



Hyväri Laura & Vepsäläinen Veera

“Musta ainakin tuntu, että he niinku oikeasti välitti.” Lapsena sijoitettuina olleiden
opettajakokemukset

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

“Musta ainakin tuntu, että he niinku oikeasti välitti.” Lapsena sijoitettuna olleiden opettajakokemukset (Laura Hyväri & Veera Vepsäläinen)

Pro gradu -tutkielma, 47 sivua

Huhtikuu 2023

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lapsena sijoitettuna olleiden opettajakokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda sijoitettuna olleiden opettajakokemukset esiin tarkastellen sitä, mikä heidän kokemuksissaan on tärkeää. Tutkimus antaa näkökulmia siihen, miten sijoitettujen lasten kokemuksia kuulemalla voisimme kehittää heidän koulunkäyntinsä tukemista, sekä opettajien koulutusta ja kouluttautumista. Sijoitettujen lasten opettajakokemuksista on hyvin vähän aiempia suomalaistutkimuksia. Sen sijaan sijoitettujen lasten koulukokemuksia on tutkittu hieman enemmän niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Näissä tutkimuksissa opettajan rooli koulukokemuksessa nousee merkittävänä esille.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Aineistonkeruu tapahtui teemahaastattelun keinoin, jossa haastattelimme yhteensä neljää lapsena sijoitettuna ollutta, jo täysi-ikäisyyden saavuttanutta nuorta aikuista. Sijoitusten kestot vaihtelivat heillä neljästä vuodesta 17 vuoteen. Aineiston analyysissä on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kohtaaminen, opettaja-oppilassuhde ja koulunkäynnin tukeminen ovat sijoitettuna olleiden opettajakokemuksissa tärkeää. Kuten aiemmassa tutkimuksessa, tässäkin tutkimuksessa kohtaamisen merkitys painottuu. Erityisen tärkeänä näyttäytyi yksilöllinen kohtaaminen, sen ensisijaisuus koulunkäynnin keskellä, sekä ymmärretyksi tuleminen. Opettaja-oppilassuhteissa kuvastui luottamuksellisen suhteen merkitys, jossa oppilas koki tullessa oikeudenmukaisesti ja tasavertaisesti kohdelluksi. Haastateltavat kokivat myös tärkeänä, että heidän asiantuntijuutensa tuli huomioiduksi. Koulunkäynnin tuki näyttäytyi akateemisena, emotionaalisenä sekä sosiaalisena tukena. Haastateltavat, jotka nostivat koulunkäynnin tuen haastattelussa esille, kokivat tuen olleen aina saatavilla, tarpeisiinsa vastaavaa sekä riittävää. Myönteisiä opettajakokemuksia omaavilla haastateltavilla yhteistä oli se, että heidän luokassaan oli ollut riittävästi aikuisia oppilaiden kohtaamiseen ja koulunkäynnin tukemiseen. Kokemuksista nousi esiin merkittäviä opettajia, mutta lopulta haastatteluista heijastui oppilaiden käsitys omasta toimijuudesta ja sen merkityksestä koulupolulla.

Avainsanat: Lastensuojelu, sijaishuolto, sijoitettu lapsi, opettajakokemus, opettaja-oppilassuhde, kohtaaminen, koulunkäynnin tuki

Sisältö

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Lapsi lastensuojelun sijaishuollossa | 6 |
| 2.1 | Lastensuojelu | 6 |
| 2.2 | Sijaishuolto | 8 |
| 2.3 | Lapsen sijaishuolto koulukontekstissa | 10 |
| 3 | Sijoitetun lapsen koulunkäynti | 12 |
| 3.1 | Muutokset ja kouluun sitoutuminen..... | 12 |
| 3.2 | Koulunkäynnin tukeminen..... | 14 |
| 3.3 | Sijoitettujen lasten koulu- ja opettajakokemukset | 16 |
| 4 | Tutkimuksen toteutus | 18 |
| 4.1 | Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä..... | 18 |
| 4.2 | Aineiston keruu..... | 20 |
| 4.3 | Aineiston analyysi | 22 |
| 4.4 | Eettisyys ja luotettavuus | 26 |
| 5 | Tutkimustulokset | 29 |
| 5.1 | Kohtaaminen..... | 29 |
| 5.2 | Opettaja-oppilassuhde..... | 32 |
| 5.3 | Koulunkäynnin tuki | 35 |
| 6 | Päätelmät | 38 |
| 7 | Pohdinta | 40 |
| | Lähteet | 42 |

1 Johdanto

Jokaisella lapsella on oikeus turvalliseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Lastensuojelulaki [LSL], 417/2007; Opetushallitus [OPH], 2015; Suomen YK-liitto, nd.). Näitä oikeuksia pyritään turvaamaan kaikissa lapsen elinympäristöissä koulu mukaan lukien. Lastensuojelulain (LSL, 417/2007) mukaan ensisijainen vastuu lapsen oikeuksien toteutumisesta on lapsen vanhemmilla tai huoltajilla ja yhteiskunnan on tuettava heitä tässä tehtävässä sekä tarvittaessa ohjattava heitä lastensuojelun avun ja tukitoimien piiriin (LSL, 417/2007, 2§). Lastensuojelun palvelujärjestelmä on laaja kokonaisuus, joka pitää sisällään erilaisia tukitoimia. Sen keskeinen periaate on toimia erityisen hienovaraisesti avohuollon tukitoimia ensisijaisesti tarjoten (LSL, 417/2007, 4§). Jos lapsen edut ja oikeudet eivät toteudu ehkäisevän lastensuojelun tai avohuollon tukitoimista huolimatta, voidaan lapsi sijoittaa kodin ulkopuolelle (LSL, 417/2007).

Sijoitus on aina vahva yhteiskunnallinen interventio eli väliintulo, jolla sekä pyritään mahdollistamaan lapsen etujen ja oikeuksien toteutuminen, mutta samalla rajoitetaan lapsen vanhempien oikeuksia (mm. Ikonen, Eriksson & Heino, 2020; Pösö, 2016). Tästä syystä meillä on yhteiskunnallinen ja moraalinen vastuu sekä velvoite olla tietoisia sijoitettujen lasten hyvinvoinnista ja kokemuksista (Ikonen ym., 2020). Sijaishuollossa olevat nuoret ovat asiantuntijoita heidän kokemuksissaan. Antamalla heidän jakaa tarinansa tutkimuksen kautta, voidaan saada aikaan merkityksellisiä poliittisia muutoksia. (Schroeter ym., 2015). Sijoitettujen lasten koulunkäyntikokemuksista on varsin vähän tutkimusta (Saariluoma, Eriksson & Korhonen, 2021). Tällä voidaan perustella aiheemme valintaa sekä tarvetta aiheen tutkimiselle.

Jokaisen lapsen koulupolku on yksilöllinen - toisille koulu on lapsuuden paras asia, kun taas toiset kokevat koulun haasteiden ilmentymisen areenana. (Saariluoma ym., 2021; Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010). Mahdolliset haavoittavat elämäkokemukset tekevät sijoitetuista lapsista yhden haavoittuvimmista ryhmistä länsimaissa (mm. Johansson & Höjer, 2012). Useissa tutkimuksissa sijoitetut lapset kuvataan kuuluvan koulutukselliseen riskiryhmään (mm. Harkko, Lehikoinen, Lehto & Ala-Kauhaluoma 2016; Tilbury, Creed, Buys, Osmond & Crawford, 2014), joilla on koulunkäynnissä ja opiskelussa muita lapsia yleisemmin haasteita (Ikonen ym. 2020, s.21; Iversen, Hetland, Havik & Stormark, 2010; Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala, 2016). Koulukokemuksia tutkittaessa esille nousee poikkeuksetta opettajan

merkitys koulupolulla (ks. Townsend, Reupert & Berger, 2023; Townsend, Berger & Reupert, 2020; Äärelä, 2012; Henricksson, 2012).

Sijoitettuna olleiden henkilöiden mukaan opettajat ja koulun henkilökunta ovat tärkein tekijä koulutukselliseen edistymiseen (Sebba ym., 2015). Opettajan toiminnassa koulunkäynnin tuen näkökulmasta tärkeimpiä tekijöitä ovat esimerkiksi yksilöllisyyden huomioiminen, kannustus, ymmärtäväisyys, luotettavuus sekä turvallisuus (ks. Mm. Townsend ym., 2023; Miller, Bourke & Dharan, 2020; Berridge, 2017). Myönteisten suhteiden merkitys koulun aikuisiin sekä vertaisiin ovat yhteydessä koulumenestykseen (Strolin-Goltzman, Woodhouse, Suter & Werrbach, 2016; Schroeter ym., 2015).

