

**Perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen
tarpeet, tukimuodot ja tuen vaikuttavuus
SISUKAS-hankkeessa**

Henna Lehtoaho

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtoaho, Henna. 2021. Perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet, tukimuodot ja tuen vaikuttavuus SISUKAS-hankkeessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 110 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisina perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet, tukimuodot ja tuen vaikuttavuus näyttäytyvät SISUKAS-hankkeessa (2012–2016) kerätyssä aineistossa.

Tutkimuksen aineisto koostuu SISUKAS-tiimin ryhmähaastatteluista (n=22), jotka saatiin valmiiksi litteroituna tiedostona. Haastatteluihin osallistui-
vat etupäässä SISUKAS-tiimin erityisopettaja ja psykologi. Haastatteluissa käy-
ttiin läpi hankkeessa toteutetut sijoitettujen lasten tukiprosessit. Aineisto analy-
soitiin aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tulokset osoittivat SISUKAS-hankkeeseen osallistuneiden lasten koulun-
käynnin tuen tarpeiden koskeneen psykososiaalista hyvinvointia ja oppimisen
perustaitoja. SISUKAS-hankkeessa toteutetuissa tukimuodoissa korostuivat mo-
nialainen yhteistyö, lähiaikuisen yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja kotona,
psykososiaalinen tuki sekä lasten vahvuuksien huomioiminen tukitoimissa. Las-
ten pedagogiset tuen tarpeet täytyivät psykososiaalisia useammin. Tukemisen
vaikuttavuutta lisäsivät lapsen tarpeisiin yksilöllisesti kohdistettu interventio,
yhteistyön monialaisuus, omien tarpeiden mukainen tuki koulussa ja kotona
sekä psykososiaalisen tuen järjestäminen.

Sijoitettujen lasten yksilöllisten koulunkäynnin tuen tarpeiden selvittämi-
nen on tärkeää heitä koskevien erityisten kehityksellisten riskitekijöiden vuoksi.
Tuen tarpeiden ollessa laaja-alaisia heille tulee tarjota tukitoimia monialaisessa
yhteistyössä. Opettajien on tarpeellista saada tietoa sijoitettujen lasten tuen tar-
peista ja toimivista tukimuodoista löytääkseen sopivia tapoja tukea sijoitettuja
lapsia koulunkäynnissä.

Asiasanat: sijoitettu lapsi, perhehoito, SISUKAS-hanke, koulunkäynnin tuki, psy-
kososiaalinen hyvinvointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO..... | 5 |
| 2 | SIJOITETTujen LASTEN TUEN TARPEET KOULUNKÄYNNISSÄ | 8 |
| | 2.1 Kodin ulkopuolelle sijoittamiseen liittyvät tuen tarpeet..... | 8 |
| | 2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin haasteet | 12 |
| | 2.3 Psykososiaalinen hyvinvointi | 16 |
| 3 | SIJOITETTujen LASTEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN JA SIIHEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ | 20 |
| | 3.1 Oppimisen tukeminen ja tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttavia tekijöitä | 20 |
| | 3.2 Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen ja tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttavia tekijöitä | 25 |
| | 3.3 SISUKAS-interventio sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessä | 30 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUS- KYSYMYKSET..... | 33 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 34 |
| | 5.1 Tutkimuksen kontekstina SISUKAS-hanke | 34 |
| | 5.2 Tutkimuksen aineisto | 35 |
| | 5.3 Eettiset ratkaisut..... | 37 |
| | 5.4 Aineiston analyysi | 39 |
| 6 | TULOKSET..... | 45 |
| | 6.1 Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet SISUKAS-hankkeessa | 45 |
| | 6.1.1 Sijoitukseen liittyvät erityispiirteet tuen tarpeissa | 45 |
| | 6.1.2 Pedagogiset tuen tarpeet..... | 48 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.1.3 | Tuen tarpeet psykososiaalisessa hyvinvoinnissa | 52 |
| 6.2 | Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukimuodot SISUKAS-hankkeessa | 58 |
| 6.2.1 | Kolmiportainen tuki aineistossa | 59 |
| 6.2.2 | Pedagogiset tukimuodot | 61 |
| 6.2.3 | Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodot..... | 65 |
| 6.2.4 | Lasten vahvuudet tukemisen lähtökohtana | 74 |
| 6.3 | SISUKAS-hankkeessa toteutetun tuen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät..... | 80 |
| 6.3.1 | Pedagogisen tuen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät | 80 |
| 6.3.2 | Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät | 83 |
| 7 | POHDINTA..... | 92 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 92 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 97 |
| | LÄHTEET | 101 |

1 JOHDANTO

”Kyllä mä koen, että tämmösiä tiimejä pitäs olla -- jotka tulee siihen rinnalle. Koen myöskin, että opettajien pitäs saaha koulutusta sijotetun lapsen kokemusmaailmasta ja siitä miten lähestyä, kohdata sijotettuja lapsia, että se kohtaaminen ois silleen oikeanlainen.” (LH2)

Ennaltaehkäisevistä tukitoimista huolimatta lastensuojelun piirissä olevien lasten määrä on kasvanut koko 2000-luvun ajan (Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala 2016). Valtakunnallisissa hyvinvointi-indikaattoreissa kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset näyttävät olevan haavoittuvassa asemassa (Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2015), mikä lisää heidän hyvinvointiinsa kohdistuvaa huolta. Vuonna 2019 Suomessa kodin ulkopuolelle sijoitettuina oli 18 928 lasta ja nuorta, joista 11 178 oli huostaanotettuja syntymäkodistaan (Forsell, Kuoppala & Säkkinen 2020).

Huostaanotto voidaan katsoa pitkäaikaiseksi sijoitukseksi, sillä niitä puretaan harvoin. Vuonna 2019 huostaanotetuista 57 % asui perhehoidossa, joka on vuonna 2012 asetettu lastensuojelulaissa ensisijaiseksi sijoitusmuodoksi (LSL 417/2007 50§). Perhehoidolla tarkoitetaan lapsen tai nuoren hoidon, kasvatuksen ja muun ympärivuorokautisen huolenpidon järjestämistä syntymäkodin ulkopuolella yksityiskodissa eli sijaisperheessä (Forsell ym. 2020). Näistä osa on ammatillisia perhekoteja, joissa toisella vanhemmista on ammatillinen pätevyys vastata erityisiin tuen tarpeisiin. Perhehoidon ollessa käytetyin sijoitusmuoto lisäksi kaikista sijoitetuista lapsista ja nuorista ammatillisissa perhekodeissa asui 11 % ja lastensuojelulaitoksissa 29 % vuonna 2019. Sukupuolijakauma oli melko tasainen, kun kaikista sijoitetuista lapsista ja nuorista poikia oli 53 % ja tyttöjä 47 %.

Sijoitettuja lapsia yhdistää haavoittuvuus, joka aiheutuu sijoituskokemuksesta biologisen perheen ja kodin ulkopuolelle perhe- tai laitoshoidon (Hagaman, Trout, Chmelka, Thompson & Reid 2010). Haavoittuvuutta psykososiaalisille vaikeuksille, kuten masennukselle ja ahdistukselle, lisäävät kasvuympäristön turvattomuus sekä lapsen aiemmat kokemukset suurista elämänmuutoksista, menetyksistä, ihmissuhteiden katkoksista ja koulupolun pirstaleisuudesta

(Välivaara 2016). Nämä kokemukset heijastuvat lapsen hyvinvoinnin lisäksi koulunkäyntiin, mikä tekee sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta ja sen tutkimisesta erityisen tarpeellista.

Sijoitettujen lasten oppimisen ja koulunkäynnin pulmia on tutkittu käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia vähemmän (Ferguson & Wolkow 2012; Trout, Hagaman, Casey, Reid & Epstein 2008). Tämä selittyy osittain sillä, että sijoitettujen lasten hoidossa ja kasvatuksessa etusijalla ovat olleet lasten mielenterveydelliset, lääketieteelliset, sosiaaliset ja emotionaaliset tuen tarpeet (Trout ym. 2008). Vaikka kaikilla sijoitetuilla lapsilla ei olekaan merkittäviä oppimisen tuen tarpeita, Heinon ja kumppaneiden (2016) mukaan lähes jokaisella sijoitettavalla lapsella ja nuorella esiintyy koulunkäynnin vaikeuksia sijoittamishetkellä.

Sijoitettujen lasten ja nuorten on havaittu jäävän merkittävästi jälkeen ikätovereistaan kehityksen monilla eri osa-alueilla, joista yksi on peruskoulun jälkeiseen koulutukseen siirtyminen (Berridge 2012; Forsman, Brännström, Vinnerljung & Hjern 2016; Kestilä, Väisänen, Paananen, Heino & Gissler 2012; O'Higgins, Sebba & Gardner 2017). Heikoksi jäävä koulumenestys peruskoulun aikana kasvattaa riskiä muille psykososiaalisille ongelmille (Berlin, Vinnerljung & Hjern 2011), joten sijoitettujen lasten ja nuorten koulumenestyksen ja jatkokoulutukseen pääsyn tukemisella voidaan ennaltaehkäistä sijoitettujen nuorten myöhempää syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä (Gypen, Vanderfaeillie, De Maeyer, Belenger & Van Holen 2017; Vinnerljung, Berlin & Hjern 2010).

Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin riittävä tukeminen edellyttää varhaista yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistamista, monialaista yhteistyötä sekä lapsen vahvuuksien ja voimavarojen tunnistamista ja hyödyntämistä osana koulunkäynnin tukea (Oraluoma & Välivaara 2017). Koulun ja oppilas- ja sosiaalihuollon tukitoimien ohella tarvitaan tehokkaita interventioita (Forsman ym. 2016). Lisäksi on tarpeen lisätä opettajien tietämystä sijoitettujen lasten erityistarpeista, sillä opettajilta on todettu puuttuvan tietämystä ja ymmärrystä lastensuojelun piirissä olevien lasten tuen tarpeisiin ja sopiviin tukemisen menetelmiin liittyen (Maclean, Taylor & O'Donnell 2017).

Valtakunnallinen lastensuojelujärjestö Pesäpuu ry toteutti Sijoitettu lapsi koulussa (SISUKAS)-hankkeen vuosina 2012–2016 (Räty, Väliavaara, Mäntymaa, Saksola & Pirttimaa 2014). SISUKAS-hankkeen toteuttamassa interventiossa tuettiin monialaisesti perhehoitoon pitkäaikaisesti sijoitettujen alakouluikäisten lasten koulunkäyntiä yksilöllisesti räätälöidyin tukitoimin kahden vuoden ajan. Pro gradu -tutkielmani kohdistuu SISUKAS-hankkeessa kerättyyn laadulliseen haastatteluaineistoon (N=22), jossa haastateltiin hankkeen intervention toteuttaneita erityisopettajaa ja psykologia.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisina sijoitettujen lasten tuen tarpeet näyttäytyvät SISUKAS-hankkeesta kerätyssä haastatteluaineistossa, mikä käytetyissä tukimuodoissa näyttäytyy keskeisimpänä, sekä millaiset tekijät vaikuttivat annetun tuen vaikuttavuuteen.

2 SIJOITETTUIJEN LASTEN TUEN TARPEET KOULUNKÄYNNISSÄ

Tässä luvussa tarkastelen sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeita kuvaavaa ja selittävää aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta. Sijoitettujen lasten tuen tarpeita kuvaavan kokonaisuuden olen jäsennellyt kolmeen alalukuun: kodin ulkopuolelle sijoittamiseen liittyvät tuen tarpeet, haasteet oppimisessa ja oppimistilanteissa sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeet, johon olen sisällyttänyt myös ns. neuropsykiatriset tuen tarpeet. Keskityn mahdollisuuksien mukaan perhehoitoon sijoitettuihin alakouluikäisiin lapsiin, joista on tehty omana ryhmänä vielä melko vähän tutkimusta.

2.1 Kodin ulkopuolelle sijoittamiseen liittyvät tuen tarpeet

Lastensuojeluilmoituksessa ilmaistu huoli kohdistuu yleensä lapsen kokonaisvaltaisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin lisäksi vanhempien kykyyn tukea lasten kasvua ja kehitystä (Liukkonen, Oraluoma, Saksola & Väliavaara 2015; Kestilä ym. 2012). Perheen arkea kuormittavat yleensä erilaisten vaikeuksien kasautumat (Heino ym. 2016; Heino & Säles 2017), joista yleisimpiä Suomessa ovat vanhemmuuden haasteiden lisäksi päihde- ja mielenterveysongelmat, perheväkivalan eri muodot, perheen sisäiset ristiriidat sekä vaikeat vanhempien eroon liittyvät lapsen huolto- ja tapaamisriidat (Heino ym. 2016; Valkonen & Janhunen 2016). Vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet voivat ilmetä jaksamattomuutena, avuttomuutena tai osaamattomuutena huolehtia lapsesta, mikä voi johtaa lapsen hoidon ja huolenpidon laiminlyönteihin (Heino 2007). Vanhemmuutta voivat kuormittaa myös suorittamisen ja menestymisen paineista nouseva stressi ja siihen liittyvä vuorovaikutuksen oheneminen lapsen kanssa (Bardy & Heino 2013).

Sijoitettujen lasten kokemustaustat. Vuoden 2017 kansallisen kouluterveyskyselyn mukaan sijoitetut 4.-5. luokkalaiset lapset olivat kokeneet ikäisiään useammin koulun ja toveripiirin vaihtumisen, vanhempien eron, uusperheessä

elämisen, uuden sisaruksen syntymän, oman tai läheisen sairastumisen sekä läheisen kuoleman (Ikonen, Hietämäki, Laakso, Heino, Seppänen & Halme 2017). Laakson (2016) mukaan ennen huostaanottoa osa lapsista on kokenut monia asuinpaikkojen vaihdoksia ja toistuvaa perhesuhteiden uudelleen muotoutumista. Leloux-Opmeerin, Kuiperin, Swaabin & Scholten (2016) kansainvälisessä tutkimuskatsauksessa sijoitetuista lapsista 80 % oli kokenut biologisten vanhempien eron sekä 30 % vanhempansa kuoleman. On tavallista, että pitkäaikaiseen sijoitukseen tuleva lapsi on kokenut aiempia lyhytaikaisempia sijoituksia tai jaksoista asuinpaikan vaihtelua kodin ja sijaishuoltopaikan välillä (Heino 2013). Sijoituksen aikana osa lapsista kokee edelleen jatkuvia sijoituspaikkojen ja koulujen vaihdoksia (Zetlin ym. 2010), joita leimaa tavallisesti ennakoimattomuus (Fernandez 2008; Ferguson & Wolkow 2012).

Kodin ulkopuolelle sijoitettavien lasten ja syntymäperheiden ongelmat vaihtelevat hyvin paljon laajuudeltaan ja vakavuudeltaan (Heino ym. 2016; Heino & Säles 2017). Osalla lapsista on taustallaan vaikeita traumoja liittyen lapsen hoidon laiminlyöntiin, fyysiseen väkivaltaan ja seksuaaliseen hyväksikäyttöön (Oswald, Heil & Goldbeck 2010). Vuoden 2017 valtakunnallisessa kouluterveyskyselyssä sijoitettujen lasten ilmoittama väkivallan uhriksi joutuminen oli yleisempää vanhempien luona asuviin ikätovereihin verrattuna, kun heistä fyysisen uhkaamisen kohteeksi ilmoitti tulleen 25 % ja seksuaalisen väkivallan kohteeksi alle 10 % (Ikonen ym. 2017).

Vaikka lapsen sijoittaminen pois epäsuotuisista ja toisinaan traumaattisista oloista suojelee lasta ja tämän tulevaisuutta, lapsen erottaminen vanhemmista, muusta perheestä ja arkiympäristöstä on itsessään myös traumaattinen kokemus (Kestilä ym. 2012). Kodin ulkopuolelle sijoittaminen on tavallisesti äkillinen muutos, joka aiheuttaa lapselle hetkellisesti syvän turvattomuuden kokemuksen, epävarmuutta ja ahdistusta. Tilannetta vaikeuttaa siirtyminen entuudestaan vieraaseen paikkaan vieraiden ihmisten hoiviin. Lapsen voimavaroja koettelee samanaikaisesti tarve muodostaa uusia kiintymyssuhteita uudessa perheessä sekä suhteiden ylläpitäminen syntymävanhempien ja -sisarusten kanssa (Schofield &

Beek 2005). Lisäksi lapsen on tehtävä surutyötä biologisen perheen, tutun arkiympäristön ja tovereiden menetyksestä (Bruskas & Tessin 2013).

Lapsen kokemat ihmissuhteisiin liittyvät pettymykset ja menetykset vaikeuttavat kykyä rakentaa myönteistä minäkäsitystä ja luottamusta toisiin (Oraluoma & Väliavaara 2016). Vaikeat kokemukset vaikuttavat itsetuntoon, itseluottamukseen sekä kykyyn selviytyä kehityksellisistä haasteista (Schofield & Beek 2005). Koetut pettymykset ja hylätyksi tulemisen kokemukset voivat johtaa siihen, että lapsen on vaikeaa nähdä itseään rakastamisen arvoisena tai niin arvokkaana, että omilla tarpeilla ja hyvinvoinnilla olisi todellista merkitystä (Mäkelä & Vierikko 2004).

Sijoitustilanteeseen liittyvä lapsen oireilu. Sijoitetun lapsen voi olla vaikeaa asettua aikuisen ohjaukseen ja luottaa siihen, että hänestä pidetään huolta jouduttuaan liian varhain kantamaan vastuuta itsestään ja nuoremmista sisarusista ilman todellisia edellytyksiä (Mäkelä & Vierikko 2004). Lapsi saattaa vastustaa aikuisten lähestymisyrityksiä mitätöimällä, ivaamalla, pois kääntymällä, tilanteesta pakenemalla, eristäytymällä, tavaroita rikkomalla tai aikuista lyömällä. Mäkelä ja Vierikko (2004) arvelevat näiden keinojen voivan olla lapsen yritystä kommunikoida kokemustaan siitä, ettei ole tullut kuulluksi. Turvattomuuden kokemusten takia lapsi saattaa pyrkiä kontrolloimaan tilanteita, ottamaan vastuun tapahtumien kulusta tai vaihtoehtoisesti suostua kaikkeen, mitä hänelle ehdotetaan, koska omien toiveiden esille tuominen on vaikeaa. Lapsen eri tavoin ilmenevä oireilu voi alkaa viiveellä ns. ”kuherruskuukausivaiheen” jälkeen, jonka aikana lapsi varmisteleo turvallisuutta ja hyväksyntää uusilta arjen aikuisilta ennen kuin uskaltaa näyttää todellisia tunteita ja tarpeitaan.

Myös Hurtig (2003) toteaa sijoitetun lapsen huomiota herättävän ja häiritsevän käyttäytymisen voivan johtua lapsen vaikeudesta tunnistaa omaa avun tarvettaan tai viestiä sitä muulla tavoin. Joukosta erottautuva käyttäytyminen toimii keinona kohdistaa huomio itseän ja omaan tilanteeseen. Lapsi ei yleensä itse tiedosta häiriökäyttäytymisensä tarkoitusta, vaan hän kokee yleensä epätoivoa ja pakottavaa tarvetta saada aikaan muutosta vallitsevassa tilanteessa. Osa lapsista valitsee selviytymisstrategiakseen sisäänpäin kääntyvän vaikenemisen

ja ahdinkonsa kätkemisen. Hiljaista avun tarvetta on vaikeampi havaita, joten aikuisilta vaaditaan valppautta ja herkkyyttä lapsen tuen tarpeiden havaitsemiseksi.

Vanschoonlandtin, Vanderfaillien, Van Holenin, De Maeyerin ja Robbrechtsin (2013) tutkimuksessa suurimmalla osalla neljä kuukautta sijoitettuina olleista lapsista esiintyi ulospäin suuntautuvaa oireilua, kuten huomionhakuisuutta, mikä kuitenkin vain osalla lapsista täytti kliinisen häiriön kriteerit. Ziman ym. (2000a) tutkimuksessa 6–12-vuotiaista sijoitetuista lapsista 34 %:lla esiintyi ainakin yksi käyttäytymisen ei-kliinisen tason pulma koululuokassa.

Sijoitettujen lasten varhaisessa vuorovaikutuksessa omaksuma kiintymyssuhdetyyli muodostuu usein turvattomaksi, mikä voi näkyä lapsen vaikeuksina säädellä tunteitaan ja ilmetä erilaisena psyykkisenä oireiluna (Oraluoma & Väli-vaara 2016). Sisäistetty kiintymyssuhdemalli vaikuttaa lapsen kaikissa vuorovaikutussuhteissa sekä erityisesti stressitilanteissa kiintymysjärjestelmän aktivoituessa herkästi taistele-, pakene- tai jähmety -reaktioiksi. Lapsi voi olla lähes jatkuvassa stressitilassa yli- tai alivirittyneenä. Tällöin turvallisuuden tunne ei kannata lasta, tunnetilojen säätely on vaikeaa ja lapsi kokee yleensä suuria vaikeuksia saada valjastettua kykyjään ja taitojaan käyttöönsä koulussa. Turvattomaksi muodostunut kiintymystyyli voi kuitenkin kääntyä voimavaraksi, jos se tuo lapselle selviytyvyyttä ja taidon varautua ennalta uhkatilanteisiin. Tämä edellyttää kuitenkin riittävän turvallisuuden tunteen muodostumista, mikä on myös stressinhallinnan kehittymisen ja oppimisen edellytys. Turvallisuuden tunteen vahvistuminen edellyttää lähiaikuisilta johdonmukaisuutta ja herkkyyttä lapsen tarpeiden havaitsemisessa ja niiden huomioimista kasvatuksessa. Vaurioiden korjaamiseen tarvitaan korvaavia vuorovaikutussuhteita ja korjaavia tilanteita.

Traumaattisia kokemuksia kokenut lapsi kohtaa monia traumaperäisen oireilun laukaisijoita koulussa, mikä vaikeuttaa erityisesti koulussa keskittymistä ja jaksamista (Clemens, Helm, Myers, Thomas & Tis 2017). Traumasta muistuttavat tekijät voivat yllättää lapsen ja opettajankin arkipäiväisissä tilanteissa, koska ne saattavat tulla objektiivisesti katsoen merkityksettömistä lähteistä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi jokin lapsen kuulema sana tai ääni, haistettu haju, jonkin

maun maistaminen, jonkin asian näkeminen tai koskettaminen sekä luokassa käsiteltävän teeman tai aiheen aiheuttama reaktio.

2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin haasteet

Sijoitettujen lasten koulumenestyksen taso ja ammatilliselta koulupolulta putoaminen ovat kansainvälisesti huolenaiheita (Clemens, Helm, Myers, Thomas & Tis 2017; Maclean ym. 2017; Pears, Kim, Buchanan & Fisher 2015). Sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla on ikätovereita useammin alhaiset todistusarvosanat sekä huono tai puuttuva peruskoulun päättötodistus. Lisäksi he hakeutuvat ikätovereitaan harvemmin toisen asteen opintoihin. Berlinin ym. (2011) ruotsalaistutkimuksessa pitkäaikaisesti sijoitetuilla lapsilla peruskoulun päättötodistusten arvosanat puuttuivat täysin tai olivat matalia pojista 60 %:lla ja tytöistä 42 %:lla, kun ei-sijoitetuilla vastaavat luvut olivat 22 % ja 11 %.

Koulusuoriutumisen vaikeudet. Sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutuminen on selvästi ikätovereita heikompaa (Hiitola 2008; Pears ym. 2015; Scherr 2007; Vinnerljung ym. 2010; Zetlin, Weinberg & Kimm 2005; Zorc, O'Reilly, Matone, Long, Watts & Rubin 2013). Fernandezin (2008) mukaan noin 20 % sijoitetuista lapsista suoriutuu alle luokkatasonsa. Troutin ym. (2008) mukaan sijoitetut lapset ja nuoret jäävät oppimisessa muista jälkeen keskimäärin 1–2 vuotta. Perhehoitoon sijoitetuista lapsista noin 30 %:lla on havaittu selkeitä vaikeuksia menestyä koulussa (Bernedo, Salas, Fuentes & García-Martín 2014; Leloux-Opmeer ym. 2016; Trout ym. 2008). Lapsilla havaitaan yleensä jo sijoituksen alkaessa selkeitä oppimisen vajeita (Berridge 2007; Zetlin ym. 2005,) ja lyhyen sijoituksen aikana tai pitkäaikaisen sijoituksen alussa koulusuoriutumisen on havaittu olevan pitkäaikaiseen sijoitukseen verrattuna heikompaa (Berger, Cancian, Han, Noyes & Rios-Salas 2015). Koulunkäynnissään yli keskitason suoriutuvia sijoitettuja lapsia on hyvin vähän (Rees 2013; Trout ym. 2008).

Akateemiset taidot. Sijoitettujen lasten on havaittu suoriutuvan matalammin akateemisissa perustaidoissa: lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiin-

kassa (Berlin ym. 2011; Weinberg, Zetlin & Shea 2009), mikä näkyy ikätasoa matalampana suoriutumisenä standardoiduissa testeissä sekä oppiaineista annetuissa arvosanoissa (Berger ym. 2015; Emerson & Lovitt 2003; O'Higgins, Sebba & Luke 2015). Vuoden 2017 kansallisessa kouluterveyskyselyssä sijoitetut 4.-5.-luokkalaiset lapset raportoivat kolme kertaa ikätovereita enemmän runsaita vaikeuksia lukemisessa, laskemisessa ja kirjoittamisessa (Ikonen ym. 2017). Akateemisten taitojen oppimisen vajeen on havaittu tavallisesti kasvavan koulupolun aikana ikätovereihin nähden (Tideman ym. 2011; Zima, Bussing, Freeman, Yang, Belin & Forness 2000a).

Iversen, Hetland, Havik ja Stormark (2010) vertasivat lastensuojelun piirissä olevien 5.-7. luokkalaisten oppimisvaikeuksia ja akateemista kompetenssia saman ikäisiin oppilaisiin. Lastensuojelun piirissä olevilla lapsilla esiintyi merkittävästi enemmän oppimisvaikeuksia, joista 12 % olivat yleisiä oppimisvaikeuksia (verrokeista 0,4 %:lla) ja 31 % spesifejä matematiikan ja/tai lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksia (verrokeista 10%:lla). Yli 50 %:lla yleisistä oppimisvaikeuksista kärsineistä lastensuojelun piirissä olevista lapsista akateeminen osaamistaso oli matala ja vain 15 %:lla korkea.

Font ja Maguire-Jack (2013) kritisoivat sijoitettujen lasten koulusuoriutuvuuden vertaamista normaaliväestöön, koska sijoitetuilla lapsilla on taustallaan useammin huono-osaisuutta ja kaltoinkohtelua, jotka ovat jo yksistään yhteydessä huonompiin oppimistuloksiin. Lasten kehitystä, oppimista, koulunkäyntiä ja sosiaalisia suhteita haavoittavat varhaiset menetykset, muutokset ja traumat (Oraluoma & Väливаара 2017; Zetlin, Weinberg & Shea 2006). Sijoitettujen lasten vaikeat elämäkokemukset voivat vaikuttaa kognitiiviseen toimintakykyyn, keskittymiseen ja opiskeluun liittyvään toiminnanohjaukseen (Gypen ym. 2017) sekä johtaa käyttäytymisen ongelmiin koulussa (Stoddart 2012; Tideman ym. 2011). Myös sijoituksen yhteydessä tapahtuva ero syntymäperheestä aiheuttaa emotionaalista ja sosiaalista stressiä, mikä voi väliaikaisesti heikentää koulu-suoriutumista (Berger ym. 2015; Laakso 2016).

Sijoitetuilla lapsilla on havaittu jonkin verran kehityksellisiä viiveitä (Emerson & Lovitt 2003; Oswald ym. 2010), joista kognitiivisen kehityksen viiveet ovat

tavallisia (Leloux-Opmeer ym. 2016). Yleisimpiä viiveitä ovat pulmat kielellisessä kehityksessä, motorisissa taidoissa ja yleisessä tietoisuudessa (Emerson & Lovitt 2003). Noin kolmanneksella lapsista esiintyy kroonisia terveyden ongelmia, kuten astmaa. Heino ja Säles (2017) nostavat esiin sijoitetuilla lapsilla yleistyneet erilaiset neuropsykiatriset diagnoosit, kuten tarkkaavuuden ja ylivilkkäuden häiriöt.

Psykososiaalisten haasteiden vaikutus koulunkäyntiin. Weinbergin ym. (2009) mukaan sijoitetuilla lapsilla on vaikeuksia selviytyä sosiaalisesti kouluympäristössä. Sijoitettujen lasten psykososiaaliset tuen tarpeet vaikeuttavat koulu-suoriutumisen lisäksi kouluun kiinnittymistä (Fernandez 2008) ja kykyä hyötyä opettajan ohjauksesta (Maclean ym. 2017). Hagaman ym. (2010) näkevät sijoitettujen lasten oppimisen vaikeuksien linkittyvän vahvasti koulussa esiintyviin käyttäytymisen pulmiin. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet yhdistyneenä sijoitukseen kasvattavat merkittävästi riskiä kouluputoamiseen (Ford, Vostanis, Meltzer & Goodman 2007), akateemisen oppimisen vajeeseen, luokalle jäämiseen, koulunvaihdokseen ja kielteisiin asenteisiin kouluhenkilökunnan taholta (Trout ym. 2008) sekä ikätasoa alemmalle koululuokalle tai erityisopetukseen sijoittumiseen koulussa (Zetlin 2005). Pearsin ym. (2015) mukaan lapsen kouluuntulovaiheessa ilmenevät käyttäytymisen ongelmat lisäävät riskiä myöhempään koulun vaihtumiseen ja huonoihin koulutuksellisiin lopputulemiin.

Sijoituksen aiheuttamat muutokset ja siirtyminen uuteen arkiympäristöön vievät lapselta paljon voimavaroja ja vaikuttavat jaksamiseen koulussa (Heino & Sinkkonen 2016; Laakso 2016). Kansallisen kouluterveyskyselyn 2017 mukaan koulustressi ja koulu-uupumus olivat yleisempiä sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla vanhempiensa kanssa asuviin ikätovereihin verrattuna (Ikonen ym. 2017). Clemensin ym. (2017) tutkimuksessa sijoitetut nuoret aikuiset kertoivat koulunkäyntiään vaikeuttaneiksi tekijöiksi lastensuojelun asiakkuutta edeltäneet vaikeat tapahtumat, sijoitustapahtuman sekä erilaisiin palveluihin kuulumisen sijoituksen aikana. He näkivät sijoituksen aikaisen elämäntilanteen vaatineen ensisijaisesti rauhoittumisen opettelua, haastavien tunteiden sietämistä sekä oman mielen

kanssa pärjäämistä, minkä vuoksi koulunkäynti ja oppiminen olivat jääneet toiselle sijalle.

Jatkuvuuden puute. Kouluvaihdokset, luokkatason kertaaminen, koulusta poistaminen, koulunkäynnin keskeyttäminen sekä runsaat poissaolot ovat taval-
lisia sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla (Scherr 2007; Trout ym. 2008; Zima ym. 2000a).
Koulun vaihtumisen yhteydessä menetetään aikaa oppimiselta, josta seuraa her-
kästi ikäluokasta jälkeen jäämistä erityisesti perustaitojen omaksumisen osalta
(Ford ym. 2007). Samalla vertais- ja opettajasuhteet katkeavat, mikä heikentää
entisestään lasten kouluasuoriutumista (Allen & Vacca 2014; Emerson & Lovitt
2003; Gypen ym. 2017; Kestilä ym. 2012). Kouluvaihdokset vaikeuttavat merkit-
tävästi pitkäaikaisten myönteisten ihmissuhteiden kehittymistä (Ford ym. 2007),
sopivan vertaisryhmän löytymistä sekä sellaisen opettajan löytymistä, jonka
kanssa lapsella muodostuisi toimiva yhteys (Font & Maguire-Jack 2013). Kom-
munkaation katkeaminen koulutuksesta vastaavien aikuisten kanssa voi aiheut-
taa puutteita myös riittävässä tuen saamisessa. Pearsin ym. (2015) tutkimuksessa
sijoitettujen lasten runsaat esi- ja alkuopetusaikaiset koulunvaihdokset olivat yh-
teydessä lapsen heikompaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin 3.-5.luokalla.

Vertaissuhdepulmat. Sijoitetun lapsen alakouluikäinen vertaissuhdesta-
tus on voimakkaasti yhteydessä tulevaisuuden koulupolkuihin (Tideman, Vin-
nerljung, Hintze & Aldenius Isaksson 2011). Vuoden 2017 valtakunnallisessa
kouluterveyskyselyssä vain noin puolet sijoitetuista lapsista koki kuuluvansa
tärkeänä osana omaan luokkayhteisöönsä (Ikonen ym. 2017). Koulukiusaamisen
kokeminen oli yleisempää kuin ikätovereilla, sillä sijoitetuista lapsista noin kuu-
dennes koki koulukiusaamista viikoittain. Kiusaaminen oli huomattavasti use-
ammin syrjivää kiusaamista ikätovereihin nähden ja sijoitetut lapset olivat ver-
taisiaan useammin myös kiusaamiseen osallistujina. Tanskalaisen kohorttitutki-
muksen mukaan sijoitetuilla lapsilla on ikätovereihin nähden kolminkertainen
riski tulla kiusatuksi (Christoffersen 2010, 17).

Aikuisten asenteet ja odotukset. Tidemanin ym. (2011) mukaan sijoitettu-
jen lasten kognitiiviset taidot eivät eroa merkittävästi vertaisista, mutta he näke-
vät aikuisten asenteiden ja odotusten johtavan näiden lasten alisuoriutumiseen

koulunkäynnissä ja oppimisessa. Sijoitetut lapset ja nuoret saattavat kärsiä kannustuksen, rohkaisun ja resurssien puutteesta kohti pidemmän tähtäimen opiskelua (Emerson & Lovitt 2003; Vacca 2008; Zetlin ym. 2006) ja sijoitettujen lasten oppimiskykyyn ei välttämättä luoteta (Heino & Oranen 2012). Opettajien asenteissa ja odotuksissa lapsen opintomenestystä kohtaan on havaittu kielteisyyttä ja opettajilla on havaittu tietämättömyyttä sijoitettujen lasten erityisistä tuen tarpeista tai ylipäättään siitä, että lapsi on lastensuojelun piirissä (Emerson & Lovitt 2003). Opettajien asenteisiin voivat vaikuttaa myös odotukset siitä, että lapsi on koulussa vain väliaikaisesti. Yhteistyötä lapsen ympärillä olevien aikuisten kesken vaikeuttaa heikko tiedonkulku lapsen koulutustaustasta ja akateemisista tuen tarpeista (Vacca 2008).

