja helpompaa koulun aloitusta.

Toimivaan verkostoon sisältyi myös nopea reagointi. Nopea ja oikea-aikainen koulunkäyntikyvyn kartoittaminen oli vastaajien näkemysten mukaan tärkeää, jotta oppilaan koulunkäynti pääsi alkamaan mahdollisimman sujuvasti. Sisukas-mallin kaltainen selkeä väylä koettiin mahdollistavan lapsen koulupaikan nopeamman etsinnän ja arvioinnin. Sisukas-mallin toiminta käynnistyi nopeasti ja otti lapsen vastaan kokonaisvaltaisesti, jolloin asiat pääsivät etenemään. Nopeudesta oli kuitenkin myös toisenlaista kokemusta. Joidenkin ammattilaisten mielestä kouluasioiden nopeuttaminen lapsen kriisivaiheessa ei ollut aina hyvä asia. Osa ammattilaisista taas toivoi vielä nopeampaa toimintaa, sillä hitaan kartoittamisen myötä myös oppilaan integroituminen kouluun hidastui.

3.2 Moniammatillinen yhteistyö Sisukas-mallissa

Ammattilaisilla oli monenlaisia näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä Sisukas-mallissa. Vahvuuksina koettiin yhteydenpito ja sen helppous sekä yhteistyön hyödyntämisen tärkeys. Yhteistyössä oli myös haasteita ja kehittämiskohteita, joita parantamalla on mahdollista kehittää Sisukas-mallin toimivuutta.

3.2.1 Moniammatillisen yhteistyön vahvuudet

Sisukas-mallin kanssa työskentelevien ammattilaisten välinen yhteydenpito ja yhteistyö koettiin pääasiassa toimivana ja joustavana Sisukas-mallin ansiosta. Kun Sisukas-tiimi otti vastuun kokonaisuudesta ja yhteistyöstä eri suuntiin, oli muiden ammattilaisten työskentely ja omaan vastuualueeseen keskittyminen helpompaa. Sisukas-tiimin järjestämiä verkostopalavereita pidettiin yhtenä yhteydenpitoa helpottavana tekijänä. Heidän vastuunsa palavereiden järjestämisestä ja etenemisestä helpotti kaikkia niihin osallistuvia. Sisukas-tiimi pohti tilannekohtaisesti verkostopalaveriinkin tarvittavat ammattilaiset ja kutsui heidät sekä vanhemmat koolle. Muut ammattilaiset kokivat tämän toimivana tapana. Verkostopalaverit selkeyttivät lapsen tilanteen kokonaiskuvaa, jolloin yhtenäisen tilannekuvan luominen oli helpompaa. Palaverit edistivät hyvin lasten asioita.

Toimivien verkostopalavereiden lisäksi ammattilaiset kokivat Sisukas-tiimin nopean reagoinnin hyväksi asiaksi. Moniammatillinen yhteistyö käynnistyi nopeasti tarpeen ilmaantuessa. Kokemusten mukaan asiat lähtivät nopeasti liikkeelle ja Sisukas-tiimissä pyrittiin tekemään asioita mahdollisimman lyhyellä viiveellä.

Sisukas tiimin yhteydenotto helpotti työtäni. Nuoren tarvitsema tuki kouluun järjestyi "kuin itsestään", sillä Sisukas-tiimi hoiti homman niin hienosti.

Moniammatillinen yhteistyö koettiin luotettavana ja arvostusta herättävänä. Ammattilaiset luottivat Sisukas-tiimiin ja kokivat luottamuksen vastavuoroisena yhteistyötä tehdessä. He pystyivät luottamaan siihen, että lapsen etua toteutettiin parhaalla mahdollisella tavalla. Ammattilaisten hoitaessa omat vastualueensa ja luottaen muiden työskentelyyn, vapautui omalle työskentelylle aikaa paremmin. Ammattilaiset arvostivat yhteistyössä Sisukas-tiimiltä saatuja ohjeita ja sopimuksia jokaisen vastuualueista sekä konsultaatiomahdollisuutta. Esimerkiksi koulun henkilökunnan oli mahdollista saada konsultaatioapua haastavissa tilanteissa Sisukas-tiimin kautta. Konsultaatiota arvostettiin muun muassa siksi, että

kaikilla yhteistyöhön osallistuvilla ammattilaisilla ei välttämättä ollut tietoa lastensuojeluun ja Sisukas-malliin liittyen, joten matalan kynnyksen konsultaatio koettiin tarpeellisena.