Lastensuojelun kenttä on tutkimuksen tekemisen näkökulmasta eettisesti herkkä ja arvoiltaan jännitteinen konteksti, sillä se koskee yhteiskunnassa haavoittuvassa asemassa olevia ihmisiä (Pekkarinen, 2011). Vaikka kyseessä on haavoittuvainen ihmisryhmä, on hyvä muistaa, että he ovat heterogeeninen ryhmä, jotka tulevat erilaisista lähtökohdista ja joilla jokaisella kokemus sijoitettuna olemisesta on subjektiivinen (mm. Iversen ym., 2010).

Tutkimukselle on tyypillistä, että sillä halutaan saada valitun kohderyhmän ihmisten äänet kuuluviin (Kallinen, Pirskanen & Rautio, 2022). Tämä tutkimuksen tavoitteena on saada sijoitettuna olleiden ääni kuuluville. Aiheen tarkastelun kautta voidaan myös pohtia tarvetta opettajan koulutuksen kehittämiseksi ja opettajien tiedon lisäämiselle aiheesta. Tarkastelemme lapsena sijoitettuna olleiden opettajakokemuksia seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

1. Mikä sijoitettuna olleiden oppilaiden opettajakokemuksissa on tärkeää?

2 Lapsi lastensuojelun sijaishuollossa

Lastensuojelulaki (LSL, 417/2007) määrittää kuudennessa pykälässä, että alle 18-vuotiasta pidetään lapsena ja 18–24-vuotiasta nuorena. Käytämme tutkimuksessamme termiä lapsi, kun puhumme alle 18-vuotiaista, ellei toisin määritellä. Kodin ulkopuolelle sijoitetuista lapsista käytämme yleisesti termiä sijoitettu lapsi, riippumatta siitä, oliko sijoituksia yksi tai useampi tai olivatko ne kestoaltaan lyhyempiä tai pidempiä. Tarpeen tullen nostamme esiin sijoituksen muodon. Tässä luvussa avaamme lastensuojelun ja sijaishuollon käsitteitä sekä kuvaamme sijaishuollon ja koulun välistä yhteistyötä. Lastensuojelun ja sijaishuollon käsitteet, kuten sijoitettu lapsi, pohjautuvat lastensuojelulakiin. Lisäksi avaamme käsitteitä lastensuojelulakia soveltavien lähteiden avulla. Aiheen tarkastelu tilastojen ja lain pohjalta luo kokonaiskuvaa sijoitetusta lapsesta lastensuojelun sijaishuollossa.

2.1 Lastensuojelu

Maailman ratifioidun ihmisoikeussopimuksen, Lapsen oikeuksien sopimuksen, tärkeimpänä tavoitteena on turvata elämän perusedellytykset sekä turvallinen kasvuympäristö jokaiselle maailman lapselle (Suomen YK-liitto, nd.). Suomessa lastensuojelun tehtävänä on turvata nämä oikeudet. Lastensuojelun ydin on lapsen kehityksen ja terveyden tukemisessa, sekä näitä vaarantavien tekijöiden poistamisessa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL] & Bardy, 2013). Lastensuojelun palvelujärjestelmä on laaja kokonaisuus sisältäen erilaisia tukitoimia. Lain mukaan lastensuojelun toimia ovat ehkäisevä lastensuojelu, asiakassuunnitelman tekeminen, avohuolto, kiireellinen sijoitus sekä huostaanotto, josta seuraa sijaishuolto ja jälkihuolto (LSL, 417/2007, 3§ & 3a§). Lastensuojelulla on kolme perustehtävää, jotka ovat 1) lapsen yleisiin kasvuoloihin vaikuttaminen, 2) vanhempien tukeminen kasvatustyössään ja 3) lasten suojeleminen (THL, 2022b). Lain mukaan ensisijainen vastuu lapsesta on aina lapsen vanhemmilla tai huoltajilla. Yhteiskunnan viranomaisten on tuettava heitä tässä tehtävässä, sekä tarvittaessa ohjattava heidät lastensuojelun avun ja tukitoimien piiriin. (LSL, 417/2007, 2§). Kaltarvointiin on aina puututtava tarvittavin toimin, mutta perheen yksityisyyttä ja vanhempien ensisijaista vastuuta on kunnioitettava (THL & Brady, 2013). Lastensuojelun keskeinen periaate on toimia erityisen hienovaraisesti ja avohuollon tukitoimia ensisijaisesti käyttäen ja tarjoten (LSL, 417/2007, 4§).

Lastensuojelulain mukaan mukaa kuka tahansa voi tehdä lastensuojeluilmoituksen, myös lapsi itse (THL, 2023). Ilmoitusvelvollisuus puolestaan koskee lastensuojelulaissa (417/2007, 25§) määrättyjä ammattikuntia, kuten poliisitoimea, sosiaali- ja terveydenhuoltoa ja opetustoimea. Ilmoitusvelvollisuus velvoittaa edellä mainittuja toimijoita ilmoittamaan viipymättä hyvinvointialueelle (ent. Kunta), kun lapsella huomataan olevan hoidon ja huolenpidon tarvetta. Ilmoitusvelvollisuus täyttyy myös, jos lapsen olosuhteet tai oma käytös vaarantavat hänen kehitystään. (LSL, 417/2007, 25§). Lastensuojeluilmoitus tai sosiaalityöntekijän tai muun lastensuojelun ammattilaisen tieto lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta laittavat lastensuojeluasian vireille (THL, 2022a; LSL, 417/2007, 26§) Lastensuojeluilmoitus voidaan tehdä myös syntymättömästä lapsesta, jolloin kyseessä on ennakollinen lastensuojeluilmoitus. Se on syytä tehdä, jos on perusteltua epäillä lapsen tarvitsevan lastensuojelun tukitoimia heti syntymänsä jälkeen (LSL, 417/2007 25c§). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022a) mukaan vuonna 2021 alaikäisistä lapsista yhdeksästä prosentista tehtiin lastensuojeluilmoitus. Sekä tehtyjen ilmoitusten määrä että ilmoituksen kohteena olevien lasten määrä kasvoi 7 % edelliseen vuoteen verrattuna. Yhtä lasta kohtaan tehtiin keskimäärin 1,9 ilmoitusta. Eniten ilmoituksia tehtiin 13-vuotiaista. Lastensuojeluilmoitukset ovat viime vuosina kohdistuneet enenevässä määrin koulu- ja teini-ikäisiin. Lastensuojeluilmoitus voi olla viimeinen pyrkimys saada nuorelle tarvittava apu ja tuki ennen täysi-ikäistymistä. (THL, 2022a).

Lastensuojeluun tehtävän yhteydenoton kautta sosiaalihuolto arvioi lapsen tuen tarpeen ja sen, edellyttääkö tilanne kiireellisiä toimenpiteitä tai onko syytä tehdä palvelutarpeen arvio lastensuojelun tarpeesta (THL, 2022a). Palvelutarpeen arvion jälkeen mahdollinen lastensuojeluprosessi käynnistyy (Niemelä & Väliavaara, 2021). Lastensuojeluasiakkuuden perusteina on, että lapsen kasvuolosuhteet tai lapsen käyttäytyminen uhkaavat lapsen terveyttä ja kehitystä tai lapsi muutoin tarvitsee lastensuojelulain palveluja ja tukitoimia (LSL, 417/2007, 27§). Hyvinvointialueen on viipymättä ryhdyttävä järjestämään avohuollon tukitoimia, kun lastensuojelutarve todetaan (LSL, 417/2007, 34§).

Lapsi ja perhe voivat saada Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2021) mukaan hyvinvointialueen sosiaalihuollon palveluita myös ilman lastensuojelun asiakkuutta. Tällaisella ehkäisevällä lastensuojelulla pyritään turvaamaan ja edistämään lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tukemaan vanhempia vanhemmuudessa. Ehkäisevää lastensuojelua annetaan erilaisen tuen muodoissa päivähoidossa, opetuksessa, nuorisotyössä, äitiys- ja lastenneuvolassa sekä muussa sosiaali- ja terveydenhuollossa (THL, 2021). Koulussa ehkäisevä lastensuojelu näyttäytyy esimerkiksi erityisen tuen antamisena (LSL, 417/2007, 3a§). Ehkäisevällä

lastensuojelulla pyritään Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022a) mukaan tukemaan ja ohjaamaan perhettä esimerkiksi heidän voimavarojen käytössä, keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa, kasvatuksellisissa asioissa sekä konkreettisesti arjen askareissa. Kaikista Suomen lapsiperheistä 2,9 prosenttia sai vuonna 2021 palveluita lapsiperhepalveluiden perhetyöstä. (THL, 2022a).

