



Turun yliopisto
University of Turku

”Tuntosarvet herkillä, sydän auki lasta kohtaan”-
Luokanopettajien ja erityisluokanopettajien
kokemuksia sijoitettujen lasten koulunkäynnin
erityispiirteistä sekä tukemisesta alakoulussa

Reetta Pummila

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto, Rauman kampus

Tammikuu 2022

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun
alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

REETTA PUMMILA: *"Tuntosarvet herkillä, sydän auki lasta kohtaan"* - Luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteistä sekä tukemisesta alakoulussa

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua, 2 liitesivua
Kasvatustiede
Tammikuu 2022
Ohjaaja: Teija Koskela

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteistä sekä koulunkäynnin tukemisesta. Tutkimuksen teoriatausta perustuu lastensuojelun sijaishuoltoon sekä aiempiin tutkimuksiin sijoitettujen lasten koulunkäynnistä ja sen tukemisesta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyy erinäisiä haasteita. Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa opettajille sekä opettajankoulutukseen.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä teemahaastattelua. Tutkimukseen osallistui 4 erityisluokanopettajaa ja 4 luokanopettajaa, joilla oli kokemusta vähintään yhden sijoitetun lapsen opettamisesta alakoulussa. Haastateltavat toimivat opettajina kuudessa maakunnassa ympäri Suomea. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla.

Opettajien kokemusten perusteella sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyi monenlaisia erityispiirteitä. Yksi keskeisimmistä piirteistä oli haasteet tiedonkulussa ja yhteydenpidossa. Opettajat eivät kokeneet saavansa tarpeeksi tietoa sijoitettujen lasten taustasta, yhteydenpito sijoituspaikan kanssa oli vaihtelevaa ja salassapitosäädökset vaikeuttivat tiedonkulkua. Opettajat kuvailivat heikkoja valmiuksiaan sijoitettujen lasten opettamiseen sekä kohtaamiaan negatiivisia ennakkoluuloja sijoitettuja lapsia kohtaan. He kuvailivat opetuksensa olevan erityisen sensitiivistä, kun luokalla on sijoitettu lapsi. Lisäksi esiin nousi sijoitettujen lasten yksilölliset haasteet liittyen erityisesti tunnetaitoihin sekä käyttäytymiseen.

Sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessa opettajat kokivat keskeiseksi kouluympäristön, aikuisten tuen sekä moniammatillisen yhteistyön. Turvallinen ja rutiineja sisältävä kouluympäristö koettiin sijoitettujen lasten koulunkäyntiä tukeväksi. Aikuisten tuessa keskeistä oli henkinen tuki, luottamuksellisuus sekä tunnetaitoihin ja oppimiseen liittyvä tuki. Moniammatillisessa yhteistyössä opettajat kokivat eri toimijoiden tekevän yhdessä työtä sijoitetun lapsen hyväksi ja koulutien tukemiseksi.

Avainsanat: lastensuojelun sijaishuolto, sijoitettujen lasten koulunkäynti ja koulunkäynnin tukeminen

Sisällys

1 JOHDANTO	4
2 LASTENSUOJELUN SIIAISHUOLTO	6
2.1 Sijaishuolto	6
2.2 Syyt sijoituksen taustalla	7
3 SIOJITETTUIJEN LASTEN KOULUNKÄYNNIN HAASTEET	9
3.1 Koulusuoriutuminen.....	9
3.2 Käyttäytyminen ja mielenterveys.....	11
3.3 Vertaissuhteet.....	12
4. SIOJITETTUIJEN LASTEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN	14
5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa	20
6.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	20
6.3 Tutkimuksen osallistujat.....	22
6.4 Aineiston hankinta	23
6.5 Aineiston analyysi	26
6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	27
7 TULOKSET	30
7.1 Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvät erityispiirteet	30
7.1.1 Tiedonkulku ja yhteydenpito	31
7.1.2 Sijoitetun lapsen opettajana toimiminen	34
7.1.3 Opetuksessa huomioon otettavat asiat	37
7.1.4 Yksilölliset haasteet.....	39
7.2 Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen	40
7.2.1 Kouluympäristö	40
7.2.2 Aikuisten tuki.....	41
7.2.3 Moniammatillinen yhteistyö	44
8 POHDINTA	46
8.1 Koulunkäyntiin liittyvät erityispiirteet	46
8.2 Koulunkäynnin tukeminen	48
8.3 Näkökulmia jatkotutkimukseen	50
LÄHTEET	52
LIITTEET	57
Liite 1 Teemahaastattelurunko	57

1 JOHDANTO

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä on jopa kaksinkertaistunut viime vuosikymmenten aikana. Vuonna 2020 yhteensä 19 086 lasta oli sijoitettuna kodin ulkopuolelle, mikä on enemmän kuin koskaan aiemmin. Lastensuojelun sijaishuolto tarkoittaa lapsen hoidon ja kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella. Sijoitusmuotoja on monenlaisia - lapsi voidaan sijoittaa avohuollon tukitoimenpiteenä, kiireellisenä sijoituksena tai ottaa huostaan. (Forssell, Kuoppala & Säkkinen, 2021.)

Sijoitetuille lapsille koulu on merkityksellinen ympäristö (mm. Hindt & Leon, 2021; Van Holen, 2021; Tordön ym., 2021). He elävät muutosten keskellä, jolloin turvallisuuden ja jatkuvuuden tunne kouluympäristössä on erityisen tärkeää (mm. Heino & Oranen, 2012; Tordön ym., 2021). Sijoitetuilla lapsilla on vertaisiaan useammin traumaattisia kokemuksia ja psyykkisiä ongelmia, ja he tarvitsevat enemmän tukea koulunkäynnissään (mm. Moyer & Goldberg, 2020; Aluehallintovirasto, 2019; Kääriälä, 2020). Lisäksi heidän koulumenestyksensä on useissa tutkimuksissa todettu olevan heikkoa (mm. Kääriälä, 2020; Ikonen, Eriksson & Heino, 2020; Mc Leigh, Tunnell & Lazcano, 2021). Sijoitettujen lasten haasteet näkyvät myöhemmässäkin iässä matalana koulutustasona ja korkeamana työttömyytenä (Oraluoma & Väliavaara, 2017; Brännström, Vinnerljung, Forsman & Almquist, 2017).

Riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea on tarjottava kaikille oppilaille heti tarpeen ilmetessä. Suomalaisessa peruskoulussa oppimisen ja koulunkäynnin tuella on kolme tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetushallitus, 2014.) Haasteet ja tuen tarpeet pyritään huomaamaan mahdollisimman aikaisin. Kolmiportaisessa tuessa tukea annetaan riippumatta siitä, onko oppilaan erityistarpeita diagnosoitu vai ei. (Hienonen, Hotulainen & Jahnukainen, 2020). Sijoitetut lapset saavat vertaisiaan huomattavasti useammin erityistä tukea. Vuonna 2019 lähes

joka kolmannella sijoitetulla oppivelvollisuusikäisellä oli erityisen tuen päätös, kun samana vuonna kaikista peruskoulun oppilaista 8,5 % sai erityistä tukea. (Aluehallintovirasto, 2019; Tilastokeskus, 2020.)

Suomessa perusopetusta kehitetään nykyisin inklusioperiaatteen mukaisesti – opetuksen tulee olla esteetöntä ja saavutettavissa kaikille (Opetushallitus, 2014). Inklusiossa oppilaan tuen tarpeet eivät määritä hänen opiskelupaikkaansa. Inklusiivinen opetus on monimuotoista, kaikilla tulisi olla mahdollisuus oppia ja olla koulu yhteisön jäsen. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020.) Näin ollen erityistä tukea tarvitsevia sijoitetaan yhä useammin perusopetuksen tavallisille luokille.

Sijoitettujen lasten ja nuorten määrän ollessa suuri verrattuna vuosikymmenten takaiseen, kohtaa heitä yhä useammin myös opettajan työssä. Sijoitettujen lasten koulunkäyntiä on tutkittu jonkin verran erityisesti koulusuoriutumisen ja jatkokouluttautumisen suhteen. Opettajien kokemuksia sijoitettujen lasten koulunkäynnistä alakoulussa ei ole kuitenkaan juurikaan tutkittu aiheen ajankohtaisuudesta ja yhteiskunnallisesta merkityksellisyydestä huolimatta.

Tässä tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia sijoitettujen lasten koulunkäynnistä alakoulussa. Tarkoitukseni on tutkia opettajien kokemuksia sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvistä erityispiirteistä sekä koulunkäynnin tukemisesta. Tavoitteenani on saada tietoa, joka tukee opettajia sekä opettajankoulutusta. On hyvä olla tietoinen sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvistä erityispiirteistä sekä tukemisen keinoista, jotta opettajana pystyy tukemaan heidän koulupolkuaan mahdollisimman hyvin.

2 LASTENSUOJELUN SIJAISHUOLTO

Suomessa lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen kehitykseen sekä suojeluun pyritään turvaamaan lastensuojelulla. Viranomaisten tulee tukea vanhempia ja huoltajia kasvatuksessa riittävän varhaisessa vaiheessa sekä ohjata perhe avun ja tarvittaessa lastensuojelun piiriin. Suomessa lastensuojelua ovat ehkäisevä lastensuojelu, avohuollon tukitoimet, kiireellinen sijoitus ja huostaanotto, sijaishuolto sekä jälkihuolto. (Lastensuojelulaki, 2007/417, 1§-3§.) On havaittu, että koronapandemian aikana perheiden vaikeudet ja lastensuojelun tuen tarve ovat kasvaneet entisestään (Forssell ym., 2021.).

2.1 Sijaishuolto

Lastensuojelun sijaishuolto tarkoittaa lapsen sijoittamista pois kotoaan, ja lapsen hoidon ja kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Lastensuojelulain (417/2007, 40§) mukaan lapselle on järjestettävä sijaishuolto, jos huolenpito tai kasvuolosuhteet vaarantavat vakavasti lapsen kehitystä tai terveyttä, tai jos lapsi itse vaarantaa terveyttään esimerkiksi päihteiden käytöllä (Lastensuojelulaki, 417/2007, 40§). Sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on noussut runsaasti viime vuosikymmeninä. Vuoden 2020 aikana 19 086 lasta oli sijoitettuna kodin ulkopuolelle, mikä on enemmän kuin koskaan aiemmin. Väestön 0–17-vuotiaista sijoitettuna oli 1,1 %. (Forssell ym., 2021.)

Lapsi tai nuori voidaan sijoittaa avohuollon tukitoimena, kiireellisenä sijoituksena tai ottaa huostaan (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Kiireellinen sijoitus tehdään välittömästi, jos lapsen etu sitä vaatii. Kiireellinen sijoitus on tilapäinen turvaamistoimenpide, joka käytännössä johtaa usein huostaanottoon (Hakalehto, 2018). Huostaanotto on viimeinen toimi lapsen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi. Huostaanoton jälkeen viranomaiset ovat vastuussa lapsen hoidosta ja kasvatuksesta.

(Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, 2021.) Huostaanotto tulee lopettaa heti kun mahdollista. Jos vaara lapsen kehitykselle ei ole enää vakava ja olosuhteet ovat vakiintuneet, ei huostaanotolle ole edellytyksiä. (Hakalehto, 2018.)

Sijaishuolto pyritään etenkin nuorempien lasten ja pitkäaikaisesti sijoitettavien kohdalla järjestämään perhehoitona, joka tarkoittaa sijoittamista perhehoitajan yksityiskotiin. Perhehoitoa vankempaa osaamista vaaditaan ammatillisilta perhehoitokodeilta, joten niihin voidaan sijoittaa myös erityistä hoitoa tarvitsevia lapsia. Jos lapsen etu ja tarpeet vaativat, voidaan sijaishuolto järjestää laitoshuoltona. Laitoshuoltoa järjestetään esimerkiksi lastenkodeissa ja koulukodeissa. (Forssell ym., 2021; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021.) Vuonna 2020 viimeisimmän sijoituspaikan mukaan tilastoiduista lapsista ja nuorista suurin osa oli perhehoidossa (42,8 %) Lähes yhtä suuri osa oli laitoshoidossa (42 %). Loput sijoitetuista lapsista ja nuorista oli sijoitettu ammatilliseen perhekotihoitoon (8,3 %) tai muuhun hoitoon (6,9 %). (Forssell ym., 2021.)

2.2 Syyt sijoituksen taustalla

Syyt lasten sijoitusten taustalla ovat moninaisia. Sijoitusten taustatekijät, tavoitteet sekä kesto vaihtelevat suuresti. Laajaa tilastotietoa sijoitusten syistä ei ole. (Ristikari ym., 2018.) Taskinen (2010) kuvaakin moninaisia syitä lastensuojelun asiakkuuden taustalla ja huomauttaa, kuinka taustalla on usein monien tekijöiden yhteisvaikutus. Hänen mukaansa lastensuojelun tarvetta lisää muun muassa kuntapalveluiden supistaminen, toimeentulon ongelmat, päihteidenkäyttö, mielenterveysongelmat sekä perheväkivalta. (Taskinen, 2010.)