Ammattilaisten välinen toimiva vuorovaikutus oli yksi yhteistyötä helpottavista tekijöistä. Vuorovaikutusta kuvattiin muun muassa sanoilla ”sujuva”, ”rento”, ”mutkaton”, ”aktiivinen”, ”selkeä”, ”hyvä” ja ”välitön”. Sisukas-tiimi oli helposti tavoitettavissa, mikä helpotti yhteistyön tekemistä. Hyvän vuorovaikutuksen ansiosta myös tiedonsiirto onnistui paremmin. Lisäksi tämä mahdollisti tiiviin yhteistyön, jonka avulla ammattilaiset sitoutuivat siihen paremmin. Tällöin vuorovaikutusta oli mahdollista toteuttaa matalammalla kynnyksellä.

Yhteistyön hyödyntäminen oli tärkeää monissa tilanteissa. Esimerkiksi Sisukas-mallissa oppilaan koulujärjestelyissä oli tärkeää hyödyntää moniammatillista yhteistyötä, jotta tietoa saataisiin mahdollisimman monesta eri näkökulmasta.

Moniammatillisuuden tulee olla jatkossa itsestäänselvyys, kun kyseessä on sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukeminen.

Moniammatillista yhteistyötä hyödyntämällä välttyttiin päällekkäisiltä töiltä. Kaikkien ei tarvinnut tehdä samoja selvittelyjä, kun he pystyivät luottamaan muiden ammattilaisten hoitavan omat vastualueensa ja saamaan heiltä tietoa. Tämä helpotti ammattilaisten työtä.

3.2.2 Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen

Yhteistyöstä oli enimmäkseen positiivisia kokemuksia, mutta myös haasteita kohdattiin. Haasteellisena koettiin esimerkiksi selkeyden puuttuminen. Ammattilaisten väliset työnjaot eivät aina olleet riittävän selkeitä esimerkiksi arviointivastuun, roolien, tehtäväjaon ja tiedonsiirron osalta. Yhteistyöhön toivottiin parempaa tiedonsiirtoa, jotta entuudestaan vieras toimintatapa helpottuisi ja olisi selkeämpi. Pääasiassa ammattilaiset kokivat, että omaan ammattitaitoon yhteistyössä luotettiin, mutta luottamus ei ollut aina itsestäänselvyys. ”Avoin kommunikaatio” ja ”kohtaaminen” olivat asioita, joita ammattilaisten välille vielä kaivattiin luottamuksen rakentamiseksi.

Haasteellisena koettiin myös ajan riittämättömyys. Ammatillaiset arvostivat sitä, että moniammatilliseen yhteistyöhön käytettävä aika käytettiin tehokkaasti. Osa ammattilaista kokivat, että palavereita on liikaa, kun taas osan mielestä palaverit olivat tärkeitä, mutta niihin ei ollut riittävästi aikaa.

Helpottaisi, ettei yhden oppilaan kohdalla olisi aivan niin paljon palavereita.

Yhtenä yhteistyön haasteena koettiin aika- ja henkilöstöresurssien puute. Sisukas-tiimillä oli ammattilaisten määrään ja aikaan suhteutettuna liian paljon asiakkaita.

Sisukas-mallin kehittämisellä tarkoitettiin kehitysideoita Sisukas-mallin moniammatillisuuteen. Yhtenä kehittämisideana oli toimintamallin selkeytys. Selkeyttämistä voitaisiin toteuttaa tekemällä enemmän yhteistyötä koulujen kanssa. Tällöin eri osapuolilla olisi selkeämpi kuva siitä, mitä kenenkin toimenkuvaan kuuluu. Toimintamallia voitaisiin selkeyttää myös parantamalla toiminnan saavutettavuutta ja lisäämällä tietoa toiminnasta eri tahoille.

Sisukas-tiimiin toivottiin lisää henkilöstöresurssia. Erityisesti toivottiin psykologiresurssia, jota Sisukas-tiimissä ei ole ollut ensimmäisen vuoden jälkeen. Myös oppilashuollon asiantuntijuuden käyttämiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön toivottiin parannusta. Välillä palavereissa oli paikalla eri asiantuntijoita, joilta puuttui sitoutuminen ja vastuun kantaminen. Sisukas-malli koettiin moniammatillisuuden näkökulmasta hyvänä asiana ja sen toiminnan ”jatkuvuus pitäisi taata”. Lisäksi toivottiin sen laajentumista kaikenikäisille sekä Jyväskylän sisällä oleville sijoitetuille lapsille. Laajennusta toivottiin myös muihin kaupunkeihin.

Koulujen ja sijoituspaikkojen välistä yhteistyötä kaivattiin enemmän. Lapsen tukeminen kohti normaalia koulunkäyntiä nähtiin tärkeänä, jolloin lapsella oli parempi mahdollisuus integroitua normaaliin kouluun. Osa ammattilaisista toivoivat Sisukas-tiimiltä aktiivisempaa roolia koulun suuntaan. Isoja verkostopalavereja toivottiin olevan harvemmin ja niiden tilalle mieluummin pienempiä tapaamisia lapsen tarpeet huomioiden. Lisäksi toivottiin, että oppilaan tietoja siirrettäessä annettaisiin myös oppilaan oman sosiaalityöntekijän yhteystiedot.