2.2 Sijaishuolto

Lastensuojelulain (417/2007) mukaan lapsen sijaishuollolla tarkoitetaan lapsen huolenpidon eli hoidon ja kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella. Lapsen edun mukaisesti sijoitus pyritään aina ensisijaisesti toteuttamaan yhdessä lapsen koko perheen, vanhemman, huoltajan tai muun hänen kasvatuksestaan ja hoidostaan vastaavan henkilön kanssa. Jos tämä ei ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista, voidaan lapsi sijoittaa myös yksin. (LSL, 417/2007, 36 § & 37 §.) Sijaishuollon piirissä oleva lapsi voi olla kodin ulkopuolelle sijoitettuna väliaikaisesti avohuollon tukitoimena, kiireellisesti tai huostaanotettuna (LSL, 417/2007, 49 §). Vuoden 2021 aikana kodin ulkopuolelle oli Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022a) mukaan sijoitettuna 1,6 prosenttia alle 18-vuotiaasta väestöstä. Heistä 63 prosenttia oli huostaanotettuina eli pitkäaikaisessa sijoituksessa. Vuonna 2021 sijoitettuna olleista lapsista noin neljännes oli ollut sijoitettuna alle 8 kuukautta ja toinen neljännes yli 6 vuotta. Vähintään puolet elämästään sijoitettuna olevia oli vuonna 2021 noin kolmasosa (THL, 2022a).

Sijaishuolto toteutetaan perhehoitona, laitoshuoltona taikka muutoin lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Sijaishuoltopaikan valinnassa kiinnitetään huomiota lapsen tarpeisiin, sisarusuhteisiin, läheisten ihmissuhteiden ylläpitämiseen, hoidon jatkuvuuteen, huostaanoton perusteisiin sekä kielelliseen, kulttuuriseen ja uskonnolliseen taustaan. (LSL, 417/2007, 49 § & 50 §). Lastensuojelulain (417/2007, 50 §) mukaan lapsen sijaishuolto on ensisijaisesti järjestettävä perhehoidossa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022a) mukaan vuoden 2021 lopussa huostassa olleista lapsista 55 % oli perhehoidossa, 8 % ammatillisessa perhehoidossa, 34 % laitoshoidossa ja 3 % asui muulla tavoin. Tutkimuksen mukaan sijaismuodot vaihtelevat kuitenkin huomattavasti lapsen iästä riippuen. Esimerkiksi vuonna 2021 alle 6-vuotiaista lähes kaikki oli sijoitettuna perhehoitoon, kun vastaavasti 16–17-vuotiaista yli puolella oli sijaishuolto järjestetty laitoshuoltona. (THL, 2022a).

Avohuollon tukitoimena tehtävä sijoitus toteutetaan Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022a) mukaan asiakassuunnitelman mukaisesti lapsen huoltajan sekä yli 12-vuotiaan tapauksessa lapsen itsensä suostumuksella. Tällainen sijoitus pyritään ensisijaisesti toteuttamaan yhdessä lapsen kasvatuksesta vastaavan tai vastaavien henkilöiden sekä sisarusten kanssa. Avohuollon tukitoimena tehty sijoitus on väliaikaista perhe- tai laitoshoidtoa, joka arvioi tuen tarvetta, toimii kuntouttavana jaksena tai on lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavan henkilön sairauden tai muun syyn takia toteutettavaa. Lähes aina ensimmäinen sijoitus tehdään avohuollon tukitoimena tai kiireellisenä sijoituksena. (THL, 2022a).

Kiireellisen sijoituksen päätös edellyttää lapsen olevan välittömässä vaarassa (LSL, 417/2007, 38§). Kiireellinen sijoitus on tarkoitettu lyhytkestoiseksi, jonka jälkeen lasta ja hänen perhettään pyritään tukemaan lastensuojelun avohuollon toimin (LSL, 417/2007). Kiireellistä sijoitusta voidaan jatkaa esimerkiksi avohuollon sijoituksena (THL, 2022a). Kiireellinen sijoitus on viranhaltijan laatima ja kestää lähtökohtaisesti korkeintaan 30 päivää, jota kuitenkin voidaan jatkaa Lastensuojelulain pykälän 38a määräysten mukaan (LSL, 417/2007, 38 §). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022a) tilastoraportin mukaan lapsi saattaa saman kalenterivuoden aikana olla sekä kiireellisesti sijoitettuna, että huostaanotettuna. Vuonna 2020 kiireellisesti sijoitetuista otettiin huostaan vuosien 2020 ja 2021 aikana 40 prosenttia (THL, 2022a).

Huostaanotot ovat pitkäaikaisimpia ja harvoin purettavia sijoituksia (THL, 2022a). Huostaanotto ymmärretään julkisen vallan tekemäksi, lainsäädäntöön pohjautuvaksi interventioksi tilanteessa, jossa lapsen vanhemmat eivät vastaa yhteiskunnassa hyväksyttynä pidetyllä tavalla lapsensa hoidosta ja kasvatuksesta (Pösö, 2016). Vuoden 2023 alussa voimaan astuneen lain mukaan hyvinvointialueen on otettava lapsi huostaan, jos lapsen huolenpito on puutteellista, kasvuolosuhteet tai lapsen käytös, kuten päihteiden käyttö, rikollisuus tai muu näihin rinnastettava käytös vaarantavat vakavasti hänen terveyttään ja kehitystään (LSL, 417/2007, 40§). Huostaanottopäätös yleisimmin vahvistaa lapsen oikeuksia ja puolestaan rajoittaa vanhemman oikeuksia (Pösö, 2016), sillä huostaanoton seurauksena hyvinvointialue päättää lapsen asioista kuten olinpaikasta, kasvatuksesta, valvonnasta, huolenpidosta, opetuksesta ja terveydenhuollosta (LSL, 417/2007, 45§).

Vaikka huostaanottoja puretaan Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022a) mukaan harvoin, on huostaanottopäätös lain mukaan toistaiseksi voimassa oleva ja sen jatkuvuutta arvioi lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä (LSL, 417/2007, 47§). Huostaanotto päättyy viimeistään,

kun lapsi täyttää 18 vuotta (LSL, 417/2007). Sijaishuollon jälkeen nuorella on mahdollisuus osallistua jälkihuoltoon 25-vuotiaaksi saakka (Niemelä & Väливаara, 2021). Vuonna 2021 huostassa olleiden osuus vastaavaan ikäryhmään oli vaihteleva ikäryhmästä riippuen (THL, 2022a). Alakouluikäisten eli 7–12-vuotiaiden ikäryhmästä huostassa oli noin 0,8 prosenttia. Selvästi suurin osuus oli 16 vuotta täyttäneillä, joista väestötasolla huostaanotettuna oli 2,2 prosenttia (THL, 2022a). 16-vuotiaiden korostunutta osuutta huostaanotetuista selittää muun muassa se, että usein yksi nuoren huostaanoton tavoitteista on saattaa peruskoulu loppuun ennen täysi-ikäistymistä (Heino & Johnson, 2010).

2.3 Lapsen sijaishuolto koulukontekstissa

Saumaton yhteistyö koulun ja lastensuojelun välillä on erityisen tärkeää lapsen koulunkäynnin aikana (Heino & Oranen, 2012; Berridge, 2017). Lastensuojelun asiakkaana olevilla lapsilla tulee lastensuojelulain (417/2007) mukaan olla nimettynä oma sosiaalityöntekijä, joka vastaa hänen asioistaan. Sosiaalityöntekijä laatii asiakassuunnitelman, joka pyrkii sijaishuollon tavoitteiden toteutumiseen ja lapsen tilanteen seurantaan (Ikonen ym. 2020). Asiakassuunnitelma on laadittu yhteistyössä lapsen, huoltajien ja sosiaalityöntekijän kanssa. Siihen tulee olla kirjattuna myös lapsen perusopetuksen järjestäminen (LSL, 417/2007, 30§, 52a§). Heinin, Lappalaisen, Rannan ja Weckrothin (2021) raportin mukaan varhaiskasvatuksen, perusopetuksen tai lapsen muun opetuksen järjestämisen kirjaaminen asiakassuunnitelmaan on tullut lakiin 2020 ja sillä on pyritty turvaamaan lasten sivistyksellisiä oikeuksia.