Heino ym. (2016) nostavat esille saman suuntaisia tekijöitä. Mielenterveysongelmat, uupumus, taloudelliset vaikeudet, alkoholin liikakäyttö sekä perheen tai vanhempien asumiseen liittyvät asiat vaikuttavat usein sijoitusten taustalla. Kestilän ym. (2012) mukaan lasten

sijoituksiin liittyy usein vanhempien jaksamattomuutta tai päihteiden käyttöä. Nuorten kohdalla syyt liittyvät useammin nuoreen itseensä, jolloin taustalla on ongelmia mielenterveydessä, käytös- tai oppimishäiriöitä, päihteiden käyttöä sekä rikollisuutta. (Kestilä ym., 2012.) Heinon (2014) mukaan perheiden hajoaminen, lasten kaltoinkohtelu sekä nuorten pahoinvointi ovat syitä sijoitettujen lasten määrän lisääntymisen taustalla (Heino, 2014).

3 SIJOITETTUIJEN LASTEN KOULUNKÄYNNIN HAASTEET

Sijoitettujen lasten ongelmat ovat usein haastavia ja monimutkaisia, sillä he ovat saattaneet olla epävakaissa olosuhteissa jo pitkään (Sinkkonen, 2015). Moninaiset ongelmat heijastuvat myös sijoitettujen lasten koulunkäyntiin, sillä koulu on tärkeä osa sijoitettujen lasten arkea (mm. Hindt & Leon, 2021). Suurin osa (74,2 %) sijoitetuista oppivelvollisuusikäisistä suorittaa peruskoulua kuntien omissa kouluissa. Osa sijoitetuista opiskelee kokonaan tai osittain lastensuojelulaitoksessa tai sairaalakoulussa. Vajaa 5 % sijoitetuista oppivelvollisuusikäistä ei saa valtioneuvoston tuntimäärän mukaista opetusta johtuen terveydellisistä haasteista tai siitä, ettei koulunkäynti ole mahdollista täysimääräisesti. (Aluehallintovirasto, 2019.)

Sijoitettujen lasten koulunkäynnin haasteille ei ole yksiselitteistä syytä ja jokaisen lapsen tilanne on yksilöllinen. Koulunkäyntiin syntyneet aukot, kasvattajien pessimistiset ennakkoluulot, oppimisen vaikeudet ja tiedon kulun haasteet ovat esimerkkejä syistä, joita voi löytyä sijoitetun lapsen koulunkäynnin ongelmien takaa. (Räty ym., 2014.) Sijaishuollossa olevin lasten opetusjärjestelyt joudutaan toisinaan toteuttamaan puuttuvilla tiedoilla ja hyvin lyhyellä varoitusajalla. (Aluehallintovirasto, 2019.) Heinon ja Orasen (2012) mukaan kunnat eivät koe saavansa riittävästi tietoa sijoitetuista lapsista heidän koulunkäyntinsä järjestämiseksi. Salassapitosäädöksiensä sekä tiedonkulun ongelmien vuoksi tarvittavia tukijärjestelmiä ei saada organisoitua. (Heino & Oranen, 2012.) Zetlin, MacLeod ja Kimm (2012) toteavat, kuinka opettajilla on usein puutteelliset tiedot sijoitetuista lapsista (Zetlin, MacLeod & Kimm, 2012).

3.1 Koulusuoriutuminen

Sijoitettujen lasten heikko koulumenestys on todettu niin suomalaisissa kuin kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Kääriälä, 2020; Ikonen ym., 2020; Mc Leigh ym., 2021). Rädyn ym. (2014) mukaan sijoitetuilla lapsilla oli

huomattavasti enemmän vaikeuksia niin matematiikassa kuin äidinkielessä, ja vaikeudet olivat usein päällekkäisiä (Räty ym., 2014). Zetlinin ym. (2012) tutkimuksessa opettajat olivat huolissaan sijoitettujen lasten akateemisista taidoista. He kuvailivat sijoitettujen lasten erottuvan muista oppilaista oppimisvaikeuksien myötä. (Zetlin ym, 2012.)

Myös Oraluoman ja Väливаaran (2017) sekä Berlinin, Vinnerljungin ja Hjernin (2011) mukaan sijoitetuilla lapsilla on enemmän haasteita koulumaailmassa verrattuna muihin lapsiin. Heillä on moninkertainen riski koulussa alisuoriutumiseen, matalaan koulutustasoon ja monenlaisiin psykososiaalisiin ongelmiin. (Oraluoma & Väливаara, 2017; Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011.) Sijoitetut lapset tarvitsevat enemmän tukea koulunkäynnissään (Moyer & Goldberg, 2020; Kääriälä, 2020).

Oppivelvollisuusikäisistä sijoitetuista lähes kolmannes saikin vuonna 2019 erityistä tukea (Aluehallintovirasto, 2019), kun samana vuonna kaikista peruskoulun oppilaista 8,5 % sai erityistä tukea (Tilastokeskus, 2020). Sijoitetut lapset saavat siis erityistä tukea huomattavasti enemmän verrattuna vertaisiinsa. Inklusioperiaatteen mukaisesti erityistä tukea tarvitsevat opiskelevat nykyään myös yleisopetuksen luokilla. Tukea voidaan antaa kuitenkin monin tavoin ja erityistä tukea tarvitseva oppilas voi tarvittaessa opiskella myös erityisluokalla. (Hienonen, Hotulainen & Jahnukainen, 2020.) Juuri tehostetun sekä erityisen tuen tarpeen lisääntyminen on yksi sijoitettujen lasten opettamiseen liittyvä haaste (Aluehallintovirasto, 2019).

Koulumenestys on lukuisten tutkimusten perusteella keskeinen suojaava tekijä lapsen elämässä. Heikot kouluarvosanat tai koulun keskeytyminen ovat riskitekijöitä, jotka vaikuttavat elämänlaatuun heikentävästi vielä aikuisuudessa. (Pesäpuu ry, 2014.) Sijoitettujen lasten koulutustaso jää vertaisiaan huomattavaksi alhaisemmaksi (Heino & Oranen, 2012; Oraluoma & Väливаara, 2017) sekä työttömyys on korkeampaa (Brännström ym., 2017).

3.2 Käyttäytyminen ja mielenterveys

Akateemisten taitojen ohella sijoitetuilla lapsilla on havaittu olevan enemmän käyttäytymisen ja tarkkaavaisuuden vaikeuksia sekä emotionaalisia vaikeuksia (Zetlin ym., 2012). Keefen ym. (2020) mukaan sijoitetuilla lapsilla diagnosoidaan selvästi enemmän yksittäisiä tiettyjä häiriöitä, kuten ADHD, kognitiivisia vaikeuksia sekä erilaisia kehityshäiriöitä (Keefe ym. 2020). Ikonen ym. (2020) nostavat niin ikään esille sijoitettujen lasten huomattavasti yleisemmät haasteet muistamisessa, keskittymisessä sekä oppimisessa (Ikonen ym., 2020). Kääriälän (2020) mukaan diagnosoidut neurokehitykselliset ja psykiatriset häiriöt, kuten masennus, oppimisvaikeudet ja käyttäytymishäiriöt, ovat riskitekijöitä sijoitettujen lasten koulumenestykselle. Muun muassa tämän vuoksi häiriöiden hoitoon on kiinnitettävä erityistä huomiota. (Kääriälä, 2020.)

Sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa työskennelleiden ammattilaisen mielestä sijoitettujen oireilu ja erityisesti raju aggressiivisuus lisääntynyt. (Sinkkonen, 2015). Aggressiivinen käytös koulukotiin tai perhekotiin sijoitetuilla nuorilla on huomattavasti yleisempää verrattuna vertaisiin (Manninen, 2013; Rätty ym., 2014). Zetlin ym. (2012) mukaan sijoitetut lapset käyttäytyvät toisinaan arvaamattomasti tai aggressiivisesti myös koulussa. Aggressiivisuuteen sisältyy esimerkiksi yllättäviä raivokohtauksia, lyömistä ja potkimista. (Zetlin ym., 2012.) Myös Soyoun ja JongSerl (2016) havaitsivat aggressiivisuuden olevan yleistä sijoitettujen lasten keskuudessa. Lapset, joilla oli kokemusta sijoituksesta johtuvasta syrjinnästä tai leimaamisesta, olivat muita sijoitettuja aggressiivisempia. (Soyoun & JongSerl, 2016.)

Myös mielenterveydelliset pulmat ovat yleisempiä sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla verrattuna yleisväestöön niin mielialan ongelmien kuin ahdistuksen osalta. (mm. Moyer & Goldberg, 2020; Keefe ym., 2020; Ikonen ym., 2020).

Mannisen (2013) mukaan koulukotinuorilla on huomattavasti enemmän erilaisia psykiatrisia oireita, kuten masennusta ja itsetuhoisuutta verrattuna muihin nuoriin (Manninen, 2013). Sinkkosen mukaan mielenterveyden ongelmia on vähintään puolella sijoitettavista lapsista ja nuorista. Mielenterveyden ongelmien kirjo on laaja ja ongelmat ovat usein vaikeita. (Sinkkonen, 2015.)

3.3 Vertaissuhteet

Vertaissuhteilla ja ystävillä on iso merkitys sijoitettujen lasten elämässä (Hindt & Leon, 2021). Vertaissuhteilla on ratkaiseva rooli sijoitettujen lasten identiteetin ja minäkuvan kehittämisessä. Sijoitettu lapsi voi kokea saavansa vertaisiltaan enemmän kannustusta kuin keltään muulta ihmiseltä. (Hedin ym., 2011.) Myös Celeste (2011) tuo esille vertaissuhteiden merkittävän aseman. Positiiviset suhteet koulukavereiden kanssa edistävät lasten sopeutumista, sosiaalista integraatiota sekä koulussa edistymistä. (Celeste, 2011.)

Hedinin ym. (2011) mukaan sijoitetut lapset löytävät useimmiten helposti uusia ystäviä koulunvaihdoksista huolimatta (Hedin ym., 2011). Tilburyn ym. (2014) kuitenkin toteavat, kuinka sijoitettujen lasten kohdalla solmitut ystävyysuhteet eivät ennusta kouluun sitoutumista verrattuna vertaisiin, mahdollisesti juuri koulunvaihdosten vuoksi (Tilbury ym., 2014). Myös Johnson, Strayhorn ja Parler (2020) nostavat esiin, että vertaissuhteissa saatetaan tuntea epävakautta, sillä edessä voi jälleen olla koulun tai sijaisperheen vaihto (Johnson, Strayhorn & Parler, 2020). Sijoitettujen lasten ja nuorten voikin olla haastavaa luoda pysyviä vertaissuhteita, jos sijoitus- tai koulupaikan vaihtuvuus on suurta (Tilbury ym., 2014; Van Holen ym., 2021).

Heinin ym. (2016) mukaan sijoitetuilla lapsilla on ristiriitoja ja vaikeuksia ihmissuhteissaan. Joka neljännellä sijoitetulla lapsella oli runsaasti

vaikeuksia vertaissuhteisiin kiinnittymisessä. (Heino ym., 2016.) Ikonen ym. (2020) mukaan sijoitetut lapset ja nuoret kokevat itsensä muita useammin yksinäiseksi, koulukiusatuiksi sekä fyysisen uhkan alaisiksi (Ikonen ym., 2020). Van Holenin ym. (2021) toteaa, kuinka osa sijoitetuista lapsista on kokenut kiusaamista nimenomaan sijoitustaustansa vuoksi (Van Holen ym., 2021). Monet sijoitetut lapset ovat kohdanneet vertaisiltaan syrjityksi tulemista ja negatiivisia ennakkoluuloja liittyen heidän sijoitustaustansa (Johnson ym., 2020).

4. SIOITETTUIJEN LASTEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN

Koulu on merkityksellinen ympäristö sijoitetuille lapsille (mm. Hindt & Leon, 2021; Van Holen, 2021; Tordön ym., 2021). Van Holenin mukaan suurin osa sijoitetuista lapsista tykkää käydä koulussa ja arvostaa koulutusta. He myös ymmärtävät koulun merkityksen heidän tulevaisuutensa kannalta. (Van Holen ym., 2021.) Kouluhenkilöstö kykenee tukemaan sijoitettuja lapsia paremmin, jos he ovat tietoisia sijoitettujen lasten tilanteesta. Osa sijoitetuista lapsista ei kuitenkaan haluaisi opettajansa tietävän lainkaan heidän sijoitustaustastaan. (Celeste, 2011.) He haluaisivat tuntea itsensä normaaleiksi lapsiksi (Celeste, 2011; Johnson ym., 2020; Van Holen ym., 2021). Osa sijoitetuista pyrkiikin salaamaan sijoituksensa koulussa, jotta he tuntisivat itsensä normaaleiksi ja jotta heidät hyväksyttäisiin (Johnson ym. 2020; Van Holen ym., 2021). He saattavat piilotella taustaansa läpi elämänsä (Groop, 2021).

Suurella osalla sijoitetuista lapsista on kokemusta leimaamisesta ja ulkopuolisuuden tunteesta (Groop, 2021). Vertaisten ohella myös opettajat kohtelevat toisinaan sijoitettuja lapsia ennakkoluuloisesti ja syrjivästi heidän sijoitustaustansa vuoksi (Johnson ym., 2020). Ruotsalaisen Vinnerljungin tutkimusten mukaan opettajat aliarvioivat usein sijoitettujen lasten kykyjä. Heidän odotuksensa esimerkiksi sijoitettujen lasten koulutuloksista ovat monesti liian pessimistisiä. (Heino & Oranen, 2012.) Myös Heino (2014) toteaa, kuinka opettajilla on virheellisiä, matalia sekä pessimistisiä ennako-oletuksia sijoitettujen lasten taidoista ja koulusuoriutumisesta (Heino, 2014).