Ammattilaisilla oli paljon erilaisia näkemyksiä Sisukas-toiminnasta, joista suurin osa oli erittäin myönteisiä. Heidän mukaansa Sisukas-toiminnan avulla saatiin sijoitetun lapsen oppimista ja kouluympäristössä pärjäämistä tukeva kokoonpano eri ammattilaisia. Tällöin vastuu ja työtehtävät jakaantui useammalle toimijalle, jolloin vältyttiin päällekkäisiltä tekemisiltä tai asioilta, joista kukaan ei ollut vastuussa. Sisukas-malli koettiin hyödylliseksi ja tarpeelliseksi toimintamalliksi. Se näyttäytyi kolmen vuoden aikana myönteisenä heidän kokemuksissaan. Esimerkiksi yhteydenpito koettiin toimivana ja kynnyksensä oli matala. Sisukas-tiimi antoi nuorille onnistumisia ja tulevaisuuden näkymiä. Se vähensi myös opettajien ja erityisopettajien työtä, kun koulun ulkopuolinen taho huolehti oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä. Riskiryhmään kuuluvien lasten ja nuorten kiinnittyessä kouluihin, ammattiopintoihin ja työelämään syrjäytymisen sijaan, toi se sekä inhimillisiä että taloudellisia säästöjä.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko Sisukas-mallin kaltaisesta toimintamallista hyötyä sijoitetun lapsen koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa. Tarkemmin perehdyttiin siihen, mitä tekijöitä ammattilaiset korostivat koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa. Lisäksi tutkimme, millaisia näkemyksiä heillä oli moniammatillisesta yhteistyöstä Sisukas-mallissa.

Tutkimuksen tulosten perusteella ammattilaiset korostivat sijoitettujen lasten koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa oppilaan yksilöllistä kohtaamista ja toimivaa verkostoa. Oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen kuuluu muun muassa taustatietojen selvittäminen, joka tarkoittaa esimerkiksi aiemman koulupolun ja tuen tarpeiden selvittämistä. Sisukas-tiimin tekemät taustatietojen selvitykset ovat auttaneet muita ammattilaisia saamaan paremman kokonaiskuvan lapsen tilanteesta, ja lapsen kouluun liittyvät asiat ovat edistyneet paremmin. Taustatietojen selvitys on auttanut etenkin sellaisessa tilanteessa, kun lapsella on vaihtunut sijoituksen myötä koulu. Koulun vaihto on ollut Sisukas-mallin avulla ennakoitavampaa, sillä uusi koulu on voinut suunnitella ja valmistella tarvittavat tutkimuodot valmiiksi. Olennaista onkin, että oppilaan koulunkäyntikykyä arvioitaessa saadaan riittävä käsitys siihen vaikuttavista tekijöistä, kuten esimerkiksi tapahtumien kulusta, olosuhteista, oppilaan oireiluista, tukitoimien tarpeellisuudesta sekä koulunkäyntikyvyn arvioimisen syystä (Puustjärvi & Luoma, 2019).

Taustatietojen selvittelyn lisäksi oppilaan yksilöllisessä kohtaamisessa pidettiin tärkeänä oppilaan näkemistä, arvostamista, kuuntelemista sekä tilanteen ymmärtämistä. Myös Puustjärvi ja Luoma (2019) korostavat yksilöllistä kohtaamista, jonka avulla voidaan selvittää paremmin oppilaan opiskelu- ja toimintakykyyn liittyviä asioita. Oppilaalle sopivien opiskelumenetelmien valintaan tarvitaan tietoa oppilaan tilanteesta ja voimavaroista. Jos oppilaalla on puutteita koulunkäyntikyvyssä, voidaan häntä tukea tarjoamalla hänelle sopivia työskentelytapoja ja vahvistamalla itseluottamusta opiskelijana (Kunttu, 2011, s. 35).

Toimivaan verkostoon kuuluu ammattilaisten osaaminen, verkoston yhteistyö sekä nopea reagointi. Nopeasta reagoinnista tuli esille kahdenlaisia kokemuksia. Osa arvosti sitä, että koulunkäynti pysyy katkeamattomana arjessa mukana myös kriisitilanteessa, kun taas jonkun vastaajan mielestä tällöin olisi tärkeämpää keskittyä oppilaan kanssa hänen henkilökohtaiseen elämäänsä liittyviin asioihin. Poissaolot koulusta voivat kuitenkin pahimmillaan pitkittää koulukyvyttömyyttä, pahentaa oppilaan oireita sekä heikentää koulumotivaatiota ja elämäntilannetta (Puustjärvi, 2017). Moniammatillista työtä tehdessä voi tulla vastaan paljon ristiriitoja ammattilaisten eri tavoitteiden takia (Altshuler, 2003; Bates ym., 2019), joten yhteistyötä tehdessä ammattilaisten olisi hyvä kertoa millaisia tavoitteita heillä on lapsen asioita kohtaan oman ammattinsa puolesta. Useimmat näkivät kuitenkin hyvänä asiana Sisukas-mallin mahdollistaman nopean toiminnan aloittamisen, jolloin oppilaan koulunkäynti on päässyt jatkuamaan nopeasti. Tällöin kouluun menemisen kynnyks ei kerkeä nousta liian korkeaksi ja voidaan todennäköisemmin välttyä kouluakäymättömyydeltä (Heyne ym., 2019).