Heinin ja Orasen (2012) mukaan erityisesti koulunkäynnin aluksi tai koulusiirtojen myötä on selvitettävä, mitä tukea lapsi koulunkäynnissään tarvitsee, sekä miten häntä tuetaan tulemaan osaksi kouluyhteisöä. Kun lapsen kannalta keskeisiä koulunkäyntiin liittyviä ratkaisuja tehdään, tulee osallisina olla opettajan ja lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän lisäksi lapsi, sijaisperheen tai –laitoksen lapsesta huolehtiva aikuinen sekä lapsen vanhemmat, ellei huoltoa ole siirretty heiltä pois. (Heino & Oranen, 2012). Sosiaalityöntekijän tai muun lastensuojelun työntekijän sekä varhaiskasvatuksen, perusopetuksen tai muun lapsen opetuksen järjestäjän tekemä yhteistyö on lain velvoittamaa sekä sijoituksen valmistamisen aikana että sijoituksen aikana (LSL, 417/2007, 52a§).

Saariluoman ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa lasten asioista vastaavien sosiaalityöntekijöiden mukaan koululla on keskeinen rooli sijoitettujen lasten hyvinvoinnin ja kehityksen tukemisessa osana sivistystoimen palvelujärjestelmää. Yli puolet (68,4 %) sosiaalityöntekijöistä on arvioinut lasten sivistystoimelta saaman tuen olevan riittävää. Sosiaalityöntekijät kokevat koulun kanssa tehtävän yhteistyön olevan parhaillaan tiivistä ja vuorovaikutteista, mutta toisinaan yhteydenpidossa kohdataan haasteita tai lapsen toiveita ja tarpeita on haastava toteuttaa arjessa. Pääasiassa sosiaalityöntekijät näkevät koulun myönteisenä, lapsen hyvinvointia tukevana ja voimavaroja lisäävänä tekijänä. (Saariluoma ym., 2021).

Samaisessa Saariluoman ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa sosiaalityöntekijät korostavat lapsen tuen huomioimista sekä pedagogiikassa, että oppimisympäristöissä. Onnistunut monialainen yhteistyö koulun ja lastensuojelun välillä tuottaa tuloksia lapsen lisääntyneenä halukkuutena kouluun menemisessä, kaveripiirin kasvamisessa sekä oppimisen valmiuksien vahvistumisena. Edellä mainittujen tulosten keskeisiksi tekijöiksi nousevat yksilölliset oppimisjärjestelyt, kolmiportaisen tuen palvelut sekä luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen rakentuminen. Sosiaalityöntekijät kertovat lapsen edun mukaisen monialaisen yhteistyön vahvistaneen lasten ja nuorten itsetuntoa sekä käsityksiään itsestään oppijoina. (Saariluoma ym., 2021).

3 Sijoitetun lapsen koulunkäynti

Sijoitettuna olevat lapset ovat yksi haavoittuvimmista ryhmistä niin Euroopassa kuin muissa länsimaisissa yhteiskunnissa (mm. Johansson & Höjer 2012). Haavoittavaksi heidät tekee mahdolliset haavoittavat elämäkokemuksensa. Elämäkokemukset voivat olla haastamassa lapsen kehitystä, minäkäsitystä, vuorovaikutussuhteita sekä oppimista. (Oraluoma & Väliavaara, 2016). Tässä luvussa tarkastelemme sijoitettujen lasten koulunkäyntiä muutosten ja kouluun sitoutumisen, koulunkäynnin tuen sekä opettaja- ja koulukokemusten kautta.

3.1 Muutokset ja kouluun sitoutuminen

Sijoitettujen lasten elämässä esiintyy usein muutoksia perhe- ja huolenpitosuhteissa sekä kasvu- ja asuinympäristöissä (Laakso, 2016; Heino ym., 2016). Muutokset eivät koske pelkästään aikaa, jolloin lapset ovat olleet lastensuojelun piirissä esimerkiksi huostaanotettuina, vaan jo aikaa ennen huostaanottopäätöstä (Laakso, 2016). Sijoitus kodin ulkopuolelle on jo itsessään iso muutos, joka voi näkyä lapsen kiinnittymisessä arkeen ja kaverisuhteisiin (Johnson, Strayhorn & Parler, 2020; Heino ym. 2016). Lastensuojelun interventiot näkyvät muutoksina myös varhaiskasvatuksessa ja koulussa (Laakso 2016; Heino ym., 2016). Vuonna 2021 Terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportin mukaan koulu vaihtui lähes 80 prosentilla sijoituksen myötä (Heino ym., 2021). Sijoitettujen lasten koulunkäynnin järjestäminen toteutetaan monin eri tavoin. Pääasiassa kouluvalinta tehdään lähikouluperiaatteella, mutta on myös mahdollista, että lapsi käy sijoitusyksikön koulua tai sijoitusyksikössä olevassa kunnan opetusryhmässä. (Heino ym., 2021).

Sijaishuoltopaikan muutokset ovat Laakson (2019) mukaan muiden muutosten ja kriisien lisäksi vaikuttamassa lasten elämään. Jos sijaishuolto ei tavoitteistaan huolimatta pysty tarjoamaan pysyvää kasvuympäristöä, lapsuutta voivat värittää ihmissuhteiden ja koulunkäynnin katkokset, muutot paikkakunnalta toiselle sekä kokemukset epäoikeudenmukaisuudesta ja luottamuksen menettämisestä. Ilmiö sijaishuoltopaikkojen muutoksista ja sen kompleksisuudesta on tunnistettu, mutta sen taustoista kaivattaisiin lisää tutkimusta Suomessa. (Laakso, 2019). Yhä useampi sijoitusjakso on lisäämässä Sariaslanin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan riskiä psykiatrisiin häiriöihin, vammoihin ja väkivallan kokemuksiin, matalaan sosioekonomiseen asemaan, itsetuhoisuuteen sekä ennen aikaisiin kuolemiin. Heidän mukaansa sijoituksen kestolla ei puolestaan ole yhteyttä

näihin tekijöihin. (Sariaslan ym., 2021). Sijaishuoltoapaikkojen vaihtuvuuden lisäksi lasten vastuusosiaalityöntekijöiden vaihtuvuus on vakava realiteetti (Heino ym., 2016).

Muutoksien keskellä elävän lapsen ja nuoren arjen jatkuvuuden turvaamiseen tulisi kiinnittää huomiota koulutyössä (Heino & Oranen, 2012). Muutokset voivat haastaa oppilaan kouluun kuulumisen tunnetta sekä etenkin luottamuksellisten suhteiden luomista (Johnson ym., 2020). Muiden elämän osa-alueiden muutosten keskellä koulu voi olla tutkimusten mukaan turvallinen, vakituinen ja huolehtiva ympäristö, josta saa tukea ja apua, jos esimerkiksi kotiolosuhteissa on epävakautta (Leonard & Gudiño, 2016; Höjer & Johansson, 2012; Johansson & Höjer, 2012). Koulu voi siis toimia niin sanottuna resilienssitekijänä ja näin onkin useimmille kodin ulkopuolelle sijoitetuille lapsille (Tordön, Sydsjö, Blath, Svanström & Svedin, 2020).

Kouluun sitoutumista voidaan tarkastella kouluun ja oppimisympäristöön kiinnittymisen sekä osallistumisen ja opettajan ja oppilaan välisen sosiaalisen yhteyden kautta (Tilbury ym., 2014). Tilburyn ja kollegoiden (2014) mukaan sijoitetuilla nuorilla kouluympäristöön kiinnittymiseen vaikuttavat kouluympäristössä saadut onnistumisen kokemukset. Emotionaalista kouluun sitoutumista lisää koulun vakaus ja turvallisuus, sekä kouluympäristön herättämät positiiviset, iloiset ja menestymisen tunteet. (Tilbury ym., 2014). Opettaja-oppilassuhde ja kouluun sitoutuminen ovat merkittävässä yhteydessä toisiinsa (Townsend ym., 2023; Archambault, Vandenbossche-Makombo & Fraser, 2017; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & 2016; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters & Verschueren, 2012; O'Connor, 2010). Suomessa sijoitettuna olevat lapset eivät koe tulevansa yhtä hyvin toimeen opettajiensa kanssa kuin vertaisensa (Ikonen ym. 2020).

On havaittu, että opettaja-oppilassuhteen laadulla ja oppilaiden luokka-asteella on yhteys. Mitä ylemmäs vuosiluokilla mennään, sitä yleisempää on konfliktien lisääntyminen sekä läheisyyden väheneminen opettaja ja oppilaan välillä (O'Connor, 2010; Gasser, Grütter, Buholzer & Wettstein, 2018). Kielteiseksi muodostunut opettaja-oppilassuhde lisää todennäköisyyttä koulun keskeyttämiselle etenkin yläkouluiässä (Bergeron, Chouinard & Janosz, 2011). Lämmin suhde opettajaan puolestaan lisää kouluun sitoutumista (Archambault ym., 2017).