Van Holenin ym. (2021) mukaan sijoitetut lapset kokevat toisinaan saavansa enemmän myötätuntoa, ymmärrystä ja sääliä. Osa sijoitetuista lapsista mainitsi myös turhan uteliaisuuden sijoitettujen taustoja kohtaan.

(Van Holen ym., 2021.) Ikosen ym. (2020) mukaan sijoitetut lapset kokivat harvemmin tulevansa toimeen opettajansa kanssa verrattuna muihin lapsiin (Ikonen ym., 2020). Sijoitetun lapsen huono suhde opettajaan johtaa usein alhaiseen koulumotivaatioon (Groop, 2021). Van Holen ym. (2021) tuovat kuitenkin esille, kuinka sijoitetut lapset kokivat saaneensa tukea sekä ymmärrystä opettajiltaan (Van Holen ym., 2021). Opettajien tuki ja kannustus on merkittävää sijoitetuille lapsille muun muassa heidän koulumotivaationsa kannalta (Celeste, 2011; Groop, 2021). Opettaja voi vaikuttaa sijoitetun lapsen opiskelurytmiin ja kouluun suhtautumiseen (Enroos ym., 2017). Positiiviset opettajat vaikuttavat merkittävästi sijoitettujen lasten koulunkäyntiin. Opettajien antama oikea-aikainen ja myönteinen tuki on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa sijoitettujen lasten sitoutumiseen koulussa (Tilbury ym., 2014). Lisäksi opettajien tuki on suojaava tekijä sijoitettujen lasten mielenterveyden ja hyvinvoinnin kannalta (Shim-Pelayo & De Pedron, 2018).

Opettajien tuen ohella huolehtiva ja vahvistava kouluympäristö sekä tunne kouluun kuuluvuudesta vaikuttavat sijoitettujen lasten hyvinvointiin (Shim-Pelayo & De Pedro, 2018). Celesten (2011) tutkimuksessa sijoitetut lapset kuvailivatkin koulua turvalliseksi, jatkumoa elämään tuovaksi ympäristöksi. Osa heistä koki koulun kotia parempana paikkana, jossa kotiympäristössä vaivaavat asiat ovat poissa. (Celeste, 2011.) Sijoitetulle lapselle koulu voikin olla turvapaikka, joka tarjoaa korjaavia kokemuksia (Pesäpuu ry, 2014). Muutosten keskellä sijoitettujen lasten elämässä jatkuvuuden ja turvallisuuden luominen kouluympäristössä on erityisen tärkeää. (Heino & Oranen, 2012.) Turvallinen ja vakaa kouluympäristö on merkityksellinen paitsi akateemisen kehityksen, myös sosiaalisen kehityksen ja erityisesti mielenterveydellisten haasteiden kannalta (Leonard & Gudiño, 2016). Tordönin ym. (2021) tutkimuksessa nousee esiin, kuinka kouluympäristö voi olla erityisen merkittävä sijoitetuille lapsille, joilla on ongelmia (Tordön ym., 2021).

Opettajien tuen ja turvallisen kouluympäristön ohella sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen liittyy lisääntynyt oppilashuollon tarve (Aluehallintovirasto, 2019). Oppilashuolto tarkoittaa hyvän oppimisen, sosiaalisen hyvinvoinnin sekä fyysisen ja psyykkisen terveyden ylläpitämistä ja edistämistä (Opetushallitus, 2014). Oppilashuolto on tärkeä osa peruskoulua ja kouluilla työskenteleekin monia ammattilaisia, jotka osaltaan tukevat oppilaiden koulunkäyntiä. Oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa määritellään, minkälaisia oppilashuollon palveluita koulujen tulee tarjota. Oppilailla tulisi olla pääsy tarvittaessa niin psykologille, kuraattorille kuin terveydenhoitajalle. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Aiempien tutkimusten mukaan sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyy monenlaisia terveydentilan ja käyttäytymisen haasteita, jolloin oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön rooli on entistä keskeisempi. Oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön takia sijoitettujen lasten moninaisia haasteita voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla esimerkiksi kolmiportaisen tuen tasolta toiselle siirtyessä (Opetushallitus, 2014).

Moniammatillinen yhteistyö koulun henkilökunnan sekä sosiaali- ja terveystoimen psykologi- ja kuraattoripalvelujen ja kouluterveydenhuollon välillä on keskeistä. He yhdessä vastaavat oppilashuollosta. (Opetushallitus, 2014.) Lisäksi koulun henkilökunta on yhteydessä sijaisperheen tai sijaishuoltolaitoksen työntekijöiden kanssa. Jos lapsesta ei ole tehty huostaanottopäätöstä, koulu on yhteydessä myös lapsen vanhempiin. Yhteydenpidon näiden kaikkien tahojen välillä tulisi olla katkeamatonta ja tiivistä sekä tähdätä lapsen koulunkäynnin ja hyvinvoinnin tukemiseen. (Heino & Oranen, 2012.)

Suomessa on kehitetty ennaltaehkäisevä ja systemaattinen SISUKAS-yhteistyömalli, jonka avulla tuetaan sijoitettujen lasten koulunkäyntiä. Sen avulla pyritään tukemaan niin koulumenestystä kuin hyvinvointia. Sijoitetun lapsen oman sosiaalityöntekijän tehtävänä on kutsua koolle

lapsen verkosto, johon kuuluu esimerkiksi huoltajat, sijaishuoltajat, opettajat, erityisopettaja sekä psykologi. Aloitustapaamisen jälkeen lapsen tilanteesta tehdään moniammatillisessa yhteistyössä alkukartoitus lapsen tuen tarpeista ja vahvuuksista. Alkukartoituksen perusteella lapselle tehdään oppimissuunnitelma tukitoimien, aikatauluineen ja vastuualueineen. Tämän suunnitelman, kolmiportaisen tuen sekä oppilashuollon tukitoimien riittävyyttä seurataan säännöllisesti noin kolmen kuukauden välein aina peruskoulun loppuun saakka. Työskentely on monialaista, dialogista ja lapsilähtöistä. (Pesäpuu ry, 2014.) Opettajien sekä sijaisvanhempien kokemusten perusteella SISUKAS-mallin tiivis monialainen yhteistyö sekä dialogiset tapaamiset ovat hyödyksi (Oraluoma & Välivaara, 2017).

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksiin sijoitettujen lasten koulunkäynnistä alakoulussa. Tutkimuksessa selvitetään, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisluokanopettajilla on sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvistä erityispiirteistä sekä koulunkäynnin tukemisesta. Tavoitteenani on tuottaa tietoa, joka tukee opettajien työtä sekä opettajankoulutusta.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvän esimerkiksi puutteellisesta tiedonkulusta sekä salassapitosäädöksistä johtuvia haasteita (Aluehallintovirasto, 2019; Zetlin ym., 2012). Sijoitetuilla lapsilla on myös vertaisiaan enemmän haasteita terveydentilassa ja hyvinvoinnissa (mm. Ikonen ym., 2020; Keefe ym., 2020), mikä on riskitekijä koulumenestykselle (Kääriälä, 2020). Useissa tutkimuksissa onkin todettu sijoitettujen lasten koulumenestyksen olevan heikkoa (mm. Kääriälä, 2020; Ikonen ym., 2020) sekä havaittu erinäisiä haasteita vertaissuhteissa (mm. Johnson ym., 2020; Van Holen ym., 2021). Lisäksi sijoitettujen lasten haasteet ilmenevät vielä aikuisuudessakin muun muassa matalana koulutustasona ja korkeamana työttömyytenä (Oraluoma & Väливаara, 2017; Brännström ym., 2017).

Sijoitettujen lasten määrä oli vuonna 2020 suurempi kuin koskaan aiemmin (Forssell ym., 2021), joten sijoitettujen lasten kohtaamat haasteet koulunkäynnissä koskettavat yhä useampaa opettajaa. Sijoitettujen lasten jatkuvasti kasvavan korkean määrän ja moninaisten koulunkäynnin haasteiden vuoksi aihepiiriä on yhteiskunnallisesti merkittävää ja välttämätöntä tutkia lisää. Sijoitettujen lasten koulunkäyntiä on tutkittu

aiemmissa tutkimuksissa vähän juuri alakoulun opettajien kokemuksiin perustuen, joten tutkimus antaa uutta tietoa aiheesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä erityispiirteitä sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyy luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemusten perusteella?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisluokanopettajilla on sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksen aihetta valittaessa tulee huomioida, onko tutkimus toteutettavissa, riittävän merkitsevä sekä uutta tietoa tuottava (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Juuri näitä edellä mainittuja kysymyksiä pohdin tutkimukseni alkumetreillä. Aihepiiri rajautui sijoitettuihin lapsiin koulussa aiheen ajankohtaisuuden ja yhteiskunnallisen merkittävyyden vuoksi. Sijoitettujen lasten määrä on noussut vuosi vuodelta (Forssell ym., 2021), ja aiemman tutkimuksen mukaan heidän koulunkäyntiinsä liittyy moninaisia erityispiirteitä ja haasteita (mm. Ikonen ym., 2020; Kääriälä, 2020; Van Hoen ym., 2021). On kiistatonta, että sijoitettujen lasten koulunkäynnin ja sen tukemisen tutkiminen on yhteiskunnallisesti merkittävää. Aihepiiriä on tutkittu aiemmin hyvin vähän juuri opettajien näkökulmasta käsin.

Tutkimukseni lähestymistapa on kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä pyritään löytämään tai paljastamaan tosiasioita. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym., 2009.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin pienen tarkoituksenmukaisesti valitun opettajajoukon kokemuksia.

6.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä halusin tutkittavien voivan kertoa omista kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti ja avoimesti. Haastattelemalla kerätty aineisto ihmisten kokemuksista puheen muodossa onkin tyypillinen kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Vilkka, 2021). Haastatteluiden avulla pyritään keräämään

aineisto, josta voi tehdä päätelmiä tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020). Yksi haastattelun eduista on joustavuus. Haastatteliija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen tai pyytää selventämään joitakin vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Haastattelussa ollaan tekemisissä sanojen ja niiden merkitysten kanssa, joten tulkintaongelmat ovat mahdollisia (Vilkka, 2021). Pysin välttämään väärinkäsitykset ja tulkintaongelmat kysymällä tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa sekä muotoilemalla tutkimuskysymykset huolellisesti.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina teemahaastatteluina, mikä on tyypillinen haastattelumuoto (Vilkka, 2021). Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, missä teemat ovat ennalta päätettyjä. Kysymyksillä ei ole kuitenkaan tarkkaa muotoa tai järjestystä. (Hirsjärvi ym., 2009.) Tavoitteena on käydä läpi kaikki teemat haastateltavalle luontaisessa järjestyksessä, joustavasti ja vapaamuotoisesti (Vilkka, 2021; Puusa, 2020). Teemahaastattelun teemojen suunnittelu on yksi tutkimusprosessin tärkeimmistä vaiheista. Tutkimusaihe jaetaan teemojen avulla osa-alueisiin. Teemat pohjautuvat yleensä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Puusa, 2020.) Teemahaastattelussa käsitellään aihepiirejä, joita on välttämätöntä käsitellä tutkimusongelmiin vastaamiseksi (Vilkka, 2021).

Tässä tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteistä sekä koulunkäynnin tukemisesta alakoulussa. Tutkimuskysymysteni pohjalta muodostui selkeästi muutama teema, joiden ympärille lähdin rakentamaan haastattelurunkoa. Teemat liittyvät sijoitetun lapsen luokalle tuloon, opettajan omiin valmiuksiin ja tukiverkkoon, sijoitetun lapsen koulunkäynnin erityispiirteisiin sekä koulutien tukemiseen ja koulun aikuisten merkitykseen. Näiden teemojen avulla minun oli mahdollista saada kattava kuva opettajien kokemuksista.

6.3 Tutkimuksen osallistujat

Tämän tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajat ja erityisluokanopettajat, joilla on kokemusta vähintään yhden sijoitetun lapsen opettamisesta alakoulussa luokilla 1–6. Tämä rajasi tutkimukseen osallistujien määrää, sillä kaikilla alakoulun opettajilla ei ole kokemusta sijoitetusta lapsesta omalla luokallaan. Kokemuksia tutkiessa haastateltavalla on oltava omakohtainen kokemus tutkittavasta aiheesta (Vilka, 2021).

Tavoitin haastateltavia kahta eri kautta. Neljä haastateltavista löytyi Facebookin kautta. Haastattelupyyntö julkaistiin sekä luokanopettajille suunnatussa että erityisopettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä. Lisäksi neljä haastateltavaa löytyi opettajakontaktieni avulla, minulla itselläni ei ole kuitenkaan henkilökohtaista yhteyttä keneenkään haastateltavista. Opettajat toimivat eri puolella Suomea, kuudessa eri maakunnassa. Tutkimukseeni osallistui yhteensä kahdeksan opettajaa. Heistä neljä on luokanopettajia ja neljä erityisluokanopettajia alakoulussa.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistajat.