Sijaisvanhempien ja lastensuojelun työntekijöiden odotukset lapsen koulu-
menestykselle voivat olla alhaiset (Berger ym. 2015). Sijaisvanhemmilta voi puuttua taitoja ja keinoja tukea näitä lapsia koulussa hyvistä vanhemmuuden taidoista huolimatta (Emerson ja Lovitt 2003). Koulu saattaa jäädä vähemmälle huomiolle sijaishuollon prioriteetin ollessa lapsen turvallisuuden varmistaminen ennen fysiologisia, mielenterveydellisiä ja koulutuksellisia tarpeita (Berger ym. 2015). Zetlinin ym. (2006) mukaan sijoitetulla lapsella on todennäköisemmin koulussa esiintyviä akateemisia ja sosiaalisia vaikeuksia, mikäli hänellä esiintyy jo sijoitukseen tullessaan erityisopetuksen tarpeita, useiden sijoituspaikkojen vaihdosten myötä kehittyneitä ongelmia, huomiotta jääneitä oppimisen ja emotionaalisen tuen tarpeita sekä puutetta tarvittavan tuen järjestymisessä.

2.3 Psykososiaalinen hyvinvointi

Sijoitetut lapset ovat elämäkokemustensa vuoksi erityisen haavoittuvia käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöille (Kestilä ym. 2012) Suomessa selvitetiin kattavasti sijoitettujen lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia heiltä itseltään ensimmäistä kertaa vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä, jossa sijoitetuista lapsista 26 % koki mielialaan liittyviä ongelmia, mikä oli yli kaksi kertaa useammin kuin

kotona asuvilla verrokeilla (12 %) (Ikonen ym. 2017). Sijoitetut lapset kokivat myös yksinäisyyttä yli kaksi kertaa kotona asuvia useammin.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan sijoitetuista lapsista noin 40–60 % kärsii erilaisista mielenterveyden häiriöistä, käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksista, ylivilkkaudesta, reaktiivisesta kiintymyssuhdehäiriöstä sekä vertaisuhdeongelmista (Lambros, Hurley, Hurlburt, Zhang & Leslie 2010; Minnis, Everett, Pelosi, Dunn & Knapp 2006; Valkonen & Janhunen 2016; Vanschoonlandt ym. 2013). Leloux-Opmeerin ym. (2016) perhehoitoon sijoitettuja lapsia koskevassa tutkimuskatsauksessa tunne-elämän ongelmia ilmeni 14–45 %:lla ja käyttäytymisen ongelmia 34–63 %:lla lapsista. Käyttäytymisen ongelmien nähtiin liittyvän keskeisesti kiintymyssuhteen ongelmiin, joita esiintyi sijaisperheissä asuvista 14–20 %:lla ja ammatillisissa perhekodeissa asuvista 50 %:lla. Perhehoitoon sijoitetuista lapsista 36 %:lla oli jokin lääkitys, tavallisesti mielialahäiriön tai astman hoitoon.

Erilaiset psykososiaalisen hyvinvoinnin häiriöt ilmenevät yleensä monimuotoisina ja toisiinsa kietoutuneina tunne-elämän, käyttäytymisen ja ihmissuhteiden vaikeuksina (Fernandez 2008; Oswald ym. 2010; Zetlin, Weinberg & Kimm 2005), jotka voidaan karkeasti jakaa ulos- ja sisäänpäin suuntautuvaan oireiluun. Ulospäinsuuntautunut häiriötason oireilu voi ilmetä aggressiivisena, vaativana, kypsymättömänä ja huomiota hakevana käyttäytymisenä. Sisäänpäin suuntautunut häiriötason oireilu ilmenee tavallisesti vetäytyvänä, ahdistuneena ja alistuvana käyttäytymisenä. Samalla lapsella voi esiintyä sekä sisään- että ulospäinsuuntautuvaa oireilua.

Fernandezin (2008) tutkimuksessa 7,5–28 %:lla sijoitetuista lapsista ja nuorista esiintyi kliinisesti merkitsevän tason käyttäytymisen ongelmia, joita olivat ulospäinsuuntautuvista oireista tarkkaavuuden pulmat, sosiaaliset vaikeudet ja rikollinen käyttäytyminen sekä sisäänpäin suuntautuneista oireista ahdistus ja masentuneisuus. Bernedon, Salasin, Fuentesin ja García-Martínin (2014) tutkimuksessa heikosti koulussa suoriutuvilla sijoitetuilla pojilla ilmeni muita sijoitettuja lapsia enemmän käyttäytymisen ulospäinsuuntautuvia haasteita, joista erityisesti esiintyi impulsiivisuutta ja tarkkaamattomuutta. Vanschoonlandtin ym.

(2013) tutkimuksessa sijoitettujen lasten ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmiin oli yhteydessä sijoitus käyttäytymisongelmien vuoksi, sijoitus muualla kuin sukulaissijoituksessa, vanhempien sijoitusta edeltävä lastensuojelun avohuollon asiakkuus sekä lapsen aiemmat sijoitukset. Stahmerin, Leslien, Hurlburtin ja Barthin (2005) tutkimuksessa esikouluikäisillä sijoitetuilla lapsilla merkitsevinä ilmenevät kehitykselliset ja käyttäytymisen tuen tarpeet sekä sopeutuvan käyttäytymisen vaikeudet nähtiin riskinä myöhemmille vertaissuhdepulmille ja akateemisille vaikeuksille kouluun mentäessä.

Kokemustaustan merkitys psykososiaalisissa pulmissa. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että sijoitettujen lasten mielenterveyden häiriöiden taustalla esiintyy usein vaikeita perhetaustaan, kaltoinkohteluun ja sijoitushistoriaan liittyviä kokemuksia (Hambrick, Oppenheim-Weller, N'zi & Taussig 2016; Oswald ym. 2010; Vanderfaeillie, Van Holen, Vanschoonlandt, Robberechts & Stroobants 2013; Xu & Bright 2018). Lasten tilannetta vaikeuttaa myös se, että erityisesti kaltoinkohtelua kokeneiden lasten ja nuorten oireilu ei välttämättä ilmene heti, vaan se voi alkaa vasta selvästi myöhemmin (Oswald ym. 2010; Simmel 2007). Tällainen oireiden "uinuminen" voi jatkua tuleviin kehitysvaiheisiin saakka, jolloin esimerkiksi murrosikä voi laukaista oireilun. Tällöin lapsi saattaa alkaa oireilla voimakkaammin vasta huomattavasti sijoitukseen tuloa myöhemmin.

Vaikeista kokemuksista johtuvaa haavoittuvuutta lisää riittävien suojaavien tekijöiden puuttuminen lapsen elämässä (Anctil, McCubbin, O'Brien & Pecora 2007), joita ovat erilaiset lapseen, perheeseen ja yhteisöön liittyvät piirteet, kuten myönteinen minäkäsitys, toiveikkaus tulevaisuuden suhteen, luottamuksellinen suhde ainakin yhteen aikuiseen tai suhde sosiaalisesti kyvykkääseen vertaiseen (Schofield, Ward, Biggart, Scaife, Dodsworth, Larsson, Haynes & Stone 2012). Myös koulumenestys ja kiinnittyminen koulun toimintaan ja vuorovaikutussuhteisiin suojaavat lasta (Oraluoma & Väливаara 2016).

Kestilän ym. (2012) mukaan sijoitettujen lasten mielenterveyden pulmat voivat aiheutua varhaisten riskien kasaantumisen ja ketjuuntumisen lisäksi myöhäisestä lastensuojelun piiriin tulemisesta. Sijoitetun lapsen mielenterveyden häiriöt ovat tavallisesti alkaneet jo ennen sijoitusta ja sijoituksen myötä ne usein

vaikeutuvat. Heinon ja Sinkkosen (2016) mukaan suomalaisista sijoitetuista lapsista ja nuorista noin joka kolmas on ollut psykiatrisessa hoidossa kodin ulkopuolella ennen sijoitukseen tuloaan. Vanderfaellie ym. (2013) toteavat ennen sijoitusta alkaneiden käyttäytymisen ongelmien tavallisesti pysyvän samalla tasolla tai pahenevan sijoituksen aikana.

Runsas sijoituspaikkojen vaihdokset lisäävät psyykkisen oireilun riskiä, jota vaihdosten äkillisyys ja ennakoimattomuus lisäävät merkittävästi (Anctil ym. 2007; Fernandez 2008). Sijoituspaikkojen vaihdokset voivat itsessään aiheuttaa käyttäytymisen oireilua tai vaihtoehtoisesti ulospäinsuuntautuva oireilu voi aiheuttaa uudelleensijoituksia, jolloin syntyy kompleksinen noidankehä ja riski, että lapsi joutuu sijoituspaikkojen vaihtumisten kierteeseen (Newton, Litrownik & Landsverk 2000; Maclean ym. 2017).

3 SIJOITETTujen LASTEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN JA SIIHEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Tässä luvussa käyn läpi sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemista. Tarkastelen oppimisen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemista omina alalukuinaan. Sisällytän tukemiseen Suomessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen periaatteet sekä vahvuus- ja voimavarakeskeisyyden huomioimisen tukemisessa. Lisäksi tuon esiin tutkimuskirjallisuudesta esiin nousevia sijoitettujen lasten tukemisessa keskeisiksi havaittuja seikkoja, joiden huomioimisen voidaan olettaa lisäävän tukitoimien vaikuttavuutta. Lopuksi esittelen SISUKAS-hankkeen ja tarkastelen lyhyesti intervention vaikuttavuuden arvioinnin periaatteita.

3.1 Oppimisen tukeminen ja tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttavia tekijöitä

Kolmiportainen tuki. Suomalainen koulujärjestelmä vastaa oppilaiden tuen tarpeisiin kolmiportaisen tukimallin mukaan (Opetushallitus 2017a; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan kaikille oppilaille annettavaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleisen tuen antaminen ei vaadi erityisiä päätöksiä, joten se on peruslähtökohdana kaikkien lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa koulussa. Yleinen tuki mahdollistaa yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja ja erilaisia ohjaus- ja tukitoimia koulun tavanomaisessa arjessa.

Mikäli lapsen tuen tarpeet kasvavat, tarvitaan yleensä tehostettua tukea, joka on yleistä tukea jatkuvampaa, intensiivisempää ja yksilöllisempää lapsen tukemista ja voi koostua monesta eri tukimuodosta (Opetushallitus 2017a). Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja palaaminen siitä takaisin yleiseen tu-

keen edellyttävät pedagogisen arvion tekemistä moniammatillisessa oppilas-huoltoryhmässä. Tehostettua tukea varten oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma.

Mikäli tehostettu tuki osoittautuu riittämättömäksi, oppilaalle voidaan tehdä erityisen tuen hallintopäätös, jota varten tehdään pedagoginen selvitys. Erityisessä tuessa oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa voidaan painottaa lapsen yksilöllisiä tuen tarpeita. Hallinnollisesti oppilas voi olla kerrallaan vain yhdellä tukiportaalla.

Kolmiportaisessa tukimallissa erilaisia tuen muotoja ovat tukiopetus, osaaikainen erityisopetus, avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (Opetushallitus 2017a). Erityisen tuen muotojen antamiseen tarvitaan erityisen tuen päätös, muuten erilaiset tukimuodot ovat joustavasti käytettävissä. Lisäksi oppilaalla on oikeus oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädettyyn yksilökohtaiseen oppilas-huoltoon, mikä tarkoittaa kouluterveydenhoitoa, koulupsykologi- ja kuraattori-palveluita sekä monialaisen asiantuntijaryhmän tukea. Tehostettua tai erityistä tukea saava oppilas voi tarvita psykologista tutkimusta tai kuraattorin tekemää sosiaalista selvitystä. Yksilökohtainen oppilashuolto sekä monialaisen asiantuntijatyöryhmän kokoaminen ovat vapaaehtoisia ja edellyttävät oppilaan ja huoltajan suostumusta.

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Opetushallitus 2017b). Tukea on oikeus saada heti, kun siihen ilmenee tarvetta joko lyhyt- tai pitkäkestoisesti, intensiteetiltään kevyestä vahvempaan tai monenlaista tukea yhtäaikaisesti. Koulun antamaan tukeen vaikuttavat ilmenevien vaikeuksien laatu ja laajuus. Kaikessa tukemisessa pyritään tuen tarpeen varhaiseen huomauttamiseen ja vaikeuksien kasvamisen ja kasaantumisen välttämiseen. Lisäksi varmistetaan tuen jatkuvuus nivelvaiheiden yli. Yhteistyön merkitys korostuu oppilaan ja huoltajien kanssa niin tuen tarpeiden selvittämisessä kuin tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Sijoitettujen lasten tukeminen koulussa. Erosen (2013) mukaan sijoitetut lapset ovat erityisen hoidon, opetuksen ja palveluiden tarpeessa poikkeuksellisen kokemustaustansa vuoksi. Hänen tutkimuksessaan 41 % sijoitetuista lapsista tarvitsi erityistä tukea koulunkäyntiinsä liittyen, mutta vain 33 % oli saanut eri asteista erityisopetuksen tukea. Myös kansainvälisesti sijoitetut lapset ovat erityisopetuksessa edustettuna ikäisiään useammin (Iversen ym. 2010; Pears ym. 2015; Scherr 2007; O’Higgins ym. 2015; Trout ym. 2008). Tavallisesti sijoitettujen lasten erityisopetus kohdistuu oppimisen pulmien lisäksi tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeuksiin (Clemens ym. 2017), joita esiintyy noin puolella sijoitetuista erityisopetuksessa olevista lapsista (Emerson & Lovitt 2003). Lambrosin ym. (2010) tutkimuksessa sijaisvanhemmat arvioivat lasten saavan erityisopetusta pääosin sosioemotionaalisten häiriöiden (35%) sekä puheen ja kielen kehityksen ongelmien vuoksi (30%).

Interventiot sijoitettujen lasten tukena. Forsmanin ja Vinnerljungin (2012) mukaan koulussa tapahtuvan tavanomaisen koulusuoriutumisen tukemisen lisäksi tarvitaan interventioita, jotka kaventavat syntynyttä oppimisen vajetta suhteessa ikätovereihin lukemisen ja matematiikan perustaitojen osalta. Standardoiduissa testeissä ilmenevien lukemisen taitojen on havaittu ennustavan lapsen myöhempää koulusuoriutumista, jolloin lukemisen taitojen kuntouttaminen auttaa lasta parempaan koulusuoriutumiseen tulevaisuudessa (Tideman ym. 2011). Tehostettu perustaitojen opetus lisää myös lasten kykyä liittyä toverisuhteisiin ja kiinnittyä kouluun. Fontin ja Maguire-Jackin (2013) mukaan sijoitettujen lasten terapia ja muut mielenterveyspalvelut tukevat epäsuorasti lapsen koulunkäyntiä ja oppimista hoitamalla lapsen akateemisia ja sosiaalisia vaikeuksia ja lisäämällä lapsen kykyä kiinnittyä kouluun. Pearsin, Kimin ja Fisherin (2016) interventiossa kehitettiin sijoitettujen lasten kouluvalmiuksia. Tuloksien mukaan lasten itseluottamus parani, mikä vähensi myönteisiä asenteita päihteitä kohtaan ja tarvetta liittyä epäsosiaalisiin vertaisporukoihin.

Koulun aikuisilta saadun tuen merkitys. Sijoitettu lapsi tarvitsee aikuisilta yksilöllistä tukea päästäkseen ikätasoiisiin koulusaavutuksiin ja rakentaakseen

eheää koulupolkua (Gypen ym. 2017). Jacksonin, Ajayin ja Quigleyn (2005) tutkimuksessa merkittävältä aikuiselta saatu pitkäaikainen, intensiivinen ja yksilöllinen tuki auttoi sijoitettuja lapsia koulutukseen sitoutumisessa ja akateemisiin tavoitteisiin pääsemisessä. Yksilöllinen tuki koulunkäynnille ja oppimiselle vaatii onnistuakseen aikuiselta ymmärrystä lapsen tilanteesta vaikuttavista psykososiaalisista mekanismeista ja prosesseista (Fernandez 2008; O'Higgins ym. 2017). Lisäksi kouluympäristön aikuisten ja oppimisprosessin tarjoamat struktuuri, rutiinit, rajat, turvallisuus ja ennustettavuus edistävät merkittävästi sijoitetun lapsen itseluottamusta ja psykososiaalista hyvinvointia (Fernandez 2008; Pirttimaa & Väливаara 2018).

Tutkimusten mukaan sijoitetun lapsen paremmat oppimistulokset ovat yhteydessä oppilaan omaan tavoitteellisuuteen, voimavaroihin, hyvään mielenterveyteen, sijaisvanhemman myönteisiin odotuksiin sekä nykyisen sijaisvanhemman kanssa vietetyn ajan pituuteen (O'Higgins ym. 2017; Tessier, O'Higgins & Flynn 2018). Paremmat oppimistulokset olivat tytöille tyypillisempiä kuin pojille. Heikommat oppimistulokset olivat yhteydessä etniseen vähemmistöön kuulumiseen, erityisopetuksen tarpeeseen, luokalle jäämiseen, aiempiin laiminlyönnin kokemuksiin, käyttäytymisen ongelmiin sekä mietojen päihteiden käyttöön. Lapsen sukupuolen on havaittu vaikuttavan merkitsevästi huoltajan lapselle asettamiin koulutuksellisiin odotuksiin siten, että tytöiltä odotetaan parempaa suoriutumista.

Sijaisvanhemman antaman tuen merkitys. Dillin, Flynnin & Hollingsheadin (2012) mukaan sijoitettujen lasten koulusuoriutumisen edistämisessä on tärkeää kiinnittää huomiota sijaisvanhemman vaikutukseen. Sijaishuoltajan korkeat odotukset lapsen koulusuoriutumiselle, lapsen toiminnanohjauksen varmistaminen sekä tuki ja avustaminen kotitehtävissä olivat merkityksellisiä tekijöitä sijaisvanhempien osalta lasten oppimisen parantamisessa. Sijaisvanhemmat voivat ohjata oppimista ja työmuistin treenaamista kotioloissa sekä räätälöidä yksilöllistettyjä materiaaleja yhteistyössä opettajien kanssa. Myös Tide-
manin ym. (2011) mukaan sijoitettujen lasten on todettu hyötyvän kotona tehtä-

västä harjoittelusta lukemisessa, luetun ymmärtämisessä, kielellisissä harjoitteissa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Lapset hyötyvät myös innostavista opiskelumateriaaleista ja -välineistä sekä sijaisvanhempien saamasta ohjauksesta lasten lisäharjoittamiseksi. Flynnin, Marquisin, Paquetin, Peeken ja Aubryn (2012) kanadalaistutkimuksessa sijaisvanhempien kotona toteuttama ohjaus alakouluikäisille sijoitetuille lapsille lukemisessa ja matematiikassa tuotti parempia tuloksia intervention ulkopuolelle jääneiden sijoitettujen lasten suoriutumiseen nähden.

Aikuisten välisen yhteistyön merkitys. Sijoitettujen lasten vaikeuksien kompleksisuuden vuoksi tarvitaan tiiviimpää yhteistyötä lastensuojelun sosiaalityön, sijaiskodin ja koulun välille riittävän koulunkäynnin tuen mahdollistamiseksi (Clemens ym. 2017; Dill ym. 2012; Emerson & Lovitt 2003; Gypen ym. 2017; Tideman ym. 2011; Zetlin, Weinberg & Shea 2010). Zetlinin ym. (2010) mukaan eri yhteistyötahojen välinen jaettu näkemys puuttuu osapuolten toimiessa itsenäisesti. Aktiivisen tiedonsiirron kehittäminen lapsen tuen tarpeista erityisesti sijoituspaikkojen vaihtuessa nähdään myös tarpeelliseksi (Heino & Oranen 2013; Zetlin, Macleod & Kimm 2012). Yhteistyön eri osapuolet tarvitsevat myös enemmän tietoa ja ymmärrystä toistensa toimintatavoista (Dill ym. 2012). Kouluhenkilökunnan täytyisi saavuttaa suurempi ymmärrys sijoitetun lapsen tarpeista sekä tarpeesta kehittää koulua sellaiseksi yhteisöksi, joka tukisi jokaisen oppilaan menestystä (Vacca 2008).

Vahvuudet koulunkäynnin tukemisessa. Lapsen vahvuuksien huomiointi koulunkäynnin tukemisen lähtökohtana lisää parhaimmillaan lapsen itsearvostusta, myönteistä käyttäytymistä ryhmätoiminnassa sekä kasvattaa lapsen sietokykyä vaikeuksia ja epäonnistumista kohtaan (Heiskanen, Saxlund, Rantala & Vehkakoski 2019). Heiskanen ym. (2019) tutkivat lasten vahvuuksien ilmenemistä esiopetusvuoden tehostetun ja erityisen tuen pedagogisissa asiakirjoissa (N=65). Analyysissään he ottivat huomioon sellaiset lasten kyvyt, luonteenpiirteet ja toimintatavat, jotka esitettiin asiakirjoissa myönteisinä, lapselle hyödyllisinä ja kulttuurisesti arvostettuina (ks. myös Linley & Harrington,

2006). Tuloksissa he jakoivat yleisyysjärjestyksessä mainitut vahvuudet kahdeksaan luokkaan: sosiaaliset vahvuudet, luontevahvuudet, kognitiiviset vahvuudet, motoriset vahvuudet, käyttäytymisen vahvuudet, oppimisen vahvuudet, vahvuudet arjen toiminnoissa sekä tunnevahvuudet.

3.2 Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen ja tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttavia tekijöitä

Perustarpeisiin vastaamisen tärkeys. Pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettujen lasten suurimpana tarpeena on saada psykologisesti turvallinen kasvuympäristö ja mahdollisuus rakentaa myönteistä minäkäsitystä uuden turvallisen kiintymyssuhteen avulla (Heino & Säles 2017; Schofield 2002). Perhehoidossa lapselle pyritään rakentamaan turvallisuuden ja jatkuvuuden kokemus perustarpeisiin vastaamalla, arkirutiineja luomalla sekä aikuisen vastuuta, saatavilla oloa ja huolenpitoa korostamalla (Bardy & Heino 2013; Hämäläinen 2012; Simmel 2007). Turvallisen ja kannustavan aikuisen tehtävänä on auttaa lasta luottamaan, kiintymään ja kokemaan osallisuutta uuden perheen jäsenenä. Lisäksi lapselle pyritään rakentamaan korjaavia kokemuksia kompensoimaan turvattomuutta aiheuttaneita kokemuksia.

Schofieldin ja Beekin (2005) tutkimuksessa perhehoitoon sijoitettujen lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi oli yhteydessä sijaisvanhempien tarjoamaan tukeen ja turvaan, sijoituksessa rakentuneeseen pysyvyyden ja kuuluvuuden tunteeseen sekä lapsen omaan sosiaaliseen taitavuuteen. Sijoitettujen lasten resilienssiä eli selviytyvyyden kokemusta ja osallisuuden kokemusta pyrittiin lisäämään lapsen kompetenssia, itseluottamusta ja kiintymystä vahvistamalla. Pearsin, Kimin ja Fisherin (2016) mukaan sijoitetun lapsen tulevia vaikeuksia vähensivät parhaiten käyttäytymisen hallintaan ja eri taitojen puutteisiin kohdistuvat ohjelmat näiden taitojen kehittämisen tukiessa lapsen resilienssiä. Resilienssillä tarkoitetaan hyvää selviytymistä monenlaisista kehityksellisistä riskitekijöistä huolimatta (mm. Southwick, Bonanno, Masten, PanterBrick & Yehuda 2014).

Perhehoidon tuki psykososiaalisen hyvinvoinnin pulmissa. Sijaisvanhempien motivaatiolla, sitoutumisella ja lapselle osoittamalla hyväksynnällä on todettu olevan suuri merkitys erityisesti sijoitettujen lasten käyttäytymisen häiriöiden hoidossa (Dubois-Comtois, Bernier, Tarabulsy, Cyr, St-Laurent, Lanctôt, St-Onge, Moss & Beliveau 2015). Simmel (2007) toteaa sijaisvanhempien olevan usein konsultaation tarpeessa, mikäli heillä on vaikeasti oireilevia lapsia sijoitettuna. Hänen tutkimuksessaan riittävän valmiuden puuttuminen lapsen vaativiin tarpeisiin vastaamisessa lisäsi riskiä lapsen psykososiaalisen kehityksen ongelmille. Vanderfaeillen ym. (2013) pitkittäistutkimuksessa erityisesti sisäänpäin suuntautuvien psykososiaalisten ongelmien lisääntyminen oli yhteydessä kielteiseen, kurinpidolliseen ja kontrolloivaan vanhemmuuden strategiaan, joka sisälsi ankaria rangaistuksia ja epä johdonmukaista kurinpitoa. Lapsen käyttäytymisen ongelmien väheneminen oli sitä vastoin yhteydessä sijaisäitien tukea tarjoavaan vanhemmuuteen.

Moniammatillinen tuki. Tavallisesti perhehoitoon sijoitetut lapset tarvitsevat perhehoidon lisäksi moniammatillisesti järjestettyä ja intensiivistä tukea, hoitoa ja kasvatusta (Heino & Sinkkonen 2016; Laakso 2016; Vanderfaeillie ym. 2013). Osa lapsista tarvitsee psykologista tukea aiempien, usein traumaattisten, kokemustensa käsittelyyn (Ferguson & Wolkow 2012; Kestilä ym. 2012). Psykiatrisen ja psykologisen tuen tarve voi jatkua pitkälle aikuisuuteen, jolloin sijoitettujen lasten ajoissa saama psykiatrisen hoito voidaan nähdä rakentavana tekijänä turvaamassa lapsen tulevaisuutta. Fernandezin (2008) tutkimuksessa 42 %:a sijoitetuista lapsista sai psykologisia palveluita, joiden myötä lasten adaptiivisuuden ja myönteisen mielialan nähtiin kasvavan.

Sinkkosen (2015) mukaan psykoterapian avulla voidaan vastata perhehoitoon sijoitetun lapsen tarpeeseen tutkia itseään ja tunteitaan ilman lojaliteettiritiriitaa kaksien vanhempien välillä. Psykoterapiassa tavallisesti menetyksiin liittyvän surun ja hylkäämiskokemuksiin liittyvän vihan ja syyllisyyden lisäksi lapsi käsittelee pelkoa siitä, että on itse aiheuttanut hylätyksi tulemisen omalla ”huonoudellaan”. Useat sijoituspaikan vaihdokset saavat lapsen kokemaan itsensä erityisen arvottomaksi ja saattavat johtaa lapsen kokemukseen, ettei kukaan

häntä enää jaksa tai kestä. Siten lapselle voi tulla tarve toistaa hylkäämiskokemusta ongelmakäytöksen avulla, jolloin hän todistaa itselleen ja muille olevansa oikeassa oman kelpaamattomuutensa suhteen.

Haasteena tuen riittämättömyys. Toisaalta sijoitettujen lasten kokemustaustasta johtuvia käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia voidaan pitää niin tavallisina, että lapsen psykologisen ammattiavun tarve saattaa jäädä huomaamatta (Schofield & Beek 2005). Tärkeässä roolissa sijoitettujen lasten psykososiaalisen avun tarpeen havaitsemisessa ovat sijaisvanhemmat, opettajat ja lapsen sosiaalityöntekijä (Zima 2000b). Yleinen ongelma on kuitenkin riittävän ammattiavun saatavuus psykososiaalisissa ongelmissa. Vanschoonlandtin ym. (2013) tutkimuksessa ulospäin suuntautuvista oireista kärsivät lapset ja heidän sijaisvanhempansa saivat vain harvoin ammattiapua tilanteeseen, kun apua sai noin 20 % sijoitetuista lapsista ja 14 % sijaisvanhemmista. 80 % niistä lapsista, jotka saivat ammattiapua, oli kontaktissa terapeuttiinsa kahden viikon välein.

Sijoitettujen lasten jäädessä usein ilman mielenterveydellistä apua olisi tarpeellista kehittää lasten mielenterveyden oireilun arviointia niin lasten mielenterveyden kuin sijaishuollon toimivuuden edistämiseksi (Anctil ym. 2007; Fernandez 2008; Vanschoonlandt ym. 2013). Lasten myöhemmin esiin nouseva oireilu on vaikeasti ennustettavaa, jolloin varhainen arviointi edistäisi avun saantia koko sijaisperheelle ajoissa. Chernoff, Combs-Orme, Risley-Curtiss ja Heisler (1994) suosittavat mielenterveyden arviointia ja tarvittavien palvelujen tarjoamista systemaattisesti kaikille sijoitukseen tuleville lapsille ja sijaishuoltoon siirtymistä tulisi tukea kouluikäisten lasten kohdalla lyhytaikaisella ryhmäterapialla. Systemaattinen tuki auttaisi tunnistamaan ajoissa ne lapset, jotka tarvitsevat myöhempää diagnostista työtä ja intensiivisempää mielenterveyden hoitoa.

Interventiot psykososiaalisen hyvinvoinnin tukena. Sijoitettujen lasten kokemaan turvallisen aikuisen tarpeeseen voidaan vastata sijaiskodin hoitavien olosuhteiden ja terapeuttisen avun lisäksi erilaisilla interventioilla, joilla lisätään lasten elämään turvallisia lähiaikuisia ja samalla aikuisten taitoja tukea lapsia yksilöllisesti kartoitetuissa tuen tarpeissa (Bardy & Heino 2013). Hambrickin ym.

(2016) mukaan sijoitetun lapsen mielenterveydellisten interventioiden tarvetta lisää psykososiaalisten haasteiden vakava luonne ja päällekkäistyminen, taustalla olevat moninaiset ja väliaikaiset kasvuolot sekä sijoituspaikkojen runsas vaihtuvuus. Fisher, Gunnar, Dozier, Bruce ja Pears (2006) suosittelevat resilienssiä tukevia interventioita sijoitetuille lapsille jo alle kouluikäisinä, sillä lasten kokema erityinen stressi aiheuttaa riskin heikolle psykososiaaliselle kehitykselle ja oppimisen ongelmille myöhemmin. Myös Schofield ja Beek (2009) suosittavat resilienssin, suojaavien vahvuuksien ja selviytymisstrategioiden kehittämistä sijoitetuille lapsille nuoruuden tulevia haasteita varten lapsen painiessa tavallisesti huonon itsetunnon kanssa ja tarvitessaan tukea vaikeiden elämäkokemustensa läpikäymiseen.

Koulun rooli psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisessa. Koulussa sijoitetun lapsen psykososiaalista hyvinvointia voidaan tukea kehittämällä lapsen kykyä huolehtia itsestä ja omista oikeuksista, opettamalla sosiaalisia taitoja, kuten toisten kanssa toimeen tulemistä sekä tukemalla ystävyyssuhteiden muodostamista ja erilaisissa ryhmissä toimimista (Emerson & Lovitt 2003). Opettajan tulisi huomioida sensitiivisesti lapsen tausta käsiteltäessä tiettyjä aiheita, joita ovat esimerkiksi merkkipäivät, vauvakuvat, sukupuut, vanhemmista kertominen, sekä olla tietoinen tilanteista, joissa sijoitetun lapsen vaikeudet saattavat nousta pintaan. Taustalla olevat vaikeat kokemukset aiheuttavat lapsessa tavallisesti arkuutta ja vaikeutta luottaa toisiin, minkä vuoksi lapsi saattaa tarvita vapautuksen ryhmätöistä, luvan työskennellä yksin tai muita mukautuksia, kunnes lapsen kokema varmuus ryhmätilanteissa on kasvanut. Samaan aikaan on kuitenkin tärkeää tukea lasta muodostamaan suhteita vertaisten ja aikuisten kanssa omassa tahdissaan.

Opettajien tarve konsultaatioon. Clemensin ym. (2017) tutkimuksessa aloittelevat luokan- ja erityisopettajat kaipasivat koulutusta oppiakseen tunnistamaan sijoitettujen lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen tuen tarpeita, sekä vastatakseen lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ongelmiin, karkailuihin ja päihteiden käyttöön. Aloittelevat opettajat kaipasivat strategioita, joilla auttaa

lapsia kokemaan olonsa turvallisiksi luokassa ja suoriutumaan koulussa paremmin. He halusivat oppia tekemään mukautuksia, antamaan tilaa ja ymmärtämään lasten käyttäytymistä koulun arjessa. Aloittelevat opettajat halusivat tukea kokeneemmilta opettajilta, paremman yhteyden lapsen sosiaalityöntekijään ja sijaisvanhempiin, reaaliaikaisen tiedonkulun, tuen tarpeiden systemaattisen kartoittamisen sekä enemmän tietoa lapsesta, jotta tietää mitä havainnoida lapsen käyttäytymisessä. Lisäksi aloittelevat opettajat kaipasivat lastensuojelun systemien tuntemusta sekä tietoa, kuinka toimia erityistilanteissa, kuten biologisen vanhemman ilmestyessä koululle.

Yhteistyön tarve psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisessa. Sijoitettujen lasten ja nuorten psykososiaalisten vaikeuksien ollessa monimutkaisia, niiden setvimiseen tarvitaan hyvää ammatillista yhteistyötä erityispedagogiikan, lastensuojelun sosiaalityön ja muiden lapsen kanssa toimivien tahojen kesken (Zetlin 2006). Tarvitaan tiiviimpää yhteistyötä, jotta voidaan kokonaisvaltaisesti tukea sijoitettujen lasten hyvinvointia, vahvistaa lasta suojaavia tekijöitä sekä puuttua riittävän varhain lapsen käyttäytymisen ja koulunkäynnin ongelmiin (Kestilä ym. 2012). Yhteistyössä tulisi selvittää, mikä sijoitettujen lasten elämässä jo tukee selviytymistä haavoittavista lähtökohdista huolimatta, ja mikä jo annetuissa palveluissa on auttanut lasta tavoitteissaan. Lisäksi tarvitaan riittävästi tietoa lapsista, heidän perheistään, lapsen sijoitushistoriasta ja lapsen sosiokulttuurisista piirteistä, jotta yksittäisten lasten riskit ja tuen tarpeet voidaan arvioida (Leloux-Opmeer ym. 2016). Lisäksi kontaktin tukeminen sijoitetun lapsen ja tämän biologisen vanhemman välillä on tarpeellista lapsen koulunkäynnin sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemiseksi sijoituksen aikana ja sen jälkeen (Attar-Schwartz 2009).

3.3 SISUKAS-interventio sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessa

Tässä tutkimuksessa selvitetään perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen luotua interventiota. SISUKAS-hankkeen toteuttamassa interventiossa sijoitetut esiopetus- ja alakouluikäiset lapset saivat moniammatillista ja intensiivistä tukea yksilöllisesti räätälöidyissä tuen tarpeissaan kahden vuoden ajan (Oraluoma & Väливаara 2016; Rätty ym. 2014). Intervention tavoitteena oli vähentää siihen osallistuneiden perhehoitoon sijoitettujen lasten kehityksellisiä riskejä tukemalla lapsia kokonaisvaltaisesti koulunkäynnissä ja edistämällä heidän psykososiaalista hyvinvointiaan.

Pesäpuu ry toteutti SISUKAS- eli Sijoitettu lapsi koulussa -hankkeen vuosina 2012–2016 (Oraluoma & Väливаara 2016; Rätty ym. 2014,). SISUKAS-hanke perustui ruotsalaisessa Skolfam-hankkeessa vuonna 2005 luotuun Skolfam-malliin (Skolfam 2020), joka räätälöitiin suomalaisiin käytäntöihin sopivaksi (Rätty ym. 2014). Skolfam-mallin on todettu seurantatutkimuksissa olevan vaikuttavuudeltaan sijoitettujen lasten oppimistuloksia ja hyvinvointia edistävä. Skolfam-malli on otettu Ruotsissa valtakunnalliseksi yhteistyö- ja tukimalliksi 25 kunnassa ja se on otettu kokeiluun myös Norjassa ja Tanskassa.