3.2 Koulunkäynnin tukeminen

Koulunkäynnin sujuvuus on yksi keskeisimpiä kehitystä tukevia ja suojaavia tekijöitä, jolla voi olla suuri merkitys lapsen myöhemmän elämänkulun kannalta (Heino & Oranen, 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2015) mukaan koulun tehtävä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Leonardin ja Gudiñon (2016) mukaan koulun tulee antaa akateemista, emotionaalista ja sosiaalista tukea.

Useissa tutkimuksissa sijoitetut lapset kuvataan kuuluvan koulutukselliseen riskiryhmään (mm. Harkko ym., 2016; Tilbury ym., 2014), joilla on koulunkäynnissä ja opiskelussa muita lapsia yleisemmin haasteita (Ikonen ym. 2020; Iversen ym., 2010; Heino ym., 2016). Riittävästi tuetun koulupolun tarvetta voidaan perustella sijoitettujen lasten tulevaisuusnäkyymiin pohjautuvilla tutkimuksilla. Lapsena sijoitettuna olleiden aikuisikää tutkittaessa tutkimuksissa esiin nousee muun muassa matala koulutustaso (Harkko ym., 2016; Heino & Johnson, 2010), työelämään kiinnittymisen haasteet (Kääriälä & Hiilamo, 2017; Harkko ym., 2016), työkyvyttömyys (Harkko ym., 2016), sekä mielenterveyttä haastavat tekijät (Sariaslan ym., 2021; Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011). On kuitenkin hyvä huomioida, että nämä tutkimukset näyttävät helposti lasta, hänen perhettään tai tulevaisuuttaan leimaavana (Heino, 2020).

Sijoitus voi näkyä lapsen koulunkäynnissä, mutta usein koulunkäynnin pulmia esiintyy jo ennen sijoitusta (Heino & Oranen, 2012). Koulu yhteiskunnan palvelujärjestelmänä on hyvin keskeisessä roolissa sijoitettujen lasten hyvinvoinnin tukemisessa oppimisen tuen lisäksi (Saariluoma 2021). Tutkimusten mukaan sijoitettujen lasten koulunkäynnissä tukea voidaan tarvita oppimiseen liittyviin tekijöihin (Heino & Oranen, 2012; Iversen ym., 2010; Ikonen ym., 2020), toimintakyvyn häiriöihin (Dubois-Comtos, 2021), mielenterveyttä horjuttaviin tekijöihin (Ikonen ym., 2020; Dubois-Comtos, 2021), yksinäisyyteen ja koulukiusaamiseen (Ikonen ym., 2020), luokkayhteisöön kiinnittymiseen (Ikonen ym., 2020) sekä akateemisen pätevyyden lisäämiseen (Iversen ym., 2010). Iversen ja kollegat (2010) painottavat, että mahdollisista oppimisvaikeuksista huolimatta lastensuojelun kanssa tekemisissä olevat lapset ovat heterogeeninen ryhmä ja heillä on yhtäläiset mahdollisuudet akateemiseen menestykseen. Oppimisen tuen järjestelyt tuleekin olla yksilöllisiä eli erilaiset vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet huomioivia, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa (OPH, 2015).

Opettaja- ja vertaissuhteissa tapahtuva vuorovaikutus on Pyhällön ja kollegoiden (2010) mukaan lapsille sekä koulu-uransa palkitsevinta että ongelmallisinta. Vuorovaikutuksessa tapahtuvat myönteiset tapahtumat lisäävät oppilaiden tyytyväisyyttä ja kouluun sitoutumista,

kun taas kielteiset pettymystä ja ahdistusta. Oppilaat kokevat vuorovaikutuksen ikätovereidensa kanssa pedagogiselle hyvinvoinnilleen merkityksellisemmäksi, kuin opettajien toiminnan. (Pyhälto ym., 2010). Ikosen ja kollegoiden (2020) laatimassa vuoden 2019 kouluterveyskyselyn raportissa käy ilmi, ettei sijoitettuna olevilla lapsilla ja nuorilla luokkayhteisöön kiinnittyminen ole yhtä vahvaa kuin muilla lapsilla ja nuorilla. Kyselyn mukaan yksinäisyys sekä hyvän tai läheisen ystävän puute ja kiusaaminen oli heillä muita lapsia yleisempää. (Ikonen ym., 2020). Henkisen ja fyysisen väkivallan kohteeksi joutuminen sijaishuoltoapaikan ulkopuolella on huolestuttavan yleistä (Eriksson & Korhonen, 2022). Saariluoman ja kollegoiden (2021) mukaan koulu voi olla mahdollistamassa edellä mainittuihin haitallisiin tilanteisiin johtavien vertaissuhteiden rakentumisen.

Kuorelahden ja kollegoiden (2012) mukaan sosiaalisesti heikommassa asemassa olevat lapset tarvitsevat kokemuksen tasavertaisena jäsenenä yhteisöön kuulumisesta. Hyvät sosioemotionaaliset taidot tukevat yhteisöön liittymistä, sosiaalista osallisuutta ja hyvinvointia. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012). Kiurun ja kollegoiden (2015) mukaan sosiaalisten taitojen oppimisen tukeminen on kannattavaa vertaissuhteiden muodostamisen lisäksi myös oppimisen näkökulmasta. Lämmin ja kannustava opettaja voi lisätä oppilaiden hyväksyntää vertaisryhmässä, joka on myönteisessä yhteydessä oppimistuloksiin. Myös akateemisia taitoja voidaan näin ollen edistää vahvistamalla myönteisiä vertaissuhteita ja tukemalla jo olemassa olevia vertaissuhteita koulussa. (Kiuru ym., 2015).

Sijoitetuilla lapsilla koettu turvallisuuden tunne on Tordönin ja kollegoiden (2020) mukaan muita alhaisempi riippumatta siitä, onko kyseessä kodin vai koulun turvallisuus. Turvallisuuden kokemus on oppimisen ja stressinhallinnan kannalta tärkeää (Oraluoma & Väliavaara, 2016). Turvallisuuden tunne on perustavanlaatuinen edellytys, joka muodostaa pohjan myös esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ja itsetunnon rakentumiselle (Tordön ym., 2020). Lähiaikuinen, kuten koulussa opettaja, voi Oraluoman ja Väliavaaran (2016) mukaan lisätä turvallisuuden kokemusta johdonmukaisella, sensitiivisellä sekä lapsen tarpeet huomioivalla kasvatustyyllillä. Heidän mukaansa myönteisen minäkäsityksen ja luottamuksen rakentaminen on usein vaikeaa sijoitetuille lapsille aiemmin läheisissä suhteissa koettujen pettymysten ja menetysten vuoksi. Sijoitetun lapsen varhaisissa vuorovaikutussuhteissa on usein omaksuttu kiintymystyyli, jossa korostuvat turvattomuus, tunteiden säätelyn vaikeudet sekä psyykinen oireilu. Nämä, sekä lisäksi jatkuva stressitila ja yli- tai alivirittäytyneisyys, voivat koulussa vaikeuttaa omien kykyjen ja taitojen hyödyntämisen. Monialaisella yhteistyöllä, osaamisen vahvistamisella sekä sijoitetun lapsen kiintymyssuhteisiin ja kehitykseen liittyvän

ymmärryksen lisäämisellä voidaan tarjota lapselle apua stressin ja tunnetilojen säätelyyn, mahdollistaa turvallisuuden kokemuksia, sekä oppimisessa ja vertaissuhteissa pärjäämistä. (Oraluoma & Väliavaara, 2016).

Sijoitettuna olleet nimeävät koulunkäynnin tukemisen kannalta tärkeimmiksi tekijöiksi yksilöllisyyden huomioimisen, lapsen oman motivaation, johdonmukaisen kannustuksen, opettajien ymmärtäväisyyden, tunteiden käsittelyn sekä riittävän oppimisen tuen tarjoamisen (Berridge, 2017). Heino ja Oranen (2012) toteavat, että sijoitetut lapset tarvitsevat muiden lasten tavoin tavallista koulun arkea, kannustusta, arvostusta ja huomiota, sekä ikäisiään ystäviä. On muistettava samaisten lasten olevan haavoittuvaisempia taustojensa vuoksi, jolloin he tarvitsevat hieman tavallista enemmän itsetunnon tervettä tukemista, hyväksytyksi tulemisen kokemuksia sekä hienotunteista huomioimista koulunkäynnissään. (Heino & Oranen, 2012). Vaikka opettaja koetaan tärkeänä oppimisen tukena, on sijoitettuna olleiden näkökulmasta heidän koulunkäyntinsä ja sen edistyminen heidän omalla vastuullaan (Sebba ym., 2015).