Tämän tutkimuksen perusteella saatiin myös selville, että eri ammattilaisten mielestä Sisukas-mallin yhteistyössä oli paljon vahvuuksia, mutta myös haasteita ja kehitettäviä kohteita. Moniammatillisen yhteistyön vahvuuksina koettiin muun muassa se, että yksi taho kutsuu tarvittavat henkilöt koolle verkostopalaveriin ja järjestää palaverit, joissa saadaan yhtenäinen tilannekuva. Yhteistyöhön osallistuvat tulee aina harkita tapauskohtaisesti (OPS, 2014), jotta siihen käytettävät ajat saadaan käytettyä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Eri kunnilla on erilaisia tapoja järjestää moniammatillista yhteistyötä (Vainikainen ym., 2015). Esimerkiksi Tuomaisen ja kollegoiden (2012) mukaan oppilaan kouluun liittyvästä tuesta vastaa usein luokanopettaja tai erityisopettaja hyödyntäen tarvittaessa moniammatillista osaamista. Sijoitettujen lasten perusopetuksen järjestämisessä ja siihen liittyvissä vastuissa on nähty olevan kuitenkin paljon puutetta (Löppönen ym., 2020). Jos käytössä ei ole Sisukas-mallin kaltaista toimintatapaa, olisi hyvä, että kaikilla kunnilla olisi kuitenkin sijoitettujen lasten koulunkäynnin

tukemiseen jokin yhtenäinen toimintatapa. Tämä auttaa oppilasta saamaan mahdollisimman nopeasti oikeanlaista tukea, kun tarvittavat ammattilaiset tietävät miten tulee toimia. Sisukas-mallin verkostopalaverit ovat tutkimuksemme tulosten perusteella koettu myös konsultaatiokynnystä madaltavana ja ammattilaiset ovat oppineet niissä uusia asioita toisilta ammattilaisilta.

Tutkimuksemme mukaan monet asiat ovat helpottuneet, kun Sisukas-mallin moniammatillinen yhteistyö on toiminut hyvin. Yhteistyötä on helpottanut esimerkiksi selkeä roolitus ja vastuualueiden jakaminen, jolloin on välttytty päällekkäiseltä työltä. Epäselvyys rooleista ja niiden tavoitteista voivat johtua esimerkiksi yhteistyön vuorovaikutuksen ja tiedonsiirron puutteista. Hämeenahon ja Kelton (2019) mukaan roolien epäselvyys voi aiheuttaa kielteisiä asenteita moniammatillista yhteistyötä kohtaan. Jotta kielteisiltä asenteilta välttyttäisiin, tulisi selkeään työnjakoon ja roolien jakamiseen kiinnittää huomiota. Ammattilaiset korostivat myös hyvää vuorovaikutusta ja luottamusta, koska ne helpottavat moniammatillisen yhteistyön tekemistä. Myös Hietamäen ja kollegoiden (2017) mukaan vuorovaikutus ja sitä kautta muodostuva luottamus parantaa moniammatillisen yhteistyön toimivuutta.

Tuloksissa oli havaittavissa paljon vahvuuksia liittyen moniammatilliseen yhteistyöhön Sisukas-mallissa, mutta myös kehitettäviä kohteita. Huomionarvoista oli, että suurimpana haasteena Sisukas-mallin moniammatillisessa yhteistyössä nähtiin ajan riittämättömyys. Moniammatillisessa yhteistyössä on usein haasteita ajan riittämättömyyden kanssa (Hämeenaho & Keltto, 2019; Leppäkoski ym., 2017), mikä johtuu usein puuttuvista resursseista. Myös sijoitettujen lasten koulunkäyntikyvyn kartoittamisessa koettiin haasteena riittämättömät resurssit työntekijöiden suhteen. Riittävät resurssit ovat tärkeitä, sillä ne vaikuttavat oppilaiden lisäksi myös moniammatillisuuden toimivuuteen myönteisesti (Vainikainen ym., 2015). Resurssien käyttöä on syytä miettiä tarkasti ja suunnitella tapaamiset mahdollisimman tehokkaaksi. Vastauksissa toivottiin myös lisää selkeyttä toimintamalliin sekä siitä tiedottamista esimerkiksi kouluille, jotta sitä voitaisiin hyödyntää paremmin. Toimintamallin tulisi olla selkeä, jotta siihen osallistuvat henkilöt tietävät, mikä on heidän roolinsa lapsen

koulujärjestelyssä sekä lapselle mahdollisesti järjestettävässä tuessa. Kun jokaisella on selkeä käsitys omasta tehtävästään ja toimenkuvastaan, voidaan lapsen tukea järjestää tehokkaimmin (Bates ym., 2019; Hämeenaho & Keltto, 2019).