SISUKAS-hanke kuului RAY:n Emma & Elias Pidetään huolta lapsista -avustusohjelmaan (Oraluoma & Väливаara 2016), se sai vuoden 2016 sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattiyhdistys Talentian Hyvä käytäntö -palkinnon sekä sijoittui samana vuonna toiseksi Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen TERVE-SOS-palkintokilpailussa (Oraluoma & Väливаara 2017). SISUKAS-hankkeen jälkeen Suomeen on luotu oma SISUKAS-malli sijaishuollon sosiaalityön yhteistyömalliksi, jonka tarkoituksena on tukea perhehoitoon pitkäaikaisesti sijoitettujen lasten koulunkäyntiä ja ennaltaehkäistä myöhempää syrjäytymistä (Oraluoma & Väливаara 2016). SISUKAS-mallin tavoitteena on lisätä sijoitettujen lasten yhteiskunnallista osallisuutta ja kuulluksi tuleamista sekä mahdollistaa lapsille riittävän varhaisen tuen saaminen tiivistetyn monialaisen yhteistyön kautta (Oraluoma & Väливаara 2017). SISUKAS-hankkeen toimintatapaa selvitän tarkemmin tutkimuksen toteuttamisen raportoimisen yhteydessä.

Intervention vaikuttavuuden arviointi. Intervention vaikuttavuuden arvioinnissa keskeistä on saada tietoa siitä, onko toteutettu toiminta ollut kannattavaa, toimivaa ja vaikuttavaa (Dahler-Larsen 2004; Paasio 2003). Vaikuttavuuden arvioinnilla testataan jonkin intervention toimivuutta, missä määrin toiminnalla on mahdollista ennaltaehkäistä tulevia ongelmia sekä millainen vaikutus on tietyllä toimintamallilla, kun halutaan tietty lopputulos. Vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohtana ovat käsitykset siitä, miksi ja miten jokin interventio vaikuttaa suhteessa tavoitteisiinsa. Vaikuttavuuden arviointi kohdistuu vaikuttamisen prosessiin ja sen seurauksiin eli vaikutuksiin. Olennaista on saavuttaa tietoa siitä, mikä vaikuttaa mihinkin, milloin, miten ja millä edellytyksillä.

Paasion (2003) mukaan vaikuttavuuden arvioinnissa tarkastellaan ilmiön luonnetta, tavoitteita ja niihin pyrkimisen tapoja, toiminnan toteutusta, tapahtunutta muutosta suhteessa tavoitteisiin sekä arvioinnin käytännön hyödyntämisen mahdollisuuksia. Lopuksi etsitään syy-yhteyksiä toteutettujen toimien ja lopputulosten välille. Rajavaaran (2006) esittelee tavoitelähtöistä vaikuttavuuden arviointia, joka selvittää kuinka hyvin toiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu. Tuolloin tavoitteiden saavuttamisen aste ilmaisee toiminnan onnistuneisuutta. Tavoitelähtöisen arvioinnin etuna on selkeys ja konkreettisuus. Toisaalta ihmiskeskeisessä työssä arvioinnin tavoitteista on haastavaa tehdä tarpeeksi mitattavia niiden ollessa ristiriitaisia, epämääräisiä, abstrakteja, laajoja ja vaikeasti määriteltäviä. Tavoitteen asettelu on aina arvopohjaista ja subjektiivista sekä sidoksissa valittuun näkökulmaan, josta käsin tavoitteiden saavuttamista arvioidaan.

Osana vaikuttavuuden arviointia arvioidaan erilaisten mekanismien vaikutusta lopputulokseen (Rajavaara 2006). Käytännön toteutuksen (mm. kohde, aineisto, analysointi, toteuttajat, aikajänne, mittarit/kriteerit) lisäksi on tarpeen käsitellä, miksi arviointia tehdään, kenen tarpeisiin sillä vastataan sekä mitkä näkökulmat ohjaavat lähestymistapaa. Vaikutusulottuvuuksien ja -mekanismien tunnistamiseen pyritään selvittämällä syitä siihen, miksi toiminta on vaikuttavaa, mikä siinä keskeisesti vaikuttaa, millaisten mekanismien kautta vaikutusten oletetaan syntyvän sekä mitkä asiat edistävät ja estävät vaikutusten syntymistä. Toimintaympäristöjen merkitystä tulee arvioida vaikutusten saavuttamisessa ja

arvioida mitkä tekijät toimintaympäristössä edistävät ja estävät tavoiteltuja vaikutuksia. Tavoitteen ja vaikutukset suhteutetaan toisiinsa. Lopuksi arvioidaan, miten tulokset raportoidaan ja miten saatua tietoa hyödynnetään.

Sosiaalityössä prosessin vaikuttavuutta on kuvattu muutoksen käsitteellä, jossa tavoitellaan pulmallisen tilanteen muuttumista laadullisesti parempaan suuntaan (Pohjola 2012). Perinteisesti vaikuttavuutta on arvioitu määrällisin mittarein, mutta laadullisella tarkastelulla voidaan saada ilmiöistä tilanne- ja toimintaympäristökohtaista tietoa. Laadullisessa tarkastelussa vaikutussuhteet eivät ole suoraviivaisia ja hyviin tuloksiin vaikuttavia tekijöitä ovat aina muutkin kuin suoraan intervention määrällisesti mitattavat tekijät. On kuitenkin mahdotonta päätellä, kuinka interventioon osallistuneen elämä olisi edennyt ilman interventiota. Lisäksi yksilön elämän muutokseen tähtäävissä interventioissa muutokseen tähtäävät päämäärät ovat yleensä pitkän aikavälin tavoitteita, jolloin saadut tulokset ovat suhteellisia intervention keston nähden.

Kriittisessä, realistisessa arvioinnissa tavoitellaan ilmiön moninaisuutta ja hyväksytään siihen kuuluvana erilaiset näkökulmat ja lähestymistavat (Julkunen 2017). Kriittinen arviointi keskittyy prosessiin tehokkuusajattelun sijaan. Kriittinen arviointi voi olla demokratiaan pyrkivää, jolloin se sisältää yhteistä prosessin ja sen vaiheiden reflektointia menettelytapana, jonka tutkija ja käytännön toimijat toteuttavat yhdessä. Tällainen toimintatapa tukee käytäntöjen tarkastelua siten, että uusia ideoita ja käsityksiä käytäntöjen kehittämiseksi voi syntyä. Arviointitutkimus on soveltavaa tutkimusta, jonka tarkoitus on tuottaa uutta tietoa käytännöllisiä ongelmia ratkaisemalla ja toimintaa kehittämällä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUS- KYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisina perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet, tukimuodot sekä tuen vaikuttavuus näyttäytyvät SISUKAS-hankkeesta kerätyssä haastatteluaineistossa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisina sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet ilmenivät SISUKAS-hankkeesta kerätyssä aineistossa?
2. Millaisia tukimuotoja SISUKAS-hankkeessa käytettiin sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen ja kuinka lasten vahvuudet huomioitiin osana tukimuotoja?
3. Millaisiksi arvioitiin SISUKAS-hankkeessa toteutettujen tukitoimien vaikuttavuus ja mitkä tekijät vaikuttivat tuen vaikuttavuuteen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen kontekstina SISUKAS-hanke

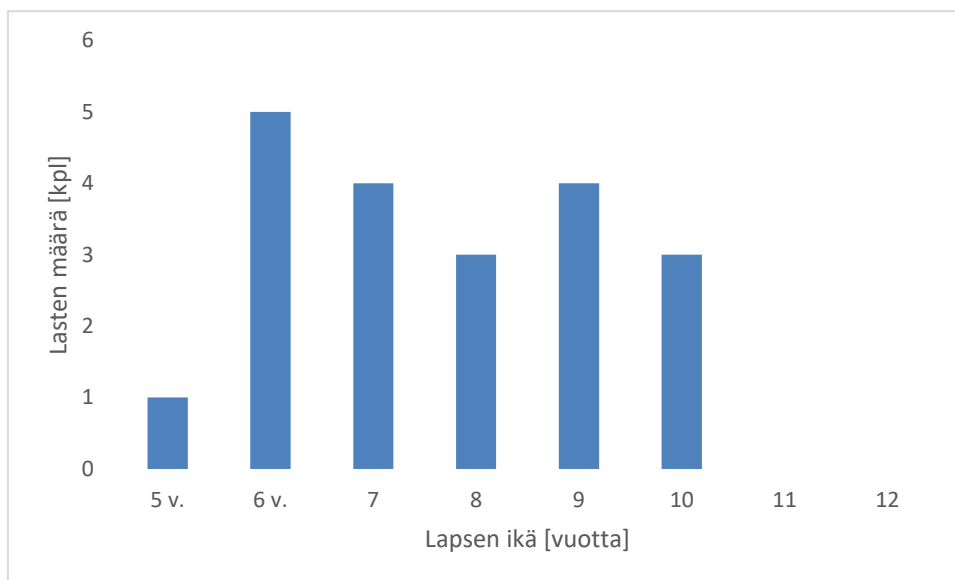
Valtakunnallinen lastensuojelujärjestö Pesäpuu ry toteutti SISUKAS- eli Sijoitettu lapsi koulussa -hankkeen vuosina 2012–2016 (Oraluoma & Väливаara 2016; Rätty ym. 2014). SISUKAS-hankkeen tavoitteena oli ennaltaehkäistä pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettujen lasten koulupolulta syrjäytymistä tukitoimia ja yhteistyötä kehittämällä. Hankkeen aikana toteutettiin kaksivuotinen interventio, jossa tuettiin sijoitettujen lasten koulunkäyntiä monialaisessa yhteistyössä.

SISUKAS-tiimi. SISUKAS-hankkeessa työskenteli yhteistyötä koordinoiva ja lasten lähiaikuisia konsultoiva tiimi, joka koostui mm. hankekoordinaattorista, sosiaalityöntekijästä, psykologista ja erityisopettajasta (Oraluoma & Väливаara 2017). Lisäksi tiimiin kuului mm. jokaisen lapsen oma sosiaalityöntekijä lapsen sijoittaneesta kunnasta. Tiimissä oli yhteensä 24 jäsentä, mutta tässä työssä käytän nimitystä SISUKAS-tiimi ilmaisemaan tämän tutkimuksen tiedonantajia. SISUKAS-tiimi toteutti lasten tuen tarpeiden alku- ja loppukartoitukset, laati niiden pohjalta yksilölliset oppimissuunnitelmat lapsen ja tämän lähiverkoston kanssa sekä koordinoi lasten yksilöllisten tukiprosessien edistymistä. Tiimin tehtävänä oli myös tarvittaessa ohjata lapsia lastenpsykiatristen ja -neurologisten tutkimusten ja palveluiden piiriin. Noin kahden kuukauden välein SISUKAS-tiimi järjesti jokaiselle lapselle oman verkostopalaverin, jossa oli mukana lapsen lisäksi koulun ja kodin lähiaikuiset sekä muut yhteistyötahot.

SISUKAS-hankkeeseen osallistuneet lapset. SISUKAS-hankkeeseen osallistui 20 pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettua esi- ja alakouluikäistä lasta, joista tyttöjä oli 15 ja poikia viisi (Oraluoma & Väливаara 2016). Hankkeeseen valikoituneet lapset olivat sosiaalityöntekijöiden arvion mukaan hankkeessa tehtävästä työskentelystä todennäköisesti hyötyviä. Ehtona hankkeeseen osallistumiselle oli biologisten vanhempien suostumuksen lisäksi lasten sijaisvanhempien sitoutuminen hankkeeseen kuuluvaan työskentelyyn. Lapsista 12 oli sijoitettuna sijaisperheisiin, neljä ammatillisiin perhekoteihin ja neljä sukulaisperheisiin (Rätty

ym. 2014). Sijoitus oli kestänyt kaikilla lapsilla projektin alkaessa vähintään 2 vuotta, mutta keskimäärin 4,5 vuotta. Pisin sijoituksista oli kestänyt kahdeksan vuotta (Oraluoma & Väliavaara 2016). Yhdellä lapsista sijoituspaikka oli vaihtunut ennen hanketta. Kaksi lapsista olivat tukiprosessin aikana esikoulun ja ensimmäisen luokan nivelvaiheessa, loput olivat alakoulun eri luokilla (Oraluoma & Väliavaara 2017). Alkukartoitusten aikaan keväällä 2013 lapset olivat 5–10-vuotiaita ja hankkeen alkaessa syksyllä 2013 6–11-vuotiaita.

Kuvio 1 Lasten ikä ja lukumäärä alkukartoitusvaiheessa (Oraluoma & Väliavaara 2017)



SISUKAS-hankkeeseen osallistuivat myös sijoitettujen lasten koulut ja päiväkodit henkilöstöineen (Räty ym. 2014). Yhteistyössä oli mukana yhteensä 16 koulua ja kuusi päiväkotia (Väliavaara & Oraluoma 2017).

5.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen laadullinen aineisto koostui SISUKAS-tiimille tehdyistä ryhmähaastatteluista, jotka on toteutettu Jyväskylän yliopiston taholta. Haastatteluihin osallistuivat pääsääntöisesti hankkeessa työskennelleet erityisopettaja ja psyko-

logi, mutta osassa mukana oli myös muita hankkeen toimijoita, kuten hankekoordinaattori. Haastattelut toteutettiin lasten tukiprosessien loppupuolella marras-joulukuussa 2014 ja aineiston sain Tutkimustie Oy:n valmiiksi litte-roimana tiedostona syksyllä 2015.

Tutkimuksen aineisto koostui 22 haastattelusta, joissa kerrattiin hankkeessa toteutetut lasten tukiprosessit pääpiirteineen ja käytiin keskustelua hankkeen toteuttamisesta. Haastatteluista 20 kohdistuivat lapsikohtaisesti toteutettuihin tukiprosessihin. Niissä kerrattiin lasten keskeisimmät tuen tarpeet ja tukemisen tavoitteet, tukemisessa käytetyt menetelmät sekä tehtiin lyhyt arvio tavoitteiden saavuttamisesta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Haastatteluissa kartoitettiin lasten tuen tarpeiden esille tulemisen tapa (testit/havainnot), toteutunut kolmiportaisen tuen aste (yleinen/tehostettu/erityinen) sekä lapsilla havaitut vahvuudet ja niiden huomioiminen tukitoimien suunnittelussa (Teemahaastattelurunko Liitteenä 1). Kaksi lisähaastattelua käsitteli yleisiä hankkeeseen liittyviä asioita, kuten yhteistyötä ja lapsen osallistamista. Niitä käytin siltä osin aineistona, kun ne koskivat suoraan tutkimuskysymyksiäni.

Haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja ryhmähaastatteluita, kysymysten ollessa ennalta määriteltynä ja toistuessa haastatteluissa samanlaisina, mutta osittain vaihtelevassa järjestyksessä (Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000). Haastatteluissa viimeinen, tuen vaikuttavuutta koskeva kysymys oli strukturoitu kolmeksi valmiiksi vastausvaihtoehdoksi (vastaa odotuksia /vastaa osittain odotuksia /ei vastaa odotuksia), joista haastateltavien tuli haastattelutilanteessa valita yksi vaihtoehto, perustella se ja arvioida, mitkä tekijät siihen olivat vaikuttaneet.

Ryhmähaastattelun vahvuus on potentiaalissa tuoda esiin useiden haastateltavien näkemykset kerralla sekä lisätä keskustelemalla rakennettua tietoa haastatteluvastauksiin (Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000). Ryhmähaastattelun käyttöä perustelee tässä aineistossa tehokkuuden lisäksi se, että haastateltavat toimivat työparina lasten monialaisten tukiprosessien ohjaamisessa. Muut haastatteluissa mukana olleet toimijat saattoivat varmistaa keskeis-

ten seikkojen esilletulon haastattelussa. Käytetyn menetelmän vahvuus on yhteisessä pohdinnassa. Haastattelutilanteet olivat keskustelevia kysymysten järjestyksen vaihdellessa ja haastateltavien täydentäessä jatkuvasti toistensa vastauksia. Haastateltavien kerronnan vapaus todennäköisesti rikastaa aineiston sisältöä, mutta vapaa järjestys johti paikoitellen unohduksiin kysymyksiin vastaamisessa. Pääkysymykset, jotka koskivat lasten tuen tarvetta, tukikeinoja ja lopputulemia, tulivat kuitenkin käsitellyiksi kaikissa haastatteluissa.

Lapsia koskevien haastatteluiden litteraatit on nimetty viiden ryhmähaastattelun mukaan koodein ryhmähaastattelu 1 (RH1), ryhmähaastattelu 2 (RH2). Lisähaastattelut on merkitty koodein lisähaastattelu 1 (LH1), lisähaastattelu 2 (LH2). Yksittäisen lapsen prosessiin kohdistunut haastattelu on kestänyt keskimäärin 8–10 minuuttia. Sanatarkasti litteroitujen liuskojen määrä vaihteli haastattelukohtaisesti kolmesta kahdeksaan sivua, ollen keskimäärin 5,5 kirjoitettua arkkia lasta kohti. Aineiston laajuus kokonaisuudessaan oli 130 sivua.

5.3 Eettiset ratkaisut

Etiikka kulkee mukana kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa (Kuula 2006). Eettiset kysymykset ja moraaliset valinnat koskevat tutkimusaiheen ja menetelmän valintaa, tieteellisen tiedon luotettavuutta, tutkimustulosten vaikutuksia sekä tutkittavien kohtelua. Tutkimusetiikka säätelee suhdetta tutkittaviin, lain-säädännön asettamia raameja henkilötietojen ja tekijänoikeuksien käyttöön sekä tieteen tekemisen periaatteita, joita ovat tieteen avoimuus, testattavuus ja koeteltavuus.

Tutkimustietojen eettisessä käsittelyssä tulee pitää kiinni tietojen luottamuksellisuudesta ja suojata tarkoin tutkittavien anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000). Tutkimusaineiston huolellisesta suojaamisesta, salassapidosta ja tuhoamisesta olen tehnyt kirjallisen sopimuksen Jyväskylän yliopiston kanssa ja pitänyt siitä kiinni koko tutkimusprosessin ajan. Tutkittavien suojaamista lisää se, että olen saanut aineiston valmiina, joten en ole ollut

kenenkään tutkimuksen aineistoon liittyvän henkilön kanssa tekemisissä haastatteluaineiston kerääjää lukuun ottamatta. Toisaalta etäisyys hankkeeseen on vaikeuttanut selkeän ja tarkan kuvan saamista tutkittavien työstä sekä lapsista, jotka olivat aineiston välityksellä tutkimukseni kohteena. Tiedon puutteita täydensin perehtymällä SISUKAS-hankkeesta tehtyihin julkaisuihin.

Tutkimuksen eettisyyden peruskysymyksiin kuuluu myös, onko tutkimukseen osallistuminen tutkimukseen osallistuville hyödyksi vai haitaksi (Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000). SISUKAS-hankkeen alussa lapsen ympärillä olevat aikuiset ja erityisesti oma sosiaalityöntekijä arvioivat lapsen todennäköisyyttä hyötyä tulevasta interventtiosta ja siihen kuuluvasta tutkimuksesta (Räty ym. 2014). Hankkeeseen ja siihen kuuluvaan tutkimukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista. Tutkimusluvut kysyttiin lasten lisäksi biologisilta vanhemmilta, sijaisvanhemmilta ja lasten sijoittavilta kunnilta. Tutkimuksessa haastateltiin tiedonantajina SISUKAS-hankkeessa sijoitettujen lasten kanssa työskennelleitä ammattilaisia ja oltiin kiinnostuneita heidän näkemyksistään koskien lasten tukiprosessien edistymistä.

Saadessani haastattelujen litteraatit, niistä oli poistettu lapsiin, perheisiin, kouluihin ja kuntiin liittyvät tunnistetiedot. Muutamassa haastattelussa lapsen ikä kuitenkin nostettiin esiin, jos jotain merkittävää ikään liittyvää esiintyi (esim. suurta poikkeamaa ikätasolla odotettaviin taitoihin nähden) ja joissakin haastatteluisa tuli esiin lapsen sukupuoli. Lasten iän ja sukupuolen osalta hankkeeseen osallistunutta lapsiryhmää kuvatessani käytin tietoa, joka oli saatavissa SISUKAS-hankkeen omista julkaisuista. Tietämättömyys lasten tarkoista tunnistetiedoista auttoi toisaalta häivyttämään lapsia koskevaa yksilökohtaista tietoa ja tarkastelemaan lapsijoukkoa enemmänkin perhehoitoon sijoitettuja alakouluikäisiä lapsia edustavana kokonaisuutena ja siten lisäämään tutkimuksen eettisyyttä.

Valmiin aineiston käyttämisestä tutkimuksen aineistona perustelee voimien säästäminen aineiston tulkintatyöhön (Eskola & Suoranta 2008). Laajahkoa aineistoa olisi voinut olla myös vaikeampi kerätä yksittäisenä opiskelijana. Hankkeen yhteydessä kerätyn valmiin aineiston avulla pääsin käsiksi luottamukselliseen anonyymisuojaattuun aineistoon, joka kuitenkin sisälsi varsin monipuolista

tietoa tutkittavista. Haastateltavien käyttäminen informanteina lapsia koskevien asioiden suhteen voidaan nähdä eettisyyttä vähentävänä tai lisäävänä tekijänä. Eettisyyttä se vähentää siten, että lapset eivät itse pääse suoraan kertomaan asioistaan. Samaan aikaan se voi lisätä eettisyyttä siten, ettei lasten tarvitse kertoa itse tukiprosessista, mutta siitä voidaan saada tietoa, jolla voidaan tukea muita samassa tilanteessa olevia lapsia.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, joka edustaa jotakin ilmiötä ja sen rakennetta (Alasuutari 2011). Tutkimuksen tavoitteena on löytää ”totuus” tutkittavasta aineistosta valittuja tutkimusmenetelmiä käyttämällä (Metsämuuronen 2008). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin tavoitteena oli purkaa lasten yksilölliset kuvaukset osiin, pelkistää niitä, muodostaa niistä ryhmittelyjä ja edelleen yleisluontoisempia kuvauksia sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeista ja vahvuuksista, tukemisen muodoista sekä tuen vaikuttavuudesta ja sen kannalta merkityksellisistä tekijöistä.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, joka sopii perusanalyysimenetelmäksi laadullisille aineistoille (Tuomi & Sarajärvi 2003). Laadullinen sisällönanalyysi auttaa aineiston järjestämisessä tiiviiksi kadottamatta siitä oleellista informaatiota (Hirsjärvi & Hurme 2000). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on saada käsitteitä yhdistelemällä, tulkitsemalla ja päättelemällä vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tähän päästään analyysin ja synteessin vaiheiden kautta, joissa aluksi aineisto hajotetaan osiin erittelemällä, pelkistämällä, luokittelemalla, luokkia yhdistelemällä, saatuja luokkia käsitteellistämällä ja lopulta kokoamalla käsitteiden ja niiden suhteiden avulla ilmiöstä uudella tavalla looginen kokonaiskuva, joka esittelee tutkittavan ilmiön uudesta näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2000). Lopuksi saatuja tuloksia tulkitaan ja tutkittava ilmiö pyritään hahmottamaan teoreettisesti uudella tavalla suhteessa ilmiötä koskevaan aiempaan teoriaan.

Alasuutari (2011) tiivistää laadullisen analyysin kahteen pääkohtaan: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämisen vaiheessa olennaista on teoreettisen viitekehyksen pohjalta tehtävä näkökulman valinta sekä tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta olennaisissa havainnoissa pitäytyminen. Kun tutkimuksen kannalta olennaiset raakahavainnot on löydetty, niiden määrää aletaan karsia yhteisten piirteiden tai nimittäjien mukaan niitä yhdistelemällä, jolloin saadaan aikaan harvempi havaintojen joukko (Alasuutari 2011). Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa pelkistämisen prosessin avulla saatuja havaintoja tulkitaan suhteessa muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen ja tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Osittain aineistolähtöistä analyysiä tuki teoriaohjaavuus pääluokkien määrittelyssä. Koulusuoriutumisen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen tarpeiden sekä lasten vahvuuksien pääluokat saivat tukea teoriasta, kun analyysiä ja teoriakatsausta tehtiin limittäin.

Aineiston analyysin alkuvaiheet. Saatuaani aineiston käsiini, aloitin analyysin lukemalla litteraatit useaan kertaan läpi ja kokosin yhteen aineistossa toistuvina esiintyvät haastattelukysymykset. Sitten tarkastelin aineiston sisältämiä teemoja merkitsemällä niitä värikoodein ja muistiinpanoin. Toistuvista haastattelukysymyksistä muodostui puolistrukturoidun haastattelun runko (Ks. Liite 1), jonka pääteemojen havaitsin koskevan hankkeeseen osallistuneiden sijoitettujen lasten tukemisen tarpeita, käytettyjä tukitoimia sekä tuen vaikuttavuutta. Seuraavaksi muodostin jokaisesta haastattelusta Wordin leikkaa-liimaa-toiminnolla omat taulukkonsa, joihin kokosin raaka-aineiston sisällön haastattelukysymysten mukaan.

Huomasin, että osalle lapsista määriteltiin useampi päätavoite. Luovuin tavoitteesta hahmottaa lapsille päätavoitteet ja otin sen sijaan kaikki aineistossa esiintyvät maininnat lasten yksilöllisistä tuen tarpeista analyysiin mukaan ilmentämään SISUKAS-aineistossa esiintyviä sijoitettujen lasten tuen tarpeita. Aineistossa kuvailtiin tarkasti lapsilla ilmenneet keskeisimmät tuen tarpeet ja kuinka ne olivat tulleet esiin – SISUKAS-hankkeessa tehtyjen erityisopettajan ja psykologin alkukartoitusten tai opettajien ja sijaisvanhempien ilmaisemien havaintojen

kautta. Koska myös teoriataustassa käytetään käsitteenä tuen tarpeita tukemisen tavoitteiden sijaan, käytän ilmaisua sen ollessa yhteneväinen teoriaosassa käyttämiäni käsitteiden kanssa.

Tutkimuskysymys 1. Taulukoiduista haastatteluista tarkastelin lasten koulunkäynnin tuen tarpeiden samankaltaisuuksia ja eroja ja merkitsin niitä erivärisin merkinnöin alustavasti neljään pääluokkaan: ”oppimisen pulmat”, ”kielelliset vaikeudet”, ”tarkkaavuuden pulmat” ja ”psykkiset tuen tarpeet”. Myöhemmin yhdistin nämä luokat kahteen pääluokkaan teoriaohjaavasti muodostuneen pääluokan, pedagogisen tukemisen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen teemojen alle siten, että pedagogisiin tuen tarpeisiin tulivat oppiminen ja kielelliset valmiudet ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeisiin psykkisen ja sosiaalisen alueen erilaisten pulmien lisäksi neuropsykiatriset keskittymisen ja toiminnanohjauksen pulmat.

Tutkimuskysymysten hahmottumiseen johtavan aineiston alustavan analyysin jälkeen toteutin systemaattisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tutkimuskysymyksittäin kahden pääteeman mukaan: pedagogiset tuen tarpeet, tukitoimet ja tuen vaikuttavuus sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeet, tukitoimet ja tuen vaikuttavuus. Kahtiajako jakoi laajan laadullisen aineiston osiin ja helpotti siten tarkan systemaattisen analyysin tekemistä hyvin moninaisesta aineistosta. Koska lähes kaikilla lapsista oli näihin molempiin pääteemoihin kuuluvia tuen tarpeita, analyysin kohteena oli molempien pääteemojen osalta koko aineisto. Haastattelukysymysten järjestys vaihteli osassa haastatteluista ja vastauksia kysymyksiin tuli esiin asioiden muistuesssa mieleen myös muissa kuin kysymyskohdissa. Tämä teki analyysistä haastavaa ja on osittain tulkinnanvaraista, mihin kysymykseen milläkin vastauksella vastattiin. Siten osa vastauksista on mukana niin tukitoimien kuin vaikuttavuuden arvioinnin analyysissä.

Sisällönanalyysin vaiheet. Tuomi ja Sarajarvi (2018) jakavat sisällönanalyysin Milesia & Hubermania (1994) mukaillen kolmeen päävaiheeseen: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä 3)

abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen ryhmittelyjen pohjalta. Seuraavana esittelen aineiston sisällönanalyysin vaiheet käyttämällä esimerkkinä tutkimuskysymystä 1.

Aineiston pelkistämisvaihe. Aineiston redusointi- eli pelkistämisvaiheessa aineistosta valitaan tutkimuskysymyksittäin analysoitavaksi otettavat analyysiyksiköt, jotka voivat vaihdella laajuudeltaan yksittäisestä sanasta lauseeseen tai laajempiin useiden lauseiden ajatuskokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi Word-tiedostona ja merkitsemällä värikoodeilla tuen tarpeiden, tukemisen muotojen ja vaikuttavuuden teemojen mukaan tutkimukseen mukaan otettavat analyysiyksiköt. Tämän jälkeen analyysiyksiköt kerättiin erilliseen tiedostoon listaamalla ne taulukoihin alkuperäisilmauksina. Jokaisesta alkuperäisilmauksesta muodostettiin oma pelkistetty ilmauksensa. Analyysiyksiköiden listaaminen ja pelkistettyjen ilmausten muotoilu tehtiin ensin ensimmäisen tutkimuskysymysten eli lasten tuen tarpeiden osalta, josta esimerkki alla (Taulukko 1).

Taulukko 1 Esimerkki aineiston pelkistämisestä

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|--|
| "matikan perustaidot" (L15) | Matematiikan perustaidoissa tuen tarpeita |
| "perustaitojen vahvistaminen. Elikkä lukemisessa, lukemisen sujuvuus ja luetun ymmärtäminen. Ja sitten, myöskin matematiikassa perustan vahvistaminen" (L3) | Matematiikan sekä lukemisen sujuvuuden ja ymmärtämisen perustaidoissa vahvistamisen tarpeita |
| "lukemisen sujuvuutta, ja on ollu matematiikassaki pienryhmässä välillä." (L9) | Lukemisen ja matematiikan perustaitojen tuen tarpeita |
| "pulmat kielellisellä puolella. -- Kyllä ja sit siihen liittyen vielä, se heijastu hyvin vahvasti näissä, lukemisen kirjottamisen ja matikankin taidoissa" (L8) | Kielellisten valmiuksien pulmat heijastuivat lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaitojen tuen tarpeeseen |

Aineiston ryhmittelyvaihe. Aineiston klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa pelkistämisvaiheessa muodostetut pelkistetyt ilmaukset käydään läpi ja niistä etsitään käsitteellistä samanlaisuutta ja erilaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään ja yhdistellään luokkiin,

joista muodostetaan alaluokat. Alaluokat nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä jonkin tutkittavan ilmiön piirteen mukaan. Tämän vaiheen myötä aineisto tiivistyy yksittäisten tekijöiden sisältyessä yleisempiin käsitteisiin, esimerkki taulukossa 2.

Taulukko 2 Esimerkki aineiston ryhmittelystä

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|--|--|
| Matematiikan perustaidoissa tuen tarpeita | Tuen tarvetta matematiikan perustaidoissa |
| Matematiikan sekä lukemisen sujuvuuden ja ymmärtämisen perustaidoissa vahvistamisen tarpeita | Tuen tarvetta lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaidoissa |
| Lukemisen ja matematiikan tuen tarpeita | |
| Kielellisten valmiuksien pulmat heijastuivat lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaitojen tuen tarpeeseen | |
| Tuen tarvetta perustaidoissa: lukemisen sujuvuus, matematiikan peruslaskutoimitukset, englannin kieli | Tuen tarvetta lukemisen, matematiikan, englannin perustaidoissa |

Aineiston käsitteellistämisen vaihe. Sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa toteutetaan aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotellaan aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto (Tuomi & Sarajarvi 2018). Tuon tiedon pohjalta muodostetaan edelleen aineistoa kuvaavia teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan niin pitkälle luokituksia yhdistämällä kuin se on mahdollista, mutta jatkuvasti tulee tarkkailla linjakkuutta suhteessa alkuperäisilmauksiin. Pääluokat nimetään aineistosta nousevaa ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan. Abstrahointia jatketaan yhdistämällä saadut pääluokat ja muodostetaan niistä yhdistävä luokka, joka vastaa tutkimustehtävään. Abstrahointivaiheen esimerkki esitellään taulukossa 3.

Taulukko 3 Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä

| Alaluokka | Yläluokka | Pääloukka | Kokoava käsite |
|---|-------------------------------------|--------------------------|---|
| Tuen tarve matematiikan perustaidoissa | Tuen tarve oppimisen perustaidoissa | Pedagogiset tuen tarpeet | Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet |
| Tuen tarve lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaidoissa | | | SISUKAS-aineistossa |
| Tuen tarve lukemisen, matematiikan ja englannin kielen perustaidoissa | | | |
| Tuen tarve lukemisen ja kirjoittamisen perustaidoissa | | | |

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen analyysiä ohjasi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksena saatu aineiston sisällön kahtiajako: pedagoginen tukeminen ja tuen vaikuttavuus sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen ja tuen vaikuttavuus. Tukimuodoista ja tuen vaikuttavuudesta kertovat analyysiyksiköt kerättiin aineistosta ja listattiin kouluasuoriutumisen tukemisen sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen muotojen yläluokkien alle, joita olivat: keskittyminen ja toiminnanohjauksen taidot, itsetunto, tunne-elämä ja psyykinen jaksaminen, käyttäytymisen hallinnan taidot, sosiaaliset taidot sekä turvallisuuden tunne ja luottamus aikuisiin.

Lapsilla havaittujen vahvuuksien käyttämisestä osana tukitoimia tein oman analyysinsä, jossa koottiin yhteen alkuperäisilmaukset aineistoissa mainituista lasten vahvuuksista ja siitä, kuinka niitä hyödynnettiin työskentelyssä kohti lasten yksilöllisiä tavoitteita. Vahvuudet jaoteltiin suoraan edellä mainittujen tuen tarpeiden mukaisesti luokkiin. Aineistossa lasten vahvuuksista kysyttiin ja vastattiin lyhyesti vain muutamalla sanalla. Tukimuotojen analysoinnissa valitsin näkökulman, joka erottaa selkeästi tuen toteuttajat toisistaan, koska sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessa perhehoidon panos ja muu tukiverkosto nousevat merkittävään asemaan. Tuen vaikuttavuuden analyysi toteutettiin samojen pääloukkien mukaan. Lisäksi aineistosta poimittiin erityisesti sijoitukseen ja sijoitettujen lasten tuen tarpeisiin viittaava puhe ja siitä tehtiin oma sisällönanalyysinsä, joka esitellään tulososan aluksi.

6 TULOKSET

6.1 Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet SISUKAS-hankkeessa

SISUKAS-hankkeeseen osallistuneiden lasten koulunkäynnin tuen tarpeet olivat jaettavissa kolmeen pääteemaan, joita olivat 1) sijoitukseen liittyvät erityispiirteet tuen tarpeissa, 2) pedagogiset tuen tarpeet ja 3) psykososiaalinen hyvinvointi.