3.3 Sijoitettujen lasten koulu- ja opettajakokemukset

Vaikka sijoitettujen lasten kohdalla ei ole juurikaan tutkittu opettajakokemuksia, on opettajien merkitys noussut vahvasti esiin etenkin heidän koulukokemuksiaan tutkittaessa. Koulukokemuksissa myönteisinä korostuvat hyvät suhteet opettajiin ja vertaisiin. (Townsend ym., 2020; Townsend, 2023; Berridge, 2017; Strolin-Goltzman ym., 2016; Lund & Stokes, 2020; Schroeter ym., 2015; Miller ym., 2020). Myönteiset suhteet aikuisiin ovat olennaisen tärkeitä oppilaan koulutuksen onnistumiselle sekä kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille (Schroeter ym., 2015). Myönteistä koulukokemusta ja myönteisten suhteiden syntymistä opettajan kanssa edistää se, että opettaja ymmärtää sijoitettujen lasten haasteita ja tarpeita yksilöllisesti, sekä antaa emotionaalista ja akateemista tukea (Townsend ym. 2020; Townsend, 2023). Koulukokemuksia tutkittaessa sijoitetut lapset kaipaavat koulussa turvallisuuden tunnetta (Townsend, 2020), normaaliuden kokemusta (Johnson, Strayhorn & Parler, 2020; Rutman & Hubberstey, 2018; Höjer & Johansson, 2012), pysyvyyttä ja vakautta (Townsend, 2020; Rutman & Hubberstey, 2018), kannustusta (Johansson & Höjer, 2012; Tilbury ym., 2014), helposti lähestyttävyyttä (Tilbury ym., 2014) sekä nähdyksi tulemistä (Höjer & Johansson, 2012). He haluavat tulla kohdatuksi kiireettä tavallisina ja kokonaisina ihmisinä sekä niin, että heitä tuetaan ja heidän kokemuksensa ja ehdotuksensa kuullaan (Heino, 2020).

He odottavat ja toivovat heidän kanssaan tehtävässä yhteistyössä kuuntelua, kohtaamista ja läsnäoloa (Paasivirta, 2020).

Townsendin ja kollegoiden (2023) tutkimuksen mukaan eniten mainittu koulunkäynnin haaste nuorilla on kielteiset kokemukset opettajiensa kanssa. Negatiivisiksi muodostuneet koulu- ja opettajakokemukset johtuvat tutkimusten mukaan siitä, ettei opettaja ymmärrä oppilasta ja hänen oppimistarpeitaan (Townsend ym., 2023; Moyer & Goldberg, 2019). Moyerin ja Goldbergin (2019) tutkimuksessa sijoitettuihin lapsiin kohdistunut erilainen kohtelu, kuten alhaisemmat akateemiset odotukset ja sääli, sekä väärinymmärrykset ja traumasensitiivisen lähestymistavan puute ovat sijoitettujen nuorten mukaan haastamassa heidän suhdettaan kouluun ja sitä myöten haittaamassa heidän akateemista menestystään. Sijaisvanhemmat, opettajat että sijoitetut lapset nostivat esille, että heidän elämäntilanteensa, kuten vakaan kodin ja perheen tarve, on osaltaan ollut estämässä koulutyöhön keskittymisen. Tämä johtuu siitä, että koulunkäyntiä on vaikea tai joskus jopa mahdotonta asettaa elämässä etusijalle (Moyer & Goldberg, 2019).

Yksi selittävä tekijä tuen puutteelle on se, että opettajat kokevat, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia tukea tai ymmärtää sijoitettuja lapsia (Berger, Bearsley & Lever, 2021). Ymmärryksen puutteeseen liittyen Johnsonin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa nuoret nostivat esille, kuinka yleiset stereotypiat ja väärinkäsitykset sijoitettuna olleista lapsista voivat estää oppilasta kertomasta sijoituksestaan ikätovereilleen, opettajilleen tai muulle koulun henkilökunnalle. Heidän kokemuksensa mukaan tieto sijoituksesta usein pahensi negatiivisia ja syrjäyttäviä kokemuksia. Osa nuorista koki koulun paikkana, jossa sai hetken kokea olevansa kuten muut, jonka vuoksi sijoitus haluttiin pitää salassa (Johnson ym., 2020).

4 Tutkimuksen toteutus

Tarkastelemme tutkimuksessamme sijoitettujen lasten opettajakokemuksia laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen kautta, sillä sen avulla voimme Juutin ja Puusan (2020) mukaan pyrkiä ymmärtämään tutkimuksemme kohteena olevien henkilöiden kautta tutkittavaa ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena oleva henkilö tutkittavalle ilmiölle antaa (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda lapsena sijoitettuna olleiden opettajakokemuksia esille pyrkien saamaan selville, mikä niissä on tärkeää. Laadullisen tutkimuksen yksi erityispiirteistä onkin se, ettei se pyri löytämään totuutta tutkittavasta asiasta, vaan tavoittamaan ihmisestä jotain, joka ei ole välttämättä välittömästi havaittavissa (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018).

Ihmisen elämänhistoria rakentuu Laineen (2015) mukaan kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tunteista. Jokaisen ihmisen elämänhistoria määrittää, millainen elämis- ja kokemusmaailma on ja miten nykyhetkeen ja tulevaisuuteen suuntaudutaan. Kokemukset muotoutuvat merkitysten kautta. Elämänhistorian pohjalta koemme ja tulkitsemme kokemuksiamme ja rakennamme käsityksiä uudesta eli omasta perspektiivistämme. (Laine, 2015). Opettajakokemuksia tutkiessamme tarkastelemme siis tutkittavien tulkitsemia kokemuksia, jotka ovat muotoutuneet erilaisten merkitysten kautta. Tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman hyvin niin, kuin se tutkimukseen osallistuvien henkilöiden elämässä ilmenee (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Tutkimuskysymyksemme avulla pyrimme selvittämään, millaisia opettajakokemuksia sijoitettuna olleilla on, sekä erityisesti, mikä näissä opettajakokemuksissa on tärkeää. Näin uskomme saavamme sijoitettuna olleiden ääntä kuuluviin. Tutkimuskysymyksemme kysyy, mikä sijoitettuna olleiden oppilaiden opettajakokemuksissa on tärkeää?

4.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Ihmisen kokemusmaailmaa ja ilmaisun merkityksiä tutkittaessa täytyy käyttää tilannekohtaista harkintaa ja valita kulloinkin sopivimmat toimintatavat toteuttaa tutkimus (Laine, 2015). Pohdimme pitkään, millä aineistonkeruumenetelmällä saisimme mahdollisimman rikkaan aineiston ilmiön kuvaamiseksi. Alkuperäisenä ajatuksenamme oli pyytää vapaaehtoisia kirjoittamaan lyhyesti omasta opettajakokemuksestaan. Ymmärsimme kuitenkin pian haasteen

a) tavoittaa riittävä kohderyhmä ja vapaaehtoiset osallistujat sekä b) varmistua siitä, että kirjoitelmista tulisi riittävän kattavia tutkimuksen kannalta. Tästä syystä valitsimme aineistonkeruumenetelmäksemme lopulta teemahaastattelun. Teemahaastattelu on Vilkan (2015) mukaan eniten käytetty tutkimushaastattelun muoto. Sen tavoitteena on käsitellä teemoja, jotka ovat välttämättömiä tutkimusongelmaan vastaamiseksi (Vilka, 2015). Sen perusidea on yksinkertaisuudessaan se, että halutessamme tietää, mitä jokin ihminen ajattelee jostakin asiasta, on hyvä kysyä sitä häneltä itseltään (Eskola ym., 2018). Menetelmänä teemahaastattelu sopii hyvin sensitiivisen aiheen tutkimiseen, koska se mahdollistaa tutkittavan ehdoilla toimisen eli esimerkiksi sen, mihin aiheisiin paneudutaan ja mistä ei haluta puhua (Kallinen ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teemahaastattelu on lähtökohtaisesti vapaamuotoinen ja joustava menetelmä, joka etenee etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien lisäkysymysten avulla kannustaen tutkittavaa puhumaan aiheesta vapaamuotoisesti (Puusa, 2020a). Esitietoina haastattelun aluksi kysyimme sijoituksen/sijoitusten tai lastensuojeluasiakkuuden yhtäjaksoista kestoa, sijoitusmuotoa ja peruskoulun mahdollisten vaihtojen määriä. Teimme teemahaastattelua varten haastattelulle rungon, jonka pääpaino oli kertoa yhdestä vapaavalintaisesta opettajakokemuksesta, joka haastateltavalla oli jäänyt erityisesti mieleen. Tämä mahdollisti sen, että haastateltavat saivat kertoa opettajakokemuksesta, joka heillä tämänhetkisessä elämäntilanteessa näyttäytyi jollain tavalla merkittävänä. Lisäksi haastattelussa mahdollistui muiden opettajakokemusten esiin tuominen, mutta haastateltavat eivät kokeneet tarpeelliseksi puhua erityisesti muista opettajistaan. Vapaamuotoisella aloituksella pyrimme mahdollistamaan, että haastateltava pystyi itse määrittelemään, millaisesta opettajakokemuksesta haluaa kertoa. Haastateltavan kerrottua opettajakokemuksestaan, esitimme ennalta valittuja sekä haastattelun pohjalta nousseita lisäkysymyksiä aiheesta. Pyrimme pohtimaan etukäteen haastattelukysymysten arvoa tutkimuskysymyksemme pohjalta sekä eettisyyden näkökulmasta. Eettisten kysymysten huolellinen huomioiminen on Vilkan (2015) mukaan tärkeää sensitiivisestä aiheesta tai kohderyhmästä tutkimusta tehtäessä, mutta myös tutkimusprosessin turvaamisen takia.