Kaiken kaikkiaan Sisukas-malli koettiin tutkimuksemme perusteella hyödyllisenä ja tarpeellisenä toimintamallina, joka on auttanut eri ammattilaisia monin tavoin. Sisukas-malli on parantanut lasten kouluun kiinnittymistä, antanut heille onnistumisen kokemuksia sekä parempia tulevaisuuden näkymiä. Tämän tutkimuksemme pohjalta voidaan todeta, että Sisukas-malli on hyvä väline kartoittamaan sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntikykyä. Se hyödyntää hyvin moniammatillisuutta, mitä pidettiin tuloksissa välttämättömänä etenkin sijoitettujen lasten kohdalla. Myös Puustjärven ja Luoman (2019) mukaan koulunkäyntikyvyn kartoittaminen tulee tehdä moniammatillisesti. Tällöin kaikki tarvittavat osa-alueet tulevat paremmin nähdyksi ja kuulluksi, eikä kartoittaminen ja tuki painotu vain tiettyyn näkökulmaan.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointi on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole kuitenkaan mitään yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 163). Luotettavuus liittyy olennaisesti koko tutkimukseen ja sen tekemisen kaikkiin vaiheisiin (Graneheim ym., 2017). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan mahdollisimman tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Eskola & Suoranta, 1998 s.214; Graneheim ym., 2017; Hirsjärvi ym., 1997, s. 217). Yksi luotettavuuteen liittyvä haaste liittyykin tutkimuksen kuvaamiseen, jonka pitäisi olla mahdollisimman yhtenäinen läpi työn (Graneheim ym., 2017). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen tekemisen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukijalle tulisi selkeä kuva siitä, mitä ja miten olemme aihetta tutkineet. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota myös tutkimuksen tekijään, sillä hän on laadullisen tutkimuksen keskeinen työväline (Eskola & Suoranta 1998, s. 211; Juuti & Puusa, 2020). Opiskelemme molemmat erityispedagogiikkaa, joten meillä molemmilla

oli hieman tietoa ja kokemusta tutkimuksen aiheeseen liittyen, minkä näemme hyvänä asiana tutkimuksen tekemisessä.

Tarkastelimme oman tutkimuksemme luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 163) luotettavuustekijöiden kautta. Yksi tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun kohta on omat sitoumukset tutkijana ja tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Näemme tutkimuksemme tärkeänä, sillä ajattelemme sijoitettujen lasten asioiden tulevan selvitettyä tasavertaisemmin, kun hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 163–164) puhuu lisäksi tutkijoiden ennakkokäsityksen tarkastelun tärkeydestä. Ennakkokäsityksemme aiheesta oli, että moniammatillisuutta olisi hyvä hyödyntää etenkin sijoitettujen lasten kanssa. Heidän asioiden hoitamiseen osallistuu monia eri ammattilaisia, joiden tiedot lapsista ovat hyödyllisiä myös muille ammattilaisille. Olemme asiasta edelleen samaa mieltä, sillä näin heidän oikeutensa tulevat paremmin toteutettua. Ymmärrämme tutkimuksemme myötä kuitenkin moniammatillisuuteen liittyviä haasteita. Ne eivät kuitenkaan saisi olla liikaa moniammatillisuuden esteenä, vaan niihin tulisi resursoida aikaa ja rahaa, jotta haasteisiin voitaisiin vastata nykyistä paremmin.

Luotettavuutta tarkastellessa on hyvä arvioida sitä, miten aineisto on kerätty (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Aineistomme on kerätty Webropol -kyselyllä anonyymisti. Ajattelemme sen olevan sekä hyvä, mutta myös haasteellinen asia luotettavuuden näkökulmasta. Webropol -kyselyn ansiona on se, että anonyymisoidussa kyselyssä voidaan vastata kysymyksiin pelkäämättä tunnistautumista. Haasteena näemme sen, että vastauksiin ei voida pyytää tarkennusta tai selvennystä epäselvään vastaukseen. Pyrimme jättämään huomiotta sellaiset vastaukset, joista emme ymmärtäneet vastaajan tarkoitusta. Ajattelimme sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, koska emme arvanneet tai päättäneet vastaajien tarkoituksia. Toisenlaisella aineiston keräämistavalla olisimme voineet saada tutkimuksemme teemoihin tarkempia perusteluita ja monipuolisempia vastauksia. Tällä aineiston keräämistavalla saimme melko suppeita vastauksia, jolloin emme päässeet asioiden juurisyihin. Aineistomme haasteena oli myös se, että ky-

selyt on lähetetty sähköpostitse, jolloin viesti on monella saattanut jäädä huomaamatta tai unohtua. Näin ollen olemme saattaneet menettää monipuolisuutta tuovia vastauksia.