6.1.1 Sijoitukseen liittyvät erityispiirteet tuen tarpeissa

Sijoitukseen liittyviä erityispiirteitä koulunkäynnin tuen tarpeissa olivat 1) tuen tarpeiden moninaisuus, päällekkäisyys ja pitkäaikaisuus, 2) psykososiaalisen hyvinvoinnin ensisijaisuus sekä 3) aikuisia kohtaan koetun luottamuksen ja perusturvallisuuden rakentumisen tärkeys (Ks. taulukko 4).

Taulukko 4 Sijoitukseen liittyvät erityispiirteet koulunkäynnin tuen tarpeissa

| | | |
|---|--|---|
| Tuen tarpeiden moninaisuus, päällekkäisyys ja pitkäaikaisuus | Psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeiden ensisijaisuus koulunkäynnissä | Luottamuksen ja perusturvallisuuden rakentumisen tärkeys |
| Tuen tarpeiden laaja-alaisuus, päällekkäisyys ja kasautuminen | Sijoituksen tuomiin muutoksiin ja menetyksiin sopeutuminen | Turvallisuuden tunteen tukemisen tarve |
| Viiveellä esiin nousevat tuen tarpeet, esim. murrosikä voi nostaa esiin aiempia kokemuksia ja niihin liittyvää oireilua | Koulussa jaksamisen tukemisen tarve | Jatkuvuuden ja pysyvyyden kokemuksen rakentumisen tarve |
| Oppimisen ja koulunkäynnin sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin pulmat rinnakkain tukemisen kohteena koulussa | Kouluun kiinnittymisen tukemisen tarve | Luottamussuhteen rakentumisen tarve suhteissa perhehoidon ja koulun lähiaikuisiin → Lapsen tuen tarpeiden esille tulo ja tukeminen mahdollistuu luottamuksen rakentumisen myötä |
| | Riskitekijät myöhemmille vaikeuksille koulupolulla ja elämäntulussa | |

Tuen tarpeiden moninaisuus, päällekkäisyys ja pitkäaikaisuus. SISUKAS-hankkeeseen osallistuneiden lasten tuen tarpeet olivat hyvin laajakirjoisia ja aineiston kuvattiin olevan kuin pienoismalli sijoitetuilla lapsilla esiintyvistä koulunkäynnin tuen tarpeista. Lähes kaikilla lapsista todettiin olevan tuen tarpeita molemmista koulunkäynnin tuen tarpeiden pääluokista, joita olivat pedagogiset sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeet. Osalla lapsista moninaiset tuen tarpeet tulivat eriaikaisesti esiin, joko siten, että psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeiden täytyttyä havaittiin pedagogisia tuen tarpeita tai lapsen luottamuksen kasvaessa aikuisia kohtaan tai oppimisvaikeuksien helpottumisen myötä esiin nousi uusia työstettäviä asioita psykososiaalisen hyvinvoinnin alueella.

"siinä alussa, tuli sellanen olo, että tällä lapsella on semmosta turvattomuuden tunnetta paljon. Ja itsetuntopulmia paljon. -- Mutta, sitten kun näissä asioissa päästiin alkuun, niin sitten tuli uusia tavoitteita tuli luetun ymmärtämisen tukeminen, ja oikeinkirjotuksen tukeminen." (RH6)

"lapsella lähestyy murrosikä ja sieltä nousee kaikenlaista esille sieltä, niistä varhaisista kokemuksista lähtien. -- siellä on nyt myös noussu uudestaan sitä tunne-elämää." (RH2)

Psykososiaalisen hyvinvoinnin ensisijaisuus. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeisiin vastaamisen koettiin olevan etusijalla, koska sillä mahdollistetaan lapsen kyky oppia.

"Mä aattelen niin että just jos on kyse jostain turvallisuuden tunteesta tai tällasesta. Että tavallaan jos ne asiat ei ole kunnossa, niin sit se on vähän turhaa lähtee myöskään sinne pedagogiselle puolelle. Et se vähä ehkä, sillä tavalla putoo tyhjän päälle, jos sielä ei tämmöset ihan, perusturvallisuusasiat oo kunnos." (RH3)

"kyllä se näitten lasten osalla on että kyllä se, tulee se, niitten sosiaalisten taitojen tukeminen ja toiminnanohjauksellisten taitojen tukeminen ja...Tunne-elämän tukeminen. -- Niin se tulee siinä koko ajan siinä rinnalla tän pedagogisen tuen kanssa. Et sitä ei voi kyllä unohtaa. -- se lapsi pitää saaha ensin asettumaan sen tehtävän äärelle." (RH3)

Ainoastaan kaikkein vähiten huolta aiheuttaneella lapsella oli vain yksi tavoite, joka oli psykososiaaliseen hyvinvointiin liittyvä ajoittainen tuen tarve kaverisuhteiden sosiaalisissa taidoissa.

"Sinne oppimissuunnitelmaan ei oikeastaan kirjattu mitään erityisiä tavoitteita, muuta kun että avun tarvetta seurataan matalalla kynnyksellä. Jonkin verran siellä perhe tuotti sitä, että joskus tulee kaveriasioissa häikkää." (RH5)

Sijoitetuksi tulemisen kokemuksen ja siihen liittyvien menetysten todettiin yhdistävän kaikkia lapsia. Tämän vuoksi lasten todettiin tarvitsevan psykososiaalista tukea todennäköisesti myöhemminkin elämässään.

”kaikilla on kuitenkin se yhteinen kokemus siitä, että ne muutokset ja menetykset, jotka liittyy siit omasta kodista pois lähtöön, mä luulen et se on joka ikiselle asia jota joutuu käsittelemään monta kertaa elämänsä varrella. -- Siitä seuraa niitä riskejä. -- Sekin, jolla ei testeissä tuu mitään niin se on kuitenkin, sil on ollu haavottavat ne olosuhteet, jotka näkyy myöhemmin.” (RH5)

Lisäksi sijoitetuksi tulemisen taustalla olevien riskitekijöiden nähtiin kasvattavan todennäköisyyttä erilaisille myöhemmille vaikeuksille elämänkulussa. Lasten suojaavien ja riskitekijöiden todettiin vaihtelevan yksilöllisesti liittyen mm. lapsen persoonaan, biologiseen perheeseen sekä eletyn elämän historiaan. Myös sijaisperheiden vaihtuvuus toi esiin pulmia. Yhdellä lapsista sijaisperhe vaihtui kesken tukiprosessin. Toisella taas sijaisperheen vaihtuminen oli ollut lähellä sijaisvanhempien jaksamisen pulmien vuoksi, mikä johtui perheen useammasta sijoitetun lapsen tilanteesta johtuvasta kokonaiskuormituksesta.

”Siin on ollu muun muassa sijaisperheen vaihto. Mä sanosin, että tää lapsi on jaksanu käydä koulua ja on tehostetun tuen turvin selvinny niihin yleisiin tavoitteisiin, joskin varmaan nippa nappa joiltakin osin. Minusta se on tältä lapselta paljon. Nyt on tosi tärkeä, kun hän on menossa yläkouluun, että nää hänen tarpeensa tulee riittävän selvästi sinne tiedoks ja että hänelle suunnitellaan hänelle sopivat tukitoimet.” (RH5)

”siel on vanhemmillakin ollu aikamoiset jaksamisen pulmat. Siellä kun on toinenkin lapsi, joka on nyt alkanut tuottaa... kovasti haastetta, niin kyllä se varmaan näkyy ylipäättään et jaksetaan näitten lasten asioita näinkin hyvin hoitaa. -- et jos ei sitä olis niin sijoitus ois ehkä purkautunu. -- siinä monenlaista pohdintaa on ollu matkalla.” (RH5)

Sosiaalisen ympäristön ja lähiaikuisten vaihdokset lapsen arjessa aiheuttivat haasteita lapsen turvallisuuden tunteelle ja psykososiaaliselle hyvinvoinnille.

”Lapsi reagoi aika voimakkaasti kaikkiin, kun käy tukiperheessä tai kun käy vierailemassa biologisten sukulaisten luona niin se reagoi näihin kaikkiin aika voimakkaasti. Siinä on semmosta...Näkyys se koulussa sitte sen jälkeen, kun se on ollu vierailemassa vai? Mä en osaa sanoa koulus. -- Varmaan näkyy siellä sijaisperheessä enemmän. -- Sijaisäiti on tuottanu sitä, että semmosta taantumusta. -- Taantumista on, tulee vierailuilla.” (RH4)

Sijoitettujen lasten kohdalla nähtiin erittäin tarpeelliseksi kiinnittää huomiota kokonaisvaltaisesti koulunkäynnin tukemisen tarpeisiin, sillä toisinaan he jäävät vaille riittävää tukea koulussa.

”jos lapsi on sijoitettu vaikka siinä, että ei ihan pienenä, -- niin, sitä saatetaan ajatella et se sijoitus on riittävä tuki. Ei ehkä ruvetakaan miettimään että mitäs tukea tää lapsi tartteis.

Se vois mennä vähän siellä sormien läpi. Tai sitten selitettäis sitä lapsen oireilua sillä, et kysymyksessä on lapsi, joka on kovia kokenu että kun tää arki lähtee rullaamaan niin kyllä se siitä.” (LH2)

Luottamuksen ja perusturvallisuuden rakentumisen tarve. Sijoitettujen lasten kokemuksista ja erityisistä riskitekijöistä johtuen luottamuksen rakentamisen merkitystä korostettiin suhteissa lähiaikuisiin kotona ja koulussa.

”tunne-elämään liittyvät kysymykset, luottamus on semmonen, mikä on tärkeä. -- se kiintyminen ja luottamus on semmosta mitä, mihin kannattas satsata.” (RH3)

Luottamuksen rakentumisen ja kouluun kiinnittymisen tukemisen nähtiin SISU-KAS-hankkeessa oppimisvaikeuksiin kohdistuvan intervention ohella tukevan merkittävästi lapsen koulupolkua kohti peruskoulun jälkeistä aikaa.

”Jotenkin tässä meidänkin pitäs nähdä pitempi jatkumo. Se ei oo tää alakouluikä vaan sit se joka petaa sen perustaidot niin hyvin niin kun sä aina sanot, että sit menis se yläkouluunkin jotenkin hyvästi ja saatas semmonen todistus jolla päästäs ammattiopintoihin tai jatko-opintoihin. Sillä tavalla koulu näille lapsille on elintärkeä, ihan oikeesti.” (RH5)

Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessa on tärkeää ottaa huomioon laajempi näkemys lasten tilanteista ja tuen tarpeista, panostaa luottamuksellisten suhteiden luomiseen lapsen kanssa, tiivistää yhteistyötä kodin ja koulun lähiaikuisten kanssa sekä varmistaa psykososiaalisen hyvinvoinnin tuki koulussa myös niille, joilla ei oppimisessa ilmene viivettä tai vaikeuksia.

6.1.2 Pedagogiset tuen tarpeet

Pedagogiset tuen tarpeet muodostivat neljä teemaa, joita olivat 1) oppimisen perustaidot (luku-, kirjoitus- ja laskutaito, englannin kielen taito), 2) tuen tarve oppimistehtävien tekemisessä (esim. itseluottamus koetilanteissa ja ponnistelu haastavien tehtävien edessä), 3) kielelliset valmiudet sekä 4) muut tuen tarpeet, joita olivat hahmottamisen ja artikulaation pulmat (Taulukko 5).

Taulukko 5 Pedagogiset tuen tarpeet

| Oppimisen perustaidot | Oppimistehtävien tekeminen | Kielelliset valmiudet | Muut tuen tarpeet |
|--|---|---|-------------------------------|
| Lukemisen- ja kirjoittamisen perustaidot | Itsetunto ja itseluottamus tehtävissä | Laaja-alainen kielellisen ymmärtämisen ja tuottamisen tuen tarve | Hahmottaminen Artikulaatio |
| Matemaattiset perustaidot | Ponnistelu haastavien tehtävien edessä | Kielellisen vahvistamisen ja rikastamisen tarve (käsitteistö, sanavarasto, kielellinen tuottaminen) | |
| Englannin kielen taito | Keskittyminen oppimistehtävissä | | |
| | Suorituskeskeisyydestä hellittäminen tehtävissä | | |

Eriasteisia ja -laajuisia pedagogisia tuen tarpeita esiintyi 13:lla lapsista. Oppimisen perustaitoja tuettiin 10:llä eli puolella kaikista lapsista. Oppimistehtävien tekemisessä tukea sai viisi lapsista, joista kaikilla oli tuen tarvetta myös oppimisen perustaidoissa. Kielellisissä valmiuksissa tuen tarvetta esiintyi viidellä lapsista, joista kahdella havaittiin laaja-alaisia kielen kehityksen pulmia. Kaikki oppimisen perustaitojen tuen tarpeet tulivat esiin erityisopettajan toteuttamissa alkukartoituksissa. Kielellisten valmiuksien tuen tarpeiden esille tuleminen osalta psykologisten alkukartoitusten kerrottiin olleen lisäksi merkittävässä roolissa. Osalla lapsista saatuja testituloksia täydensivät aikuisten havainnot koulussa ja perhehoidossa.

”näitä erityisopettajan testaukset osotti, että lapsella on tosi paljon tuen tarvetta lukemisen sujuvuudessa, luetun ymmärtämisessä ja sitten näissä matematiikan perusasioissa. Ja tietysti se näky myös englannin kielessä ja sitte ylemmille luokille mennessä kaikissa reaaliaineissa missä, sitä lukemista on paljon.” (RH2)

”tällä lapsella on paljon tuen tarvetta äidinkielessä, englannissa ja matematiikassa. Psykologin testeissä, jotka oli tehty perheneuvolassa niin oppimisen taidot oli monin, pääosin ikätasot, mutta yleistietous oli jonkin verran alle ikätason. Hänellä oli jo tehostettu tuki näissä oppiaineissa äikkä, enkku, matikka ja sitä jatkettiin.” (RH5)

Oppimisen perustaidot. Oppimisen perustaitojen harjoittelu käsitti lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja englannin kielen perustaitojen vahvistamista. Lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa tuettiin lukemisen sujuvuuden, luetun ym-

märtämisen sekä oikeinkirjoituksen taitoja. Matemaattisten taitojen osalta harjaannutettiin peruslaskutoimituksien ja soveltavien tehtävien ratkomisen taitoja. Oppimisen perustaitojen harjaannuttamisen tarvetta esiintyi kaikenikäisillä lapsista.

"automatisoituu lukualueella nolasta kahteenkymmeneen yhteen- ja vähennyslaskut. Sen jälkeen aletaan hallitsemaan, allekkainlaskua, kertolaskua. Ihan näitä peruslaskutoimituksia. Ja sen jälkeen sitte tietysti, että ymmärrettäis vielä ja osattais, sovellustehtäviä." (RH2)

"Ja sitten siellä myöskin nyt tämän vuoden aikana siellä kotona on käynnistynyt lukemisen sujuvuuden harjoittelu -- Koska hän ei luontaisesti lue itte paljon, ainakaan pitempiä tekstejä, niin se lukemisen sujuvuus ei kehity jollei sitä tietosesti harjottele. Ja ku vaafimukset nousee vuodesta toiseen ni, se nähtiin tarpeelliseksi." (RH2)

Luetun ymmärtämisen taitojen osalta harjoiteltiin luetun ymmärtämisen strategioiden käyttämistä reaaliaineissa ja matematiikan soveltavissa tehtävissä. Luetun ymmärtämisen taidot olivat yhdellä lapsista keskeisimpänä tukemisen tavoitteena tämän ollessa 5.-6.luokalla, jolloin pulmat heijastuivat vahvasti kaikkeen, missä oli paljon lukemista, kuten reaaliaineissa ja matematiikan sovellustehtävissä pärjäämiseen. Luetun ymmärtämisen pulmia oli alettu epäillä, kun lapsen oli havaittu antavan helposti periksi lukemalla asioiden selvittämistä vaativissa tehtävissä. Luetun ymmärtämisen harjoittelulla ennakoitiin myös tulevaa oppiaineiden vaikeutumista yläkoulussa.

"Tällä lapsella ei ollut mitään dramaattisia oppimiseen liittyviä pulmia. Mutta, sellasta asiaa mihin kiinnitettiin huomiota niin tää lapsi antaa aika helposti periksi kun tulee, semmonen tilanne että tehtävä ei heti hahmotu hänelle ja pitää vähän enempi nähdä vaivaa ja ponnistella. Ja varsinkin semmosissa tehtävissä missä on paljon lukemista, että lukemalla pitää ite ottaa selville asioita. Ja siellä, mun mielestä täs nyt otettiin pää-, tai siis, jos joku pääasia valitaan ni se luetun ymmärtämisen vahvistaminen." (RH2)

Yleisesti ottaen todettiin, että luetun ymmärtäminen voi olla lukemisen pulmista huolimatta sujuvaakin.

"Joo ja osalla lapsistahan on sillee, että vaikka se sujuvuus olis hyvinkin huonoa ni, jos on sitkeyttä nii, ja sit ei oo mitään kielellisiä pulmia muuten, ni se luetun ymmärtäminen voi olla tosi hyväkin." (RH2)

Oppimistehtävien tekeminen. Oppimisen perustaitojen yhteydessä esiintyi erilaisia tuen tarpeita tehtävien aloittamiseen ja läpiviemiseen liittyen. Niistä puhuttiin itsetunnon, itseluottamuksen ja sinnikkään työskentelyn tuen tarpeina

vaikeaksi tai epämotivoiviksi koettujen tehtävien edessä, joita olivat matematiikan tehtävät ja paljon lukemista vaativat tehtävät. Lisäksi tukea tarvittiin koetilanteissa keskittymisessä sekä oppimistehtäviin liittyvästä suorituskeskeisyydestä hellittämisessä.

"matematiikassakin, että tällä lapsella on taipumusta antaa aika herkästi periks. Että vaatii paljon sitä itsetunnon tukea ja, vahvistamista. Ja sitä että, vaikean asian edessä, sen hyväksymistä et vaikean asian edessä pitää ponnistella. Että ei luovuta herkästi." (RH2)

"pois suorituskeskeisyydestä oppimisen iloon. -- Asetti myös itselleen tavoitteita, mitä oli sitten saavutettava tietyssä ajassa ja tän tyyppistä" (RH3)

Kielelliset valmiudet. SISUKAS-aineistossa esiintyi erilaatuisia kielellisten valmiuksien tuen tarpeita laaja-alaisesta kielellisten taitojen kuntoutuksen tarpeesta (mm. kehityksellinen kielihäiriö) kielellisen rikastamisen tarpeeseen (esim. lapsen taustasta johtuva sanavaraston ja käsitteistön suppeus).

" Siellä oli käsitteistössä, sanavarastossa tuen tarpeita" (RH4)

"Aika laajat pulmat kielellisellä puolella. -- heijastu hyvin vahvasti näissä, lukemisen kirjottamisen ja matikankin taidoissa. Tää lapsihan alotti startilla" (RH3)

Toisella kielellistä kuntoutusta saaneista lapsista laajat pulmat tulivat yllätyksellisesti esiin vasta lapsen ollessa 3. luokalla SISUKAS- hankkeen psykologisten alkukartoitusten yhteydessä. Lapsen kerrottiin oppineen peittämään taitavasti tuen tarpeensa, minkä vuoksi pulmat olivat pysyneet alkuopetuksen ajan piilossa. Tuen tarpeiden myöhäiseen esille tuloon arveltiin vaikuttaneen myös lapsen luokassa tapahtuneet opettajanvaihdokset.

"Lapsella oli todella hyvät kompensointitavat käytössä... -- oli päässyt sinne asti kompensoimalla pulmia hymyilemällä, iloisuudella, kiltteydellä, olemalla reipas, tekemällä kaikki tehtävät, ja vilkaisemalla muilta mitä pitää tehdä. -- Sitten englannin opettaja toi esille tämmöstä pientä epäilyä, että oiskohan tarkkaavuudessa jotain pulmaa." (RH1)

Lapsen tukemisen tavoitteeksi asetettiin kielellisten valmiuksien kuntouttamisen lisäksi lapsen tuleminen näkyväksi luokassa sekä rohkaistuminen avun pyytämiseen.

Muut tuen tarpeet. Edellä mainittujen pedagogisten tuen tarpeiden lisäksi aineistossa mainittiin artikulaatioon ja hahmottamiseen liittyviä pulmia, joita kuntoutettiin hankkeen aikana.

”sitten huomasi myöskin että, vasen oikea -hahmotus oli vielä vähän kesken. Ja jonkin verran meni numeroita ja kirjaimia väärään suuntaan, reversoitu. Ja siihen hän saikin harjoitteita, ihan kotiharjoitteita.” (RH3)

”Ja sitten r-ääne on ollut harjoittelun kohteena ja se on nyt ihan valmiskin. (RH3)

SISUKAS-hankkeessa esiintyneet sijoitettujen lasten pedagogiset tuen tarpeet olivat moninaisia ja niiden esille tulemiseksi tarvittiin lähiaikuisten havaintojen lisäksi sekä erityisopettajan että psykologin tekemiä kartoituksia.

6.1.3 Tuen tarpeet psykososiaalisessa hyvinvoinnissa

Psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeista muodostui viisi teemaa, joita olivat 1) keskittyminen ja toiminnanohjauksen taidot, 2) käyttäytymisen hallinnan taidot, 3) sosiaaliset taidot, 4) itsetunto, tunne-elämän taidot ja koulussa jaksaminen sekä 5) turvallisuuden tunne ja luottamuksen rakentuminen aikuisia kohtaan (Ks. Taulukko 6).

Eriasteisia, -laatuisia ja keskenään päällekkäisiä psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeita esiintyi 18:lla lapsista. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen taitoja tuettiin seitsemällä, käyttäytymisen hallinnan taitoja kahdeksalla ja sosiaalisia taitoja seitsemällä lapsista. Itsetunnon, tunne-elämän taitojen ja koulussa jaksamisen tuen tarpeita esiintyi yhteensä kymmenellä lapsista ja turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen vahvistamista kerrottiin tarvitsevan viiden lapsista. Joillakin psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeita havaittiin vain koulussa (esim. keskittymisen, rauhoittumisen ja toiminnanohjauksen pulmat) tai kotona (esim. aggressiivinen käyttäytyminen).

Taulukko 6 Tuen tarpeet psykososiaalisessa hyvinvoinnissa

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Keskittyminen ja toiminnanohjauksen taidot | Käyttäytymisen hallinnan taidot | Sosiaaliset taidot | Itsetunto, tunne-elämän ja psyykkinen jaksaminen | Turvallisuuden tunne ja luottamus aikuisiin |
| Keskittyminen, toiminnanohjauksen taidot ja rauhoittuminen opetus- ja ohjaustilanteissa | Aggressiivisen käyttäytymisen hallinta koulussa ja kotona | Omien asioiden jakaminen aikuisten kanssa kotona | Identiteetin ja itsetunnon rakentuminen | Turvallisuuden tunteen vahvistuminen koulussa |
| Toiminnanohjauksen taidot omista tavaroista ja läksyistä huolehtimisessa | Aikuisten ohjaukseen, sopimuksiin ja rajoihin asettuminen koulussa ja kotona | Kaverisuhteissa toimiminen koulussa | Tunne-elämän taidot koulussa ja kotona | Turvallisuuden tunteen vahvistuminen kotona yksin ollessa ja nukkumaan mennessä |
| Rauhoittuminen kotona nukkumaan mennessä | | Kiusatuksi tuleminen koulussa | Tuen tarve psyykkiselle jaksamiselle koulussa | Aikuisten vastuiden kantamisesta hellittäminen kotona ja koulussa |

Keskittyminen ja toiminnanohjauksen taidot. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen taitojen tuen tarpeet ilmenivät koulussa opetus- ja ohjeidenantotilanteissa, omista tavaroista ja läksyistä huolehtimisessa sekä kotona arkirutiineista selviytymisessä. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen tuen tarpeet vaikeuttivat lasten kykyä saada omaa kapasiteettia käyttöön koulussa ja suunnata voimavaroja koulutyöhön ja oppimisen kannalta keskeisiin asioihin.

”häntä autettiin keskittymään, rauhoittumaan, rajaamaan sitä omaa sähläämistään niissä tilanteissa, joissa piti ottaa opetusta vastaan ja ohjeita vastaan.”(RH5)

”Sähläri sellanen, otti kantaa, siihen mitä muut tekee ja havainnoi kaikkea ympärillä olevaa. Mut se mitä ite piti olla tekemässä ni se jäi vähän vähemmälle huomiolle -- Ehkä jotenkin semmonen ikäistään nuoremman olinen lapsi. Mikä sitten tietysti siihen koulunkäyntiin heijastu ja kaveriasioihin” (RH3)

Keskittymisen ja toiminnanohjauksen taitojen tuen tarpeet nousivat esiin koulun, kodin sekä alkukartoitusten havainnoissa. Lisäksi havaintoja tukivat alkukartoituksissa tehdyt psykologiset testit. Erityisesti yhdysluokissa lasten keskittymisen ja toiminnanohjauksen vaikeudet nousivat esiin.

” hän oikeestaan seurasi ensin sen opetuksen mikä tuli hänen ryhmälleen ja sitten kun piti ruveta alkaa tekee tehtäviä niin hän seurasi taas, kun sitä toista ryhmää opetettiin. Hänelle oli tosi vaikea suunnata.” (RH4)

Lisäksi tuen tarpeina mainittiin erilaiset koulunkäyntiin liittyvät arjen hallinnan taidot, joilla tarkoitettiin läksyjen merkitsemiseen ja niistä huolehtimiseen, repun pakkaamiseen, erilaisiin koulun toimintoihin osallistumiseen sekä tilanteissa toimimiseen liittyviä toiminnanohjauksen ikätasoisia taitoja. Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen oli hankkeen aikana 4.-5-luokalla ja jälkimmäinen 3.-4.-luokalla.

”koululaisen taitojen haltuunotto. Hänellä oli vähän levällään vielä tämmöset asiat, että mitkä tavarat tulee reppuun mukaan, kun lähetään kouluun ja ite pitää merkitä läksyt koulussa ja ottaa tarvittavat välineet kotiin. -- Mikä tavallaan sitten on taas hirveen ymmärrettävää, kun jo se oleminen oli niin vaikeeta että ei pysty myöskään ottamaan sitä ikäisensä koululaisen tavoin vastuuta siitä omasta koulunkäynnistä.” (RH4)

”vähän tämmöstä toiminnanohjauksellista puolta. Tällä lapsella helposti on mukana kaikkienkokoista pientä tilpehööriä mikä vie sitä huomiota siihen koulutyöhön suuntautumisesta” (RH4)

Yhden lapsen arjenhallintataidot tarvitsivat voimakasta ohjausta tämän ollessa hankkeen aikana 5.-6. luokalla. Lapsi oli ollut aiemmin koulussa, jossa ei ollut jäsenetty samalla tavalla koulupäivää.

” koulu tai sijaisvanhemmat on tarvinnu tukea semmosis asioissa, että tää lapsi käyttäs sopivia kenkiä, kun hänellä on vähän pulmaa jalkojen kanssa. Ihan oppimissuunnitelmaan on tehty kirjauksia myös näistä, että minkälaiset kengät laitetaan kouluun. Ja repun pakkaamisesta ja läksykirjojen mukaan ottamisesta ja unohtuneitten läksykirjojen hakeemisesta. -- Pukeutumisesta” (RH5)

Käyttäytymisen hallinnan taidot. Käyttäytymisen hallinnan taitojen tuen tarpeet koskivat aggressiiviseen käyttäytymiseen ja aikuisten ohjaukseen, sopimukseen ja rajoihin asettumiseen liittyviä tuen tarpeita. Aggressiivista käyttäytymistä esiintyi fyysisenä tai sanallisena väkivaltana, joka kohdistui kotona sisaruksiin tai sijaisvanhempiin sekä yhden lapsista toisiin lapsiin ja avustajaan koulussa. Yhden lapsen kohdalla pohdittiin univaikeuksien yhteyttä aggressiivisuuteen.

”lapsen käyttäytymiseen, aggressionhallintaan, suostumiseen aikuisen ohjaukseen ja siten yks tärkeä asia oli se, että lapsella oli univaikeuksia, että saadaan se unirytmiksi kuntoon. -- kun lapselle asetettiin kotona rajoja ja ohjeita annettiin, niin lapsi vastusti niitä hyvin voimakkaasti ja sitten oli myös fyysisistä kiinni käymistä veljeen. Hyvin vahvaakin.” (RH4)

"Kotona ilmeni joskus myös sanallista aggressiivisuutta. -- kun on jostakin asiasta sovittu joku tietty toimintatapa niin tää lapsi oli hyvin juuttuvainen näihin tehtyihin sopimuksiin, että hänessä ei ollut sit semmosta joustavuutta tilanteen mukaan mikä välillä tuotti siinä arjessa vähän pulmaa" (RH5)

Aikuisten ohjaukseen, yhteisiin sopimuksiin ja rajoihin asettumisen vaikeudet liittyivät läksyjien tekemiseen, läksyistä kertomiseen ja läksyavun vastaanottamiseen kotona. Lisäksi esiintyi lapsen sopimuksiin sitouttamisen tarvetta liittyen iänmukaiseen ja sopivaan pukeutumiseen, meikkaamiseen ja itsestä huolehtimiseen kotona ja koulussa.

"aikuisen vastustamista tuli esille myöskin tällaisissa asioissa, että lapsi halusi pukeutua tietyllä tavalla, vähän isomman neitin mallilla jo ekaluokalla ja halusi käyttää meikkejä jo ekaluokalla--läksyjen teosta tuli vastustusta" (RH4)

"Tää on lapsi, joka tosi vähän ilmasee itseään näis palaverissa. Häntä on vaikea sitouttaa esimerkiksi semmoseen sopimukseen, että kotona tehdään läksyjä tiettyyn kellonaikaan ja vanhempien apu on silloin ja silloin tarjolla." (RH5)

Koulussa esiintyi lisäksi aikuisten ja yhteisten sääntöjen vastustamista sekä valvonnan ja ohjauksen tarvetta välitunneilla.

"oli semmosta rajatonta käyttäytymistä lähinnä suhteessa itteä vanhempiin oppilaisiin siellä koululla. Hän helposti ajautui näitten isompien oppilaitten pyöriteltäväksi. He käytti häntä vähän semmosena juoksutyttönä erilaisiin hölmöyksiin" (RH4)

Yhdellä lapsista oli hyvin moninaiset pulmat, jotka näkyivät keskittymisen ja jaksamisen pulmina sekä aggressiivisena käyttäytymisenä koulussa tämän ollessa 1.-2. luokalla.

"Mun mielestä tän kohalla puhutaan siitä psyykkisestä jaksamisesta siellä koulussa. -- Tunne-elämän vahvistamisesta, kaverisuhteista ja koulussa jaksamisesta nimenomaan ja sitte ihan tämmösestä aggressiivisen käyttäytymisen hallinnasta. -- Koulusta kotiin tuli päivittäin pitkiä viestivihkoviestejä että miten lapsi on käyttäytynyt. Jaksaminen koulussa romahti kerta kaikkiaan. Piti lähteä ihan siitä että lapsi jaksaa sen koulupäivän olla koulussa, saati sitä että jaksais opiskella niitä oppiaineita. -- Tää oli muuten taitava lapsi että ihan perustaidot oli hyvin hallussa. --hän ei tahtonut jaksaa sitä koulun rytmiä ja niitä kaverisuhteita. -- Niissä tilanteissa alko nää käytösongelmat tulla esille." (RH4)

Sosiaaliset taidot. Sosiaalisten taitojen tuen tarpeet ilmenivät suhteissa vertaisten sekä kodin ja koulun lähiaikuisten kanssa. Niitä mainittiin yhdeksällä lapsista. Vertaissuhteiden osalta tuen tarpeet koskivat kaverisuhteiden solmimisen ja ylläpitämisen taitoja, kaverisuhteiden pelisääntöjen opettelua, omien rajojen pitämistä sekä vastavuoroisuuden edellyttämistä toisilta. Lisäksi tarvittiin tukea

kaverisuhde- ja kiusaamistilanteiden selvittelyyn sekä vertaisryhmien ulkopuolelle jäämisen vuoksi. Sosiaalisten taitojen tukeminen koski pääasiassa kaverisuhdetaitoja. Kolmen lapsen kohdalla puhuttiin suhteesta sijaisvanhempiin tai opettajaan.

”ne oli vielä harjottelun alla ne asiat että nää, kaverisuhteiden pelisäännöt.” (RH3)

”Tää lapsi hakee semmosta, että miten olla suhteessa kavereihin ja kuinka paljon voi ite antaa myönnytystä, mikä onkin sitten jo vähän. Ei hän oikeen osaa arvioida, että mikä onkin sitten jo vähän liian paljon annettua, ja sit ei saakaan vastineeks. -- sitten toinen tavote oli tämä, että hän ottais, suostuis siihen, että sijaisvanhemmat on enempi mukana siinä koulunkäynnissä ja enempi olis myös sijaisvanhempien kanssa siellä kotona tekemisissä.” (RH5)

Kiusatuksi tulemisen ja ulkopuolelle jäämisen tuen tarpeista puhuttaessa oltiin varovaisia sen suhteen, oliko lapsi todella joutunut systemaattisen kiusaamisen kohteeksi, vai oliko hän ennemminkin mukana kiusaamiskuviossa, jossa oli itseläkin oma osansa.

”opettaja toi esille sitä, että lapsi kyselee. Tai kokee välillä tulleet kiusatuksi, oman erillaisuutensa vuoksi” (RH2)

”Tää lapsi tuotti kyllä sitä, että häntä kiusataan. -- Must tuntuu, et hänellä oli oma osuutensa sopassa, mutta hän ei ollu siinä yksin.” (RH4)

SISUKAS-hankkeessa tehtyjen tukitoimien myötä yhden lapsen koulussa kiusatuksi tuleminen nousi esille aikuisten tietoisuuteen. Lapsi oli erityisen haavoittuva kiusatuksi joutumiselle ollessaan herkästi hälytys- ja valmiustilassa valmiina vastaamaan ympäristön ärsykkeisiin.

”Tän lapsen tueksi saatiin henkilökohtanen kouluavustaja, joka sitten oli koko luokan käytössä. Kun sinne tuli yks aikuinen silmäpari lisää niin siellä havaittiin tämmönen kuviö, että tää lapsi oli oikeestaan niitten muitten lasten pyöriteltävänä ja sellasen ärsytyksen kohteena. Tää tapahtu tää ärsyttäminen niin salakavalasti, että välttämättä opettaja ei sitä kaikkea nähny. Sitten kun hässäkkä synty niin siinä sitten tämä lapsi oli joka joutu aina silmätikuks. Opettaja sano et aina kun luokassa tapahtuu, niin tämä lapsi on paikalla. Mutta sitten voikin oikeesti käydä niin että kun aikuinen tulee paikalle niin fiksummat on siitä jo häipynyt ja tämä lapsi onkin siinä sitten yksin.” (RH4)

Suhteissa lähiaikuisiin tuen tarpeita ilmeni siten, että lapsi ei kertonut aikuisille asioistaan tai ilmaissut avun tarvetta, vaan yritti selviytyä yksin. Osalla lapsista esiintyi vetäytymistä sosiaalisista suhteista niin aikuisten kuin toisten lasten pa-

rista. Lisäksi osassa haastatteluita puhuttiin laajemmin sijaisvanhemman ja lapsen välisen suhteen tukemisesta. Tuen tarpeet liittyivät joko jatkuviin konflikteihin tai siihen, ettei lapsi jakanut asioitaan vanhempien kanssa.