Haastateltava	Ammatti-nimike	Työkokemus vuosissa	Sijoitettujen lasten määrä yhteensä	Haastattelun pituus	Tavoitettu
H1	LO	15	2	33min 58s	Omat kontaktit
H2	LO	15	7	29min 38s	Facebook
H3	ELO	35	10	41min 47s	Omat kontaktit
H4	LO	20	1	34min 16s	Facebook
H5	ELO	20	5	42min 37s	Facebook
H6	ELO	10	1	35min 18s	Omat kontaktit
H7	LO	10	4	29min 44s	Facebook
H8	ELO	20	3	30min 52s	Omat kontaktit

6.4 Aineiston hankinta

Teemahaastattelussa koehaastattelun avulla voidaan varmistua esimerkiksi kysymysten ymmärrettävyydestä (Vilka, 2021). Toteutinkin yhden koehaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Koehaastattelun myötä teemat ja alustavat kysymykset osoittautuivat hyviksi sekä haastattelurunko pituudeltaan sopivaksi. Haastattelujen pituudeksi oli ajateltu 30–45 minuuttia ja koehaastattelu kesti 35 minuuttia 16 sekuntia. 30–45 minuuttia vaikutti olevan sopiva pituus kaikkien teemojen läpikäymiselle.

Ennen haastatteluja lähetin haastateltaville sähköpostitse saatekirjeen, jossa kerroin tutkimuksen kannalta keskeiset asiat. Saatekirjeessä avasin tutkimuksen sisältöä, tavoitteita, toteutusta sekä henkilötietojen käsittelyä.

Kerroin tutkittaville Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisen ennakoarvioinnin mukaisesti tutkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä peruuttamisen ja keskeyttämisen mahdollisuudesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Lisäksi saatekirjeessä kerrottiin minun ja ohjaajan yhteystiedot sekä litterointien luottamuksellisesta ja anonyymistä käsittelystä. Lähetin saatekirjeen sähköpostitse hyvissä ajoin ennen haastatteluja, jotta haastateltavilla oli aikaa perehtyä siihen.

Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa haastateltavalta sekä monipuolinen kuva tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Joskus haastattelukysymysten antaminen haastateltaville etukäteen on perusteltua. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020.) Tässä tutkimuksessa keskityttiin kuitenkin kokemuksiin, joista halusin saada mahdollisimman aidon kuvan spontaanien vastausten kautta. Tämän vuoksi en antanut haastattelukysymyksiä tai tarkempia aihepiirejä haastateltaville etukäteen, tutkimuskysymykset olivat heidän tiedossaan.

Toteutin haastattelut etäyhteyksin Zoomin välityksellä lokakuussa 2021. Vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi koin etäyhteyksin haastattelemisen parhaaksi vaihtoehdoksi. Lisäksi etähaastattelut mahdollistivat helpommin opettajien haastattelemisen ympäri Suomea, ja myös aikatauluista sopiminen sujui helpommin. Lähetin haastateltaville sähköpostitse linkin haastatteluun liittymiseksi. Nauhoitin haastattelut Zoomin omalla nauhoitustoiminnolla. Yhdessä haastattelussa ilmeni teknisiä haasteita, jonka vuoksi haastattelin ja nauhoitin haastattelun Teamsin välityksellä.

Teemahaastattelussa teemoja ei ole välttämätöntä käsitellä tietyssä järjestyksessä, vaan ne voi käsitellä vastaajan kannalta luontevassa järjestyksessä (Vilkkä, 2021). Tässä tutkimuksessa eri haastatteluissa teemat tulivatkin esille hieman eri järjestyksessä. Pidin kuitenkin huolen, että kaikki teemat käsiteltiin huolellisesti jokaisessa haastattelussa.

Muotoilin haastattelukysymykset niin, että niiden avulla oli mahdollista saada laaja ja avoin kuva aiheesta. Neutraalien ja avoimien kysymysten ohella esitin runsaasti tarkentavia kysymyksiä. Pysin tarttumaan vastauksiin ja pyytämään tarkennuksia sekä esimerkkejä. Tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen ja syvälinen kuva opettajien kokemuksista.

Aloitin haastattelut kysymällä opettajan taustasta. Haastateltava sai kertoa omin sanoin työkuvastaan ja koulutuksestaan. Tämän kysymyksen avulla pyysin selvittämään haastateltavan ammattinimikkeen. Toisen kysymyksen avulla selvitin, kuinka montaa sijoitettua lasta opettaja on uransa aikana opettanut omalla luokallaan. Myöhempisiin teemoihin ja kysymyksiin vastatessa opettaja saattaa keskittää kokemuksensa johonkin tiettyyn sijoitettuun oppilaaseen, joten oli hyvä kartoittaa heti alussa sijoitettujen lasten kokonaismäärä. Ensimmäinen teema liittyi sijoitetun lapsen luokalle tuloon. Tarkoitukseni oli selvittää, mihin aikaan lukuvuotta lapsi tuli luokalle, minkälaisia ennakkotietoja lapsesta saatiin sekä miten opettaja itse, muut oppilaat sekä muu henkilökunta suhtautuivat sijoitettuun lapseen. Tavoitteenani oli saada tietoa myös sijoitetun lapsen sijoituspaikasta ja sijoituksen kestosta.

Toinen teema liittyi opettajan omiin valmiuksiin ja tukiverkkoon. Pysin opettajia kertomaan omista valmiuksistaan liittyen sijoitetun lapsen opettamiseen sekä siitä, mistä nämä valmiudet ovat tulleet. Lisäksi selvitin, millaista tukea opettaja on mahdollisesti saanut sekä millaisten yhteistyötahojen kanssa opettaja on tehnyt yhteistyötä. Tätä kautta tavoittelin myös tietoa siitä, miten paljon opettajat ovat tehneet moniammatillista yhteistyötä liittyen sijoitettuihin lapsiin. Kolmas teema liittyi sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. Tavoitteeni oli selvittää opettajien kokemuksia sijoitetun lapsen koulunkäynnistä ja erityisesti siihen liittyvistä mahdollisista erityispiirteistä. Lisäksi kysyin, minkälaisia asioita sijoitetun

lapsen opettamisessa tulee ottaa huomioon ja miten opetus eroaa, kun luokalla on sijoitettu oppilas.

Neljäs teema liittyy koulutien tukemiseen ja koulun aikuisten merkitykseen. Teeman sisällä selvitettiin, minkälainen merkitys koulun aikuisilla on sijoitetulle lapselle, ja mikä on tärkeää sijoitetun lapsen koulutien tukemisessa sekä millä keinoin sijoitettua lasta on tuettu koulussa. Lopuksi haastateltava sai kertoa vapaasti tutkimuksen aiheesta tai lisätä jotakin, mitä jäi sanomatta. Tällöin haastateltava pystyi halutessaan täydentämään vastauksiaan tai kertomaan jotakin uutta. Monissa haastatteluissa lopussa haastateltava ikään kuin tiivistä aiemmin kertomansa ja useammassa haastattelussa esiin nousi myös uusia merkittäviä kokemuksia.

6.5 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aloitin aineiston analyysin litteroimalla eli kirjoittamalla aineiston puhtaaksi (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Litteroin kaikki kahdeksan haastattelua kokonaisuudessaan aina välittömästi haastattelujen jälkeen kuuntelemalla haastatteluiden nauhoituksia ja kirjoittamalla litteroidun haastattelun Wordiin. Tallensin litteroinnit Seafileen. Haastateltavien erottamiseksi nimesin haastateltavat H1-H8.

Laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto litteroidaan tarkasti täytesanoineen. Litteroida tulee kaikki puhe, joka on keskeistä tutkimuskysymysten kannalta. (Ruusuvuori & Nikander, 2017.) Näin ollen jätin esimerkiksi äänensävyt ja tauot merkitsemättä litteroidessa. Sisällönanalyysissä ollaan kiinnostuneita niistä aiheista ja teemoista, mitä tutkimusaineistosta nousee esille (Vuori, 2020). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoite on muodostaa aineistosta teorettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa

teemahaastatteluilla saatiin runsas aineisto, jonka analysoinnin aloitin tulostamalla kaikkien kahdeksan haastattelun litteroinnit ja lukemalla ne useampaan kertaan. Tämän jälkeen lähdin etsimään tutkimusaineistosta asioita, joista olin tutkimuskysymysten perusteella kiinnostunut. Pelkistin nämä ilmaisut samaan luokkaan, jonka nimesin. Jatkoin analyysia yhdistämällä toisiinsa liittyviä luokkia sekä muodostamalla sitä kautta yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Koodasin samaan luokkaan liittyvät ilmaisut värikynillä alleviivaamalla. Aineistosta muodostui selkeitä ala- ja yläluokkia tutkimuskysymysten alle. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen yläluokkia muodostui kolme ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyen neljä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiä jatketaan vielä tarkastelemalla esiin nousseita tuloksia teoreettisen viitekehyksen kautta (Vilkka, 2021). Jatkoin analyysiä Pohdinta-luvussa vertailemalla saatua aineistoa aiempaan tutkimukseen.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa nousee tyypillisesti käsitteet validius ja reliaabelius, joilla tarkoitetaan luotettavuutta ja toistettavuutta. Näiden kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteiden käyttöä pyritään välttämään kvalitatiivisessa tutkimuksessa, mutta luotettavuutta on arvioitava jollakin muulla tavoin. (Hirsjärvi & Remes, 2009.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta on kuitenkin aina arvioitava kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus on keskeisessä roolissa sen luotettavuutta arvioidessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yksityiskohtainen selostus tutkimuksen vaiheista lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Remes, 2009). Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkasti, totuudenmukaisesti ja johdonmukaisesti kaikissa vaiheissa aina aineiston keruusta tulosten laatimiseen saakka. Tracy (2010) nostaa esille kahdeksan kriteeriä, jotka

erinomaisen kvalitatiivisen tutkimuksen tulee täyttää. Yksi näistä on credibility eli uskottavuus, joka liittyy läheisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Uskottavassa tutkimuksessa tutkimuksen vaiheiden kuvailu on mahdollisimman tarkkaa ja yksityiskohtaista. (Tracy, 2010.)

Tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, kutsutaan saturaatioksi eli kyllästymiseksi. Tällöin tutkittavilta ei saa mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa jo muutaman haastattelun jälkeen haastatteluista nousi esille keskenään samankaltaisia kokemuksia teemoihin ja tutkimuskysymyksiin liittyen eli aineisto alkoi siinä määrin toistaa itseään. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen oli kahdeksan haastattelun perusteella mahdollista, joten haastateltavia oli tutkimuksessa tarpeeksi. Vilkan (2021) mukaan kokemusten tutkiminen tuo luotettavuuden arviointiin omat haasteensa. Jokaisen tutkittavan kokemus on ainutlaatuinen ja tuo aina jotakin uutta tietoa. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävyyttä, kuten määrällisessä tutkimuksessa. (Vilka, 2021.) Tutkimukseni on toistettavissa, mutta tulokset eivät välttämättä olisi samanlaisia.

Kunnioitin haastateltaviani sekä suojelin heidän yksityisyyttään. Kuulan (2011) mukaan yksityisyyttä kunnioittaessa ihmiset eivät saa olla tunnistettavissa tutkimuksesta. Ihmisten tulee saada itse päättää, mitä tietoja he antavat tutkimuskäyttöön. (Kuula, 2011.) Tutkimuksen eettisyyttä ajatellessa tunnistavuuden poistaminen on keskeistä. Aineisto tulee anonymisoida mahdollisimman pian esimerkiksi poistamalla tai muuttamalla erisnimet sekä arkaluontoiset tiedot. (Kuula, 2011). Tässä tutkimuksessa henkilökohtaiset tunnistetiedot eli tässä tapauksessa nimi ja sähköposti poistettiin heti litteroinnin jälkeen. Tutkimuksessani ei paljasteta haastateltavien kotikuntia eikä se ole kaikkien haastateltavien kohdalla edes minun tiedossani. Kerroin osallistujille tutkimuksestani

mahdollisimman tarkasti saatekirjeessä. Tämä lisää tutkimuksen eettisyyttä ja läpinäkyvyyttä (Kuula, 2011).

7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien sekä erityisluokanopettajien kokemuksia kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteistä ja koulunkäynnin tukemisesta. Tutkimuksessa on haastateltu sekä luokanopettajia että erityisluokanopettajia, joilla on kokemusta vähintään yhden sijoitetun lapsen opettamisesta alakoulussa. Tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena etsiä eroja luokanopettajien ja erityisopettajien kokemusten välillä eikä haastatteluissa ei tullut ilmi merkittäviä eroja heidän kokemustensa välillä, joten tulosluvussa heistä puhutaan välillä yhteisnimityksellä opettajat.

Tässä luvussa tuloksia käsitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin raportoidaan, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisopettajilla on kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteistä. Tämän jälkeen kuvaillaan opettajien kokemuksia sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemista. Tulokset on teemoiteltu yläluokkien perusteella alalukuihin. Tuloksissa kerrotaan, monessako haastattelussa asia on noussut esille. Tuloksia perusteltu suorilla aineistositaateilla.

7.1 Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvät erityispiirteet

Haastatteluissa nousi esille monenlaisia kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyviä erityispiirteitä. Haastatteluissa toistuneet erityispiirteet jakautuivat neljään teemaan: tiedonkulku, sijoitetun lapsen opettajana toimiminen, opetuksessa huomioon otettavat asiat sekä yksilölliset haasteet.

7.1.1 Tiedonkulku ja yhteydenpito

Jokainen kahdeksasta haastateltavasta toi esille kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten elämänpolun yksilöllisyyden. Kaikki heistä toivat esille useampaan kertaan haastattelujen aikana, kuinka heidän kokemuksiansa ei voi yleistää koskemaan kaikkia sijoitettuja lapsia.