Aineiston luotettavuutta arvioitaessa voidaan tarkastella tutkimuksen kestoja ja aikataulua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Käytimme tutkimuksen tuloksiin ja niiden analysointiin mielestämme tarpeeksi aikaa, jotta luotettavuus ei kärsisi tutkimuksessamme. Aineisto on kerätty kolmelta eri vuodelta, minkä näemme ansiona. Tällöin kysely on tavoittanut enemmän ihmisiä ja vastauksia on voitu saada monipuolisemmin.

Luotettavuutta parantaa se, että tutkimusta ja analyysia tekee useampi kuin yksi (Aaltio & Puusa, 2020; Graneheim ym., 2017). Tätä kutsutaan tutkijatriangulaatioksi, jonka avulla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168). Koemme, että kahdestaan tehty aineiston analyysi lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. Olemme voineet keskustella kriittisesti tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa ja saaneet syvennettyä tietoa ja osaamistamme tutkimuksemme aiheesta ja tutkimuksen tekemisestä. Lisäksi pystyimme pohtimaan yhdessä tuloksia tekemättä yksin vahvoja johtopäätöksiä. Teimme analyysia rauhassa ja järjestelmällisesti sisällönanalyysin tutkimuksen mukaisesti. Olemme pyrkineet tekemään kaiken mahdollisimman oikein tutkimuseettisestä näkökulmasta, jotta tutkimuksemme on eettisesti korkeatasoinen ja luotettava.

4.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen avulla on saatu tietoa siitä, mitä hyötyä on Sisukas-mallin kaltaisesta yhteistyömallista. Näitä tietoja voidaan hyödyntää Sisukas-mallin kehittämässä niin Jyväskylässä kuin mallin laajentamisessa muihinkin kaupunkeihin. Sisukas-mallilla on tavoitteena valtakunnallinen laajentuminen, joten arvioimme tutkimuksemme olevan myös yhteiskunnallisesti merkityksellinen.

Tutkimuksemme haasteena näemme sen, että kyselyt on tehty ennen meidän tutkimustamme, joten emme päässeet itse niihin vaikuttamaan. Olisimme

saattaneet saada vastauksista enemmän näkökulmia koulunkäyntikyvyn kartoittamiseen ja moniammatillisuuteen liittyen, jos olisimme päässeet vaikuttamaan kysymyksiin. Suomessa aihetta tutkineet Puustjärvi ja Luoma (2019) sekä Kunttu (2011) mainitsevat aiheeseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden vähäisyydestä. Tämä olisikin mielestämme aihe, jota tulevaisuudessa tulisi tutkia lisää, jolloin käsitteen määrittelykin selkeytyisi.

Tutkimuksen yhtenä rajoitteena voidaan pitää sitä, että vastauksissa oli lastensuojeluyksiköiden työntekijöiden vastauksia paljon, kun taas esimerkiksi opettajien vastauksia vähemmän. Ammatillisilla on eri tavoitteita ja näkökulmia asioihin, mikä on saattanut vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Tämä on yksi moniammatillisuuden hyvistä puolista, mutta saattaa tällaisessa tutkimuksessa näkyä tietynlaisten vastausten korostumisena ja tietynlaisten puuttumisena.

Tutkimuksemme painottuminen Jyväskylässä toimivaan Sisukas-malliin, voidaan nähdä sekä rajoitteena, että myös hyvänä asiana. Olemme voineet keskittyä siihen, mitä ansioita tällaisessa mallissa on ja miten siinä voidaan hyödyntää moniammatillista yhteistyötä. Vaikka tutkimuksemme perustuukin pitkälti Sisukas-malliin, ajatteleme, että tuloksia voi jossain määrin soveltaa muualla toteutettuun moniammatilliseen yhteistyöhön.