”lapsi on tuonu haastetta perheelle semmosilla asioilla, että hän ei kerro asioistaan. On ilmenny ihan jonkinaikasta puhumattomuutta.” (RH5)

”Siinä alkuvaiheessa vanhemmat toivo, että lapsi olis enempi ottanu heitä mukaan siihen koulunkäyntiin, olis kertonu enempi koulusta ja läksyistä --. Mutta tää lapsi oli vetäytyväinen niin kun sanoin ja halus aina ratkasta ne itse. Nää sijaisvanhemmat koki pulmallisena että he eivät voineet osallistua ja siihen me rohkastiin tätä lasta. Se kirjattiin muistaakseni vielä sinne oppimissuunnitelmaankin, että lapsi pyytää apua ja sijaisvanhemmat sitte antaa sitä tarvittaessa. Sijaisvanhemmat halus myös koetilanteisiin olla tsemppaamassa ja siitakin kirjattiin asioita oppimissuunnitelmaan jossakin vaiheessa.” (RH5)

Itsetunto, tunne-elämä ja psyykkinen jaksaminen. Itsetunnon, tunne-elämän ja psyykkisen jaksamisen tuen tarpeet ilmenivät koulussa ja kotona. Itsetunnon pulmien osalta tuettiin lasten identiteetin ja itsetunnon rakentumista, itseluottamuksen kasvamista, rohkaistumista osallistua luokassa ja rentoutumista liiallisesta tunnollisuudesta.

”tän lapsen kohalla näkisin ehkä nää itsetunnon ja tunne-elämän asiat päällimmäisenä. Lapsi on tosi, arka ja ujo varsinkin ryhmässä tuomaan omaa itteään ja, mielipidettään esille. Niin se vaatii sitä jatkuvaa rohkasua, siihen että uskaltaa siellä luokassa osallistua ja olla oma itsensä.” (RH3)

Tunne-elämän tuen tarpeiden osalta aineistossa kuvattiin erilaisia lasten mielialaan, sulkeutuneisuuteen sekä tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun taitoihin liittyviä tuen tarpeita.

”Täs lapsessa havaittiin tämmöstä depressiivisyyttä, sisäänpäin kääntyneisyyttä, toisaalta yliaktiivisuutta” (RH4)

”Vanhemmat tuotti huolta sellasista asioista, että lapsi on vähän sisäänpäin kääntyväinen, mieliala on joskus vähä alakulonen ja sosiaalisissa tilanteissa ei aina osannu toimia sillä tavalla luontevasti.” (RH5)

Tunne-elämän osalta yhdellä lapsista kuvattiin turvattomuutta aiheuttaneisiin varhaisempiin kokemuksiin liittyvää taipumusta olla jatkuvassa valmiustilassa. Yhden lapsen ei ollut havaittu koskaan leikkivän tämän ollessa kolmannella luokalla. Lapsella esiintyi myös huolehtimista aikuisten vastuulla olevista asioista, aikuisille puhumattomuutta ja kuormittumista.

”psykologi kiinnitti huomiota semmoseen, että lapsi kuormittui. Sijaisäiti tuotti semmosta huolta, että tää lapsi ei oo koskaan leikkiny” (RH5)

Psyykkinen kuormittuminen nousi edellä mainitun lapsen lisäksi ensisijaiseksi tuen tarpeeksi myös toisen lapsen kohdalla, jolla esiintyi päällekkäin niin tunne-elämän, käyttäytymisen, sosiaalisten suhteiden kuin tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen tuen tarpeita. Hänen oli hyvin vaikeaa jaksaa olla koulussa ollessaan alkuopetusikäinen.

Turvallisuuden tunne ja luottamus aikuisiin. Puutteet perusturvallisuuden tunteessa ja aikuisten huolehtimiseen ja vastuun kantamiseen kohdistuvassa luottamuksessa näkyivät kotona ja koulussa. Kolmella lapsista oli huolta sen suhteen, huolehtivatko koulun ja kodin lähiaikuiset varmasti riittävästi sisaruksista ja onko turvallista keskittyä opiskeluun ja leikkeihin.

”ollu tämmöstä huolehtimista myös semmosista asioista, mitkä on aikuisten asioita huolehtia, niin hän on kantanu vastuuta vähän semmosistakin asioista” (RH4)

”tätä lasta sillä tavalla pystyttäs, vähän opastamaan semmoseen huolettomuuteen, kun hän kanto isoa huolta omasta siskostaan. -- että hän pystys, sillä tavalla... Luottamaan siihen että aikuiset huolehtii että ei tarvi ite huolehtia. – Ja että voi olla koulussakin sit ihan rennosti ja opiskella ja muuta.” (RH3)

Lisäksi kahdella lapsista kerrottiin esiintyvän turvattomuuden tunnetta yksin kotona ollessaan ja nukkumaan mennessä.

”miten se ilta saatas rauhottumaan ja miten lapsi kokis turvalliseks sen oman huoneen ja oman vuoteen” (RH4)

Lasten taipumus aikuisille kuuluvien vastuiden kantamiseen, varmistelemiseen ja suorittamiseen voi liittyä sijoitetun lapsen kokemusten herkästi tuottamiin turvattomuuden kokemuksiin. Lisäksi lapselta voi viedä aikaa rakentaa luottamusta uusiin aikuisiin ja heidän huolenpitoonsa. Myös muut edellä mainitut psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeet voivat viestiä turvattomuuden tunnetta, mutta ainoastaan näissä tapauksissa siitä puhuttiin suoraan.

6.2 Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukimuodot SISUKAS-hankkeessa

SISUKAS-hankkeessa käytetyt koulunkäynnin tukimuodot muodostivat neljä teemaa tuen kontekstin mukaan, joita olivat 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun

tuki, 3) perhehoidon tuki ja 4) psykososiaalinen tuki. Painotukset näissä teemoissa vaihtelivat tuen tarpeiden mukaan. Käsittelen aluksi lyhyesti kolmiportaisen tuen ilmenemistä aineistossa, koska se oli pohjana kaikkien lasten koulunkäynnin tukemiselle. Hankkeessa käytettyä vahvuusperustaista tukemista tarkastellaan lyhyesti luvun lopuksi.

6.2.1 Kolmiportainen tuki aineistossa

SISUKAS-hankkeessa kaikille lapsille tehtiin oppimissuunnitelmat tuen tarpeiden laadusta tai suunnitellun tuen kolmiportaisuuden asteesta riippumatta. Oppimissuunnitelmien kerrottiin vastaavan vähintään kolmiportaisen tuen tehostetun tuen suunnitelmia, mutta tukitoimien todettiin olevan tavanomaisiin oppimissuunnitelmiin verrattuna työnjaoltaan tarkemmin määriteltyjä ja sisältävän laajemmin myös koulun ulkopuolelle suunniteltuja tukitoimia.

”tässä HANKE-suunnitelmassahan oli paljon toimijoita ja sitä suunnattiin kotiin. -- Kotona tehtiin paljon, valtaosa ja tehdään edelleen.” (RH1)

”Onkse Hojks samannäkönen ku tää, vai onks siinä jotain enemmän tai vähemmän? Minä sanosin, että tää on tarkempi tää meidän. Siinä on lueteltu tukimuodot. Mutta ei oo tälle ainekohtaisesti sillee ku meillä on. Yksilöllisemmin nää lueteltavissa.” (RH5)

Kolmiportaisen tukimallin mukaan lapsista 11 sai yleistä tukea, kuusi tehostettua tukea ja kolme erityistä tukea. Hankkeen alussa siihen osallistuneiden lasten olemassa olevia tehostetun ja erityisen tuen suunnitelmia tarkistettiin ja tarvittaessa muutettiin.

”Hänhän oli ollu yleisen tuen oppilas ja hänelle tehtiin osittain tehostetun tuen osittain erityisen tuen oppimissuunnitelma heti tän näitten kartotusten jälkeen” (RH1)

”Nää on semmosia ihan yleisiä juttuja. Niin kun täällä näkyy, lapsi on sujuvien lukijoiden ryhmässä. Kun tehdään oppilasryhmittelyä niin hän on siellä, siinä ryhmässä, jolle annetaan vähän vaativampia tehtäviä.. -- Silloin kun annetaan yleistä tukea niin eihän niitä yleensä edes kirjata, jos eriytetään sinne ylöspäin. Tässä tapauksessa ne on nyt kirjattu sen takia että hän on Sisukkaassa mukana.” (RH5)

Yhtä lapsista yritettiin SISUKAS-hankkeen puolesta saada siirrettyä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen, mutta lapsen koulussa ei haluttu siirtoa tehdä.

”Me ollaan esitetty sitä eri tehostettuun tukeen tätä lasta -- olisin varmaan siirtäny, jos minulla olisi ollu tämmönen oppilas. Koska hän sai paljon sitä tukea ja, sehän kuuluu se määritelmä, että tarvitsee useassa asiassa tukea ja, yhtäaikaaisesti tuen eri muotoja.” (RH2)

Toteutetun tuen laaja-alaisuus. Toteutuneissa tukimuodoissa korostui monialaisen yhteistyön lisäksi perhehoidon toteuttama tuki. Sijaisvanhempien aktivoimista peräänkuulutettiin sijoitettujen lasten perustaitojen pedagogiseen kuntoutukseen osallistamiseksi.

”kodit on ottanu paljon vastuita. Hyvin paljon tämmösten perusasioitten kuntouttaminen pohjautuu sinne koteihin. Sijaisvanhemmat ottaa vastuuta lukemisen sujuvuuden kuntouttamisesta, oikeinkirjotuksen ohjauksesta, matematiikan perusasioitten kuntoutuksesta. -- Se toimii hyvin silloin, kun se on tarkkaan ohjeistettu-- Se ois tosi tärkeätä, että näitä toimintatapoja esimerkiks erityisopettajat omaksuis. -- nyt kun sijaisvanhemmat on ollu tosi aktiivisesti mukana tässä, niin on ollu helppo ja luonteva ohjata heitä.” (LH2)

”Entäs sitte tää kaikki psyykkinen tuki, joka tapahtuu enemmän kotoa, niin voiks sitä ees sanoa, että se on yleistä tai tehostettua tai erityistä? Sitä ei oo sinne merkattu mitenkään eri tavalla, että mitä tukea se on, mutta jos mä arvioisin sitä, niin kyllä se nyt vähintäänkin tehostettua tukea olis.” (RH5)

Vapaa-aikaan liittyvä ohjaus, kuten lapsen ohjaaminen harrastuksiin ja koko perheelle kohdistettu tuki kuuluivat myös hankkeessa koulunkäynnin tukemiseen.

”me ollaan aika laajasti ajateltu tätä sijoitetun lapsen elämää, kun me ollaan tehty näitä opetussuunnitelmia. Mehän ollaan myöskin ihan keskustellen kartotettu tän lapsen vapaa-aikaa ja yritetty myöskin, että jos on vaikka vetäytyvä lapsi ja on sosiaalisissa suhteissa pulmia, niin ollaan yritetty aktivoida ja ohjata harrastuksiin -- Koska, se että jos lapsella ei ne sosiaaliset suhteen koulussa pelaa, niin sehän vaikuttaa kaikkeen. Hän voi joutua syrjään koko muusta lapsijoukosta. Niitä oppii vaan olemalla kontaktissa toisten kanssa. Siks esimerkiks koulun ulkopuoliset harrastukset on tosi tärkeitä.” (LH2)

Vaikka hankkeeseen osallistuneet sijoitetut lapset saivat tavanomaista runsaammin koulunkäynnin tukea, arkirealismi koulujen resurssien suhteen näkyi aineistossa. Resurssien puutteen merkitys näkyi lasten mahdollisuuksissa saada apua, kun avustajia lasten luokkiin hankittiin eri hankkeiden rahoitusten turvin. Lisäksi kuvattiin sitä, kuinka oli täytynyt käydä taistelua, jotta lapselle oli saatu järjestettyä ja ylläpidettyä lapsen tarpeita vastaava tuki koulussa. Tavallista oli lapsen tippuminen pois osa-aikaisesta erityisopetuksesta ennen todellista tuen tarpeen loppumista. Lisäksi kolmiportaisen tuen mallissa vaikutti olevan tulkinvaraa sen suhteen, mikä täyttää tehostetun tuen kriteerit ja tämä saattoi vaihdella koulu- ja paikkakuntakohtaisesti. Kielellisen kuntoutuksen tarvetta piti yhden lapsen kohdalla tuoda aktiivisesti esiin lapsen koulussa.

”Koulussa on niin vähän sitä resurssia, että siellä reagoidaan vasta sitten kun se pulma on ihan selvästi näkyvissä. Useimmiten se on näin.” (LH2)

Toisaalta tietyt pulmat tarvitsevat aktiivista selvittelyä ja psykologin tekemiä tutkimuksia tullakseen esille.

”kielellinen pulma ei näkynyt erityisopettajan testeissä, mutta näkyi psykologin testeissä. - ensimmäisen ja toisen luokan aikana kielelliset vaatimukset, jos ajatellaan oppiaineita niin ne ei ole vielä kovin suuria. Lapsi hallitsee sen kielen, mutta jos se on vielä hatara se pohja tai siellä on käsitteissä puutteita ja sanavarastossa puutteita ja sitten kun mennään kolmannelle luokalle, tulee pitkiä tekstejä esimerkiksi ympäristötiedossa, liikutaan jo semmosella käsitteellisellä tasolla niin se lapsi ei pysykään kärryillä.” (LH2)

Sijoitettujen lasten erityistarpeita koskevan vähäisen tietämyksen ja sopivien tukimuotojen puutteen arvioitiin lisäävän riskiä heidän tuen tarpeiden huomauttamatta jäämiselle koulussa.

”Mä uskosin et se näitten sijoitettujen lasten kohdalla liittyy myös siihen, että näitä riskejä ei tiedosteta. Opettajilla ei oo sitä tietämistä, yleistä tietoa sijoitettujen lasten ongelmista” (LH2)

Tutkimuksen tulokset kolmiportaisen tuen osalta painottavat lasten tuen tarpeiden perusteellista selvittämistä ja tiedonkulkua eri tahojen välillä, jotta riittävä tuki saadaan järjestettyä sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi kolmiportaisen tukimallin koulussa.

6.2.2 Pedagogiset tukimuodot

SISUKAS-hankkeessa käytetyt sijoitettujen lasten pedagogiset tukimuodot muodostivat tuen kontekstien mukaan kolme teemaa, joita olivat 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun tuki ja 3) perhehoidon tuki (Ks. Taulukko 7 sivulla 63).

SISUKAS-tiimin tuki. SISUKAS-tiimin antamaan tukeen kuului lasten tuen tarpeiden kartoittaminen, oppimissuunnitelmien laatiminen monialaisessa yhteistyössä, lasten lähiaikuisten välisen yhteistyön koordinoiminen, lähiaikuisten konsultaatio lapsen tukemisessa sekä yksilöopetus osalle lapsista.

Tukitoimien lähtökohtana oli tukimenetelmien suunnittelu yhteistyössä lapsen, opettajien ja sijaisvanhempien kanssa. Siihen kuului sopivan laatuisten tuen miettiminen tai jo olemassa olevan tuen tarkentaminen lapselle kolmiportaisen tukimallin mukaan. Lisäksi yhteistyössä määriteltiin lasta tämän tuen tarpeissa yksilöllisesti parhaiten tukevat tukimuodot ja selvitettiin lasten yksilölliset

vahvuudet. SISUKAS-tiimi konsultoi lasten lähiaikuisia koulussa ja kotona toteutettavien tukitoimien osalta.

”ensinnäki meidän piti miettiä, että mikä on sopivanlaatusta tukea tälle lapselle. Ja mun mielest siellä koulussa aika hyvin oli havaittakin näitä pulmia, että me ainoastaan tarkennettiin näitä asioita.” (RH2)

SISUKAS-tiimin konsultaatio lasten lähiaikuisille sisälsi tuen suunnittelua yhteistyössä sekä opettajien ja sijaisvanhempien ohjausta toteutettavissa tukitoimissa. Koulussa lasten luokan- ja aineenopettajia ohjattiin harjoituttamaan lapsen tuen tarpeiden mukaisia perustaitoja koko luokan kanssa.

”ohjeistettiin tietenkin luokanopettajaa työskentelemään siellä luokassa. Niin, että mahdollisimman paljon tulis semmosta peruskielellistä harjotusta sanaston harjottelua ja käsitteitten harjottelua. Ja sitä että lapsi ilmasis itseään.” (RH3)

Perhehoidossa sijaisvanhempia ohjattiin toteuttamaan suunniteltua kotiharjoittelua lapsella kartoitetuissa tuen tarpeissa. Toimivia ratkaisuja oppimisen ja oppimistilanteiden pulmiin pohdittiin yhdessä.

”Sitten kotiin ohjeistettiin satujen lukemista ja erilaisten pelien pelaamista, missä lapsi joutu tuottamaan ite. Näillä peleillä pyrittiin sanavarastoa ja käsitteistöä ja sitä lapsen omaa tuottamista vahvistamaan. -- kotona on ollu myös ymmärtävän lukemisen harjotteita.” (RH3)

SISUKAS-tiimin erityisopettaja toteutti kolmen lapsen kanssa henkilökohtaisen opetusperiodin koululla lapsen yksilöllisesti tarvitsemista tuen tarpeista oppimisen perustaitojen, kielellisten valmiuksien ja muiden spesifien tuen tarpeiden osalta. Erityisopettajan toteuttamat yksilöperiodit olivat kestoltaan noin 6–8 viikon mittaisia.

”Kävin parin kuukauden aikana, pitämäs tämmöstä lukemisen sujuvuuteen, ja myöskin kielelliseen harjotteluun liittyvää asiaa. Vähän kielen rikastuttamiseen liittyvää asiaa, ja jonkin verran oikeinkirjotusta.” (RH3)

”kävin pitämässä siellä semmosen kuuden viikon periodin, jossa kertotauluihin keskityttiin, ja sitte jonkin verran tuottavaan tämmöseen luovaan kirjottamiseen sen mielikuvituksen ruokkimiseksi.” (RH5)

Seuraavana esittelen taulukon SISUKAS- hankkeessa toteutetuista pedagogisista tukimuodoista.

Taulukko 7 Pedagogiset tukimuodot SISUKAS-hankkeessa

| SISUKAS-tiimin tuki | | Koulun tuki | | Perhehoidon tuki |
|---|--|---|--|--|
| Lähiaikuisten välisen yhteistyön koordinoiminen ja lapsen lähiaikuisten konsultointi lapsen tukemisessa | Yksilöopetuspe-riodit sijoitetuille lapsille | Lapsen yksilöllisten tuen tarpeiden mukainen opetus oman luokan kanssa ja opetuksen eriyttäminen tarpeen mukaan | Pienryhmäopetus yksilöllisissä tuen tarpeissa | Perhehoidon toteuttama kotiharjoittelu yksilöllisissä tuen tarpeissa |
| Lapsen tuen tarpeiden selvittäminen | Yksilölliset opetusperiodit lapsille yksilöllisissä tuen tarpeissa | Koko luokan kanssa harjoittelu yksilöllisissä tavoitteissa | Yksilöllinen tuki ja opetus erityisopetuksen pienryhmässä tarpeen mukaan | Yksilöllinen tuki ja ohjaus kotona sijaisvanhemmalta tarvittavissa oppimisen taidoissa |
| Lapsen tukitoimien suunnittelu SISUKAS-palaverissa | | Samanaikaisopetus luokassa yksilöllisen tuen lisäämiseksi | Yksilöllinen tuki koetilanteissa erityisopetuksen pienryhmässä | |
| Konsultaatio opettajille tukitoimien toteuttamisesta | | Yksilöllinen tuki ja tukiopetus luokanopetuksen lomassa tarpeen mukaan | | |
| Konsultaatio sijaisvanhemmille tukitoimien toteuttamisesta | | | | |
| Vastuulliset toimijat eri konteksteissa | | | | |
| SISUKAS-erityisopettaja SISUKAS-psykologi | | Luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja, lukumummo, läksyapu | Erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja | Sijaisvanhemmat, perhehoidon työntekijät |

Koulun tuki. Koulun tuki sisälsi eriasteiset kolmiportaisen tuen muodot lapsen tarpeiden mukaan oman luokan kanssa opiskelusta erilaisten ja -asteisten tukitoimien kautta jaksottaiseen tai kokoaikaiseen pienryhmäopetukseen. Koulun tuki oli jaettavissa kolmeen pääluokkaan: 1) ryhmäopetus oman luokan kanssa, 2) opetuksen eriyttämisen muodot oman luokan opetuksen yhteydessä ja 3) erityisopetuksen pienryhmäopetuksen eri muodot.

Ryhmäopetus oman luokan kanssa sisälsi lapsen tarvitsemien teemojen mukaista opiskelua koko luokan kanssa yhdessä esim. läpikäymällä luetun ymmärtämisen strategioita.

”siellä ihan koko luokan tasolla alettiin muistaakseni biologiassa, tehdä sillä tavalla, että yhdessä luettiin tekstejä ja tehtiin niistä kysymyksiä ja yhdessä etittiin vastauksia.” (RH2)

”kielellisiä käsitteitä esimerkiksi käydä yhdessä koko luokan kanssa et siinä tulee sit samalla tälle lapselle harjotusta.” (RH4)

Oman luokan opetuksen yhteydessä toteutettiin eriasteisia ja -laatuisia eriyttämisen ja henkilökohtaisen tukemisen muotoja, kuten samanaikaisopetus, tukiopetus ja koulunkäynnin ohjaus sekä lisäresurssina lukumummo- ja läksyapu-toimintaa. Näillä tukimuodoilla lisättiin lapsen mahdollisuutta saada henkilökohtaista tukea ja ohjausta opiskelussa.

”hän on saanu paljon tukiopetusta, jossa on tehty muun muassa annettuja läksyjä. Sitten luokassa on ollut samanaikaisopettaja, joka on ollut näissä perusasioissa tukena. Matikassa on sitte konkretisoitu asioita piirtämällä.” (RH5)

Erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus oli runsaasti käytetty tukemisen muoto, jota sai yhdeksän lapsista oppimisen perustaitojen osalta ja yksi kielellisen vahvistamisen tuen tarpeissa. Pienryhmäopetuksessa lapset kävivät oman tarpeen mukaan jaksoja, osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti, jolloin harjoiteltiin äidinkielen ja matematiikan perustaitojen lisäksi englannin kielen taitoja. Myös koikeita eriytettiin erityisopetuksessa tehtäväksi siten, että aikuinen toimi lapselle kirjuriina, luki tehtävät ääneen ymmärtämisen varmistamiseksi tai antoi matematiikan tehtävät lapselle yksi kerrallaan ratkaistaviksi keskittymisen tukemiseksi.

”sitten tämä lapsi rupes käymään erityisopettajalla.-- luettiin tekstejä ja sitten sieltä etsittiin eri tasolla, eritasoisia asioita. Ja sitten, hänelle annettiin mahdollisuus kokeissa eriyttämiseen nii että, erityisopettaja tai joku muu aikuinen olis voinu toimia kirjuriina. -- Ja sitte matematiikan kokeissa ni hän kävi myös erityisopettajalla, että kävi pienemmässä ryhmässä. Että opettaja sit luki niitä tehtäviä hänelle.” (RH2)

Osa lapsista kärsi huomattavista itseluottamuksen, jaksamisen ja ponnistelun pulmista haastavaksi koettujen tehtävien edessä. Näissä tilanteissa tarvittiin aikuisilta rohkaisua, itseluottamuksen tukea sekä kärsivällisyyttä tukea lasta tarttumaan tehtäviin ja tekemään ne loppuun saakka.

”itseluottamusta matematiikan tehtävissä. -- meillä keinona esimerkiksi se, että hän sai tehdä kokeen silleen, että sai yhen tehtävän kerrallaan, että pysty keskittymään ja suuntaamaan aina, ettei se hajaantunu se keskittyminen monien tehtävien välillä. -- Sit jos oli koe semmonen, et siel oli kaikki samalla paperilla ja olikin erilaisia tehtävätyyppejä niin se, että nyt lasketaan pluslaskuja ja kohta pitäskin laskee kertolaskua, niin se oli semmonen et sit hän otti yhden laskutavan ja laski kaiken sillä tavalla. Siks se oli tärkeätä et se saa sen yhen tehtävän, ja sit se on pois käsistä ja seuraava.” (RH4)

Perhehoidon tuki. Perhehoidon tuki kuului kaikkien pedagogista tukea saaneiden lasten tukimuotoihin ja sen sisältönä oli sijaisvanhempien tai ammatillisen perhekodin työntekijöiden toteuttamaa ennalta suunniteltua kotiharjoittelua. Kotiharjoittelussa lapsi harjoitteli yksilöllisten tarpeiden mukaan oppimisen perustaitoja äidinkielessä ja matematiikassa, teki läksyt sijaisvanhemman ohjauksessa tai teki kielellisen rikastamisen harjoitteita yhteisten pelien ja leikkien muodossa. Kotiharjoittelua varten perhehoidon aikuiset saivat konsultaatiota SISUKAS-tiimiltä lapsen taitoja kuntouttavien harjoitteiden toteuttamiseen.

”Kotiin on annettu aikaharjoitteita ja kertotauluharjoitteita.” (RH4)

”kotona käynnisty tämmönen lukemisen sujuvuuden ohjelma, jota tää sijaisäiti veti kaks kertaa viikossa, vai oliko se kolme kertaa viikossa?” (RH5)

Pedagogiset tukimuodot jakautuivat tuen eri kontekstien mukaan ja SISUKAS-tiimillä, koulun aikuisilla ja perhehoidon aikuisilla oli selkeät omat roolinsa. Lapsille hankittiin riittävä tuki koulussa ja sijaisvanhempia osallistettiin ohjaamaan lapsia pedagogisesti. Lähiaikuisten saama konsultaatio ja yhteissuunnittelu ohjasi toteutettavia pedagogisia tukitoimia koulussa ja perhehoidossa.

6.2.3 Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodot

Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodot analysoitiin tuen tarpeiden teemoissa, joita olivat 1) keskittyminen ja toiminnanohjauksen taidot, 2) käyttäytymisen hallinnan taidot, 3) itsetunto, tunne-elämän taidot ja psyykinen jaksaminen, 4) sosiaaliset taidot sekä 5) turvallisuuden tunne ja luottamuksen rakentuminen aikuisia kohtaan. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodot muodostivat tuen kontekstin mukaan neljä teemaa, joita olivat: 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun tuki, 3) perhehoidon tuki ja 4) psykososiaalinen tuki. Painotukset näissä vaihtelivat seuraavasti.

Keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukimuodot. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukimuodot muodostivat neljä teemaa tuen kontekstin mukaan, joita olivat: 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun tuki, 3) perhehoidon tuki ja 4) psykososiaalinen tuki (Ks. Taulukko 8).

Taulukko 8 Keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukimuodot SISUKAS-hankkeessa

| Sisukas-tiimin tuki | Koulun tuki | Perhehoidon tuki | Psykososiaalinen tuki |
|---|---|---|--|
| Konsultaatio koulun lähiaikuisille | Koulupäivien ja oppituntien jäsentäminen lapselle | Arkipäivän jäsentäminen lapselle kotona | Lastenpsykiatrinen hoito: lääkitys keskittymiseen, terapia |
| Konsultaatio perhehoidon lähiaikuisille | Motivointi ja palkinnot tukitoimena | Rauhoittumisen tukitoimet kotona | Sijaisvanhempien jaksamisen tukeminen |
| | Rauhoittumisen tukitoimet | Nukkumisen ohjaaminen kotona | |
| | Pienryhmäopiskelu tukitoimena | | |

SISUKAS-tiimin tuki sisälsi lasten lähiaikuisille annettavan konsultaation tukitoimien toteuttamisesta koulussa ja kotona. SISUKAS-tiimin psykologin konsultaatio lasten lähiaikuisille sisälsi keskustelua sopivista tukemisen muodoista, apuvälineistä ja keinoista tukea lasta.

”keskusteltiin näistä keinoista, että miten opettaja voi häntä rauhoittaa. Katseella, kosketuksella ja hyvin silleen aika lailla pienillä eleillä ohjata niihin tehtäviin. Ja sitten me muistaakseni ehdotettiin time-timerin käyttöä niin että lapselle annettaisiin ensin semmoisia pieniä tavoitteita, että lapsi ensi keskittyy pieneen asiaan tietyn ajan ja sitten minä muistelen, että me puhuttiin geelityynyn käytöstä -- sitten tuota konsultaatiota, psykologin konsultaatiota oli sinne kotiin paljon.” (RH1)

Koulun tuki keskittymisen ja toiminnan ohjauksen taitojen tukemisessa sisälsi tukimenetelmät lapsen rauhoittumisen ja keskittymisen ohjaamiseksi, koulupäivän jäsentämiseksi ja tauottamiseksi, lapsen motivoimiseksi sekä opiskeluympäristön muokkaamiseksi. Koulun tuessa korostui lapsen saama henkilökohtainen tuki luokanopettajalta ja koulunkäynninohjaajalta. Tarvittaessa lapsi pääsi erityisopettajan pienryhmään opiskelemaan. Vähitellen lähiaikuisen tukea vähennettiin ja lapsen omaa vastuuta lisättiin taitojen lisääntyessä.

”Tässä ensinnäkin opettaja kokeili istumapaikkaa eri kohtiin. Ja siinä hän sitten viime jäi siihen ihan opettajan lähelle istumaan. -- sitten tämmösissä asioissa missä sitä enempi sitä huomiota hajaantu ympäriinsä ympäristöön niin kun äidinkielen ja matematiikan tunneilla, niin hän sitten meni pienryhmään erityisopettajalle osan ajasta, näistä tunteista.” (RH3)

Koko luokan opetuksessa ja erityisopetuksessa lasten opiskelua paloiteltiin sopivankokoisiksi tuokioiksi, tahditettiin tauotuksin ja motivaatiota tuettiin erilaisin palkinnoin.

” joissakin tehtävissä, missä oli erityisen vaikea keskittyä, ja sitten myöskin kotitehtävissä alettiin antaa tarrapalkintoja. -- Ja sitten lapsella, ku alko tulla tämmöstä kieltäytymistä tietyissä asioissa niin, siinä sit opettaja havaitsi, kaikkein tehokkaimmaksi keinoksi sen että, ei kauheesti kiinnitä huomiota siihen vaan antaa sen tilanteen mennä ohi ja sitten pikkuhiljaa palaa, asiaan niin sitten taas, tehtävät sujuu.” (RH3)

Koulun ja perhehoidon tukimuotoihin kuului lapsen arkipäivän ja ympäristön jäsentäminen selkeäksi, ennakoitavaksi ja lapsen keskittymistä ja toiminnanohjausta tukevaksi.

”alettiin strukturoimaan sitä arkea, elikkä tarkkaan aina tilanteessa kerrottiin mitä ensin, mitä seuraavaksi ja mitä sitten. Samanlainen strukturi toimi samanlaisissa tilanteissa siellä kotona ja esikoulussa.” (RH5)

Perhehoidon tuki sisälsi lisäksi rauhoittumisen, nukahtamisen ja unirytmien tukitoimia. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen taitojen tuen tarpeissa psykososiaalinen tuki sisälsi lääkitystä tarkkaavuuden tukemiseksi sekä terapiaa lapselle lastenpsykiatrian kautta. Jatkotutkimuksia tehtiin lasten neurologialla. Lisäksi sijaisvanhempien jaksamista tuettiin sosiaalityön palveluohjauksen kautta.

Tukimuodot käyttäytymisen hallinnan taidoissa. Käyttäytymisen hallinnan tukimuodot muodostivat viisi teemaa, joita olivat 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun tuki, 3) koulun ja kodin yhteistyö, 4) perhehoidon tuki ja 5) psykososiaalinen tuki (Ks. Taulukko 9 sivulla 71).

SISUKAS-tiimin tuki sisälsi psykologin antaman konsultaation lapsen lähihaukuisille käyttäytymisen ja aggression hallinnan ohjaamisessa. Käyttäytymisen tukemisen tarpeet näkyivät enemmän kotona kuin koulussa, joten tukitoimetkin, kuten konsultaatio lähihaukuisille, sijoittuvat enemmän perhehoidon kontekstiin. Erityisesti aggression hallinnan tuen tarpeissa tukitoimet kohdistuivat kotiin SISUKAS-tiimin psykologin konsultaationa sijaisvanhemmille sopivista tukitoimista.

Taulukko 9 Käyttäytymisen hallinnan tukimuodot SISUKAS-hankkeessa

| SISUKAS-tiimin tuki | Koulun tuki | Koulun ja kodin yhteistyö | Perhehoidon tuki | Psykososiaalinen tuki |
|---|--|---|--|--|
| Psykologin konsultaatio sijaisvanhemmille | Lähiaikuiselta saatu yksilöllinen tuki koulupäivän aikana Aikuiset rajaavat ja ohjaavat käyttäytymistä koulussa | Sopimukset ja seuraamukset aikuisten asettamista rajoista ja niiden rikkomisesta yhteistyössä koulun ja kodin välillä | Sijaisvanhemmat kehittivät tapoja vastata lapsen käyttäytymisen pulmiin Sopimukset ja seuraamukset kotona | Keskustelutuki lapselle ja perheelle lastenpsykiatria tai perheneuvola Psykofyysinen fysioterapia Lääkehoito Lastenpsykiatrian kotihoidon tiimin konsultaatio sijaisvanhemmille |

Koulun tukitoimissa keskeistä oli opettajan jämäkkä, mutta ymmärtäväinen ote ja ohjaus lapsen käyttäytymiseen. Koulun lähiaikuiset ohjasivat lapsen toimintaa koulupäivänä aikana ja lapsille annettiin mahdollisuus taukoihin ja rauhoittumiseen tarvittaessa. Tukimuotoja lisättiin tarpeen mukaan ja yhden lapsen kohdalla tehtiin lopulta siirto erityisopetuksen pienluokkaan.

"opettaja otti semmosen otteen, että täällä ryhmässä on tietyt säännöt, joita kaikkien pitää noudattaa silloin kun täällä ollaan." (RH4)

"Sit hän sai käyttää sitä rauhottumismajaa. -- Se majajuttu tuli sen jälkeen kun, hän sitten, sit kuitenkin todettiin et vaikka hyvin monenlaista kokeiltiin, niin se ei johtanu millään lailla sen tilanteen korjautumiseen. Edelleen tää lapsi käyttäyty aggressiivisesti toisia lapsia kohtaan, alko käyttäytymään myös aikuisia kohtaan, lähinnä tätä avustajaa kohtaan. Se kouluuoriutuminen alko romahtamaan. Täs vaiheessa tää lapsi sitten sai siirron toiseen kouluun ja pienluokkaan." (RH4)

Koulun ja kodin yhteistyö tukimuotona sisäsi tiedonkulun varmistamisen lisäksi sopimuksia aikuisten rajoihin asettamisesta ja seuraamuksista lapselle tämän rikossa tehtyjä sopimuksia. Lasta sitoutettiin sopimukseen SISUKAS-tiimin kanssa yhteistyönä.