H2: ”En nää sijoitettuja lapsia yhtenä ryhmänä et he on oppilaita muiden joukossa ja heillä on niin erilaiset tausta ja mistä he tulee ja millasella koulupolulla.”

H5: ”On sellasia että mistään ei olisi voinut tietää että lapsi on sijoitettu et hän on eläny perheessä pienestä asti ja koulunkäynti on sujunut ja on yliopistouralla ja sillee et kaikki on menny hienosti mutta sitten on paljon haastavampaa polkua. Että siellä on niin monenlaista...”

Haastateltavilla oli kokemusta erilaisista sijoituksista sekä erilaisiin sijoituspaikkoihin sijoitetuista lapsista. Viidellä heistä oli kokemusta kesken lukuvuoden kiireellisesti sijoitetun lapsen opettamisesta. Heistä neljä toi esille, kuinka kiireellinen sijoitus tuo mukanaan omanlaisensa haasteet.

H1: ”Riippuen jos on kiireellinen yllättävä sijoitus niin vaatii enemmän työtä sen ryhmäytymisen eteen et onhan se vaikeempi tulla kesken kaiken et vaatii työtä ja sopeutumista.”

Yhdellä heistä oli kokemusta lapsen opettamisesta, joka on sijoitettu osittain kodin ulkopuolelle. Seitsemällä oli kokemusta pysyvämmiin sijoitetun lapsen opettamisesta. Kokemukset vaihtelivat myös lasten sijoituspaikan mukaan. Suurimmalla osalla oli kokemusta perheeseen sijoitetun lapsen opettamisesta. Kolmella heistä oli kokemusta lastenkoteihin ja neljällä perhekoteihin sijoitetuista lapsista.

Yksi keskeisimmistä sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvistä erityispiirteistä oli tietojen puutteellisuus. Jokainen haastateltavista toi

esille ennakkotietojen vaihtelevuuden tai puutteellisuuden. Opettajat kokivat salassapitosäädöksiä ja tietosuojien vaikeuttavan tietojen saamista sekä sitä kautta opetuksen järjestämistä.

H1: "Ei ehditty saamaan ennakkotietoja, se oli kriisiytynyt se tilanne ja tuli tosi lyhyellä päivän tai kahden varotusajalla."

H2: "Ennakkotiedot on tosi vaihtelevia. Et sitä sitoo tosi tarkasti ne salassapitoasiat et ei välttämättä saada mitään tietoa lasten taustoista. On ollu lapsii mistä ei oo mitään todistuksia tai kouluhistoriaa tai yhtään mitään ja sit toisista on voinut olla alotuspalavereita joissa vanhemmatkin on ollu paikalla, vaikka lapsi ois sijoitettuna muualle et se tiedonkulku on tosi vaihtelevaa."

H5: "Ei yhtään minkäänlaisia ennakkotietoja. Että se on oikeastaan se probleema siinä et siellä tulee nää tietosuojat et tulee melkein niinku esteeks koululle. Sellasiakin asioita mitä niinku koulussa tarvittais tai pitäis tietää niin niitä ei joko ole tai niitä ei saa."

Puolet haastateltavista kuvaili syitä sijoituksen taustalla, puolilla nämä syyt eivät olleet tiedossa. Tiedossa oleviksi syiksi nousi biologisten vanhempien mielenterveys, väkivalta sekä päihteet. Haastatteluissa korostui, kuinka tiedot sijoituksen syistä olivat epävirallisesti saatuja ja hajanaisia. Esille nostettiin, kuinka merkityksellistä syiden ja taustojen tietäminen voisi olla kouluarjen sujuvuuden kannalta.

H3: "Nää sijoitusten syyt on sellasia asioita mitä ei ihan suoraan sais sanoa...palasina tulevia tietoja et joutuu päättelemään. Jos ois ees sinne päin se aihepiiri tiedossa, niin vois olla helpompi ennakoida kouluarjen tilanteita."

H5: "No niitä syitähän ei koululle saa kertoa et ne on tietosuoja-asioita nimenomaan. Mut tietysti ku tää on pieni paikkakunta ja täällä ehkä tunnetaan niitä sijaisvanhempia sitten niin.... Virallisesti ei tuu koululle mistään tietoo."

H7: "Mua hämmensi kun et tiennyt miksi et kukaan ei oikein kertonut et minkä takia. Jossain vaiheessa perhe kertoi vähän niinku sinne päin mut jäi tunne et on jotain mitä mun pitäis tietää et siel taustalla on jotain."

Haastateltavat kuvailivat, kuinka tietojen saaminen riippuu luottamussuhteesta ja välien avoimuudesta sijoituspaikkaan tai sosiaalitoimeen. Opettajien ja sijoituspaikan tai sosiaalitoimen väliset suhteet koettiin merkitykselliseksi tietojen saamisen kannalta. Jos välit olivat luottamukselliset ja avoimet, tietoja saatiin helpommin ja enemmän. Henkilöiden väliset suhteet vaikuttivat siis tietojen saamiseen.

H3: ”Riippuu vähän myös luottamussuhteesta sosiaalitoimen kanssa et miten se toinen osapuoli et kuinka avoimesti puhutaan... Tiedon saaminen riippuu hirveesti et jos on sellaset läheiset tai avoimet suhteet niin voi saada enemmän tietoa.”

H6: ”Se et se yhteistyö on luottamuksellista ja avointa et se toimii molempiin suuntiin on älyttömän tärkeitä.”

Keskeinen erityispiirre sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyen oli yhteydenpidon ja tiedonkulun haasteet. Koettiin epäselväksi, keneen pitäisi olla yhteydessä minkäkin asian tiimoilta. Esiin nostettiin myös se, kenelle Wilma-tunnukset kuuluvat, ketä tulee informoida mistäkin asioista ja kenen allekirjoitus riittää mihinkin paperiin. Myös tiedonkulkuun liittyen esille nostettiin tietosuojien vaikutus.

H4: ”Et piti miettiä et mitä tiedotetaan ja kenelle. Et mikä asia kuuluu kaikille eikä ja just tää et meitä ei oltu oikein tiedotettu et me oltiin vähän ulkona et kenelle me voidaan lähettää näitä tietoja et mihin riittää sijaisäidin allekirjoitus ja mihin pitää saada äidin tai isän allekirjoitukset.”

H5: ”Nää tietosuojat hankaloittaa opetustyötä. Tai sanotaanko et siinä on niin monta kokkia hässelöimässä et...perhehoitajan kädet on sidottu et hän ei saa suurinpiirtein kokeeseenkaan kirjottaa nimee et kaikkiin tarvii sen sosiaalityöntekijän.”

H7: ”Jos hänelle käy jotain niin soitanko omaan kotiin vai sijaiskotiin et se oli haasteellista... et mitä mä saan puhua ja kenelle saan puhua.”

Yhteydenpitoon liittyvien epäselvyyksien ja haasteiden ohella useampi haastateltava kuvaili, kuinka lapsen sijoituspaikka vaikuttaa

yhteydenpitoon. He nostivat esiin, kuinka perheeseen sijoitettujen lasten sijoitusperheiden kanssa yhteistyö on sujuvampaa verrattuna laitoksiin sijoitettuihin. Yhteistyö sijoitusperheiden kanssa koettiin helpommaksi, sillä silloin opettajalle on selkeämpää, keneen olla yhteydessä lapsen asioiden tiimoilta.

H2: ”Jos on perheeseen sijoitettu lapsi niin mulla opettajana on yks selkee yhteys et niinku mihin mä oon yhteydessä mut sit lastenkodissa vaihtuu et niinku on eri tavallaan et kuka vastaa mistä ja kenen kans on tekemisissä kun perheessä taas on selkeesti niinku äiti ja isä et se on oleellinen ero mun mielestä perheeseen ja laitokseen sijoitetun välillä.”

7.1.2 Sijoitetun lapsen opettajana toimiminen

Seitsemän haastateltavaa toi esille, kuinka heillä ei ollut juurikaan valmiuksia sijoitetun lapsen opettamiseen ensimmäisen tullessa omalle luokalle. He kuvailivat, kuinka opettajankoulutus tai työyhteisö ei ollut tarjonnut valmiuksia, vaan valmiudet olivat tulleet kokemuksen ja käytännön kautta. Kolme haastateltavaa kuvaili, kuinka tärkeä tukea olisi saada esimerkiksi luettavan infon muodossa. Opettajat kuvasivat, kuinka heillä ei ole tietoa siitä, mitä tietoa heille kuuluisi ja mitä salassapitosäädökset rajoittavat.

H1: ”Eipä oikeestaan ollu valmiuksia et maalaisjärkisesti ja tavallisesti et ei oo mitään valmennuskurssia järjestetty.”

H2: ”Ei se oo sellanen asia mitä yliopistossa käsiteltäis et ne valmiudet tulee siitä kokemuksesta ja oppilaan kohtaamisesta.”

H7: ”Ei ollut valmiuksia mut ois tosi tärkeitä et jos tulee ekaa kertaa sijoitettu lapsi et ois jotain faktaa mitä lukee et mitä ottaa huomioon ja minkälaisia juttuja kannattaa et tää on vähän arkijärjen varassa et ei tiedä mitä mä saan tietää ja mitä mun kannattaa kysyä ja keneltä.”

Haastatteluista ilmeni, kuinka opettajat ovat joskus tarvinneet tai kaivannut tukiverkkoa liittyen sijoitettujen lasten opettamiseen. Tukea kaivattiin haastavammissa tilanteissa, ja sitä oli saatu rehtorilta ja opettajakollegoilta. Kolme haastateltavista mainitsi, että tukea voisi lähteä hakemaan sosiaalityöntekijältä. Kaikki haastateltavat eivät olleet saaneet tukea, vaikka olisivat sitä kaivanneet. Tämä johtui siitä, ettei opettajilla ollut käsitystä, mistä tukea olisi voinut saada tai lähetä hakemaan.

H1: "Oli lyhytaikaisesti yks oppilas, siinä kohtaa olisin tarvinnut jotakin tukea ehkä kun oli paljon rikkonaisempi ja akuutimpi se tilanne niin olisin kyllä kaivannut jotain."

H2: "Missään koulussa missä mä olen ollut ei oo ollut esimerkiks työnohjausta liittyen et ei oo ollut sellasta tapaa tai ei oo ollu sellasta mahdollisuutta puhua asioista muuten kun työkavereiden kanssa jossain välissä joskus."

H5: "Jos näitä toimijoita on oikein paljon ja on tämmönen salaisuuksien verho ja ei oikein tiietä keneltä vois kysyä ja keltään ei saa kysyä tai kukaan ei saa sanoa mitään niin siinä kyllä sitten toivois tukea et mites tässä oikein edetään."

Kaksi opettajaa kuvaili tuen saamista haasteellisena sen takia, että salassapitoasiat koskevat sijoitettuja lapsia eikä heistä voi juuri keskustella opettajainhuoneessa. Opettajien kokemuksista on myös havaittavissa ero pienen ja ison koulun välillä. Isommassa koulussa muut eivät ole tietoisia kaikkien oppilaiden taustoista, mutta pienessä koulussa ja yhteisössä tietoa on enemmän.

H7: "Ei näistä oikein saa opehuoneessa jutella et ei muut opettajat juuri tiedä et kuka on sijoitettu ja kuka ei."

H8: "Eihän näistä sais puhua eikä saa sitä kautta oikein kollegoilta tukea mut kylhän pienessä koulussa kaikki tietää kaikki."

Opettajat toivat myös esille, että heidän tilanteessaan valmiudet riittivät, kun yhteistyö oli sujuvaa. He painottivat kuitenkin sitä, kuinka haastava tilanne olisi, jos eteen olisi tullut ongelmia.

H7: "Jos siinä sijoitusperheen kanssa toimimisessa ois ollut hankaluuksia niin sit se ois ollut varmasti itelle tosi vaikeeta niillä valmiuksilla mitä oli siinä kohtaa."

Haastatteluissa ilmeni opettajien ennakoasenteita tai erityistä suhtautumista sijoitettuihin lapsiin. Kaksi haastateltavista ei kuitenkaan ollut huomannut minkäänlaista poikkeavaa suhtautumistaan, kaksi puolestaan mainitsi varovaisuuden.

H1: "Sellasta tietynlaista varovaisuutta."

H8: "Sijotettu laps on lapsi muiden joukossa...kaikki tuntemani opettajat suhtautuneet ihan neutraalisti ja tavallisesti."

Puolet haastateltavista toi kuitenkin esiin kohtaamiaan ennakoasenteita. Ennakoasenteita kuvailtiin pessimistisiksi ja negatiivisiksi. Opettajat kuvailivat myös sitä, kuinka tärkeää on tiedostaa mahdolliset omat ennakoasenteet ja päästä eroon niistä. Omia ennakoasenteita ei juurikaan myönnetty, vaan puhuttiin yleisellä tasolla opettajien ennakoasenteista. Näitäkin tuotiin monesti esiin varovaisesti ja kierrellen.

H3: "On joitain opettajia, jotka tota selvästi on niinku silleen suht herkästi sellasia mitenkä sen nyt sanois ettei loukkaa ketään kauheesti mut sellasia että hyvälle ihmisille tapahtuu hyvää ja pahoille pahoja asioita ja jotenkin että se lapsi ois syyllinen siihen että sillä on vialliset sukujuuret. Et kyllä sellasiakin aina joukkoon mahtuu mut ei niistä kovaan ääneen sanota."