Teemahaastattelu rakentuu Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan tyypillisesti kolmentasoisista teemoista, jotka ovat 1) laajat teemat eli aihepiirit (vapaamuotoinen opettajakokemus), 2) aihetta tarkentavat apukysymykset, jotka pilkkovat teemaa (Millaisena koit opettajan toiminnan sinua kohtaan?) ja 3) yksityiskohtaiset ”pikkukysymykset”, joita käytetään, jos aiempiin kysymyksiin ei saada vastauksia (Puhuit opettajan antamasta tuesta, niin millaista se tuki oli arkipäiväisissä tilanteissa?). Teemahaastattelussa esitettyjä kysymyksiä

tulee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ohjata pyrkien löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen, ongelmanasettelun ja tutkimuskysymyksen pohjalta. Vapaamuotoisen opettajakokemuksen lisäksi meillä oli kolme muuta aihepiiriä. Nämä olivat opettaja oppilaan kokemana, opettajan merkitys koulupolulta elämänpolulle, sekä hyvä opettaja. Laadimme teemoihin muutamia tarkentavia apukysymyksiä, joita olivat esimerkiksi:

“Millä sanoilla kuvailisit edellä mainitsemaasi opettajaa?”

“Mikä merkitys opettajalla oli silloin?”

“Miten koet opettajasi kohdanneen sinut?”

4.2 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin helmikuun 2023 aikana. Tutkimuksessa kohderyhmänä on yli 18 vuotta täyttäneet, lapsena sijoitettuna olleet ihmiset. Yli 18 vuoden ikä mahdollistaa sen, että lupa-asiat voitiin hoitaa haastateltavien kanssa. Lisäksi voidaan ajatella, että heillä on mahdollisuus tarkastella peruskouluaikaisia opettajakokemuksiaan laajemmin tarkastellen niitä takautuvasti eli retrospektiivisesti. Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan tutkimukseen suostumisessa näyttäisi olevan kolme motivoivaa syytä, jotka ovat 1) mielipiteen esille tuomisen mahdollisuus, 2) omista kokemuksista kertominen ja 3) hyvät aiemmat kokemukset tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta. Puusan (2020a) mukaan haastattelu metodologiana mahdollistaa tarkoituksenmukaisen haastateltavien valinnan. Näin voidaan varmistaa, että heillä todella on kokemusta tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020a).

Otimme yhteyttä moniin eri lastensuojelujärjestöissä toimiviin henkilöihin tavoittaaksemme kohderyhmäämme sopivia haastateltavia. Heidän kauttaan saimme uusia kanavia tavoittaa vapaaehtoisia haastateltavia. Yhden lastensuojelujärjestön yhteyshenkilö jakoi laatimamme haastattelukutsun sijoitetuille nuorille tarkoitettuna internetportaalissa. Saimme haastateltavaksemme neljä nuorta aikuista, joiden sijoitustausta vaihtelee neljästä vuodesta seitsemääntoista vuoteen. Haastateltavamme olivat asuneet sijoituksensa aikana niin sijaisperheessä, laitostenmuotoisessa sijoituksessa, kuin myös väliaikaisissa avohuollon sijoituskohteissa. Heidän asuinpaikkansa sekä koulu olivat olleet varsin pysyviä sijoitusten aikana. Kolmessa haastattelussa kokemukset kohdistuivat peruskouluaikaisiin opettajiin. Yhdessä haastattelussa haastateltavan kokemus oli yläkoulun opinto-ohjaajasta ja erityisesti jatko-opintoihin liittyvistä asioista. Tämä kokemus jätettiin osaksi aineistoa, koska opinto-

ohjaus on yksi peruskoulun oppiaineista ja opinto-ohjaaja kuuluu osaksi koulun opettajakuntaa. Haastateltava oli myös itse valinnut ja etukäteen pohtinut, että haluaa kertoa nimenomaan tästä kokemuksesta, joten tämän kokemuksen kertominen oli hänelle tärkeää. Tutkimustuloksissa kyseisen haastateltavan aineistoa tarkastellaan muiden opettajakokemusten lomassa.

Ennen haastattelua lähetimme haastateltaville tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, suostumuksellisuudesta, anonymiteetistä, tiedonkeruusta sekä haastattelukysymykset ja tietosuojalomakkeen. Kertasimme nämä asiat vielä haastattelun aluksi lisäten työn läpinäkyvyyttä. Haastattelukysymyksien lähettämisen perusteena oli, että haastateltavat saivat mahdollisuuden pohtia kokemuksiaan etukäteen. Painotimme prosessin aikana tutkimukseen osallistumisen täyttä vapaaehtoisuutta ja sitä, että haastateltavilla on mahdollisuus ja oikeus jättää vastaamatta, keskeyttää missä vaiheessa tahansa, saada litteraatit itselleen sekä muokata vastauksia halutessaan. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (Kohonen, Kuula & Spoof, 2019) mukaan täysi suostumuksellisuus on tutkittavan oikeus. Tämä tarkoittaa myös oikeutta kieltäytyä osallistumasta, ilman kielteisiä seurauksia (Kohonen ym., 2019).

Esihaastattelujen tekeminen on Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan tarpeen omien käytäntöjen hiomiseksi, joten teimme esihaastattelut kahdelle tuttavалlemme käyttäen ennalta laadittua teemahaastattelurunkoa sekä verkkoympäristöä, joita tulimme käyttämään myös varsinaisissa haastatteluissa. Näiden haastattelujen pohjalta saimme kokemusta verkkoalustasta, haastattelusta ja litteroinnista. Lisäksi saimme mahdollisuuden muokata ja tarkentaa haastattelun runkoa sekä kysymysten asettelua.

Haastattelu toteutettiin etänä Teamsin kautta. Haastattelupaikan valinnassa kannattaa huomioida, että ympäristö on haastateltavalle tuttu ja turvallinen (Eskola ym., 2018). Etänä tehtävä haastattelu mahdollisti haastateltaville tilanteeseen sopivan paikan valinnan itsenäisesti. Teams valikoitui verkkoalustaksi, koska siinä mahdollistui automaattinen litterointi. Litteroinnin lisäksi äänitimme haastattelut. Molempiin tallennustapoihin kysyimme suullisesti tutkittavien suostumuksen, kuten Vilkka (2015) ohjaa. Tähän on hyvä palata nimenomaan haastattelun aluksi ja varmistaa, että haastateltava ymmärtää sen merkityksen ja sen, että kerättyä aineistoa ei käsittele kukaan muu kuin tutkijat. (Vilkka, 2015). Haastattelijoita oli kaksi, mutta vain toisella oli haastattelun ajan päävastuu. Toinen meistä esitti täydentäviä kysymyksiä tarvittaessa. Haastattelut kestivät noin 15–30 minuuttia ja ne etenivät teemahaastattelulle ominaiseen tapaan edeten teemasta toiseen haastattelussa esiin tulevien asioiden pohjalta ja lisäkysymysten avulla. Luottamus on ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen

peruslähtökohta (Kohonen ym., 2019). Pyrimme rakentamaan luottamusta kunnioittavalla kohtaamisella ja pitämällä tutkimusprosessiamme läpinäkyvänä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (Kohonen ym., 2019) mukaan vain ihmisarvoa ja oikeuksia kunnioittaen luottamus voi säilyä. Myös Vilkan (2015) mukaan hyväksyvä ja empaattinen suhtautuminen haastateltavaan on aina paikallaan.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi edellyttää tarkoituksenmukaista lähestymistapaa käsitellä kerättyä aineistoa, sillä tyypillisesti aineisto on sisällöltään runsas ja monisäikeinen. Analyysitekniikan valinnassa tulee huomioida tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimukseen soveltuvan aineiston kokonaisuus. (Puusa, 2020b). Aineiston analyysivaiheessa on laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus saada esille erilaisuutta, eikä niinkään määrällistä toistettavuutta (Juuti & Puusa, 2020).