" Sit jotain näitä sopimuksia mitä tehtiin yhdessä lapsen ja vanhempien ja koulun kanssa, et miten niihin aikuisen raameihin asetetaan ja yritettiin sellasten yhteisten sopimusten kautta saada. -- kirjattiin oppimissuunnitelmaan, että mihin aikaan sijaisvanhemmat on apuna läksyjen teossa. Jos lapsi ei silloin ota apua vastaan niin sitten hän tulee huonosti tehtyjen läksyjen kanssa kouluun ja sitte vastaa seuraamuksista ja sit niitä tehdään koulussa." (RH4)

”Tähän puhumattomuuteen, ja näihin narraamisasioihin ja tällasiin on käytetty semmosta huolivihkoa, johonka lapsi on saanu... Tai sijaisäiti on saanu kirjottaa, että mistä hän on nyt huolissaan, ja sit lapsi on sen vihon avulla saanu vastata, että sitä kommunikaatiota on tällä tavalla pyritty kehittelemään sijaisäidin ja lapsen välillä. Sitten sijaisäitiä on ohjattu Wilman käyttöön, jotta hän pysyis kärryillä, että mitä on läksynä, ja koulunkäynnin ohjaaja on siinä myös mukana, että hän merkkää selvästi ne läksyt.” (RH5)

Perhehoidon tukimuoto sisälsi lapsen ohjaamisen ja sopimusten lisäksi sijaisvanhempien omaa kehittämistyötä vastata lapsen käyttäytymisen pulmiin rakentavalla tavalla saadun konsultaation avulla. SISUKAS-tiimi lisäksi sijaisvanhemmat saivat konsultaatiota kotiin lastenpsykiatrian kotihoidon tiimiltä. Käyttäytymisen tuen tarpeissa lapsen saama psykososiaalinen tuki sisälsi keskustelutukea, psykofyysistä fysioterapiaa tai lääkettä.

”hän meni sitten myöskin lastenpsykiatrilta siihen terapiaan. ja myöskin lasten neurologialla on tutkittu” (RH4)

”siellä perheessä kävi lastenpsykiatrian kotihoidon tiimi, keskustelemassa, antamassa konsultaatioapua” (RH4)

Tukimuodot sosiaalisissa taidoissa. Sosiaalisten taitojen tukemisen muodoista syntyi neljä teemaa, joita olivat 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun tuki, 3) perhehoidon tuki ja 4) psykososiaalinen tuki lapselle ja sijaisvanhemmille (Ks. Taulukko 10).

Taulukko 10 Sosiaalisten taitojen tukemisen muodot SISUKAS-hankkeessa

| SISUKAS-tiimin tuki | Koulun tuki | Perhehoidon tuki | Psykososiaalinen tuki |
|---------------------------------------|---|--|---|
| Lapsen keskusteluttaminen palaverissa | Luokanopettajan ohjaamat keskustelut koko luokan kanssa | Lapsen keskusteluttaminen kotona | Keskustelutuki: koulukuraattori, perheneuvola |
| | Lapsen tukeminen koulussa yksilöllisesti | Kommunikaation tukeminen lapsen ja sijaisvanhemman välillä | |

SISUKAS-tiimin tuki sisälsi keskusteluita lapsen ja lähiverkoston kanssa SISUKAS-palaverien yhteydessä koskien kaverisuhdetaitoja ja kiusatuksi tulemistä.

”Joissakin palaverissa tää lapsi tuotti sitä, että hän jäi ikään kun kaveriporukan ulkopuolelle ja koki joskus tullessa kiusatuksi koulussa. Näitä asioita selviteltiin.” (RH5)

"Silloin tällön ollaan sivuttu kaveriasioita. Joskus lapsi tuottaa sitä, että sen kans ei nyt oikein sujunu ja opettajat suhtautuu tällä tavalla." (RH5)

Koulun tuki sisälsi luokanopettajan johdolla koko luokan kanssa käytyjä keskusteluja vertaissuhdepulmissa, kiusaamisen selvittelyjä ja kaverisuhdetaitojen harjoittelua. Lisäksi koulussa seurattiin herkällä korvalla lapsen sosiaalisia suhteita ja niissä ilmeneviä tuen tarpeita. Lapsilla oli myös vaikeuksia olla kontaktissa luokanopettajaan ja pyytää tältä apua. Asiasta keskustelutettiin ja avun pyytämiseen rohkaistiin palkitseamalla.

"Opettaja otti siellä luokassa semmosia teemoja, jossa puhuttiin kavereudesta ja vähän yleisellä tasolla että ei tähän lapseen liittyen." (RH5)

"Kun he kokee, että tää lapsi on semmonen selviytyjä, niin he näis kaveriasioissakin antaa mielellään sen lapsen itse ratkaista. He seuraavat sivusta ja menevät apuun tarvittaessa." (RH5)

Perhehoidon tuki sisälsi lapsen kanssa kotona käytyjä keskusteluja kaverisuhteista ja sosiaalisista taidoista.

"sijaisvanhemmat myös yritti keskusteluttaa, että miten kavereitten kanssa ollaan vuorovaikutuksessa ja mitkä asiat kuuluu kaverisuhteisiin ja mitkä ei." (RH5)

Sosiaalisten suhteiden tukeminen perhehoidossa sisälsi myös lapsi-vanhempisuhteen tukemista. Avun pyytämistä sijaisvanhemmilta harjoiteltiin sitä varten tehtyjen sopimusten ja palkintojen avulla.

"vanhemmille suositeltiin sellasta yhdessä tekemistä ja tämmöstä sen lapsen huomioimista siellä kotona. Myös näitten harjoitteitten kautta tuli sitä semmosta positiivista kanssakäymistä sitten lapsen kanssa." (RH4)

"kirjattiin muistaakseni vielä sinne oppimissuunnitelmaankin, että lapsi pyytää apua ja sijaisvanhemmat sitte antaa sitä tarvittaessa." (RH5)

Psykososiaalinen tuki lapselle ja sijaisvanhemmille sisälsi keskusteluapua koulukuraattorilla tai perheneuvolassa. Lisäksi kaverisuhteita ja -taitoja tuettiin sosiaalityön palveluohjaajan kautta ohjaamalla lapsia harrastuksiin.

"jatkotyöskentelyä perheneuvolassa -- Kaveriasioihin liittyen." (RH3)

"tämänkin lapsen osalla, tällähän on oppimissuunnitelmaan kirjattu paljon muitakin kuin pedagogisia asioita. Harrastuksiin ohjaamista" (RH3)

Itsetunnon, tunne-elämän ja psyykkisen jaksamisen tukimuodot. Itsetunnon, tunne-elämän ja psyykkisen jaksamisen tukimuodot muodostivat neljä teemaa, joita olivat 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun tuki, 3) perhehoidon tuki ja 4) psykososiaalinen tuki lapselle ja sijaisvanhemmille (Ks. Taulukko 11).

Taulukko 11 Itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen tukimuodot SISUKAS-hankkeessa

| SISUKAS-tiimin tuki | Koulun tuki | Perhehoidon tuki | Psykososiaalinen tuki |
|---|---|--|--|
| Konsultaatio koulun lähiaikuisille tukitoimista | Tunne-elämän taitojen harjoittelu koko luokan kanssa erilaisin menetelmin | Sijaisvanhemman tekemä identiteettityö lapsen kanssa | Keskusteluapu lapselle ja sijaisvanhemmille: koulupsykologi, koulukuraattori, perheneuvola, lastenpsykiatria |
| Psykologin keskusteluapu lapselle | Keskustelut koko luokan kanssa | | psykofyysinen fysioterapia |
| | Luottamuksen kehittäminen opettajan ja oppilaan välillä | | |
| | Pienryhmäopiskelu | | |

SISUKAS-tiimin tuki sisälsi konsultaatiota lapsen lähiaikuisille itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen tukemisen teemoissa.

”me kyseltiin, että onko teillä Friends-ohjelma käytössä tai KiVa Koulu -ohjelma ja aktivoitiin niitten käyttöön, ihan keskustellen. Sitten myöskin esiteltiin erilaisia materiaaleja, joilla voi lasten kanssa yksittäin tai pienessä ryhmässä tai koko luokan kanssa tämmöset tunnetyöskentelyä tehdä.” (LH2)

Koulun tuessa itsetunnon, identiteetin ja tunne-elämän taitojen osalta käytettiin erilaisia luokanopettajien toteuttamia tunne-elämän tukemisen ryhmämuotoisia menetelmiä, joilla lisättiin avointa keskustelua, tunteiden tunnistamista ja ilmaisua sekä erilaisuuden hyväksymistä keskustelujen ja sosiodraaman avulla.

”sosiodraamaa tunneilla ja siellä keskusteltiin paljon erilaisuudesta.” (RH2)

”Siellä on muun muassa käytössä semmonen erilaisuuden penkki, jossa lapset saa aina mennä kertomaan, että millä tavalla minä, mitä erilaisuutta minussa on suhteessa muihin. Se täytyy olla aina semmonen erilaisuus, jota ei muilla ole. Se avaa semmosta avointa keskustelua. --- se, että tää lapsi on sijoitettu niin se ei oo hänelle mikään semmonen sallattava asia.” (RH4)

Koulun tukitoimissa opettaja-oppilassuhteen kehittäminen nähtiin merkittäväksi. Lasta rohkaistiin ja palkittiin uskaltamisesta pyytää aikuisen apua ja olla esillä ryhmässä. Osaa lapsista tuettiin tarjoamalla mahdollisuus käydä pienryhmässä opiskelemissa.

”Ja myös sit se, että opettaja rakentaa siihen lapseen sellasen luottamuksellisen hyvän suhteen. Että sillä lapsella on siel luokassa semmonen olo et hän uskaltaa osallistua.” (RH3)

”Tykkäs olla pienryhmässä. -- tykkäs siitä, että hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja mielellään, omia mielipiteitään toi esille. Niin hänelle oli musta tärkeä, että hän pääs aina välillä pienryhmään. -- Vähä semmosia, pitempiäkin jaksoja.” (RH2)

Yhden lapsen kohdalla tuettiin itsetuntoa, itseilmaisua ja näkyväksi tulemistä kuntouttamalla r-äänteen artikulaatiota erityisopetuksessa.

”Et sisukkaana pystyttiin sille vaikuttamaan että, ehdotettiin että tää laps on tosi tärkeä ottaa r-harjoitteluun et se tukee sitä itsetuntoasiaa.” (RH3)

Psyykkisen jaksamisen pulmissa toteutettiin yhden lapsen kohdalla todella monipuoliset tukitoimet. Lapsella oli päällekkäin tunne-elämän ja käyttäytymisen, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ja sosiaalisten suhteiden pulmia. Hänen koulupäiviänsä mukautettiin ja kevennettiin kaikilta osin siten, että hän jaksaisi olla koulussa ja lopulta tehtiin siirto toiseen kouluun pienryhmään. Psyykkisen jaksamisen tueksi käytettiin myös muiden lasten kohdalla lepohetkien tarjoamista koulussa. Lepohetkissä hyödynnettiin lasten vahvuuksien mukaista toimintaa.

”Sitten lapsi sai viikon aikana muistaakseni pari leikkituntia. -- Hän saa aina, kun on tehny jonkun tietyn työrupeaman, saa sitte tehdä sarjakuvaa. -- Sitten hänellä oli siellä koulun nurkassa maja, johon hän sai aina vetäytyä, kun tuntu siltä, että hän ei jaksa.” (RH4)

”Aina työskentelyrupeaman jälkeen tulee semmosta, missä tää lapsi saa koota itseään, latautua uusiin asioihin.” (RH5)

Lapsen tarpeen mukaan oppimistuokiot ja koulupäivät pidettiin lyhyinä ja mahdollisuuksien mukaan opetuksesta tehtiin toiminnallista ja elämyksellistä.

”hienosti siellä pienryhmässä pystytty joustavin opetusjärjestelyin järjestämään sellasta hänelle mielenkiintoista. -- kaikkee tämmöstä toiminnallista. -- Siel on monia mukautuksia.” (RH4)

Perhehoidon tuella lasten itsetuntoa tuettiin muun muassa sijaisvanhemman kanssa tehdyn identiteettityön avulla. Itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen pulmissa osa lapsista ohjautui myös eri tahojen toteuttaman psykososiaalisen keskusteluavun piiriin. Osa lapsista kävi oppilashuoltoryhmän koulukuraattorin tai -psykologin kanssa keskusteluja. Osa lapsista ohjautui lisäksi perheneuvolan asiakkaaksi ja osa lastenpsykiatrian poliklinikalle terapian tarpeen arvion kautta terapiaan.

”meijän palavereihin osallistu koulukuraattori, joka käynnisti myöski tän lapsen kanssa sellasia keskustelutuokioita-- ja sitten myöski, perheneuvolan kanssa ollaan käynnistämässä asioita.” (RH2)

”tää lapsi on nyt kyllä alkanu vahvistumaan, mutta hän meni sitten myöskin lastenpsykiatrialle siihen terapiaan. – Hänellähän oli lääkitystäkin. Liittyen näihin psykiatrin konsultaatioihin ja mitä sieltä löyty.” (RH4)

Yksi lapsista sai psykofyysisen fysioterapeutin apua tunne-elämän tuen tarpeisaan.

”Sitten kun tällä lapsella oli päällä koko ajan vähä semmonen valmius- ja hälytystila niin, ikään kun valmiina reagoimaan ja vastaamaan heti ympäristön ärsykkeisiin, niin hänet ohjattiin fysioterapiaan, jossa tämä fysioterapeutti suuntautu tällä tavalla, että siellä kehon kautta ruvettiin tutkailemaan omia tunteita ja niiden tunnistamista ja paikallistamista. -- Sitä et missä eri tunteet tuntuu, ja miten ne tuntuu eri tavalla että se reaktio ei ois aina se hyökkäys vaan että pystys tunnistamaan sitä.” (RH4)

Turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen tukimuodot.

Turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen tukimuodot muodostivat kolme teemaa, joita olivat 1) SISUKAS-tiimin tuki, 2) koulun tuki ja 3) perhehoidon tuki (Ks. Taulukko 12).

Taulukko 12 Turvallisuuden tunteen ja luottamuksen tukimuodot

| SISUKAS-tiimin tukimuodot | Koulun tukimuodot | Perhehoidon tukimuodot |
|--|---|---|
| Psykologin konsultaatio sijaisvanhemmille | Lapsen valvonta ja ohjaaminen pois huolehtivuudesta ja keskittymään omiin toimiin välitunneilla | Lapsen turvallisuuden tunteen kasvattaminen yksin ollessa ja nukkumaan mennessä |
| Lapsen keskusteluttaminen ja ohjaaminen palavereissa | Lapsen keskusteluttaminen ja ohjaaminen huolettomuuteen koulun lähiaikuisten taholta | Lapsen keskusteluttaminen ja ohjaaminen sijaisvanhemman taholta |

SISUKAS-tiimin tuki sisälsi lasten ja lähiaikuisten tukemista SISUKAS-palaverissa keskustellen sekä perhehoitoon kohdistuvaa psykologin konsultaatiota turvallisuuden tunteen lisäämisen keinoista kotona.

”meiän Sisukkaan psykologi anto myöskin konsultaatioapua. Mietittiin erilaisia keinoja, miten se ilta saatas rauhoittumaan ja miten lapsi kokis turvalliseksi sen oman huoneen ja oman vuoteen. Siin oli sitte ohjeistusta mukavista iltahetkistä satujen merkeissä ja lapsen vuoteen laittamista semmoseen pesämuotoon ja tämmösiä asioita meiän psykologi (toi)” (RH4)

Koulun tuki sisälsi lapsen keskusteluttamista ja ohjaamista liittyen liikaan huolehtimiseen pikkusisaruksista. Perhehoidon tuki taas kohdistui erityisesti turvallisuuden tunteen lisäämisen kotona turvattomuutta aiheuttavissa tilanteissa yksin ollessa ja nukkumaan mennessä.

”Sijaisäiti pyrki siihen, että tämäkin lapsi vaan leikkisi ja jättäisi aikuisen vastuun aikuisille.” (RH5)

”tähän turvallisuuden tunteen lisäämiseen, siinä käytettiin hänen tämmöstä mieliharrastustaan ja vahvuuttaan, että hän tykkäs kovasti kuunnella musiikkia. Niin hän sitten aamusin, kun sijaisäiti lähti töihin, hän jäi sinne yksin niin, häntä ohjeistettiin musiikin kuunteluun. Ja hän piti sit semmosta musiikkipäiväkirjaa” (RH3)

Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodoissa SISUKAS-hankkeessa keskeistä oli monialaisen yhteistyön tekeminen, lähiaikuisten lapselle antama henkilökohtainen huomio, tuki ja ohjaus sekä konsultaatioapu koulun ja kodin lähiaikuisille tukitoimien toteuttamisesta.

6.2.4 Lasten vahvuudet tukemisen lähtökohtana

Tässä alaluvussa käyn lyhyesti läpi, millaisia vahvuuksia SISUKAS-hankkeeseen osallistuneilla lapsilla havaittiin sekä kuinka vahvuuksia huomioitiin koulunkäynnin tukemisessa.

Lasten vahvuudet aineistossa. Lapsilla havaittuja vahvuuksia mainittiin 10 lapsen kohdalla yksi, neljän lapsen kohdalla kaksi ja neljän lapsen kohdalla 3–4. Vahvuuksien arvioinnissa oli käytetty lasten lähiaikuisten ja SISUKAS-tiimin havaintoja yhdistettynä alkukartoituksissa tehtyjen Vaikeudet ja vahvuudet (SDQ)-testin tuloksiin.

Olen jakanut lasten vahvuudet Heiskasen, Saxlundin, Rantalan ja Vehka-
kosken (2019) jaottelun pohjalta mukaillen neljään teemaan, joita olivat 1) luon-
teenvahvuudet, 2) sosiaaliset ja tunnevahvuudet, 3) kognitiiviset ja oppimisen
vahvuudet sekä 4) harrastuksiin ja lahjakkuuksiin liittyvät vahvuudet (Ks. Tau-
lukko 13).

Taulukko 13 Lasten vahvuudet SISUKAS-hankkeessa

| Luonteenvahvuudet | Sosiaaliset ja tunnevahvuudet | Kognitiiviset ja oppimisen vahvuudet | Luovat harrastukset ja lahjakkuudet |
|--|---|---|---|
| Myönteisyys, huumorintaju | Aikuisten seurasta nauttiminen, toisten lasten seurasta nauttiminen | Hyvä koulusuoriutuminen, hyvät akateemiset taidot | Käsityöt, kuvataide, musiikki, liikunta |
| Vastuullisuus, aloitteellisuus, sinnikkyys, huolellisuus, tunnollisuus | Avoimuus, helposti lähestyttävyyys Vuorovaikutustaidot | Metakognitiiviset taidot, kyky käsitteellistää ja keskustella | Leikkiminen, satuihin eläytyminen |

Luonteenvahvuuksiin sisällytin lasten asenteisiin ja yritteliäisyyteen viittaavat vahvuudet, kuten vastuullisuus yhteisistä asioista, aloitteellisuus, sinnikkyys, huolellisuus, tunnollisuus, myönteisyys ja huumorintaju. Luonteenvahvuuksia mainittiin yhdeksällä lapsista.

”ihan malliesimerkki siellä luokassa ahkera ja tunnollinen. Jaksavainenkin. -- sellanen oman vastuun kantaminen.” (RH3)

Kognitiivisiin ja oppimisen vahvuuksiin sisällytin hyvät akateemiset taidot ja koulumenestyksen sekä kyvyn metakognitiiviseen ajatteluun ja käsitteellistämiseen. Kognitiivisia ja oppimisen vahvuuksia mainittiin kuudella lapsista.

”Lapsella ei ollu oppimisvaikeuksia. Perusasiat hyvin hallussa.” (RH4)

”toisaalta myös tiedostava, että tietää että siellä koulussa on hankalaa. Älykäs lapsi.” (RH4)

Harrastusten ja lahjakkuuksien kokonaisuuteen sisältyivät harrastuneisuus ja lahjakkuus käsitöissä, kuvataiteessa, musiikissa ja liikunnassa sekä innostus ja kyky leikkiä ja nauttia saduista. Harrastuksiin ja lahjakkuuksiin liittyviä vahvuuksia mainittiin kahdeksalla lapsista.

"tää lapsi on semmonen, et hän nauttii tavattomasti semmosest tavallisesta arjesta ja osaa leikkiä. Se on oikeen hänen vahvuutensa. -- Tosi hyvin sopii nää kotona pelattavat pelit ja kaikki mitä tehään yhdessä vanhempien kanssa." (RH4)

Sosiaaliin ja tunnevahvuuksiin laskettiin toisten lasten ja lähiaikuisen seurasta nauttiminen sekä lapsen avoimuus, helposti lähestyttävyyys ja vuorovaikutustaidot. Sosiaalisia ja tunnevahvuuksia mainittiin kuudella lapsista.

"hän tykkää toimia kahden kesken aikuisen kanssa. Sen takia varmaan nää pelit ja muut mitkä on otettu käyttöön niin on ollu hänelle hyvin hyödyks." (RH4)

Vahvuudet pedagogisissa tukimuodoissa. Pedagogisissa tukimuodoissa painotettiin sosiaaliset ja tunnevahvuudet, joita hyödynnettiin osana koulun ja perhehoidon tukitoimia. Koulussa oppimisen perustaitojen harjoittelua tuki aikuisen tai toisten lasten seurasta nauttiminen, jolloin lapsille tarjottiin mahdollisuus opiskella pienryhmässä ja saada henkilökohtaista opetusta aikuiselta. Tällöin tuettiin myös lasten kouluun ja opiskeluun kiinnittymistä.

"tämä lapsi, nauttii aikuiselta saamastaan huomiosta. Et mä uskon, että kaikki mitä hän on saanu pienryhmässä tai kahden kesken, niin on tukenu tätä lasta kovasti. Ja hän myöskin osaa osottaa aikuiselle sen, että hän, on mielellään siinä tilanteessa. Et se on aikuiselle hyvin palkitsevaa." (RH2)

"hän tykkää touhuta kavereitten kanssa ja esiintyä ohjelmissa ja sitä puolta siellä koulussa tuettiin. --tuki lähinnä sitä että, ku kaverit oli hänelle tärkeitä, ni siellä pienryhmässä oli myös sellasia lapsia, jotka oli hänelle myös kavereita ja siellä tuli sitä vuorovaikutusta." (RH3)

Perhehoidon toteuttamassa tuessa sosiaalisia ja tunnevahvuuksia käytettiin kotiharjoitteissa tekemisen muotona tai palkintona, koska sijaisvanhempien ja -sisarusten kanssa yhdessä oleminen oli lapselle motivoivaa.

"tykkäs touhuta kotona niitä asioita. Pelata pelejä ja leikkiä ja tehdä niitä kielellisen kunnoutuksen harjoitteita -- yhdessä sijaisäidin kanssa." (RH1)

Luonteenpiirteisiin, luoviin harrastuksiin ja lahjakkuuksiin liittyvät vahvuudet esiintyivät yksittäistapauksina pedagogisissa tukimuodoissa. Vahvuuksien muista toimintaa käytettiin hengähdystaukuna opiskelurupeamien lomassa.

"Tän lapsen vahvuutena on kutominen ja virkkaaminen. -- ku hän jaksaa pienen rupeaman tehdä, niin siellä odottaa se käsityö sitte." (RH3)

Lapsen tunnollisuus tuki kotiharjoittelun onnistumista, mutta se nähtiin myös pulmallisena piirteenä ollessaan tuen tarpeena.

"kun hänelle annettiin Ekapeli-harjoitteita kotiin, niin oli ihan varma, että hän tekee ne." (RH3)

Vahvuudet psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodoissa. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodoissa lasten vahvuudet jakautuivat tasaisesti, kun sosiaalisia ja tunnevahvuuksia mainittiin yhdeksän kertaa, kognitiivisia ja oppimisen vahvuuksia seitsemän kertaa ja luontevahvuuksia kahdeksan kertaa ja luovuuteen ja harrastuneisuuteen liittyviä vahvuuksia kahdeksan kertaa.

Vahvuudet keskittymisen ja toiminnanohjauksen taitojen tukimuodoissa. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukemuodoissa korostuivat luovuuteen ja harrastuksiin liittyviä vahvuudet, joita käytettiin koulussa ja kotona palkintona ponnistelusta keskittymisen ja toiminnanohjauksen ylläpitämisestä sekä motivointikeinona käyttämällä vahvuuksien mukaista toimintaa tehtävien tekemisen muotona.

"tykkäs tehdä paljon kynällä kaikenlaista. -- Niin hän sai kotiharjoitteita sitten ihan näihin suuntiin ja... myöskin siihen kaunokirjotukseen kotiharjoitteita ja sitten niihin tarrapalkintoja. -- Se on ihan selvä vahvuus, jos aattelee että kirjottamisessakin on semmosta, että vaikea keskittyä, jos tykkää tehdä kynällä niin, homma edistyy." (RH3)

Sosiaaliset ja tunnevahvuudet olivat edustettuna keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukemisessa koulussa ja kotona siten, että koulussa lapsi hyötyi lähiäikuisten antamasta henkilökohtaisesta tuesta.

"hän tykkää kahdenkeskisyydestä, mitä käytetään siellä hyväks. Hänellä on siellä avustaja, joka on tosin koko luokan avustaja, mutta antaa aikaa myös tälle lapselle." (RH5)

"tykkäs touhuta kotona niitä asioita -- lapsille yhdessä käynnistettiin tällainen siellä kotona semmonen loruttelujen ja satujen kuuntelu ja ja tuota sit nää lapset myös itse luki siinä kotikuntoutuksen yhteydessä" (RH1)

Lisäksi keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukemisessa yksittäistapauksena lasten vahvuuksiksi todettiin kognitiivisista ja oppimisen vahvuuksista hyvä koulumenestys sekä luontevahvuuksista tarmokkuus pysyä ryhmän mukana.

"Tää lapsi oli ainakin tosi semmonen tarmokas ja halus oppia ja olla mukana. Mä uskon, että se auttoi häntä myös siinä, että hän ei halunnut jäädä sen ryhmän ulkopuolelle." (RH5)

Vahvuudet käyttäytymisen hallinnan tukimuodoissa. Käyttäytymisen hallinnan tukimuodoissa korostuivat kognitiiviset ja oppimisen vahvuudet. Hyvä koulumenestys tuki oppimisessa mukana pysymistä, kouluun kiinnittymistä ja myönteisen minäkuvan rakentumista.

”kykenevä lapsi, että kun hän ei ollut oppimisessa mitään vaikeutta. Hän sai paljon positiivista palautetta siitä, että kun hän ryhtyy ja tekee, niin onnistuu.” (RH4)

Käyttäytymisen hallinnan tukemisessa hyödynnettiin myös luontevahvuuksia, joista mainittiin älykkyys, metakognitiiviset taidot ja vastuullisuus. Vahvuudet tukivat kouluun kiinnittymistä, myönteisen minäkuvan rakentumista sekä itsehallintataitojen kehittymistä, kun lapsen kanssa oli mahdollista yhdessä asettaa tavoitteita käyttäytymiselle.

”luokkahenkeä rakentava ja yhteisistä asioista huolehtiva. Opettaja tuki tätä lapsen vahvuutta pitkin sitä koulutaivalta.” (RH5)

”Hyvin sanavalmis kaveri. -- Hänen kanssaan nyt kyllä jo pystyy hyvin keskustelemaan ja asettaa tavoitteita.” (RH4)

Luovuus ja harrastuneisuus tukivat käyttäytymisen hallinnan tavoitteissa lapsen jaksamista työskennellä koulussa sekä SISUKAS-palaverissa. Lisäksi luova harrastuneisuus tuki lapsen myönteistä minäkuva.

”Hänellä on visuaaliset vahvuudet. -- Ja sitten kynänkäyttövahvuudet -- Hän saa aina, kun on tehnyt jonkun tietyn työrupeaman, saa siitä sarjakuvaa.” (RH4)

”musiikkiharrastuksessa on mukana. -- Varmaan sitä kautta hän sai paljon myöskin tukea ja vahvistusta sille omalle osaamiselleen ja minäkuvalleen.” (RH4)

Vahvuudet sosiaalisten taitojen tukemisessa. Sosiaalisten taitojen tukimuodoissa vahvuudeksi mainittiin hyvä koulumenestys, hyvät taidot pärjätä itsenäisesti kaverisuhdetilanteissa, kyky leikkiä sekä sosiaalisuus.

”tää lapsi tykkää tehdä kaikenlaista. Tykkää olla pienryhmässä. Ja tykkää siitä, että hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja mielellään, omia mielipiteitään tosi esille.” (RH3)

Vahvuudet itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen tukimuodoissa. Itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen tukimuodoissa korostuivat sosiaaliset ja tunnevahvuudet. Lapsen itsetuntoa ja tunne-elämän taitoja tuettiin kotona aikuisen kanssa tehtävin harjoittein lapsen pitäessä aikuisen kahdenkeskisestä seurasta.

Lisäksi lapsen ulospäinsuuntautuneisuus ja sosiaalisuus tukivat työskentelyä SI-SUKAS-tiimin ja psykososiaalisen tuen toteuttamisessa.

”hän nauttii aikuisen henkilökohtasesta huomiosta. -- ollu tosi tärkeä, että hän on saanu näitten yhteisten hetkien kautta ja sitten niitten pelien pelaamisen kautta. -- koulussa tää lapsi alko saaha jonkin verran erityisopettajan huomiota.”(RH4)

Kognitiiviset ja oppimisen valmiudet mainittiin myös itsetuntoa, tunne-elämää ja koulussa jaksamista tukevin tekijöinä.

”Mä sanosin, että hänellä on myös nämä tämmöset perusvalmiudet hallinnassa ja hän saa niistä paljon positiivista palautetta. Kaikesta, mitä hän koulussa tekee ja mistä hän suoriutuu tosi hyvin. Hän saa paljon positiivista palautetta.” (RH4)

Lisäksi mainittiin luontevahvuuksia, joiden nähtiin olevan kuin kaksiteräinen miekka taipuessaan herkästi tuen tarpeeksi. Lapsia tuettiin kokemaan itsensä arvokkaana ilman suorituksia.

”huolellisuus, tunnollisuus ja sitkeys, mitkä toisaalta sitten voi, tavallaan kääntyä itteään vastaan, ku aattelee näitä tavoitteita. Et.. tämmösen lapsen kans, jos on tavoitteena tosiaan että, oppii vähän olemaan ittelleen, vähä armollisempi. Niin just tämmöset luonteenpiirteet mitä hänellä on niin, nehän tavallaan koko ajan vaan ruokkii sitä, että pitää osata ja, pitää olla virheetön. (RH3)

Luovuus ja harrastuneisuus olivat vahvuuksia, joiden nähtiin tukevan itsetuntoa ja minäkuva.

”Tää on kans lapsi, joka on hyvin taitava. Hänellä on liikunnallisuutta ja hän käy harrastamassa -- ja saa sitä kautta myös paljon positiivista vahvistusta.” (RH4)

Vahvuudet turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen tukimuodoissa. Turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen tukimuodoissa korostuivat luontevahvuudet, joita olivat tunnollisuus ja vastuullisuus. Tiedostavuus ja metakognitiiviset taidot olivat vahvuuksia, jotka auttoivat asettamaan tavoitteita keskusteluissa lapsen kanssa ja sosiaalisuus tuki ikätovereihin liittymistä. Aktiivisuus ja sosiaalisuus auttoivat huolehtimisen suuntaamisessa pikkusisarusten perään katsomisesta mm. oppilaskuntatoimintaan osallistumiseen. Luovuutta ja harrastuneisuutta käytettiin apukeinona turvallisuuden luomisessa lapselle yksin kotona ollessa lempiharrastuksen avulla.

6.3 SISUKAS-hankkeessa toteutetun tuen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät

6.3.1 Pedagogisen tuen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät

Pedagogisen tuen vaikuttavuutta arvioitiin yhdeksässä haastattelussa, joista tukiprosessin lopputulemien arvioitiin vastaavan niille asetettuja odotuksia viidessä ja osittain vastaavan odotuksia neljässä tapauksessa. Pedagogisen tukemisen vaikuttavuutta analysoitiin oppimisen perustaitojen ja kielellisten valmiuksien osalta erikseen.

Saavutetut tavoitteet oppimisen perustaidoissa. Oppimisen perustaitojen tukemisen arvioitiin olleen vaikuttavaa lukemisen sujuvuuden, luetun ymmärtämisen, oikeinkirjoituksen ja matematiikan perustaitojen tukemisessa, kun toteutettu tuki oli kolmiportaisen tuen yleisen tuen tasolla. Haastatteluajankohtana ei ollut tehty vielä hankkeen virallisia loppukartoitustestejä, jotka kertovat mitattavissa olevien taitojen lopputulemia. Tulosten kohdalla mittariksi riittivät tässä vaiheessa koulun ja perhehoidon lähiaikuisten havainnot sekä lapsen hyvä suoriutuminen.

”kyllä minä uskosin, että nää tavoitteet on saavutettu. Tosin me ei olla nyt vielä testattu, että ei tiiä mitä ne testeissä näyttää. -- nää sijaisvanhemmat on tämän lapsen osalta saanonu, että kuulostaa paremmalta se lukeminen.” (RH2)

”Tässä samalla tavalla niin ku monen muunki osalta jol on tämmösiä pieniä pulmia, erityisopettaja on pukannu omasta ryhmästään pois. Et selviytyy jo ilman. Se on taas eri asia, että palaako ne ongelmat sitte esille.” (RH3)

Oppimisen perustaidoissa yhden lapsen kohdalla asetetut odotukset arvioitiin osittain ylitetyiksi. Lapsen tukemisen tavoitteena olivat luetun ymmärtämisen ja oikeinkirjoituksen kohentaminen.

”Jos ajatellaan, esimerkiks tätä oikeinkirjotusta. Niin tähän on ylittänyt odotukset. Koska hän lähti, oli todella heikko taso. Ja nyt hänet on pukattu ulos sieltä, oikeinkirjotusryhmästä. Ja on tullu hyviä tuloksia testeistä” (RH3)

Sijaisperheen vaihtumiseen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin laaja-alaisiin tuen tarpeisiin liittyen todettiin saavutukseksi se, että lapsi on jaksanut käydä koulua ja pysynyt yleisissä tavoitteissa.

Osittain saavutetut tavoitteet oppimisen perustaidoissa. Oppimisen perustaitojen tukemisen arvioitiin olleen osittain vaikuttavaa lukemisen, matematiikan ja englannin tukemisessa, kun toteutettu tuki oli kolmiportaisen tuen tehostetun tuen tasolla ja tuen tarpeena esiintyi lisäksi tehtävien edessä ponnisteluun liittyviä pulmia ja/tai psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeita. Lapsen tarpeiden mukaisen tuen järjestäminen koulussa nähtiin saavutetuksi osaksi näissä tapauksissa.