H5: "Opettajien on vaikea nähdä et voiko sieltä mitään hyvää tulla... Tärkeetä ois sellanen omista omista ennakkoluuloista pois pääseminen...Nehän tavallaan syö joskus sitten sitä lapsen koulupolkua että tavallaan semmonen tiedon ja ymmärryksen lisääminen opettajille että lapsi voi olla todella monesta syystä siellä sijotettuna et ei leimata alkoholistien lapseks tai et tostakaan ei voi ikinä mitään tulla."

H7: "On siin varmasti joku jännite kun on tiedos et siellä omas kodissa on jotain minkä takia on sijotettu et varmasti miettii et mitäköhän täältä tulee."

7.1.3 Opetuksessa huomioon otettavat asiat

Haastateltavista suurin osa toi esille, kuinka opetus ei varsinaisesti eroa millään tavalla, oli luokalla sijoitettu lapsi tai ei. He toivat kuitenkin esille muutaman seikan, jotka ottavat huomioon sijoitettuja lapsia opettaessa.

Kaikissa haastatteluissa kuvailtiin perheeseen liittyviä asioita opetuksessa sekä isänpäivä- ja äitienpäiväkorttien tekemistä. Näihin aiheisiin liittyvässä opetuksessa keskeiseksi koettiin sensitiivisyys. Lisäksi tuotiin esille, kuinka tietojen vähyydestä johtuen on välillä vaikea ennakoida tai ottaa huomioon lapselle arkoja asioita.

H6: "Tälläset sukupuuasiat ja isänpäivä- ja äitienpäivät pitää tietysti käsitellä hienotunteisesti... mietittävä et miten sanotetaan ja et hänelläkin on kaikki ok."

H7: "Kun ei ollut tiedossa sen lapsen taustoja niin oli vaikeeta tietää et onks opetuksessa jotain mitä ennakoida tai ottaa huomioon."

H8: "Hyvin normaalisti pyrin opettamaan mut sellanen sensitiivisyys ja herkkyyys on tärkeitä."

Sensitiivisyyden ja perheisiin liittyvien aiheiden lisäksi haastateltavista viisi kuvaili lomien ja juhlapyhien vaikutusta sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. Lomiin ja juhlapyhiin liittyi monesti biologisten vanhempien tapaamisia, joiden opettajat kokivat kuormittavan lapsia.

H2: "Lomat on heille tosi vaikeita ja juhlapyhät et se on ehkä semmonen yhteinen et tosi usein he reagoi ennen lomaa tosi vahvasti et tietää et ne vikot viikot koulussa menee niinku aivan penkin alle ku jännittää esimerkiks loma et jos näkee vaikka huoltajiaan niin se tunne-elämä vaikuttaa."

H4: "Lähestyvä vanhemman tapaaminen saattaa aiheuttaa jännitystä ja pelkoo et siin lapsessa tapahtuu mahdollisesti muutoksia."

H7: "Huomas et kotien vaihtelu väsyttää oppilasta et kodeissa voi olla eri säännöt ja se lisäs sitä kuormitusta, mikä näky sit

myös koulunkäynnissä et ohjeiden vastaanotto ei ollut niin helppoa.”

Puolet opettajista nosti esille, kuinka sijoitustausta voi olla lapselle vaikea paikka. Kuusi kahdeksasta kuvaili, kuinka sijoitetut lapset haluavat olla mahdollisimman normaaleja eivätkä halua erityistä huomiota opetuksessa.

H1: ”Tosi arka paikka. On se kipupiste se sijoitus tälle lapselle kyllä.”

H5: ”Mun kokemus yleensä on et sijoitetut lapset haluaa olla mahdollisimman tavallisia siellä koulussa. Et ne ei halua millään tavalla et sitä sijoitusta nostetaan esille että heidät on sijoitettu tai et jostain syystä heihin pitäis suhtautua eri tavalla kun heidät on sijoitettu.”

Haastateltavien opettajien kokemusten mukaan muut oppilaat eivät ole läheskään aina tietoisia sijoitettujen sijoitustaustasta. Jos muut oppilaat ovat tietoisia sijoituksesta, suhtautuvat he siihen opettajien kokemusten mukaan neutraalisti. Kaksi opettajista toi kuitenkin esille myös kiusaamistilanteita liittyen lapsen sijoitustaustaan ja painottivat, kuinka opettajien on koitettava puuttua tällaisiin tilanteisiin mahdollisimman varhain.

H5: ”Eihän ne muut tiiä et ne on sijoitettuja et ei ne puhu. Jos ei lapset ite kerro et missä asuu tai kenen luona ja nykyään se on vielä helpompaa ku on uusperheitä ja vanhemmat eroilee ja tulee uusia perheitä ja näin et ei kukaan kiinnitä mitään huomiota jos on erilaisia sukunimiä.”

H6: ”Muut oli tietosia taustasta ja oli kiusaamista liittyen tähän lapsen taustaan... Tästä on hyvä olla aikuisten tietoinen ja seurata ja puuttua heti ettei tuu mitään tällastä lisätaakkaa lapselle.”

H7: ”Mä en usko et muut oppilaat ties asiasta et mä en tuonut asiaa julki eikä lapsi itsekään.”

7.1.4 Yksilölliset haasteet

Seitsemän haastateltavaa kuvaili jossain määrin sijoitettujen lasten yksilöllisiä haasteita opiskelussa, oppimisessa tai tunnetaidoissa. Kaikki kuitenkin painottivat, kuinka tilanteet ovat yksilöllisiä eikä yleistyksiä voi tehdä. Lisäksi korostettiin sitä, kuinka ei voi sanoa haasteiden johtuvan nimenomaan sijoitustaustasta.

H2: "On tosi taitaviikin sijoitettuja lapsia et se ei oo käsi kädessä et he aina jotenkin heikosti menestyis et on ollut taitaviikin, joilla on sit usein jotakin erityisosaamista. Mut niitä sijottuu kaikille niiden tuen portaille. Monenlaista koulumenestystä ja oppimisen vaikeuksia ja onnistumisia."

Koulunkäynnissä kuvailtiin olevan keskittymishäiriöistä johtuvia vaikeuksia sekä kielellisiä haasteita. Lisäksi viisi opettajaa kertoi, kuinka sijoitetut lapset saavat heidän kokemustensa mukaan muita oppilaita useammin tehostettua tai erityistä tukea. Esille nostettiin myös haasteet oppimisessa hetkellisesti heti sijoituksen tai sijoituspaikan vaihdon jälkeen.

H2: "Jos alottaa ihan uusissa ympyröissä niin pääsääntöisesti he alisuoriutuu et se tilanne on lapselle tosi sekava."

H3: "Sanoisin et on heillä muita useammin tehostetun tuen päätös ja monesti erityisen tuenkin."

H6: "Lähtökohtasesti enemmän haasteita siinä oppimisessa monella tapaa et on keskittymishäiriötä, jotka vaikuttaa siihen oppimiseen."

H8: "Onhan se kouluuoriutuminen heikompaa verratuna muihin."

Opettajat kuvailivat monenlaisia haasteita sijoitettujen lasten sosiaalisissa taidoissa sekä tunnetaidoissa. Esiin nousi erityisesti huomion tarve, luottamuspulmat, haasteet kaverisuhteissa sekä itsesääätelytaitojen vaikeudet. Edelleen korostettiin sitä, kuinka haasteet ovat yksilöllisiä eikä yleistyksiä voi tehdä.

H1: "Tunne-elämän pulmia ja kaveritaitoihin ja näihin liittyen et luottamussuhteiden mitä ne nyt on häiriöt. Jos tulee jotakin riitaa niin saa ehkä isoja mittasuhteita et jotenkin hän kokee helpommin hyljättyksi tulemista vaikka toiset ei tarkoitakaan niin et se menee jotenkin yli."

H2: "Ei pysty ilmasemaan itteensä tai ei niinku luota muihin aikuisiin."

H3: "Yleensä itsesäätelytaidot on ehkä heikompia kuin yleisesti ottaen...voimakkaiden tunteiden ja ristiriitatilanteiden hankskaaminen... hirveen yksilöllistä mut kyllähän heillä on enemmän näitä tulenarkoja aiheita heidän elämässään."

H6: "Hän kaipaa hirmuisesti huomiota ihan kaikilta."

7.2 Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen

Kaikissa haastatteluissa korostettiin sitä, kuinka iso merkitys koulupolun tukemisella on sijoitetuille lapsille. Haastateltavat kertoivat monenlaisista keinoista, joiden avulla kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen koulunkäyntiä voi tukea. Koulunkäynnin tukeminen jakautui kolmeen teemaan: kouluympäristö, aikuiset lapsen tukena sekä moniammatillinen yhteistyö.

7.2.1 Kouluympäristö

Kysyttäessä sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta, nousi kaikkien haastateltavien vastauksissa esiin kouluympäristöön liittyviä asioita. Turvallisuuden kokeminen nousi esiin kaikissa haastatteluissa. Kaikki opettajat kokivat turvallisen oppimisympäristön tärkeäksi sijoitettujen lasten koulunkäyntiä tukevaksi tekijäksi. Jatkuvuuden, selkeyden ja luottamuksen kuvailtiin lisäävän turvallisuutta.

H5: "Kokee niinku olevansa turvassa koulussa. Et ois sellasen luottamuksen ilmapiiri. Et vaikka se lapsi sanois mitä, niin koulussa kukaan aikuinen ei hätkähdä."

H6: ”Kyllä se koulun kokeminen turvalliseksi ympäristöksi tukee heidän koulupolkuun ja se jatkuu...”

H7: ”Koulun pitäisi olla se turvallinen paikka mihin tulla. Et se selkeys ja struktuurit et on tuttua ja turvallista. Et koulussa ei tarvitse stressata.”

Seitsemän haastateltavaa kuvaili rutiinien luovan turvallisuutta kouluympäristöön ja tukevan sijoitettujen lasten koulunkäyntiä. Rutiinien avulla lapsi pystyy ennakoimaan sekä luottamus kasvaa.

H1: ”Varmaan sellanen turvallisuuden kokeminen, rutiinit. Et on niinku tuttu ja turvallinen systeemi koulussa miten ollaan ja edetään et lapsi pystyy ennakoimaan ja luottaa siihen systeemiin.”

H2: ”Luodaan ne raamit joiden mukaan toimitaan ja pidetään niistä kiinni, et se on kaikille hyväks et tietysti toisille enemmän kuin toisille et on säännönmukasta ja lapsi tietää mitä odotetaan.”

Kaksi haastateltavaa toi esille, kuinka sijoitetut lapset saattavat olla häiriöherkkiä ja heille kouluympäristössä on tärkeä tarjota omaa tilaa.

H6: ”On ollut häiriöherkkyttä niin on ollut tärkeä et koulussa on voinut tarjota sellasen rauhallisen paikan vaikka käytävältä mihin voi tarvittaessa mennä et se luo turvaa kun saa olla rauhassa.”

7.2.2 Aikuisten tuki

Aikuiset ja aikuisten antama tuki koettiin merkitykselliseksi sijoitettujen lasten koulunkäynnin kannalta. Viisi haastateltavista mainitsi luottamuksellisen suhteen olevan merkityksellinen. Turvallisen ja luotettavan aikuisen merkitys korostui haastatteluissa. Esiin nousi, kuinka opettaja saattaa olla lapsen elämässä ainut tuttu aikuinen.

H2: ”Se on tärkeää sellaisille, joilla on ollut sekava koulutaival ja paljon muutoksia et siinä koulu-yhteisössä on luotettava aikuinen.”

H7: "Et vaikka kotona ois asiat myllerryksessä niin tietää et koulussa on ainakin se yks tuttu ja turvallinen aikuinen et opettaja on aina siellä paikalla."

Luottamuksellisen suhteen lisäksi haastatteluissa mainittiin usein läsnäolon ja ajan antamisen merkitys lasten tukemisessa. Henkinen tuki, läheisyys, hyväksyntä ja kuunteleminen, koettiin keskeiseksi.

H1: "Niinku avoimin mielin ja tottakai pitää olla tuntosarvet herkillä ja sydän auki lasta kohtaan kun hän on kuitenkin joutunut kokemaan pieneen ikäänsä nähden paljon ikävää et kaipaa enemmän huomiota ja lämpöä mitä muut."

H5: "Olis niitä kuuntelevia ja välittäviä aikuisia ympärillä, joilla ei oo oikeesti kiire. Et ois aikaa pysähtyä ja kuunnella. Joka ikinen päivä tulis kuulluksi ja nähdyksi."

Opettajat kokivat tärkeänä tuen antamisen muutosten keskellä. Korostettiin, kuinka merkityksellistä on sijoitetun lapsen asemaan asettuminen. Ymmärrys lapsen taustaa kohtaan nousi esille useammassa haastattelussa.

H2: "Se pelkkä muutos eri paikkaan ja uuteen kouluun on niin iso et pelkästään siinä jo tarvitaan tukea."

H5: "...ymmärrystä ja empatiaa lasta ja taustaa kohtaan."

H7: "Ymmärrys siihen et saattaa olla jotain tärkeempää meneillään kuin ne tehdyt kotitehtävät."

Haastatteluissa nousi esille, kuinka sijoitetut lapset tarvitsevat monesti muita enemmän tsemppausta.

H3: "Sellasta kannattelua vähän, jaksamisen ja itseluottamuksen kehittämistä, tsemppaamista..."

H4: "...tukea ja turvaa ja sellasta et sinä pystyt ja sinä osaat ja sinä riität. Et sellasta tsemppaamista. Sillä ollaan päästy paljon eteenpäin."