Jatkossa tutkimuksemme aiheesta voisi tutkia koulunkäyntikyvyn kartoittamista vielä laajemmin, sillä aihetta ei ole tutkittu vielä paljon. Lisäksi voisi tutkia eri kuntien Sisukas-mallista poikkeavia tapoja kartoittaa koulunkäyntikykyä. Olemmekin pohtineet sitä, miten eri kunnat tekevät koulukäyntikyvyn kartoittamista moniammatillisesti, jos niissä ei ole käytössä Sisukas-mallia. Toimintaideaa on viime aikoina pyritty levittämään myös muualle, ja eri kunnissa siitä onkin oltu kiinnostuneita. Näemme tutkimuksemme myötä toiminnan laajenemisen erittäin hyödyllisenä. Tämä voisi tutkimuksemme perusteella auttaa eri ammatillaisia, mutta ennen kaikkea sijoitetut lapset saisivat nopeammin ja tehokkaammin tukea koulujärjestelyihin ja näin heidän perusoikeutensa pääsisivät toteutumaan onnistuneemmin.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2012). Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Allen, K. (2019). What is the actual impact of measuring academic notions of impact? *The educational and developmental psychologist*, 36(2), 33-34.
<https://doi.org/10.1017/edp.2019.16>
- Almonkari, M. (2007). Jännittäminen ja opiskelukyky. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2007, 133-141. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), 52-63.
<https://doi.org/10.1093/sw/48.1.52>
- Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M., & Sterling, K. (2019). Examining the Influence of Interprofessional Team Collaboration on Student-Level Outcomes through School-Community Partnerships. *Children & Schools*, 41(2), 111-122.
<https://doi.org/10.1093/cs/cdz001>
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(12).
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.024>.
- Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A. & Fuentes, M. J. (2011). Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review*, 34, 615-621. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.12.003>
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United

- States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
<https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., & Vernon-Feagans, L. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 67–80. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004>
- Brännström, L., Vinnerljung, B., Forsman, H., & Almquist, Y. B. (2017). Children Placed In Out-of-Home Care as Midlife Adults: Are They Still Disadvantaged or Have They Caught Up With Their Peers? *Child Maltreatment*, 22(3), 205–214. <https://doi.org/10.1177/1077559517701855>
- Cornish, C. (2019). Student welfare: Complexity, dilemmas and contradictions. *Research in Post-Compulsory Education*, 24(2–3), 173–184.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1596413>
- Dalton, J., & Bacon, V. (2018). School Refusal. *Complex Disorders in Pediatric Psychiatry*, 11–21. <https://doi.org/10.1016/b978-0-323-51147-6.00002-8>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Eronen, T. (2013). Viisi vuotta huostaanotosta. Seurantatutkimus huostaanotettujen lasten institutionaalisista poluista. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 4/2013, Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-833-9>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Forsell, M. & Kuoppala, T. (2022). Tilastoraportti 22/2022. Suomen virallinen tilasto, Lastensuojelu. THL.
- Forsell, M., Kuoppala, T. & Säkkinen, S. (2021). Tilastoraportti 19/202. Suomen virallinen tilasto, Lastensuojelu. THL. <https://www.julkari.fi/handle/10024/144518>

- Frauenholtz, S., Williford, A., & Mendenhall, A. N. (2015). Assessing school employees' abilities to respond to children's mental health needs: Implications for school social work. *School Social Work Journal*, 39(2), 46-62.
<https://doi.org/10.1017/edp.2019.16>
- Gubbels, J., van der Put, C. & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gräf, C., Hoffmann, I., Diefenbach, C., König, J., Schmidt, M. F., Urschitz, M. S. (2019). Mental health problems and school performance in first graders: results of the prospective cohort study ikidS. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 1341-1352. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01296-7>
- Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti - erityistäkö? Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Vastapaino.
- Heino, T. & Sinkkonen, J. (2016). Lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen yhteistyötahot. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., Sourander, A., toim. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. *Duodecim*. 23-34.
- Heyne, D. (2006). School Refusal. Fisher, J.E., O'Donohue, W.T. (eds) Practitioner's Guide to Evidence-Based Psychotherapy. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-28370-8_60
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 8-34.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hietamäki, J., Kuusinen, V., Pursi, K., & Rajala, R. (2017). Lastensuojeluilmoitusprosessi moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(4), 417-429.

- Hirsjärvi, S., Sajavaara, P., Liikanen, P., & Remes, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä.
- Hämeenaho, P., & Keltto, T. (2019). Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: Koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. *Oppimisen ja oppimisoaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(3). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65860>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. 157-172.
- Kessler, R. C., Pecora, P. J., Williams, J., Hiripi, E., O'Brien, K., English, D., Sampson, N. A. (2008). Effects of Enhanced Foster Care on the Long-term Physical and Mental Health of Foster Care Alumni. *Archives of general psychiatry*, 65(6), 625-633. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.6.625>
- King, N., Ollendick, T., Tonge, B., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Myerson, N. (1998). School Refusal: An Overview. *Behaviour Change*, 15(1), 5-15. <https://doi.org/10.1017/S0813483900005866>
- Kirkøen, B., Engell, T., Follestad, I. B., Holen, S., & Hagen, K. A. (2021). Early academic struggles among children with home-based support from child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 131, 106-268. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106268>
- Kunttu K. (2011) Opiskelukyky. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K., Pynnönen, P., toim. Opiskeluterveys. *Duodecim*.
- Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology (Fourth Edition.). SAGE.
- Kronqvist, K. (2011). Opiskelukyvyn arviointi. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K., Pynnönen, P., (Toim.) Opiskeluterveys. *Duodecim*.