”Tietysti riippuu siitä mitä me asetetaan tavoitteeksi. Musta on tärkeää että, tää laps saa tasostaan opetusta. Elikkä jos ajatellaan että se ois tavoite, että hän opiskelee sillä tasolla, millä hän on ja saa sitä tarpeittensa mukasta tukea ni silloin ne ois saavutettu ne tavoitteet. Mutta, mul on vähän semmoinen tuntuma että, hän ei oo ihan parastaan saanu esille, esimerkiksi lukemisen alueella.” (RH2)

Kielellisen kuntoutuksen vaikuttavuus. Kielellisen kuntoutuksen saavutusten arvioitiin vastaavan odotuksia, vaikkei kahden vuoden intensiiviselläkään tuella pulmien voida nähdä poistuvan. Pienempiä kielellisen rikastamisen tuen tarpeita ei arvioitu erikseen aineistossa. Lasten tuen tarpeiden havaitsemisen ja riittävän tuen löytymisen kielellisten valmiuksien tueksi kerrottiin olevan merkittävä saavutus.

”asioita on siellä koulussa nyt alettu viedä eteenpäin hänen tasollaan. Niin hän on huomannu, että hän osaa ja hänen ei tarvi peitellä sitä, että jos hän ei jotain asiaa osaa, hän uskaltaa kysyä.” (RH1)

”Hän saa omantasostaan opetusta ja, etenee yksilöllisin tavoittein. -- mä oon tehny, nyt toistamiseen ne testit mitä mä tein silloin alussa. Silloin hän ei kyennyt tekemään, suurin osa testeistä oli et ne piti keskeyttää. Niin nyt hän pysty viime keväänä, tekemään kaikki nämä äidinkielen testit läpi. -- Ja sit se että hän on pysyny koulumyönteisenä. Hän tulee innoissaan kouluun aina” (RH3)

Pedagogisen tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät. Pedagogisen tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneista tekijöistä muodostui kolme pääteemaa, jotka olivat 1) kokonaisvaltainen interventio ja monialainen yhteistyö, 2) yksilöllinen pedagoginen tuki koulussa ja perhehoidossa sekä 3) psykososiaalisiin tuen tarpeisiin vastaaminen.

Kokonaisvaltainen interventio ja monialainen yhteistyö vaikuttivat tuen vaikuttavuuteen siten, että hankkeessa tehdyn intervention arvioitiin edistäneen lapsen yksilöllisten tuen tarpeiden esille tuloa ja tarvittavan tuen järjestymistä lapselle tämän tarpeiden mukaan. Interventio kokosi yhteen lapsen lähiaikuiset ja edisti

heidän välistänsä yhteistyötä, jossa suunniteltiin yhdessä lapsille toteutettavat tukitoimet.

Yksilöllinen pedagoginen tuki koski lapsen tuen tarpeita vastaavan opetuksen ja tuen järjestymistä koulussa, perhehoidon toteuttamaa oppimisen tukea sekä lapsen kasvun ja kehityksen myötä tapahtuvan harjoittelemisen ja vastuun ottamisen omasta oppimisesta. Pedagogisen tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneista tekijöistä määrällisesti painottuivat eniten koulussa tapahtuneet myönteiset muutokset ja koulussa saatu yksilöllisiä tarpeita vastaava tuki, jolloin lapselle mahdollistui opiskelu omalla tasolla omassa tahdissa sekä aikuisilta saatu henkilökohtainen, yksilöllisesti räätälöity opetus ja tuki. Hyvä opettaja-oppilassuhde ja sen kehittyminen laskettiin myös mukaan tähän teemaan.

”se että siihen asiaan on ottauduttu siellä koulussa niitten resurssien puitteissa mitä heillä on” (RH2)

”aina kun asiat vaikeutuu, ja tulee uutta niin pitää vaan jaksaa ponnistella ja pitää yllä näitä tukitoimia. Niin kun tää luokanopettajakin sano, että ei me anneta periks, että kyllä ne kertotaulutkin vielä opitaan. -- Opettajalla on sitä sisukkuutta sitten. -- Niin, ja myöskin sitä et hän uskoo tän lapsen mahdollisuuksiin oppia.” (RH4)

Lapsen psykososiaalisiin tuen tarpeisiin vastaaminen koski erityisesti luottamuksen rakentumisen, turvallisuuden tunteen ja hyväksytyksi tulemisen tarpeiden täyttymistä, mikä siivitti lasten pedagogisten tuen tarpeiden täyttymistä.

”kun nämä rupes nämä, turvallisuuden tunteen asiat paranemaan. Kaveriasiat rupes menemään eteenpäin, niin myöskin näihin oppimisasihin rupes tulemaan selkeästi parannusta. Ja rupes tulemaan tosi nopeesti. --Mä luulen, että se aika paljon liitty näihin asioihin. Näihin turvallisuuden tunteen ja hyväksytyksi tulemisen tunteen asioihin, kaveriasioihin.” (RH3)

”jotenkin on päästy sen hymyilevän kuoren taakse, että kun hän oli sillä pärjänny niin kauan, että hän on aina sillonkin kun oli todella hämmentynyt, niin oli vaan hymyilevä ja sillä omalla paikallaan niin nyt ku ollaan päästy sinne tavallaan, että mitä sieltä takaa löytyy ja hän on oppinut pyytään sitä apua.” (RH1)

Pedagogisen tuen osittaiseen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät jäsentyivät *psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeisiin* liittyviin tekijöihin, joita olivat 1) pulmien laaja-alaisuuden vuoksi hanketta pidemmän tukijakson tarve, 2) lapsen taipumus edelleen luovuttaa haastavien oppimistehtävien edessä, 3) lapsen ympäristön vaikea tilanne, muutokset ja riitaisuus sekä sijaisperheen vaihtuminen vaikeuttamassa lapsen jaksamiseen käydä koulua sekä 4) lapsen runsaat tai viiveellä

ilmenevät psykososiaalisen hyvinvoinnin pulmat vaikuttamassa opiskelukykyn.

”hänellä ei oo ihan malttia niin paljon harjotella kun hän tarvis harjotusta. -- Että vaatii paljon sitä itsetunnon tukea ja, vahvistamista. Ja sitä että, vaikean asian edessä, sen hyväksymistä et vaikean asian edessä pitää ponnistella. Että ei luovuta herkästi. Mutta suunta on minusta ihan hyvä.” (RH2)

Pedagoginen tuki oli vaikuttavaa useimmissa tapauksissa oppimisen perustaitojen tukemisen osalta. Kielellisen kuntoutuksen osalta tavoitteet nähtiin mahdolliseksi saavuttaa hankkeen aikana, mutta järjestynyt tuki nähtiin jo tavoitteen saavuttamiseksi.

6.3.2 Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät

Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen osalta tavoitteiden saavuttamista arvioitiin 13 haastattelussa. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät analysoitiin tuen tarpeiden osa-alueissa, joita olivat 1) keskittyminen ja toiminnanohjauksen taidot 2) käyttäytymisen hallinnan taidot, 3) itsetunto, tunne-elämä ja jaksaminen, 4) sosiaaliset taidot sekä 5) turvallisuuden tunteen vahvistuminen ja luottamuksen rakentuminen aikuisiin.

Keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukemisen vaikuttavuus ja tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen tukemisen vaikuttavuutta arvioitiin kolmessa haastattelussa, joissa saavutusten kerrottiin vastaavan odotuksia, vaikka pulmien ei voidakaan olettaa korjaantuvan kahdessa vuodessa. Haastateltavien arvioita tuki lapsen lähiaikuisilta ja vertaisilta saatu palaute.

” sieltä koulusta tulee hyvää palautetta. -- Hyvää palautetta tulee myös kotoa ja lapsi on ite sanonu näin. - että mun kaverit sanoo, että mä oon muuttunu. -- Mä sit kysyin, että millä tavalla, että millä tavalla sä oot muuttunu niitten kavereitten mielestä. Niin hän sano, että eskarissa mä aina vaan sähläsin.” (RH1)

”Mä sanosin, että ollaan tavoitteissa ja voi oikeestaan sanoa, että ollaan ylitetty tavoitteet koska mä en uskonu että tämä lapsi näin nopeesti alkaa rauhoittumaan ja pysyy siinä ryhmässä mukana. Mä oon ihan yllätynyt tän lapsen edistymisestä. -- Opettaja on antanu palautetta, että ei ole ollenkaan ryhmän pulmallisempia lapsia. Hän siellä vähän pistää järjestykseen muitakin.” (RH5)

Keskittymisen ja toiminnanohjauksen taitojen tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttaneista tekijöistä muodostui neljä teemaa, jotka olivat 1) yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva lapsen tukeminen monialaisessa yhteistyössä, 2) yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja perhehoidossa sekä 3) monialainen psykososiaalinen tuki. Keskittymisen ja toiminnanohjauksen taitojen tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät olivat moninaisia, eikä niissä korostunut mikään yksittäinen tekijä.

Yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva lapsen tukeminen monialaisessa yhteistyössä lisäsi tuen vaikuttavuutta siten, että sopivia tukitoimia suunniteltiin yhdessä.

”asian äärelle on sillä tavalla pysähdetty porukalla. -- Ja sitten ruvettu miettimään konkreettisia keinoja, että millä tavalla mitään tehdään.” (RH1)

Yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja perhehoidossa sisälsi opetuksen ja oppimisympäristön mukautuksia koulussa ja kotona, mikä ilmeni lapselle räätälöityinä sopivan mittaisina työskentelyhetkinä, työskentelyn tauottamisena ja siitä palkitsemisena. Yksilöllinen tuki sisälsi myös lähiaikuisten myönteisen suhtautumisen lapsen tarpeita kohtaan lisäämässä tukitoimien vaikuttavuutta. Lapsen kasvu ja kehitys ottamaan tukea vastaan nähtiin myös yhtenä merkittävänä osatekijänä tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneissa tekijöissä.

”tämä aikuisten asenne... Hänhän on pienessä erityisluokassa. Aikuisten oikeanlainen asenne, että mitotetaan ne tehtävät sopivan kokosiksi, pidetään riittävästi taukoja, välillä kuunnellaan satuja, pidetään pidennettyjä välitunteja. Aina työskentelyrupeaman jälkeen tulee semmosta, missä tää lapsi saa koota itseään, latautua uusiin asioihin. -- Mä jotenkin koen et se on hirveen tärkeä.” (RH5)

Monialainen psykososiaalinen tuki sisälsi lapsen saaman lastenpsykiatrisen hoidon sekä vanhempien saaman psykososiaalisen tuen omalle jaksamiselleen.

”tarkkaavuuslääkitys on alkanu nyt syksyllä. Lapsi on itse sanonu, että hän pystyy nyt keskittymään paremmin.” (RH5)

”se tuki myöskin sinne perheeseen, kun sielläkin on palveluohjaaja niin siel on vanhemmillakin ollu aikamoiset jaksamisen pulmat.” (RH5)

Käyttäytymisen hallinnan taitojen tukemisen vaikuttavuus ja tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät. Käyttäytymisen hallinnan taitojen tukemisen vaikuttavuutta arvioitiin kuudessa haastattelussa, joista kolmen lapsen kohdalla saavutettujen tulosten kerrottiin vastaavan odotuksia ja kolmen lapsen kohdalla tavoitteiden kerrottiin olevan osittain saavutettuja. Keskeiseksi nähtiin lasten edistyminen tavoitteissa, vaikka pitkälinen työ vielä jatkuukin.

”Kun kuuntelee niitä viestejä niiltä lapsen ympärillä olevilta aikuisilta, että miten tuskasta se oli se alku, sekä kotona että koulussa, ja nyt viestit on sitä, että lapsi pystyy opiskelemaan, tosin kaikkien näitten tukien avulla mutta kuitenkin pysyy vielä yleisissä tavoitteissa niin mun mielestä ollaan onnistuttu mutta matkalla vielä toki ollaan. Täs on kysymys niin isoista asioista, että ne ei tapahdu hetkessä.” (RH4)

”Tässä voi sanoa, että tavoitteet on saavutettu, näiltä osin. -- näistä pinnan palamisistahan ennen ei voinu jälkeinpäin. Tää lapsi ei muistanu niistä mitään, ku koulussa sattui tämänmön totaalinen pinnan palaminen, mutta nyt niistä voiaan sitten kotona jo keskustella ja analysoida että mistä tilanne alkoi ja mitä sitten tapahtu ja missä kohti ois kannattanut panna poikki ja miten ois muuten voinu toimia. -- Paitsi se, että ne on vähentynyt huomattavasti niin se, että niitä pystytään nyt myös jälkikäteen purkaa.” (RH4)

Käyttäytymisen hallinnan tukemisessa tuen tarpeet saattoivat vaihdella jyrkästikin kodin ja koulun välillä. Siten myös tavoitteet olivat näissä tuen tarpeissa yleensä perhehoidossa hitaammin saavutettavissa.

”Siellä koulussakin jonkin verran esiintyi alus semmosta sähläämistä ja vastustamista. Siellä tilanne on rauhoittunut. Tää lapsi on todella hyvin aikuisen ohjauksessa ja toimii hyvin, eikä enää vastusta. Siltä osin on hyvin saavutettu tavoitteet, mitä koulussa näkyy. Mä sanosin, että kotona ollaan vielä matkalla. Mut suunta on ihan hyvä.” (RH4)

Käyttäytymisen hallinnan taitojen tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttaneista tekijöistä muodostui neljä teemaa, joita olivat 1) yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva lapsen tukeminen monialaisessa yhteistyössä, 2) yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja perhehoidossa sekä 3) monialainen psykososiaalinen tuki.

Yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva lapsen tukeminen monialaisessa yhteistyössä lisäsi tuen vaikuttavuutta siten, että lapsen tuen tarpeet tulivat esille ja niihin hankittiin tehokkaasti riittävää tukea. SISUKAS-tiimin tuella oli mahdollista nopeuttaa avun saantia mm. siten, että tiimin psykologi teki terapian tarpeen arviointia sekä konsultoi lapsen lähiaikuisia koulussa ja perhehoidossa.

”Must tuntuu et ne sijaisvanhemmat aktivoitu enempi tätä psyykkistä puolta tuomaan esille. -- tää Sisukas jotenkin onnistu nopeasti ja intensiivisellä tämmösellä väliintulolla saamaan tän aikaseks, että järjesty näitä hoitoja ja terapioita ja kotiin tukee” (RH5)

Yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja perhehoidossa sisälsi koulussa ja perhehoidossa erikseen ja yhteistyössä toteutettuja tukitoimia vaikuttavuuteen vaikuttaneina tekijöinä. Käyttäytymisen hallinnan taitojen tuen vaikuttavuutta tuki erityisesti lapsen saama henkilökohtainen tuki ja ohjaus opettajalta tai koulunkäynnin ohjaajalta sekä oman rauhoittumispaikan mahdollistaminen lapselle koulussa. Lapsen sitouttaminen sääntöihin koulussa ja kodin ja koulun välillä, koulupäivän jäsentäminen ennakoitavaksi, lähiaikuisten jämäkkyys ja ymmärtävä ohjaus sekä lapsen kasvu ottamaan tukea vastaan lisäsivät tuen vaikuttavuutta.

"kun rupes tuleen niitä tilanteita jollonka tällä lapsella kierrokset nousi, niin hän sitten tän avustajan pienestä vihjeestä palautu sitte taas. -- tää lapsi ite osaa tosin hyvin kuvata mitä hänelle on tässä prosessin aikana tapahtunu. Hän käytti tällästä autovertausta, että aikasemmin Ferrari kiihty nollasta sataan, ja nyt hän on vaihtanu Lamborghiniin ja se pystyy ajamaan viittäkymppiä, että se ei mene sinne sataseen asti." (RH4)

"Varmaankin se, että lapsi on kasvanu ja tullu sitä omaa ymmärrystä enemmän." (RH4)

Lapsen oma kasvu, kehitys ja tiedostavuus olivat yksi tukemisen vaikuttavuutta lisäävistä teemoista, koska sen myötä yhteinen käyttäytymisen hallinnan tavoitteiden asettelu tuli mahdolliseksi lapsen kanssa.

Monialainen psykososiaalinen tuki nostettiin erityisesti esiin käyttäytymisen hallinnan tukemiseen vaikuttaneena tekijänä. Sekä lapset että sijaisvanhemmat saivat psykososiaalista tukea ja konsultaatiota. Merkitykselliseksi nähtiin myös sijaisvanhempien saama tuki lapsen sijoituksen ja siellä saamansa tuen pysyvyyden sekä jatkuvuuden tukemiseksi, joita olivat mm. muutokset sijaisperheen kokoonpanossa. Osa lapsista oli monen psykososiaalisen tuen tarjoajan piirissä yhtä aikaa.

"siinä perheessä on tapahtunu myös sellanen asia, että tämä --, jonka kans tuli paljon sitä ristiriitaa niin on saanu toisen sijaishoitopaikan. Se on varmasti myös rauhoittanu tilanetta. Sitten tässä on tää lastenpsykiatria ollu mukana vahvasti." (RH4)

"vanhempjen suhtautuminen siihen käyttäytymiseen muuttu aika paljonkin, joka taas vaikutti aika suuresti siihen, miten tää käyttäytymisen hallinta(lähtikin) -- Tavallaan tuli enemmän ymmärrystä sinne sijaisperheeseen. -- Pois siitä rankaisevuudesta ja enemmän silleen, ymmärtää." (RH4)

Käyttäytymisen hallinnan tukemisen osittaiseen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät liittyivät psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeisiin, joita olivat pul-

mien viiveellä esille tuleminen, takapakit etenemisessä, lapsen eritahtinen eteneminen koulussa ja kotona sekä pulmien kasautuminen vyyhdiksi. Pulmien esille tuleminen yksistään nähtiin kuitenkin osaltaan jo saavutuksena. Lapsen elämässä ja ympäristössä saattoi olla menossa isojen haasteiden ja muutosten vyyhti, joka kuormitti lapsen tilannetta ja vaikutti edistymiseen.

Tuen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät sosiaalisten taitojen tukemisessa. Sosiaalisten taitojen tukemisen vaikuttavuutta arvioitiin kymmenessä haastattelussa, joista seitsemässä sen arvioitiin vastaavan odotuksia ja neljässä osittain, kun yksi haastattelu sisälsi sekä kaverisuhdetaitoihin että sijaisvanhempien kanssa toimimisen tavoitteet. Yhdessä haastatteluista arvioitiin muutosta kiusaamistilanteessa.

"Se kiusaaminen, se loppu. -- Ei siihen mennä varmaan, ku semmonen pari kuukautta, ku se tilanne alko rauhottumaan." (RH4)

Kaverisuhteiden edistyminen tuotiin esiin neljässä haastattelussa.

"Hän on enempi vapautunu toimimaan omanikästensä kanssa ja on saanu kavereita." (RH4)

"hän sanoo että: ennen minä seurasin, kun muut leikkivät, mutta nyt minä menen mukaan leikkimään." (RH1)

Suhteessa perhehoidon aikuisiin sosiaalisten taitojen osalta annettu tuki arvioitiin vaikuttavaksi.

"hän anto...vanhemmille tilaisuuden auttaa, kotitehtävissä ja sitte jonkin verran myös kokeisiin valmentautumisessa." (RH5)

Sosiaalisten taitojen tuen arvioitiin olleen osittain vaikuttavaa neljän lapsen kohdalla, joista kolmen kohdalla tavoitteena oli kaverisuhdetaidot, yhdellä suhde sijaisvanhempaan ja yhdellä suhde opettajaan.

"lapsi rupes uudelleen hakemaan paikkaansa siinä luokassa ja siinä porukassa ja suhteessa opettajaan." (RH2)

"Nyt on matkan varrella tullu uusia asioita, joihin on pitäny puuttua. -- must on tärkeetä, että nää on nyt tullu pinnalle ja niihin on puututtu ja niitä käsitellään." (RH5)

Sosiaalisten taitojen tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttaneista tekijöistä muodostui kolme teemaa, joita olivat 1) yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva lapsen tukeminen monialaisessa yhteistyössä, 2) yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja perhehoidossa sekä 3) monialainen psykososiaalinen tuki.

Yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva monialainen yhteistyö vaikuttivat siten, että lapsen tuen tarpeet tulivat lähiaikuisille ilmi ja niihin saatiin hankittua riittävää apua ja tukea koulussa ja koulun ulkopuolella. *Yksilöllinen tuki koulussa ja kotona* vaikutti siten, että lapsi sai tukea kaverisuhdetaitoihin ja kiusaamistilanteiden selvittelyyn, sosiaalisten taitojen yhteisen opetteluun sekä lähiaikuiselta henkilökohtaista tukea ja ohjausta. *Psykososiaalinen tuki* vaikutti tuen vaikuttavuuteen siten, että lapsille hankittiin tarpeen mukaan jatkotukea kaveriasioiden selvittelyyn koulukuraattorin ja koulupsykologin lisäksi perheneuvolasta. Sosiaalityön palveluohjaajan kautta hankittiin lapsille harrastuksia kaverisuhteiden tukemiseksi.

"Siel on paljon perheessä panostettu palveluohjaajan avustuksella, myöskin sijaisäidin jaksamiseen. Harrastuksiin ohjaamiseen ja, ne on myös kirjattu sinne oppimissuunnitelmaan." (RH3)

Sijaisvanhemman saama psykososiaalinen tuki lisäsi myös tuen vaikuttavuutta, kun vanhemman voimavaroja tukea lasta vahvistettiin.

Itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen tukemisen vaikuttavuus sekä vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät. Itsetunnon, tunne-elämän taitojen ja jaksamisen tukemisen vaikuttavuutta arvioitiin 11 haastattelussa, joista neljän lapsen tavoitteet arvioitiin saavutetuiksi ja seitsemän lapsen tavoitteet osittain saavutetuiksi.

"Otaen huomioon ne viimeaikaiset kehitystilanteet, mitä sieltä kotoakin on tullu yhteydenottoa. Niin minusta tuntuu, että me ollaan vielä matkalla." (RH3)

"mun mielestä ollaan onnistuttu, mutta matkalla vielä toki ollaan. Täs on kysymys niin isoista asioista että ne ei tapahdu hetkessä." (RH4)

Tukiprosessille asetetut odotukset ylittyivät lapsen kohdalla, jonka tavoitteeksi asetettiin näkyväksi tuleminen luokassa ja rohkaistuminen pyytämään apua.

"lapsi on tullut näkyväksi. -- jotenkin on päästy sen hymyilevän kuoren taakse, että kun hän oli sillä pärjänny niin kauan, että hän on aina sillonkin kun oli todella hämmentynyt,

niin oli vaan hymyilevä ja sillä omalla paikallaan niin nyt ku ollaan päästy sinne taval-
laan että mitä sieltä takaa löytyy ja hän on oppinut pyytään sitä apua.” (RH1)

Itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen tukemisen vaikuttavuuteen vaikutta-
neista tekijöistä muodostui neljä teemaa, joita olivat 1) yksilöllinen interventio ja
siihen kuuluva lapsen tukeminen monialaisessa yhteistyössä, 2) yksilöllinen tuki
lapselle koulussa ja perhehoidossa sekä 3) monialainen psykososiaalinen tuki.

Yksilöllinen interventio ja monialainen yhteistyö sisälsi lapsen tuen tarpeiden
selvittämisen ja riittävän tuen järjestämisen.

”koulussa ollaan herätty, et tää lapsi tarvii tukea.” (RH2)

”niitä asioita on siellä koulussa nyt alettu viedä eteenpäin hänen tasollaan. Niin hän on
huomannu että hän osaa ja hänen ei tarvi peitellä sitä, että jos hän ei jotain asiaa osaa, hän
uskaltaa kysyä” (RH1)

Yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja perhehoidossa nosti esiin opettajien ja sijais-
vanhempien tekemän työn merkityksen.

”Tää vaatii kyllä tältä opettajalta tällasta, mikä mun mielestä hän on hyvin onnistunutkin.
Tämmöstä vähän huumoripitosta otetta.” (RH3)

”mä aattelen että myös se kotona tehty identiteettityö on kantanu hedelmää.” (RH2)

Psykososiaalinen tuki lisäsi tuen vaikuttavuutta lapsen saama keskusteluavun
myötä. Toisaalta se, että lapsen asioissa tarvitaan jo ”vahvempaa” tukea nähtiin
myös merkkinä siitä, että tavoitteita ei olla saavutettu.

Osittaiseen tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät kytkeytyivät psyko-
sosiaaliseen hyvinvointiin (viiveellä esiin nousevat psykososiaalisen hyvinvoin-
nin pulmat ja takapakit edistymisessä) sekä katkoksiin saadussa tuessa.

”Ja sitten myöski alkava murrosikä tai esimurrosikä, joka nyt tulee, myöski kuvaan mu-
kaan ni tuo mukanaan omia juttujaan.” (RH2)

”Entäs sitte nää emotionaaliset kysymykset, joita on? Missä tilanteessa nyt ollaan? Ne on
pulpahtanu esiin tässä matkan varrella. Nyt me ollaan vasta alussa.” (RH5)

Tuen katkonaisuus vaikutti koulun ja perhehoidon lähiaikuisen vaihtumisena ja
sijaiskodin vaihtumisena Katkos koulun tuessa tai sen liian aikainen päättymi-
nen nähtiin tuen osittaista vaikuttavuutta selittävänä tekijänä. Sijoituspai-
kan vaihtuvuus vastaavasti vaikutti perhehoidon tuen vaikuttavuuteen kielteisesti.

"Mut sitte häneltä vaihtu opettaja, joka ei sitten ollukaan samalla tavalla suuntautunu ni, sitten jäi nämä tällaset toiminnalliset menetelmät sieltä tunne-elämän vahvistamisen puolelta pois. Koska musta siinä katkesi se semmonen hyvä suunta, mihin oltiin lähdetty tän ensimmäisen opettajan kanssa." (RH2)

Turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen tukemisen vaikuttavuus ja tuen vaikuttavuuteen vaikuttaneet tekijät. Turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen tukemisen vaikuttavuutta arvioitiin neljässä haastattelussa, joista kolmessa saavutusten todettiin vastaavan odotuksia ja yhdessä vastaavan osittain odotuksia. Aikuisten vastuilla olevien asioiden huolehtimiseen taipuvaisten lasten kohdalla iloittiin siitä, että lapsi oli alkanut olemaan enemmän ikäistensä seurassa ja jättänyt aikuisten vastuut aikuisille kannettavaksi.

"tää lapsi ei enää sillä tavalla huolehdi esimerkiks siitä pikkusiskosta niin kun hän vielä silloin alkuvaiheessa. Hän on enempi vapautunu toimimaan omanikästensä kanssa ja on saanu kavereita. Ku ennen vähän valvo siellä välitunnilla, että mitä se sisko tekee, ettei se vaan tekis mitään hölmöyksiä ja kattoo kohan aikuiset varmaan sen perään. --- Opettaja ihan viimeks iloitsi siitä, että on peleissä mukana toisten luokkalaisten -- kanssa." (RH4)

Turvallisuuden tunteen ja aikuisia kohtaan koetun luottamuksen tukemisen vaikuttavuuteen vaikuttaneista tekijöistä muodostui kolme teemaa, joita olivat 1) yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva lapsen tukeminen monialaisessa yhteistyössä, 2) yksilöllinen tuki lapselle koulussa ja perhehoidossa sekä 3) psykososiaalinen tuki.

Yksilöllinen interventio ja siihen kuuluva monialainen yhteistyö koski lapsen ohjaamista ja keskusteluttamista palavereissa, kotona ja koulussa.

"Se on otettu ihan hänen kanssaan puheeks. Sekä kotona että koulussa ja myöskin näis Sisukas-palavereissa." (RH4)

Yksilöllinen tuki koulussa ja perhehoidossa vaikutti vaikuttavuuteen siten, että kotona ja koulussa toteutetut tukitoimet lisäsivät lapsen luottamusta, turvallisuuden tunnetta sekä ohjasivat lasta ikätovereiden seuraan. *Psykososiaalinen tuki* vaikutti lapsen harrastuksiin ohjaamisen ja koko perheen saaman tuen kautta.

"Sitten kun hän ohjautu erilaisiin harrastuksiin ja sitten kun siinä kävi myöskin niin että, tämä pikkusisko, ohjautu iltapäivätoimintaan. Niin siinä tavallaan tuli semmonen vapaus hänelle. Että hänen ei tarvinnu ainakaan koko iltapäivää arkisin kantaa huolta että, missähän se ny vipeltää." (RH3)

Psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeiden ja tukemisen prosessien osalta aineistosta kävi ilmi, että psykososiaalisen hyvinvoinnin standardoituihin testeihin kuuluvaa psykiatristen oireiden Achenbach -testin mukaan osalla lapsista oireet olivat lisääntyneet hankkeen aikana. Syitä tähän pohdittiin aineistossa:

"Voi ajatella et, jos siel on tehty interventiota, ja varsinkin psyykkistä tukee, niin se on voinu avata sitte tai varsinkin jos terapiota on alkanu niin se usein avaa sen, että oireilu jokskun aikaa lisääntyy, kun laps lähtee prosessoimaan. -- Plus sitten se, että nämä lapset kasvaa koko ajan ja monet alkaa sitten jo olla esipuberteetti-iässä, ja monesti silloin sitte oireilu alkaa näkyä enemmän ulospäin." (RH5)

Tulos oli yhteneväinen Skolfam-hankkeen tulosten kanssa, joissa myös osalla lapsista oppimisen paranemisesta huolimatta psykososiaalinen hyvinvointi heikkeni. Tämä puoltaa jatkotuen hankkimista lapsille ja seurantaan interventiota pidemmälle ajalle.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisina SISUKAS-hankkeessa esiintyivät perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisen tarpeet, tukemisen rakenteet sekä hankkeessa toteutetun tuen laadullinen vaikuttavuus ja siihen vaikuttaneet tekijät.

Tutkimuksen päätulokset ja keskeiset havainnot. Tulokset osoittivat perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeiden painottuneen SISUKAS-hankkeessa pedagogisiin tuen tarpeisiin ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeisiin. Pedagogiset tuen tarpeet koskivat oppimista, oppimistilanteita, kielellisiä valmiuksia ja muita tuen tarpeita, joita olivat hahmottamisen ja artikulaation pulmat. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeet koskivat keskittymistä ja toiminnanohjauksen taitoja, käyttäytymisen hallinnan taitoja, itsetunnon, tunne-elämän ja jaksamisen tukemista, sosiaalisia taitoja sekä turvallisuuden tunteen ja luottamuksen vahvistamista lähiaikuisia kohtaan. Lisäksi esille tuli sijoitukseen erityisesti liittyviä tuen tarpeiden erityispiirteitä, joita olivat tuen tarpeiden moninaisuus, päällekkäisyys ja pitkäaikaisuus, psykososiaalisten tuen tarpeiden ensisijaisuus koulunkäynnissä sekä luottamuksen ja perusturvallisuuden rakentumisen tärkeys.

SISUKAS-hankkeessa toteutetut pedagogiset tukimuodot muodostivat tuen kontekstien mukaan kolme pääteemaa, joita olivat SISUKAS-tiimin, koulun ja perhehoidon tuki. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukimuodot muodostivat tuen kontekstien mukaan neljä pääteemaa, jotka olivat SISUKAS-tiimin tuki, koulun tuki, perhehoidon tuki ja monialainen psykososiaalinen tuki. Painotukset näiden teemojen välillä vaihtelivat riippuen tuen tarpeiden teemoista. Kaikkia hankkeeseen osallistuneita lapsia tuettiin sekä pedagogisissa että psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeissa.

SISUKAS-hankkeessa toteutettujen tukimuotojen suunnittelun pohjana käytettiin lapsilla havaittuja vahvuuksia. Vahvuuksien huomioiminen koulunkäynnin tukemisen lähtökohtana voi Heiskasen ym. (2019) mukaan lisätä lapsen itsearvostusta, myönteistä käyttäytymistä ryhmätoiminnassa sekä kasvattaa lapsen sietokykyä vaikeuksia ja epäonnistumista kohtaan. Lasten vahvuudet jaettiin neljään teemaan, joita olivat luontevahvuudet, sosiaaliset ja tunnevahvuudet, kognitiiviset ja oppimisen vahvuudet sekä lahjakkuudet ja harrastuneisuus. Tukimuodoissa lasten vahvuuksia käytettiin opiskelun muotona (esim. tehtävän sai tehdä piirtämällä tai lapsi sai mennä pienryhmään, jossa oli kavereita) tai palkintona ponnistelusta koulussa ja kotona (esim. lapsi sai kutoa työskentelyrypeaman jälkeen). Vahvuuksien nähtiin lisäksi tukevan työskentelyä (esim. lapsen tiedostavuus auttoi yhteisessä tavoitteen asettelussa) sekä lapsen itsetuntoa ja myönteisen minäkuvan kehittymistä vapaa-ajalla (liikunta tai musiikkiharrastus toi lapselle runsaasti myönteistä palautetta).

Toteutetun tukiprosessin vaikuttavuus arvioitiin laadullisesti tuen tarpeiden mukaisissa luokissa. Samalla lapsella osa tuen tarpeista voitiin katsoa täyttyneiksi ja osassa tukemisen olevan vasta alussa. Tukemisen arvioitiin olleen vaikuttavampaa pedagogisen tuen kuin psykososiaalisen tuen tavoitteissa, mihin suurimpana tekijänä nähtiin vaikuttavan psykososiaalisen tuen tarpeiden piirteet, kuten viiveellä esiin tulevat tai laaja-alaiset psykososiaalisen hyvinvoinnin pulmat. Tuen vaikuttavuuteen vaikuttavat tekijät muodostivat kolme pääteemaa, joita olivat yksilöllinen interventio ja monialainen yhteistyö, yksilöllinen tuki koulussa ja perhehoidossa sekä psykososiaalisiin tuen tarpeisiin vastaaminen.

Tulosten suhteuttaminen aikaisempaan tutkimukseen. Sijoitetut lapset ja nuoret eivät muodosta yhtenäistä ryhmää, mutta he eroavat tavallisesti vanhempiensa luona asuvista ikätovereista kokemustasoiltaan sekä tuen tarpeiltaan monin tavoin (Ks. Ikonen ym. 2017; Eronen 2013). Sijoitettujen lasten erityinen haavoittuvuus hyvinvoinnin vajeille (Aira ym. 2015; Väливаара 2016) peräänkuuluttaa tuen tarpeiden selvittelyä ja laaja-alaisia tukitoimia lapsille riittävän varhain. Sijoitukseen liittyvien psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeiden lisäksi

sijoitetuilla lapsilla ilmenee jonkin verran pedagogisen tuen tarvetta, sillä heidän on todettu suoriutuvan ikätovereitaan huonommin erityisesti oppimisen perustaidoissa eli akateemisissa taidoissa (Berlin ym. 2011; Berger ym. 2015; Emerson & Lovitt 2003; O'Higgins ym. 2015; Weinberg ym. 2009). Kaikenikäisten sijoitettujen lasten ja nuorten pedagogisia tuen tarpeita tulisi kartoittaa, jotta oppimiselle voidaan antaa kaikki tarvittava tuki peruskoulun aikana. Sijoitettujen nuorten on todettu putoavan herkästi koulupolulta toisen asteen koulutuksen jäädessä monelle vain haaveeksi (Berridge 2012; Forsman ym. 2016; Kestilä ym. 2012; O'Higgins ym. 2017). Kokonaisvaltainen hyvinvointi kulkee käsikkäin koulupolun onnistumisen kanssa, mikä tutkitusti ennaltaehkäisee muita psykososiaalisia ongelmia ja myöhempää syrjäytymistä (Berlin ym. 2011, Gypen ym. 2017; Vinnerljung ym. 2010).