H7: "On ollut erilaisia tsemppivihkoja, jos on ollut jotain haastetta et jos edistyy, niin saa vaikka tarran et ehkä

tämmösiä on sijoitettujen lasten kohdalla ollut käytössä keskimäärästä enemmän.”

Opettajien kokemusten mukaan sijoitetut lapset tarvitsevat toisinaan tukea tunnetaidoissa sekä kaverisuhteiden ylläpidossa. Sijoitetut lapset tarvitsivat tukea myös oppimisessa ja opiskelussa.

H1: ”Tarvitsee tukea tunneilmaisuun ja tunteiden sanoittamiseen, tunnevyöryjen välttämiseen.”

H6: ”Monesti on ollut tilanteita, että sijoitettu laps tarvii muita enemmän tukea kaveritaitoihin ja siihen et miten niitä kavereita oikein pidetään.”

H8: ”Aikuisen tuki siinä opiskelussa on tosi tärkeitä ihan joka tunnilla.”

Kolme haastateltavaa kuvaili, kuinka sijoitetuille lapsille on haastavaa, jos luokkaan tulee sijainen. Kun tuttu opettaja ei olekaan luokassa, on sijoitetun lapsen muita lapsia haastavampia mukautua tilanteeseen.

H7: ”Jos opettajalla on yhtäkkiä sijainen niin se on hankalampi tilanne heille kuin keskimäärin muille et he saattaa leimaantuu opettajaan ja on vaikeaa, jos yhtäkkiä on joku muu. Et aina on jätetty viesti perään et tämmöstä ja tämmöstä sattu.”

Kaikissa haastatteluissa korostettiin sitä, kuinka suuri merkitys aikuisten tuella ja ylipäättään koulupolun tukemisella on sijoitetuille lapsille. Puolet haastateltavista kuvaili myös tuen oikea-aikaisuuden merkitystä.

H5: ”Oikea-aikainen tukeminen on tärkeitä. Et vaikkei lapsella näkyiskään mitään problematiikkaa niin silti tsekattais et lapsella on kaikki hyvin. Et kyllä se ois niin tärkeää et koulupolku ois turvattu ihan kaikille lapsille mut etenkin näille lapsille niin tärkeää.”

7.2.3 Moniammatillinen yhteistyö

Kaikki haastateltavat kuvailivat yhteistyötä jonkin muun henkilön tai tahon kanssa sijoitetun lapsen koulutien tukemiseksi. Yleisimmin yhteistyötä tehtiin sijoituspaikan aikuisten kanssa. Esiin nostettiin myös se, kuinka vaihtelevasti yhteistyö sijoituspaikan kanssa on sujunut riippuen siitä, onko lapsen biologiset vanhemmat mukana lapsen elämässä.

H2: ”Yhteistyö on ollut vaihtelevaa. Et lastenkodin kans, kylhän ne on ammattilaisii. Tosi vaihtelevaa et siihen liittyy paljon sen lapsen oma perhe et toisessahan nekin on paljon mukana ja toisissa ei.”

Suurin osa opettajasta kertoi tehneensä moniammatillista yhteistyötä liittyen sijoitetun lapsen opettamiseen ja tukemiseen. Neljä heistä kertoi olleensa mukana siirtopalaverissa liittyen joko sijoitetun lapsen luokalle tuloon tai luokalta lähtöön. Moniammatillisen yhteistyön kuvailtiin olevan yhdessä toimimista sijoitetun lapsen parhaaksi.

H3: ”Tehdään yhdessä työtä sen lapsen hyväksi ja tukemiseksi.”

H5: ”Ihan normi moniammatillinen työ koulupsykologien, kuraattorin, terveydenhoitajien mikä on niinku ihan kaikkien lasten kans mut sittenhän siihen tulee sosiaalitoimi mukaan ja sitten jossakin kohtaa jos on tavallaan niinku sosiaalitoimi on ostanu yksityiseltä sijottajataholta sijotuksen niin sit siinä on vielä yksityinen sijottajataho ja se vastuuhenkilö ja sitte ollaan sinne päin yhteydessä. Ja sitten tietysti lasten psykiatria. Ja yhen lapsen kohalla oon ollu siirtämässä sitä sinne yksikköön ja lapsen uuden koulun kanssa et siirtopalaveri sinne päin sitten.”

Opettajat kuvailivat tehneensä yhteistyötä erityisesti oman koulunsa erityisopettajien kanssa. Rehtorin kanssa tehty yhteistyö mainittiin myös useammassa haastattelussa erityisesti isommissa asioissa.

H1: ”Laaja-alaisen erityisopettajan kanssa ollaan puhuttu tunnepuolen erityistarpeista.”

H6: "Kokenut erityisopettaja on ollut sekä minun että lapsen koulunkäynnin tukena."

H7: "Rehtorille informoin kun oli tarve tehdä jotain isompaa ilmoitusta et hänen oli syytä tietää."

8 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisluokanopettajilla on sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteistä sekä koulunkäynnin tukemisesta alakoulussa. Molempiin tutkimuskysymyksiin saatiin kattavasti vastauksia, jotka ovat laajalti samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa.

Päätuloksina voidaan pitää tiedonkulun ja yhteydenpidon haasteita, sijoitettujen lasten oikeudenmukaisen ja ennakkoluulottoman kohtelun merkitystä sekä turvallisen oppimisympäristön ja koulun aikuisten tuen tärkeyttä. Tässä luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan peilaten niitä aiempaan teoriaan. Keskeisimmät tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, vaikkei näissä monesti oltukaan tutkittu juuri opettajien kokemuksia aihepiiristä.

8.1 Koulunkäyntiin liittyvät erityispiirteet

Tässä tutkimuksessa keskeisimpinä sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyvinä erityispiirteinä opettajien kokemuksissa esiin nousi tiedonkulun ja yhteydenpidon haasteet, opettajan valmiudet ja asenteet sijoitettuja lapsia kohtaan, opetuksessa huomioon otettavat asiat sekä oppilaiden yksilölliset haasteet.

Tiedonkulun ja yhteydenpidon haasteet mainittiin kaikissa haastatteluissa. Tiedot sijoitetuista lapsista olivat opettajien kokemusten mukaan usein puutteellisia ja niiden saaminen vaihtelevaa. Salassapitosäädökset ja puutteelliset tiedot voivat hankaloittaa opetuksen ja tarvittavien tukitoimien järjestämistä. Myös aiemmassa tutkimuksessa sijoitettujen

lasten opettamiseen liittyvänä keskeisenä haasteena on nostettu esiin puutteellinen tiedonkulku ja salassapitosäädökset (Heino & Oranen, 2012; Aluehallintovirasto, 2019; Zetlin, MacLeod & Kimm, 2012.) Ongelma on ollut ja tunnistettu jo vuonna 2012, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella lähes kymmenessä vuodessa asiaan ei ole tullut muutosta. On tärkeä varmistaa, että opettajilla on tarpeeksi tietoa salassapitosäädöksistä ja siitä, mistä tietoa ja tukea voi saada.

Kunnat kaipaavat tiiviimpää yhteistyötä koulujen ja sosiaalitoimen välille (Aluehallintovirasto, 2019). Tässäkin tutkimuksessa nousi esille opettajien toive avoimemmasta sekä tiiviimmästä yhteistyöstä. Tutkimuksessa havaittiin myös opettajan ja sijoituspaikan luottamussuhteen tai avoimuuden vaikuttavan siihen, kuinka paljon tai helposti tietoja saadaan. Koulunkäynnin kannalta tärkeä informaatio kuuluisi kuitenkin kaikille opettajille eikä sillä pitäisi olla merkitystä, minkälaiset henkilöiden väliset suhteet ovat.

Opettajilla on havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan ennakkosenteita sijoitettuja lapsia kohtaan (mm. Heino, 2014; Johnson ym., 2020). Myös tässä tutkimuksessa havaittiin jonkin verran opettajien pessimistisiä ennakkoluuloja sekä kokemuksia siitä, miten tärkeä näistä ennakkoluuloista olisi päästä pois. Opettajan omat ennakkoluulot voivat vaikuttaa suhtautumiseen sijoitettua lasta kohtaan ja sitä kautta sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. Haastateltavat korostivat myös sijoitettujen lasten halua tulla kohdatuksi normaalina lapsena. Myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu saman suuntaisia tuloksia (Celeste, 2011; Johnson ym., 2020; Van Hoen ym., 2021). Sijoitettujen lasten ennakkoluuloton ja oikeudenmukainen kohtelu on tärkeää.

Esiin nousi myös opettajien lähes olemattomat valmiudet sijoitettujen lasten opettamiseen. Niiden kuvailtiin tulleen kokemuksen kautta eikä esimerkiksi opettajankoulutus tai työpaikka ollut valmiuksia tarjonnut. Muutama opettaja toivoikin jotakin kirjallista informaatiota siitä,

minkälaisia seikkoja sijoitettua lasta opettaessa tulisi ottaa huomioon. Löysin muutamia tähän tarkoitukseen tehtyjä oppaita. Oppaat korostavat sijoitettujen lasten yksilöllisiä taustoja. Voikin pohtia, voisivatko nämä vähentää ennakkoluuloja sekä leimaamista ja auttaa ymmärtämään, kuinka moninaisia sijoitettujen lasten tilanteet ovat.

Sijoitettujen lasten kuvailtiin olevan lapsia muiden joukossa ja moni haastateltava korosti, kuinka heidän kokemustensa haasteita ei voi yleistää koskemaan kaikkia sijoitettuja lapsia. Joka tapauksessa tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että sijoitetuilla lapsilla näyttäisi olevan enemmän haasteita niin opiskelun ja oppimisen kuin erityisesti sosiaalisten suhteiden suhteen. Haastateltavien kokemusten mukaan myös tuen tarvitseminen on sijoitettujen lasten kohdalla yleisempää. Useissa aiemmissa tutkimuksissa on saatu saman kaltaisia tuloksia (mm. Rätty ym., 2014; Kääriälä, 2020; Ikonen ym., 2020; Van Holen ym., 2021).

Erityispiirteensä nousi esiin sijoitettujen lasten opetuksessa huomioon otettava erityinen sensitiivisyys. Sensitiivisyys on otettava huomioon erityisesti perheaihepiirejä koulussa käsitellessä sekä juhlapyhien lähestyessä. Juhlapyhät, lomat ja perheitä käsittelevät oppitunnit voivat olla yhtä lailla haasteellisia myös esimerkiksi eroperheiden lapsille.

8.2 Koulunkäynnin tukeminen

Tämän tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen vastausta etsiessä selvitettiin, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisopettajilla on sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta. Kokemusten perusteella sijoitetut lapset tarvitsevat keskimääräistä enemmän tukea koulunkäyntiinsä monin eri tavoin. Keskeisimpinä koulunkäynnin tukemiseen liittyvinä teemoina kuvailtiin turvallista ja rutiineja omaavaa kouluympäristöä, aikuisia lasten tukena sekä moniammatillista yhteistyötä.

Voidaan sanoa näiden kolmen teeman olevan keskeisiä ihan kaikkien lasten koulunkäynnin tukemisessa. Haastatteluissa kuitenkin korostui, miten tärkeitä asiat ovat nimenomaan sijoitettujen lasten kannalta. Turvallinen kouluympäristö voi olla äärimmäisen merkittävä lapselle, jolla ei ole elämässään mitään muuta pysyvää. Rutiinit, toistuvat käytänteet ja luottamuksellinen ilmapiiri ovat keskeisiä asioita turvallisen kouluympäristön luomisessa. Jokainen aikuinen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa turvallisen kouluympäristön rakentumiseen. Myös aiemmassa tutkimuksessa on noussut esiin turvallisen kouluympäristön merkitys sijoitetuille lapsille (Heino & Oranen, 2012; Leonard & Gudiño, 2016; Shim-Pelayo & De Pedro, 2018).

Tukevan oppimisympäristön ohella aikuisten sijoitetuille lapsille antaman tuen merkitys nousi esille tässä tutkimuksessa. Tuki koettiin erityisen tärkeäksi muutosten keskellä ja oikea-aikaisesti annettuna. Keskeisimpänä koettiin henkinen tuki antamalla aikaa, lämpöä ja turvallisuuden sekä luottamuksen tunnetta lapselle. Tsemppaamisella ja lapsen asemaan asettumisella voi olla valtava merkitys. Tilburyn (2014) mukaan opettajien antama myönteinen ja oikea-aikainen tuki on yksi keskeisimmistä sijoitettujen lasten kouluun sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä (Tilbury ym., 2014).

Opettajat tekevät työssään paljon moniammatillista yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa, ja sitä tehdään myös sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella moniammatillinen yhteistyö on tärkeä tukimuoto sijoitettujen lasten koulunkäynnin kannalta. Myös Suomessa kehitetty SISUKAS-yhteistyömalli korostaa tiiviin moniammatillisen yhteistyön merkitystä sijoitettujen lasten koulunkäynnin kannalta (Pesäpuu ry, 2014). Toisaalta tietoisuus tästä mallista nousi esille vain yhdessä haastattelussa, joten se ei ole ilmeisesti kovin laajasti käytössä.