- Laitila, H., Lunkka, N., & Suhonen, M. (2020). Asiakaslähtöisyys lapsi- ja perhepalveluiden moniammatillisessa verkostoyhteistyössä vanhempien kokemana. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 57(1).
- Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S., & Paavilainen, E. (2017). Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(2).
- Löppönen, T., Malmberg, S. & Vaismaa, T. (2020). Sisukas-toiminta Jyväskylässä kevät 2020. Sisukasraportti. <https://peda.net/jyvaskyla/kukkulan-koulu/jysio-tiimi/s22/luonnos/s:file/download/380d54a1ba13032931837e4bb9976fc55123de9a/SISUKAS.raportti.pdf>
- Nummenmaa, L., Holopainen, M., Pulkkinen, P., & Kimpimäki, K. (2019). Tilastollisten menetelmien perusteet (1.-5. painos). Sanoma Pro Oy.
- Opetushallitus. (2022). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 24.5.2022 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, Yksilökohtainen opiskeluhuolto, 31.12.2013/1287 (2013). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pecora, P.J., White, C.R., Jackson, L.J. and Wiggins, T. (2009). Mental health of current and former recipients of foster care: a review of recent studies in the USA. *Child & Family Social Work*, 14: 132-146. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00618.x>
- Pelkonen, J. & Virtanen, T. (2021). Nuorten koulupoissaolot: kurkistus koulu-poissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(1), 68–77. <https://bulletin.nmi.fi/2021/03/03/nuortenkoulupoissaolot-kurkistus-koulupoissaolokasitteisiin-ja-tekijoihin-seka-tukitoimiin/>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 27.5.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. & Juuti, P (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Puustjärvi, A. (2017). Koulukuntoisuus - koulunkäyntikyky. Teoksessa Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhjän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja (34), 38-42. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-495-5>
- Puustjärvi, A. & Luoma, I. (2019). ”Mutta onko tämä lapsi koulukuntoinen?” Koulunkäyntikyvyn arviointi ja tukeminen. *Suomen Lääkärilehti* (3), 114–119. <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/site/assets/files/0/53/18/755/sll32019-114.pdf>
- Shasby, S., & Schneck, C. (2011). Commentary on Collaboration in School-Based Practice: Positives and Pitfalls. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4(1), 22–33. <https://doi.org/10.1080/19411243.2011.573243>
- Sinkkonen, J. (2015). Mitä tulisi ottaa huomioon lasta sijoitettaessa. Teoksessa J. Sinkkonen, J. & K. Tervonen-Arnkil (toim.). Lapsi uusissa oloissa. *Duo-decim*, 248-254.
- Teachman, J. D. (2007). The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being. *Journal of Family Issues*, 29(6), 734–761. <https://doi.org/10.1177/0192513X07309742>
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9213-x>

- Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. (2012). Special Educators' Social Networks: A Multiple Case Study in a Finnish Part-time Special Education Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.567394>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. & Jäppinen, S. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Gaudeamus. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., & Shea, N. M. (2006). Seeing the Whole Picture: Views from Diverse Participants on Barriers to Educating Foster Youths. *Children & Schools*, 28(3), 165–173. <https://doi.org/10.1093/cs/28.3.165>

LIITTEET

Liite 1. Sitoumus tutkimusaineiston käytöstä

Olemme vastaanottaneet Sisukas-tiimiä koskevan palautekyselyaineiston Sisukas-tiimiltä opinnäytetyötämme varten. Vahvistamme, että meillä on riittävä perehtyneisyys ja ymmärrämme hyvän tieteellisen käytännön edellyttämät eettiset vaatimukset ja ohjeet (https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) sekä tutkimuksen tietosuojavaatimukset (<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja>).

Näiden yleisten ohjeiden noudattamisen lisäksi lupaamme, että

1. Käytämme aineistoa vain sellaisiin tutkimustarkoituksiin, joista on sovittu sekä aineiston antajan, että opinnäytetyön ohjaajan kanssa.
2. Säilytämme aineistomme itsellämme, emmekä jaa sitä eteenpäin. Vaikka aineistosta ei voida identifioida kenenkään vastauksia, hävitämme aineiston viimeistään keväällä 2023, kun emme tarvitse sitä enää.

_____ . ____ . 20____

Paikka ja aika

--	--

Aineiston vastaanottajien nimet ja allekirjoitukset

Aineiston luovuttajan nimet ja allekirjoitukset