Oppimisen pulmat ja kielellisen kuntoutuksen tarpeet voivat tulla esiin viiveellä tai olla piilossa kompensatiokeinojen alla. Sijoitettu lapsi tai nuori saattaa alkaa peittää osaamattomuuttaan huomatessaan jääneensä runsaasti muista jälkeen tai joutuessaan kiusatuksi. Toisaalta lapsi on saattanut joutua sijoituspaikkojen vaihtuvuuden kierteeseen ja siksi suhteet opettajiin ovat voineet jäädä niin lyhyiksi, että tuen tarpeita ei ole kunnolla ehditty kartoittaa. SISUKAS-hankkeessa lapsilla havaittiin pulmia, jotka olivat aiemmin jääneet huomaamatta. Alkukartoitukset, lasten saama tuki sekä syntynyt luottamus auttoivat pulmien esille tulemisessa. Aiemmin huomaamatta jääneet ja viiveellä ilmenneet pulmat puoltavat tarkkaa yksilöllisten tuen tarpeiden selvittelyä erilaisin testein ja havainnoin sekä kodin ja koulun lähiaikaisten havaintoja kuuntelemalla, lasten itsensä kuulemisen lisäksi. Sijaisvanhemmat tarvitsevat myös rohkaisua tuodakseen esiin kotona ilmeneviä lapsen psykososiaalisia pulmia ja hakeakseen niihin apua.

Sijoitetuilla lapsilla esiintyy tavallisesti merkittäviä tuen tarpeita turvallisuuden tunteen ja luottamuksen rakentumisessa uusia aikuisia kohtaan (Hagaman ym. 2010; Oraluoma & Väливаara 2017; Väливаara 2016; Zetlin ym. 2006). Tässä tutkimuksessa lasten taustat ja elämäkokemukset eivät tulleet tietoon, mutta lasten runsas psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen tarpeiden määrä kertoo

kuormitukseen ja turvattomuuden kokemuksiin liittyvästä oireilusta. Kaikki lapset olivat olleet jo pidempään sijoitettuna perhehoitoon, joten sijoituksen alkuvaiheisiin kuuluva oireilu ei vaikuttanut tuloksissa. Yksi lapsista vaihtoi sijaishuoltopaikkaa kesken hankkeen, minkä vuoksi hänen kohdallaan todettiin hyvänä suoriutumisenä, kun hän olosuhteisiin nähden selviytyy koulun yleisissä tavoitteissa. Yhden lapsen kohdalla opettajanvaihdos nostettiin esiin lapsen tukiprosessin etenemistä vaikeuttaneena tekijänä. Tutkimuksissa sijoituskotien, koulujen ja opettajien vaihtuvuuden on nähty ennustavan lisääntyviä tuen tarpeita niin oppimisen kuin psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueilla (Allen & Vacca 2014; Ford ym. 2007; Kestilä 2012).

Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemisessa tarvitaan monialaista yhteistyötä tukitoimien suunnittelemisessa ja toteuttamisessa sekä lapsen vahvuuksien ja voimavarojen tunnistamista ja hyödyntämistä osana koulunkäynnin tukea tukemaan lapsen minäkuvaa ja jaksamista (Ks. mm. Oraluoma & Väliavaara 2017). Perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessa perhehoitajien rooli on merkittävä niin lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin kuin koulunkäynnin ja -suoriutumisen tukemisen kannalta (Dill, Flynn & Hollingshead 2012; Flynn, Marquis, Paquet & Aubry 2012; Tideman ym. 2011). SISUKAS-hankkeessa panostettiin sijaisvanhempien rooliin lasten koulunkäynnin tukijana. Heidät otettiin mukaan yhteistyöhön tukitoimien suunnitteluun sekä huolehdittiin tiedonkulusta. Lisäksi sijaisvanhemmat saivat tukea konsultaation muodossa SISUKAS-tiimiltä.

Konsultaation tarve tukitoimien toteuttamisessa koski myös lapsen kanssa koulussa työskenteleviä lähiaikuisia. Opettajat kaipasivat yhteistä tukitoimien suunnittelua ja ohjausta lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin moninaisissa pulmissa. Luokanopettajan työssä tämä on erityisesti tarpeen lapsiryhmien ollessa suuria ja luokassa on tavallisesti useita tehostetun tuen tarvitsijoita. Luokanopettajien ja erityisopettajien lisäkoulutus sijoitettujen lasten tuen tarpeista on todella tärkeää näiden lasten riittävän tukemisen kannalta (Ks. myös Maclean ym. 2017).

Tutkimusten mukaan sijoitettujen lasten koulunkäynnin ja oppimisen tukemisen vaikuttavuutta on lisännyt muun muassa lapsen saama tuki lähiaikuisilta

(Gypen ym. 2017; Jackson, Ajayi ja Quigley 2005), aikuisten tietämys ja ymmärtämys sijoitettujen lasten tuen tarpeista (Fernandez 2008; O'Higgins ym. 2017) sekä eri tahojen välinen toimiva yhteistyö (mm. Clemens ym. 2017; Gypen ym. 2017; Tideman ym. 2011). Lisäksi oppimisen perustaitojen kuntouttamiseen tähtäävä interventiot vahvistavat sijoittujen lasten tulevaa koulupolkua (mm. Forsman & Vinnerljung 2012). SISUKAS-hankkeessa pedagogisten tuen tarpeiden huomioiminen yksilöllisesti räätälöidyin tukimuodoin johti hyviin lopputuloksiin lähiaikuisilta varmistetun ymmärtävän tuen lisäksi. Lisäksi tuen vaikuttavuutta lisäsi monialainen yhteistyö, lapsen saama yksilöllinen tuki koulussa ja kotona sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin tuen järjestäminen.

Koulu tarjoaa lapselle turvapaikan sekä rakenteita arkeen struktuurin, rutiinien, rajojen ja ennustettavuuden muodossa (Fernandez 2008; Pirttimaa & Väliavaara 2018). Turvallinen ympäristö lisää lapsen itseluottamuksen kehittymistä ja psykososiaalista hyvinvointia. Sijoitettujen lasten osallisuuden tukeminen on tärkeää, koska he ovat tavallisesti kokeneet totaalisen arkiympäristön ja siihen kuuluvien vuorovaikutussuhteiden vaihtumisen (mm. Ikonen 2017). Perhehoidon ja koulun ihmissuhteiden lisäksi on tarpeen tukea sijoitettujen lasten vapaa-aikaa. Vapaa-ajan harrastuksiin ohjaaminen tukee myös lapsen koulunkäyntiä ja kouluun kiinnittymistä.

Sijoitettujen lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen niin koulussa, perhehoidossa kuin psykososiaalisten tukimuotojen turvin tukee koulunkäyntiä ja oppimisen äärelle asettumista (esim. Font & Maguire-Jack 2013). Tämä nousi esiin myös tuloksissa lasten oppimisen kohenemisena psykososiaalisten tuen tarpeiden täytyttyä. Lisäksi lapsille peräänkuulutettiin psykososiaalista vertaisryhmätoimintaa, jota jonkin verran SISUKAS-hankkeessa oli tehtykin. Osallisuuden vahvistumisen lisäksi vertaisryhmätoiminta auttaa lasta identiteetin rakentamisessa sekä jakamaan toisten samaa kokeneiden kanssa sijoitetuksi tulemiseen liittyviä tunteita ja ajatuksia.

"siinä vertaisryhmässä on purkautunu sitä häpeän tunnetta. Jotenkin sitä kautta kun meit on muitakin ja tää ei oo vaan pelkästään mun ja muutkin pohtii näitä asioita ja on muitakin sijoitettuja. Sitä kautta on jotenkin helpompi myös ehkä lähtee tutkia sitä omaa juttua..." (LH2)

SISUKAS-hankkeen toteuttaman sijoitettujen lasten koulunkäynnin monialainen tuki oli vaikuttavaa. Se keskittyi tukemaan sijoitettuja lapsia yksilöllisesti, voimavaraistamaan lapsen lähiaikuisia sekä tukemaan lapsen osallisuutta lähiyhteisössään koulussa, perhehoidossa ja harrastuksissa.

”tässähän kun tämän lapsen kouluasioihin ryhdyttiin vaikuttamaan, niin siinähan vaikutettiin myös koko luokan ilmapiiriin ja yhteistoimintaan.” (RH4)

SISUKAS-malli huomioi sekä akateemisten taitojen tuen tarpeet että psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen monialaisin tukimuodoin ja yhteistyötavoin. Sijoitettu lapsi ympäröitiin tukiverkolla kahden vuoden ajaksi ja kannattelun tarvetta seurataan aina peruskoulun loppuun asti tavoitteena rakentaa silta toisen asteen opintoihin saakka.

Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeet ja tukemisen muodot ovat melko uusi tutkimusalue niin kansainvälisesti kuin Suomessa (Ferguson & Wolcok 2012; Trout ym. 2008). Eri maiden systeemeissä on melkoisia eroja, joten suomalaista tutkimusta tarvitaan vielä lisää. Sijoitettujen lasten ja nuorten tutkimus on keskittynyt aiemmin ymmärrettävästi psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueisiin ja sosiaalityön puolelle. Sijoitettujen lasten koulusuoriutumisen ja koulunkäynnin pulmat ovat kuitenkin tavallisia ja huomion arvoisia myös Suomessa (Heino 2016; Ikonen ym. 2017).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

”miten puhua näistä lapsista, koska, ne on kuitenkin kaikki ainutlaatuisia yksilöitä. Joitakin lainalaisuuksia voi olla, mut ne on kuitenkin aina yksilöitä yksilöllisen tarinan kanssa ja omien vahvuuksien ja pulmiensa kanssa.” (RH5)

Tutkimuksentekoon kuuluu aina sen luotettavuuden arviointi (Tuomi & Sarajärvi 2009). Luotettavuuden arviointi kiteytyy kysymyksiin, onko tutkimus objektiivista, ilmentääkö se totuutta ja voidaanko tutkimuksessa tehtyjä havaintoja pitää luotettavina ja puolueettomina. Keskeistä on myös, pyrkiikö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään tiedonantajien kokemuksia vai välittyvätkö havainnot tutkijan oman tulkintakehyksen läpi, joita ovat esimerkiksi tutkijan sukupuoleen,

ikään, uskontoon, poliittiseen asenteeseen, kansalaisuuteen ja virka-asemaan liittyvät arvot ja asenteet. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä asema tutkimusasetelman luojana ja havaintojen tulkitsijana, mikä tekee tutkijan itsereflektiosta hyvin tarpeellista tutkimusprosessin aikana.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee kiinnittää huomiota siihen, pystytäänkö tutkimusasetelmalla vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajarvi 2009). Lisäksi on tärkeää raportoida tarkasti olosuhteet, käytetyt metodit, aineiston puutteet ja tutkijan toiminta kaikissa tutkimuksen vaiheissa, jotta raportin lukijalle on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa aineisto saatiin valmiiksi litteroituna, jolloin aineiston keruun suunnittelu ja toteutus oli tapahtunut ennen tämän tutkimuksen alkamista. Tämä seikka voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen siten, että tehdyt tulkinnat perustuvat litteroituun aineistoon.

Menetelmänä ryhmähaastattelu voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä, sillä osallisilla on ollut mahdollisuus tarkistaa esitetyt vastaukset ja täydentää niitä. Tutkimuksessa tuodaan esiin lasten kanssa työskennelleiden ammattilaisten tekemiä tulkintoja lasten tuen tarpeista ja vahvuuksista standardoitujen alkukartoitusten, havaintojen ja haastatteluiden pohjalta. Lisäksi siinä tarkastellaan haastateltavien osittain muistin varassa raportoimaa kokemuksellista tietoa käytetyistä tukitoimista ja prosessin lopputulemista. Siten tekemäni tutkimus ei tarkkuudeltaan vastaa SISUKAS-hankkeessa tehtyjä määrällisiä tutkimusraportteja.

Tutkimuksen aineiston tiedonantajat oli valittu sillä perusteella, että he olivat keskeisessä roolissa koko hankkeen toteuttamisen ajan. Litteraateista ilmeni, että hankkeen psykologeissa oli ollut vaihtuvuutta ja haastatteluissa ollut psykologi ei ollut tavannut kaikkia lapsia ja näiltä osin hän turvautui kirjanpitoihin. Näissä kohdin erityisopettajan tuntemus lapsista ja heidän prosesseistaan paikaksi tilannetta. Tällöin ryhmähaastattelu erityisesti metodina lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Aineiston analyysi ja aikaisempaan tutkimukseen perehtyminen linkittyivät toisiinsa, mikä lisäsi teoriaohjaavuutta analyysiin ja siten myös perustelee tulokintojen luotettavuutta. Teoriahaussa on tarkasteltu aihetta koskevaa kirjallisuutta laajasti eri näkökulmista tavoitteena saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva sijoitettujen lasten tuen tarpeista. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi antoi mahdollisuuden laajasti erilaisten merkitysten esiin nousemiselle.

Otoksena 20 haastattelua on laadulliselle tutkimukselle kattava. Tutkimuksen otos suhteessa sijoitettujen lasten sukupuoliseen jakautumiseen hieman väärää tutkimusta, sillä tutkimuksen sijoitetuista lapsista $\frac{3}{4}$ on tyttöjä ja $\frac{1}{4}$ poikia, kun vuonna 2019 Suomessa kaikista sijoitetuista lapsista ja nuorista poikia oli hieman yli puolet ja tyttöjä hieman alle puolet (Forsell ym. 2020). Tutkimus kuvastaa siis hieman enemmän tyttöjen tilannetta, mutta voidaan myös pohtia sitä, miksi tytöt ovat enemmän valikoituneet mukaan interventioon? Tutkimuksen otos kohdistuu lisäksi eri-ikäisiin lapsiin aina esikoulusta kuudennelle luokalle, jolloin he olivat hyvin eroavissa kehitysvaiheissa. Aineisto ei tuonut systemaattisesti esiin lasten sukupuolta tai ikää, jolloin niiden vaikutusten vertailu jäi pois tutkimuksesta.

Tulosten yleistettävyyttä heikentää epätasaisen sukupuolijakauman lisäksi se, että mukaan työskentelyyn on voinut valikoitua lapsia ja perheitä, joissa on oltu valmiimpia työskentelyyn tai joissa on koettu enemmän haasteita. Vaikka tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan perhehoitoon sijoitettujen lasten koulunkäynnin tuen tarpeita ja tukemista, ne ovat todennäköisemmin lähempänä perhehoitoon sijoitettujen lasten tuen tarpeita ja tukemisen muotoja kuin esim. laitoshoidossa olevien sijoitettujen lasten tuen tarpeita ja tukemista.

Sijoitetut lapset eroavat toisistaan lukemattomien erilaisten tekijöiden vaikuttaessa lasten tilanteisiin niin taustan, kehityksen, synnynnäisten piirteiden, sijoitushistorian sekä kasvuympäristön kautta. Lisänsä tuovat kouluun liittyvät tekijät, koulunvaihdokset, opettajavaihdokset, kaverisuhteet ja ennen sijoitusta saatu tuki. Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin näköalapaikka siihen, millaisia

asioita olisi hyvä ottaa huomioon sijoitettujen lasten tukemisessa ja tuen vaikuttavuuden lisäämisessä. Tutkimus voi auttaa peilaamaan tilanteita käytännön kasvatustyössä ja tarjota käytännön työkaluja sijoitettujen lasten kokonaistilanteen kanssa työskenteleville lähiaikuisille koulussa ja perhehoidossa.

Jatkotutkimushaasteet. Sijoitettujen lasten oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeet ja tukeminen on suhteellisen uusi tutkimuskohde ja tutkimusalueelta löytyy runsaasti jatkotutkimushaasteita. Erityisesti perhehoitoon sijoitettujen lasten määrän on havaittu olevan jatkuvassa nousussa johtuen osittain vuoden 2012 lakimuutoksesta. Siten yhä useampi sijoitettu lapsi käy peruskoulua tavallisessa alakoulussa verrattuna lastensuojelulaitoksissa yleisempään kotikouluun.

Jatkotutkimushaasteena on saada lisää tutkimustuloksia suomalaisista perhehoitoon sijoitetuista lapsista ja heidän tuen tarpeistaan. Lisäksi tarvitaan asiantuntijoiden rakentamaa tietoa hyvistä toimintakäytännöistä näiden lasten tukemiseksi. Erilaisia tukemisen tapoja on syytä kehittää ja monipuolistaa edelleen. Lisäksi sijoitukseen liittyvien eri tahojen näkökulmia on tarpeellista tutkia monialaisesti kohteena mm. sijoitetut lapset, perhehoitajat, sosiaalityöntekijät, luokanopettajat, erityisopettajat ja oppilashuolto biologisia vanhempia ja muita läheisiä unohtamatta. Yhteistyön ja tiedonkulkemisen kehittäminen nousee avainasemaan. Perhehoitoon aiemmin sijoitettuina olleiden nuorten ja aikuisten kokemuksellisia näkökulmia olisi hyvä kuulla erityisesti heidän koulunkäynnissään saamasta tuesta. Millaisesta tuesta he ovat polullaan hyötäneet ja millaista tukea he olisivat eri vaiheissa kaivanneet? Sijoitetut lapset, nuoret ja aikuiset ovat parhaita asiantuntijoita refleктоimaan omia tarpeitaan ja kokemuksiaan.

LÄHTEET

- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M.K. & Harju-Kivinen, R. 2015. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. Terveiden edistämisen tutkimuskeskus. Julkaisuja 5. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Allen, B. & Vacca, J. S. 2014. Frequent moving has a negative effect on the school achievement of foster children makes the case for reform. *Children and Youth Services Review* 32, 829–832.
- Anctil, T. M., McCubbin, L. D., O'Brien, K. & Pecora, P. 2007. An evaluation of recovery factors for foster care alumni with physical or psychiatric impairments: Predictors of psychological outcomes. *Children and Youth Services Review* 29, 1021–1034.
- Attar-Schwartz, S. 2009. School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. *Child Abuse & Neglect* 33, 429–440.
- Bardy, M. & Heino, T. 2013. Katsaus lastensuojelun toimintaympäristöihin: paniikista toivoon ja näköalat auki. Teoksessa M. Bardy (toim.) 2013. Lastensuojelun ytimissä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 13–42.
- Berger, L. M., Cancian, M., Han, E., Noyes, J. & Rios-Salas, V. 2015. Children's Academic Achievement and Foster Care. *Pediatrics* 135 (1), 109–116.
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2011. School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long-term foster care. *Children and Youth Services Review* 33, 2489–2497.
- Bernedo, I. M., Salas, M. D., Fuentes, M. J. & García-Martín, M. Á. 2014. Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. *Children and Youth Services Review* 42, 43–49.
- Berridge, D. 2012. Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1171–1175.
- Bruskas, D. & Tessin, D. H. 2013. Adverse Childhood Experiences and Psychosocial Well-Being of Women Who Were in Foster Care as Children. *The Permanente Journal* 17 (3), 131–141.
- Christoffersen, M. N. 2010. Child maltreatment, bullying in school and social support. A social psychological study of self-esteem and suicidal behavior

based on a national sample of young people. Working paper 2/2010. Department of children and family.

- Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C. & Tis, M. 2017. The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review* 79, 65–77.
- Dahler-Larsen, P. 2005. *Vaikuttavuuden arviointi*. Helsinki: Stakes.
- Dill, K., Flynn, R. J. & Hollingshead, M. & Fernandes, A. 2012. Improving the educational achievement of young people in out-of-home care. *Children and Youth Review* 34 (6), 1081–1083.
- Dubois-Comtois, K., Bernier, A., Tarabulsky, G. M., Cyr, C., St-Laurent, D., Lanctôt, A-S. St-Onge, J., Moss, E. & Beliveau, M-J. 2015. Behavior problems of children in foster care: Associations with foster mothers' representations, commitment, and the quality of mother-child interaction. *Child Abuse & Neglect* 48, 119–130.
- Emerson, J. & Lovitt, T. 2003. The Educational Plight of Foster Children in Schools and What Can Be Done About It. *Remedial and special education* 24 (4), 199–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferguson, H. B. & Wolkow, K. 2012. Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review* 34, 1143–1149.
- Fernandez, E. 2008. Unravelling Emotional, Behavioural and Educational Outcomes in a Longitudinal Study of Children in Foster-Care. *British Journal of Social Work* 38, 1283–1301.
- Fernandez, E. 2009. Children's wellbeing in care: Evidence from a longitudinal study of outcomes. *Children and Youth Services Review* 31, 1092–1100.
- Fisher, P. A. Gunnar, M. R. Dozier, M. Bruce, J. & Pears, K. C. 2006. Effects of Therapeutic Interventions for Foster Children on Behavioral Problems, Caregiver Attachment, and Stress Regulatory Neural Systems. *Annals of New York Academy of Sciences* 1094, 215–225.
- Flynn, R. J., Marquis, R. A., Paquet, M.-P., Peeke, L. M. & Aubry, T. D. 2012. Effects of individual direct instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. *Children and Youth Services Review* 34, 1183–1189.

- Font, S. & Maguire-Jack, K. 2013. Academic engagement and performance: Estimating the impact of out-of-home care for maltreated children. *Children and Youth Services Review* 35 (5), 856–864.
- Ford, T., Vostanis, P., Meltzer, H. & Goodman, R. 2007. Psychiatric disorder among British children looked after by local authorities: Comparison with children living in private households. *British Journal of Psychiatry* 190, 319–325.
- Forsell, M., Kuoppala, T. & Säkkinen, S. 2020. Lastensuojelu 2019. Lastensuojeluilmoitusten määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Tilastoraportti 28. Suomen virallinen tilasto. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Forsman, H., Brännström, L., Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2016. Does poor school performance cause later psychosocial problems among children in foster care? Evidence from national longitudinal registry data. *Child Abuse & Neglect* 57, 61–71.
- Forsman, H. & Vinnerljung B. 2012. Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1084–1091.
- Gypen, L. Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L. & Van Holen, F. 2017. Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic review. *Children and Youth Services Review* 76, 74–83.
- Hagaman, J. L., Trout, A. L., Chmelka, M. B., Thompson, R. W. & Reid R. 2010. Risk Profiles of Children Entering Residential Care: A Cluster Analysis. *Journal of Children and Family Studies* 19, 525–535.
- Hambrick, E. P., Oppenheim-Weller, S., N'zi, A. M. & Taussig, H. N. 2016. Mental health interventions for children in foster care. *Children and Youth Services Review* 70, 65–77.
- Heino, T. 2007. Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana. Työpapereita 30/2007. Helsinki: Stakes.
- Heino, T. 2013. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa M. Bardy (toim.) 2013. Lastensuojelun ytimissä. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Heino, T. 2014. Lastensuojelun pirullinen tehtävä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 286–308.
- Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala, R. 2016. Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. HuosTa-

- hankkeen (2014–2015) päätulokset. Raportti 3/2016. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 217–248.
- Heino, T. & Säles, E. 2017. Lasten ja perheiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaava perhehoito. Kohti perhehoidon laadun vahvistamista. Työpäperi 20/2017. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. 2019. Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin. 29 (1), 26–42.
- Hiitola, J. 2008. Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista. Lastensuojelun sijaishuollon kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnassa ja Etelä-Pirkanmaalla –hanke. Stakesin työpäporeita 21/2008.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press.
- Hurtig, J. 2003. Lasta suojelemassa – etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Hämäläinen, K. 2012. Perhehoitoon sijoitettujen lasten antamat merkitykset kodilleen ja perhesuhteilleen. Väestöliitto: Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 56/2012. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatiede ja filosofia. Väitöskirja.
- Ikonen, R., Hietämäki, J., Laakso, R., Heino, T., Seppänen, J. & Halme, N. 2017. Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 21. Helsinki: Terveyden 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 & Family Social Work* 15 (3), 307–314.
- Jackson, S., Ajayi, S. & Quigley, M. 2005. *Going to University from Care*. University of London: Institute of Education.
- Julkunen, I. 2017. Arvioinnin kriittiset elementit. Teoksessa A. Tuulio-Henriksson, L. Kalliomaa-Puha & P-L. Rauhala (toim.) *Harkittu, tutkittu, avoin*. Marketta Rajavaaran juhlaKirja. Helsinki: Kelan tutkimus.

- Kestilä, L., Väisänen, A., Paananen, R., Heino, T. & Gissler, M. 2012. Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina. Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka* 77, 6. 599–620.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino: Tampere.
- Laakso, R. 2016. Huostaanotto ja muutokset lasten elämässä. Teoksessa R. Enroos, T. Heino & T. Pösö (toim.) *Huostaanotto, Lastensuojelun vaativin tehtävä*. Tampere: Vastapaino. 157–187.
- Lambros, K. M., Hurley, M., Hurlburt, M., Zhang, J. & Leslie, L. K. 2010. Special Education Services for Children Involved with Child Welfare/Child Protective Services. *School Mental Health* 2, 177–191.
- Lastensuojelulaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. Luettu 23.11.2017.
- Lastensuojelulaki. 417/2007 50§ luettu 26.7.2020.
- Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C., Swaab, H. & Scholte, E. 2016. Characteristics of Children in Foster Care, Family Style Group Care, and Residential Care: A Scoping Review. *Journal of Child and Family Studies* 25, 2357–2371.
- Liukkonen, J., Oraluoma, E., Saksola, M. & Väливаara, C. 2015. SISUKAS-käsikirja, Työskentelymalli perhehoitoon sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi. *Opas- ja käsikirjat 1/2015*. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Maclean, M., Taylor, C. L. & O' Donnell, M. 2017. Relationship between out-of-home care placement history characteristics and educational achievement: A population level linked data study. *Child Abuse & Neglect* 70, 146–159.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia-sarja* 4. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäkelä, J. & Vierikko, I. 2004. Kuinka yhteys löytyy? Vuorovaikutusterapia huostaanotettujen lasten hoidon tukena. Raportti Theraplay -projektista SOS-lapsikylässä 2001–2004. SOS-Lapsikylä ry.
- Newton, R. R., Litrownik, A. J. & Landsverk, J. A. 2000. Children and Youth in Foster Care: Disentangling the Relationship between Problem Behaviors and Number of Placements. *Child Abuse & Neglect* 24 (10), 1363–1374.
- O'Higgins, A., Sebba, J. & Gardner, F. 2017. What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review* 79, 198–220.

- O'Higgins, A., Sebba, J. & Luke, N. 2015. What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. Rees Centre for Research in Fostering and Education. University of Oxford.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2017a. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki. Luettu 18.10.2017
- Opetushallitus. 2017b. Yksilökohtainen oppilashuolto oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalla. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto/yksilokohtainen_oppilashuolto. Luettu 18.10.2017
- Oraluoma, E. & Väливаara, C. 2016. Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen. SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi. Tutkimuksia 2. Pepsäpuu ry.
- Oraluoma, E. & Väливаara, C. 2017. Sisukas pärjää aina? Moniammatillinen tukimalli sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 27 (1), 45–53. Niilo Mäki -säätiö.
- Oswald, S. H., Heil, K. & Goldbeck, L. 2010. History of Maltreatment and Mental Health Problems in Foster Children: A Review of the Literature. *Journal of Pediatric Psychology* 35 (5), 462–472.
- Paasio, P. 2003. Vaikuttavuuden arvioinnin rakenne ja mahdollisuus sosiaalialalla. *Stakes, FinSoc Työpaperieita* 3. Stakes: Helsinki.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Buchanan, R. & Fisher, P. A. 2015. Adverse Consequences of School Mobility for Children in Foster Care: A prospective Longitudinal Study. *Child Development* 86 (4), 1210–1226.
- Pears, K. C., Kim, H. K. & Fisher, P. A. 2016. Decreasing risk factors for later alcohol use and antisocial behaviors in children in foster care by increasing early promotive factors. *Children and Youth Services Review* 65, 156–165.
- Pirttimaa, R. & Väливаara, C. 2018. Educational intervention planning for children in foster care in Finland: A case study. *Education Inquiry* 9 (2), 237–246.
- Pohjola, A. 2012. Tutkimukseen perustuva vaikuttavuus. Teoksessa A. Pohjola, T. Kemppainen & S. Väyrynen (toim.) *Sosiaalityön vaikuttavuus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 19–42.

- Rajavaara, M. 2006. Yhteiskuntaan vaikuttava Kela. Katsaus vaikuttavuuden käsitteisiin ja arviointiin. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 69. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Rees, P. 2013. The mental health, emotional literacy, cognitive ability, literacy attainment and “resilience” of “looked after children”: A multidimensional, multiple-rater population based study. *The British Journal of Clinical Psychology/ the British Psychological Society* 52 (2), 183–198.
- Räty, L., Väliavaara, C., Mäntymaa, S.-M., Saksola, M. & Pirttimaa, R. 2014. Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa – lasten psykologisen ja pedagogisen alkukartoituksen tulokset. Sisukas-projekti 2012–2016. Tutkimuksia 2/2014. Pesäpuu ry.
- Scherr, T. G. 2007. Educational Experiences of Children in Foster Care. Meta-Analyses of Special Education, Retention and Discipline Rates. *School Psychology International* 28 (4), 419–436.
- Schofield, G. 2002. The significance of a secure base: a psychosocial model of longterm foster care. *Child and Family Social Work* 7, 259–272.
- Schofield, G. & Beek, M. 2005. Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *British Journal of Social Work* 35, 1283-1301.
- Schofield, G. & Beek, M. 2009. Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Family Social Work* 14 (3), 255–266.
- Schofield, G., Ward, E., Biggart, L., Scaife, V., Dodsworth, J., Larsson, B., Haynes, A. & Stone, N. (2012). Looked after children and offending: reducing risk and promoting resilience. *British Association for Adoption and Fostering*.
- Simmel, C. 2007. Risk and Protective Factors Contributing to the Longitudinal Psychosocial Well-Being of Adopted Foster Children. *Journal of emotional and behavioral disorders* 15 (4), 237–249.
- Sinkkonen, J. 2015. Mitä tulisi ottaa huomioon lasta sijoitettaessa. Teoksessa J. Sinkkonen, J. & K. Tervonen-Arnkil (toim.) *Lapsi uusissa oloissa*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 248-254.
- Skolfam. <http://www.skolfam.se>. Luettu 20.3.2020.
- Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten, A.S., PanterBrick, C. & Yehuda, R. 2014. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5 (1), 1–14.

- Stahmer, A. C., Leslie, L. K., Hurlburt, M., Barth, R. P., Webb, M. B., Landsverk, J. & Zhang, J. 2005. Developmental and Behavioral Needs and Service Use for Young Children in Child Welfare. *Pediatrics* 116 (4), 891–900.
- Stoddart, J. K. 2012. Using research and outcome data to improve educational services and supports for young people in care: A case study of a local children's aid society in Ontario. *Children and Youth Services Review* 34, 1154–1160.
- Tessier, N. G., O' Higgins, A. & Flynn, R. J. 2018. Neglect, educational success, and young people in out-of-home care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Child Abuse & Neglect* 75, 115–129.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Isaksson, A. 2011. Improving foster children's school achievements. Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering* 35 (1), 44–56.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R. & Epstein, M. H. 2008. The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review* 30 (9), 979–994.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vacca, J. S. 2008. Breaking the cycle of academic failure for foster children – What can the schools do to help? *Children and Youth Services Review* 30, 1081–1087.
- Valkonen, L. & Janhunen, T. 2016. Tutkimustietoa perhehoidon kehittämiseksi. Katsaus kansainvälisiin tutkimuksiin 2010–2016. Työpaperi 45. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Vanderfaillie, J., Van Holen, F., Vanschoonlandt, F., Robberechts, M. & Stroobants, T. 2013. Children placed in long-term family foster care: A longitudinal study into the development of problem behavior and associated factors. *Children and Youth Review* 35, 587–593.
- Vanschoonlandt, F., Vanderfaillie, J., Van Holen, F., De Maeyer, S. & Robberechts, M. 2013. Externalizing problems in young foster children: Prevalence rates, predictors, and service use. *Children and Youth Services Review* 35, 716–724.
- Weinberg, L. A., Zetlin, A. & Shea, N. M. 2009. Removing Barriers to Educating Children in Foster Care through Interagency Collaboration: A Seven County Multiple-Case Study. *Child welfare* 88 (4), 77–111.

- Vinnerljung, Berlin & Hjern. 2011. School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review* 33 (12), 2489-2497.
- Välivaara, C. 2016. Esipuhe. Teoksessa E. Oraluoma & C. Välivaara (toim.) Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen. SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi. *Tutkimuksia* 2/2016. Pesäpuu ry.
- Xu, Y. & Bright, C. L. 2018. Children's mental health and its predictors in kinship and non-kinship foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review* 89, 243-262.
- 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.
- Zetlin, A., MacLeod, E. & Kimm, C. 2012. Beginning Teacher Challenges Instructing Students Who Are in Foster Care. *Remedial and Special Education* 33 (1), 4-13.
- Zetlin, A., Weinberg, L. A. & Kimm, C. 2005. Helping social workers address the educational needs of foster children. *Child Abuse & Neglect* 29, 811-823.
- Zetlin, A., Weinberg, L. & Shea, N. M. 2010. Caregivers, School Liaisons, And Agency Advocates Speak Out about the Educational Needs of Children and Youths in Foster Care. *Social Work* 55 (3), 245-254.
- Zima, B. T., Bussing, R., Freeman, S., Yang, X., Belin, T. R. & Forness, S. R. 2000a. 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.
- Zima, B. T., Bussing, R., Yang, X. & Belin, T. R. 2000b. Help-Seeking Steps and Service Use for Children in Foster Care. *The Journal of Behavioral Health Services & Research* 27 (3), 271-285.
- Zorc, C. S., O' Reilly, A. L. R., Matone, M., Long, J., Watts, C. L. & Rubin, D. 2013. The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review* 35, 826-833.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Mikä oli lapsen tukemisen päätavoite hankkeen ajalle?
2. Mitä kautta lapsen tuen tarve nousi esiin? (testit/havainnot)
3. Millaisin tukitoimin tavoitetta kohti työskenneltiin lapsen kanssa?
4. Millä kolmiportaisen tuen asteella lapselle annettu tuki oli? (yleinen, tehostettu/erityinen)
5. Oliko lapsella jokin vahvuus, joka tuki menetelmien valintaa ja tavoitteen saavuttamista?
6. Vastasivatko saavutukset asetettuja odotuksia?
7. Mikä vaikutti lopputulokseen?