8.3 Näkökulmia jatkotutkimukseen

Tässä tutkimuksessa keskityttiin sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteisiin sekä koulunkäynnin tukemiseen. Kahteen tutkimuskysymykseen löytyi vastauksia ja monet esiin nousseet kokemukset olivat yhtenäisiä usean haastateltavan kesken. Eniten haastatteluissa korostettiin tiedonkulun ja yhteydenpidon haasteita, sijoitettujen lasten ennakkoluulottoman ja oikeudenmukaisen kohtelun merkitystä sekä turvallisen kouluympäristön ja aikuisten tuen merkitystä sijoitetuille lapsille.

Tutkimus antoi uutta tietoa aiheesta, sillä opettajien kokemuksia sijoitettujen lasten koulunkäynnin erityispiirteistä ja tukemisesta on tutkittu vielä melko vähän. Esiin nousseet asiat olivat yhteneväisiä aiempien tutkimusten perusteella, vaikkei näissä tutkimuksissa oltukaan useimmiten tutkittu opettajien kokemuksia. Nimenomaan opettajien kokemukset näistä erityispiirteistä sekä tukemisen keinoista antoivat uutta tietoa. Tutkimuksen tulosten perusteella tietoisuutta sijoitettujen lasten moninaisista taustoista voisi olla perusteltua lisätä opettajien kesken, jotta mahdolliset ennakkoluulot ja leimaaminen vähenisi. Ennakkoluuloton ja oikeudenmukainen kohtelu on tärkeää sijoitettujen lasten koulunkäynnin kannalta.

Haastatelluilla opettajilla oli kokemusta eri paikkoihin, eri syistä ja erilaisin aikatauluin sijoitettujen lasten opettamisesta. Nämä saattavat vaikuttaa haastateltavien kokemuksiin. Jatkossa olisi mielenkiintoista erotella tarkemmin opettajien kokemusten eroavaisuutta esimerkiksi eri paikkoihin sijoitettujen lasten koulunkäynnin välillä. Tässä tutkimuksessa esiin nousi jo se, kuinka tiedonkulku koettiin helpommaksi sijoitusperheisiin sijoitettujen oppilaiden kohdalla verrattuna lastenkoteihin sijoitettuihin. Muutenkin useammassa haastattelussa nousi esiin, kuinka perhettä pidetään lapselle parempana paikkana asua ja usein haasteitakin on tällöin vähemmän. Jatkossa aihetta voisi opettajien kokemusten ohella myös lasten

kokemusten kautta. Olisi merkityksellistä, että myös lasten oma ääni ja kokemukset koulunkäynnistä pääsisivät esiin.

Keskeisenä asiana tutkimustuloksista nousi esiin tiedonkulun puutteet ja yhteydenpidon haasteellisuus. Yhteistyö lastensuojelun, sijoituspaikkojen ja koulun välillä olisi äärimmäisen tärkeää sijoitettujen lasten koulupolun turvaamisen kannalta. Jos opettajalla ei ole tietoa sijoitetun lapsen taustasta tai oppimisen kannalta tärkeistä asioista, on opetuksen ja tarvittavien tukitoimien järjestäminen hankalaa erityisesti nopealla aikataululla. Se koettiin myös opettajia kuormittavana tekijänä. Onkin varmistettava, että opettajilla on riittävää ja oikeaa tietoa salassapitosäädöksistä ja yhteistyön käytänteistä.

Lastensuojelulapset sekä erityisesti sijoitetut lapset ja nuoret ovat olleet viime aikoina paljon esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa ja uutisissa. Aiheen tärkeyttä ei voi korostaa liikaa ja heidän koulunkäyntiinsä onkin kiinnitettävä erityistä huomiota. Riittävällä ja oikea-aikaisella koulunkäynnin tuella on merkittävä vaikutus muun muassa sijoitettujen lasten koulumotivaatioon, kouluun suhtautumiseen sekä sitoutumiseen (mm. Groop, 2021; Tilbury ym., 2018). Koulumenestys ja kouluun sitoutuminen vaikuttavat sijoitettujen lasten tulevaisuuteen (Leonard & Gudiño, 2016; Pesäpuu, 2014). Mielestäni sijoitettujen lasten koulunkäyntiä ja sen tukemista on tärkeää tutkia lisää erityisesti inklusiivisessa koulutusjärjestelmässä sijoitettujen lasten määrän kasvaessa jatkuvasti.

LÄHTEET

Aluehallintovirasto. (2019). *Lastensuojelun sijoittamien lasten opetus*. Haettu 25.8.2021 osoitteesta <https://www.patio.fi/web/pepa-2019-valtakunnallinen/lastensuojelun-sijoittamien-lasten-opetus>

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.

Brännström, L., Vinnerljung, B., Forsman, H. & Almquist Y. (2017). Children placed in out-of-home care as midlife adults: Are they still disadvantaged, or have they caught up with their peers? *Child Maltreatment*, 22 (3), 205–214.

Celeste, Y. (2011). Perspectives of looked after children on school experience – a study conducted among primary school children in a children`s home in Singapore. *Children & society*, 25 (2), 139–150.

Enroos, R., Heino, T., Helavirta, S., Laakso, R. & Pösö, T. (2017). Vuosi huostassa. Lastensuojelun aikatietoista tarkastelua. *Janus*, 25 (4), 297–311.

Forsell, M., Kuoppala, T. & Säkkinen, S. (2021). *Lastensuojelu 2020*. Tilastoraportti 19/2021. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Suomen virallinen tilasto.

Groop, K. (2021). Sijaishuolto osana elämäntarinaa – elämänkulun käännekohtien analyysi sijaishuollosta aikuistuneiden kokemuksista. *Janus*, 29 (3), 249–266.

Hakalehto, S. (2018). *Lapsioikeuden perusteet*. Helsinki: Alma Talent.

Hedin, L., Höjer, I. & Brunberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work*, 16 (1), 43–51.

Heino, T. (2014). Lastensuojelun pirullinen tehtävä. Teoksessa J. Lammi-J. Taskula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014* (s. 286–309). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

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. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 183–274). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Hienonen, N., Hotulainen, R. & Jahnukainen, M. (2020). Outcomes of Regular and Special Class Placement for Students with Special Educational Needs - A Quasi-experimental Study. *Scandinavian journal of educational research*, 65:4, 646-660.

Hindt, L. A. & Leon, S. (2021). Ecological Distruptions and Well- Being Among Children in Foster Care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 14/2021, 1-13.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Tammi.

Ikonen, R., Eriksson, P. & Heino, T. (2020). *Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi ja palvelukokemukset*. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Helsinki.

Johnson, R., Strayhorn, T. & Parler, P. (2020). "I just want to be a regular kid:" A qualitative study of sense of belonging among high school youth in foster care. *Children and youth services review*, 111, 1–8.

Keefe, R., Van Horne, B., Cain, C., Budolfson, K., Thompson, R. & Greenley, C. (2020). A Comparison Study of Primary Care Utilization and Mental Health Disorder Diagnoses Among Children In and Out of Foster Care on Medicaid. *Clinical Pediatric*, 59(3), 252–258.

Kestilä, L., Paananen, R., Väisänen, A., Muuri, A., Merikukka, M., Heino, T. & Mika Gissler. (2012). Kodin ulkopuolelle sijoittamisen riskitekijät: Rekisteripohjainen tutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka* 77, 34–52.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.

Kääriälä, A. (2020.) *Always a step behind? Educational Employment Transitions among Children in Out-of-home Care* (väitöskirja, Helsingin yliopisto).

Lastensuojelulaki. 2007/417. Haettu 22.10.2021 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

Leonard, S. & Gudiño, O. (2016). Academic and Mental Health Outcomes of Youth Placed in Out-of-Home-Care: The Role of School Stability and Engagement. *Child & youth care forum*, 45 (6), 807–827.

Manninen, M. (2013). *Koulukotiin sijoitettujen nuorten psykiatrinen oirekuva ja ennuste* (väitöskirja, Helsingin yliopisto).

Mc Leigh, J., Tunnell, K. & Lazcano, C. (2021). Developmental Status of Young Children in Foster Care. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 42 (5), 389-400.

Moyer, A. & Goldberg, A. (2020). Foster Youth's Educational Challenges and Supports: Perspectives of Teachers, Foster Parents, and Former Foster Youth Child and Adolescent. *Social Work Journal*, 37, 123–136.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Haettu 7.10.2021 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Oraluoma, E. & Väливаara, C. (2017). Sisukas pärjää aina? Moniammatillinen tukimalli sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27 (1), 45–53.

Pesäpuu ry. (2014). SISUKAS-malli. Haettu 8.9.2021 osoitteesta <http://sijoitettulapsikoulussa.fi/sisukas-malli>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–116). Tallinna: Gaudeamus Oy

Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen E. & Gissler, M. (2018). *Suomi lasten kasvuympäristönä – kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–440). Tampere: Vastapaino.

Räty, L., Väливаara, C., Mäntymaa, S.-M., Saksola, M. & Pirttimaa, R. (2014). *Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa – lasten psykologisen ja pedagogisen alkukartoituksen tulokset*. Tutkimuksia 2/2014. Pesäpuu ry. Jyväskylä: Kariteam Oy.

Shim-Pelayo, H., & De Pedro, K. (2018). The role of school climate in rates of depression and suicidal ideation among school-attending foster youth in California public schools. *Children and youth services review*, 88, 149–155.

Sinkkonen, J. (2015). Mitä tulisi ottaa huomioon lasta sijoitettaessa. Teoksessa J. Sinkkonen & K. Tervonen-Arnkil (toim.) *Lapsi uusissa oloissa* (s. 158–164). Helsinki: Duodecim.

Soyoun, K. & JongSerl, C. (2016). Aggressive behaviors among Korean children in out-of-home care: The role of placement characteristics. *Children and Youth Services Review*, *66*, 56–61.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.) *Mahdoton inklusio?* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Taskinen, S. (2010). *Lastensuojelulain soveltaminen*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2021). *Lastensuojelun käsikirja*. Haettu 25.8.2021 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja>

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J. & Crawford, M. (2014). Making a connection: School engagement of young people in care. *Child & Family Social Work*, *19* (4), 455–466.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki.

Tilastokeskus. (2020). Erytisopetus 2019. Koulutus 2020. Suomen virallinen tilasto. Haettu 21.10.2021 osoitteesta http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_fi.pdf

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tordön, R., Sydsjö, G., Bladh, M., Svanström, J. & Svedin, C. (2021) Experienced support from family, school and friends among students in out-of-home care in a school-based community survey. *Child & Family Social Work*, *26*(1), 191-202.

Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research.

Van Hoen, F., Van Hove, L., Clé, A., Verheyden, C. & Vanderfaeillie, J. (2021). How do foster children placed in long-term family foster care experience school? *Developmental Child Welfare*, *3*(2), 135–149.

Vilka, H. (2021) *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuori, J. (2020). Laadullinen sisällönanalyysi. Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkistu. Haettu 27.10.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi>

Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33, 4–13.

LIITTEET

Liite 1

Teemahaastattelurunko

TAUSTA

- Kertoisitko työstäsi ja koulutuksestasi.
- Kuinka montaa sijoitettua lasta olet opettanut vuosien varrella?

SIJOITETUN LAPSEN LUOKALLE TULO

- Miltä tuntui, kun kuulit luokallesi tulevan sijoitetun oppilaan?
- Minkälaisia ennakkotietoja sait? Mistä?
- Minkälaisia syitä sijoituksen taustalla oli?
- Minne oppilas oli sijoitettu?
- Mihin aikaan lukuvuotta sijoitettu lapsi tuli luokalle?
- Minkälaiseen kouluun sijoitettu lapsi tuli?
- Minkälaiselle luokalle sijoitettu lapsi tuli?
- Miten oppilaat suhtautuivat sijoitettuun lapseen?
- Miten muu henkilökunta reagoi?
- Jos luokallasi ollut useampi sijoitettu, miten ennakoasenteesi/suhtautumisesi muuttunut?

OPETTAJAN OMAT VALMIUDET/TUKIVERKKO

- Millaiset olivat omat valmiutesi sijoitetun lapsen opettamiseen? Mistä olit saanut ne? Mitä valmiuksia sait opettajankoulutuksesta?
- Missä ajattelit pärjääväsi, minkä ajattelit haastavaksi?
- Millaiset valmiudet sinulla on nyt?
- Mistä sait tukea? Minkälaista tukea sait?
- Millaisten tahojen kanssa olet tehnyt yhteistyötä? Millaista yhteistyö on ollut, miten sujunut?
- Millaisissa tilanteissa opettajan tukiverkkoa on tarvittu?

SIJOITETUN LAPSEN KOULUNKÄYNTI

- Millaisia kokemuksia sinulla on sijoitetun lapsen koulunkäynnistä?
- Millaisia erityispiirteitä sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyy?
- Mitä sijoitetun lapsen opettamisessa tulee ottaa huomioon?
- Minkälaista tukea sijoitettu lapsi tarvitsee koulussa?

(tunnetaidot, vertaissuhteet, koulusuoriutuminen, erityispiirteet, kolmiportainen tuki)

KOULUN AIKUISTEN MERKITYS, KOULUTIEN TUKEMINEN

- Miten koulun aikuiset ovat suhtautuneet sijoitettuihin lapsiin?
- Minkälainen merkitys koulun aikuisilla on sijoitetuille lapsille?
- Mikä on mielestäsi tärkeää sijoitettujen lasten koulutien tukemisessa?
- Millä keinoin olet tukenut sijoitettua lasta?
- Mitkä tekijät koet koulussa tärkeäksi sijoitetun lapsen kannalta?

LOPUKSI

- Mitä muuta haluat sanoa?