Aineiston analyysimenetelmäksemme valikoitui sisällönanalyysi, jonka avulla voidaan luokitella ja järjestää aineisto johtopäätösten tekemiseen (Salo, 2015). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi voidaan jaotella kolmeen eri tapaan tehdä kategorioita: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Näistä parhaiten aineistomme analysointia tuki aineistolähtöinen analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmat tiedot ja teoriat eivät ohjaa analyysin tekemistä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Salon (2015) artikkelissa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä kuitenkin kritisoidaan, sillä tutkijan esitieto ilmiöstä sekä tutkimuskysymykset ohjaavat väistämättä analyysin tekemistä. Saadaksemme sijoitettuna olleiden äänen kuuluviin, täytyi analyysivaiheessa pyrkiä sulkemaan aiemmat tutkimukset pois mahdollisimman hyvin. Näin ollen analyysivaiheessa emme valinneet käsitteitä teoreettisesta viitekehystä, vaan annoimme aineiston puhua puolestaan. Analyysiprosessin edetessä tunnistimme aiemman tiedon vaikutuksen analyysimme, jolloin teoria oli myös osittain ohjaamassa sisällönanalyysiamme. Varsinaisessa teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tämä näkyy pyrkimyksenä yhdistää aineistoa ja aiempaa tutkimusta testaten jo olemassa olevaa tietoa, mutta luoden myös uutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällaisia viitteitä oli myös meidän sisällönanalyysin prosessissamme.

Käytimme sisällönanalyysissä useiden eri tekijöiden esittämää aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Määränen, 2020; Vilka, 2015). Sisällönanalyysi tarkoittaa käytännössä siirtymistä alkuperäisdatasta teoreettisiin käsitteisiin ja

lopulta johtopäätöksiin tutkittavasta ilmiöstä koko prosessin ajan tulkiten ja päätellen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käsittelimme ensin aineiston analysoitavaan muotoon, joka tässä tapauksessa oli litteraatti teemahaastattelun tallenteesta. Litteroimme haastattelut Word-asiakirjaan peruslitteroinnin mukaan, eli puhekieltä käyttäen ja jättäen huomiotta esimerkiksi täytesanat, toistot ja tauot. Litterointivaiheessa on myös tarpeen poistaa haastatteluissa mahdollisesti esiintyneet tunnistetiedot, joita meidän aineistossamme ei juuri ollut. Alkuperäisistä ilmauksista häivytimme murre sanoja pois murrealueen tunnistamisen estämiseksi.

Ennen analyysin aloittamista luimme aineistomme huolellisesti läpi sekä määritimme analyysiyksikön, kuten sisällönanalyysia tehdessä on tapana tehdä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen jälkeen pelkistimme eli redusoimme aineiston karsien aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois. Sitten veimme tutkimukselle olennaiset asiat alkuperäisessä muodossa taulukkoon (Ks. Taulukko 1). Tätä tehdessä on huomioitava, ettei informaatio redusoinnin myötä muutu (Vilka, 2015). Analyysiyksikön määrittämistä sekä pelkistämistä ohjasi tutkimuskysymyksemme, jolloin päädyimme vain oleellisten virkkeiden ja asioiden poimimiseen.

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|---|
| “Se meidän opettaja, se oli minun mielestä ainakin, se osasi lähestyä ja osasi tavallaan [asettaa] rajat. Oli rajat, oli niinku rakkautta.” | Myönteinen kokemus opettajan taidoista lähestyä ja asettaa rajat. |
| “Jos minä menin kouluun ja minulla oli huono päivä meneillään tai jotain mielen päällä, niin hän kuunteli sen ensin ja ei jättänyt sitä asiaa huomiotta. Se käsiteltiin ensin, jotta sitten päästiin kouluun.” | Koulupäivän aluksi oppilas koki tullessa kuulluksi ja asiansa huomioiduksi ennen kuin varsinainen koulunkäynti aloitettiin. |
| “Ammattitaitoinen, lempeä, kohtasi yksilönä ihmiset. Osasi katsoa niinku just sen tavallaan, miten ihmisiin vaikuttaa eri taustat ja kaikkee. Ni just sen, että hyväksy ne ihmiset sellaisina ja tuki parhaan mukaan” | Oppilaan kokemus siitä, että opettaja kohtasi yksilöllisesti huomioiden taustat ja hyväksyen ja tukien parhaansa mukaan. |
| “Olisin toivonut, et se olis ollu enemmän ymmärtäväisempi. Eikä just sillä tavalla, että minä tiedän nyt tämän ja sinun kannattaisi tehdä näin ja näin.” | Toive siitä, että opettaja olisi ollut ymmärtäväisempi ja kuunnellut myös oppilaan toiveita ja asiantuntijuutta. |

| | |
|---|--|
| “Mulla on silleen omat opettajat olleet sellaisia järjen käyttäjiä ja tienneet asiasta, niin se on ollut vaan, ne on enemmänkin halunnut vaan kysellä, että mitä tuo tarkoittaa tai jos niillä on jotain asiaa, niin ne on kysynyt jotain multa, että sitten minä olen kertonut minun kokemuksella sitten, mitä se tarkoittaa.” | Oppilas kokee opettajan toimineen järkevästi tietäessään oppilaan taustoista. Opettaja on kysynyt opettajalta itseltään oppilasta koskevista asioista, jolloin oppilas on kertonut asiasta oman kokemuksensa mukaan. |
|---|--|

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisen aineiston muuttamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Tämä tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sitä, että alkuperäisestä ilmauksesta muodostetuista pelkistetyistä ilmiöistä etsitään samaa kuvaavia ilmiöitä, jotka ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi. Ryhmittelyä jatketaan alaluokista yläluokkiin, ja yläluokista pääluokkiin käsitteiksi, jotka kuvaavat aineistosta nousevaa ilmiötä. Aineistolähtöisyydessä on tyypillistä, ettei voida etukäteen tietää mitkä luokat ovat aineiston kannalta olennaisia vaan tämä muodostuu analyysin edetessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pienen ja hyvin ilmiötä jo valmiiksi kuvaavan aineiston vuoksi analyysissämme näimme sopivaksi siirtyä suoraan pelkistetystä ilmauksesta yläluokkaan. Pelkistetyistä ilmauksista pyrimme löytämään yhtäläisyyksiä, jotka saataisiin kategorisoitua yläluokkien alle (ks. Taulukko 2). Yläluokkien muodostamisessa on havaittavissa teoreettisen viitekehyksen vaikutus luokittelulle, sillä väistämättä pelkistetyistä ilmauksista heijastui aiemman tutkimuksen vaikutus käsityksiimme. Näin ollen kategorisoimiseen kytkeytyi vahvemmin teoriaohjaavan tapaisen analyysin tekeminen.

| Pelkistetty ilmaus | Yläluokka |
|--|---|
| Myönteinen kokemus opettajan taidoista lähestyä ja asettaa rajat. | Myönteinen kokemus rajojen asettamisesta |
| Koulupäivän aluksi oppilas koki tullessa kuulluksi ja asiansa huomioduksi ennen kuin varsinainen koulunkäynti aloitettiin. | Yksilöllinen kohtaaminen Kohtaamisen ensisijaisuus |
| Oppilaan kokemus siitä, että opettaja kohtasi yksilöllisesti huomioiden taustat ja hyväksyen ja tukien parhaansa mukaan. | Oppilaan taustojen huomioonottaminen Hyväksytyksi tuleminen Tuen saaminen |
| Toive siitä, että opettaja olisi ollut ymmärtäväisempi ja kuunnellut myös oppilaan toiveita ja asiantuntijuutta. | Ymmärrys Oppilaan asiantuntijuuden huomioimisesta |

| | |
|--|--|
| Oppilas kokee opettajan toimineen järkevästi tietäessään oppilaan taustoista. Opettaja on kysynyt opettajalta itseltään oppilasta koskevista asioista, jolloin oppilas on kertonut asiasta oman kokemuksensa mukaan. | Oppilaan taustojen huomioonottaminen Oppilaan asiantuntijuuden huomioiminen |
|--|--|

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista pelkistetyistä ilmauksista yläluokiksi

Ryhmittelyn jälkeen aineisto käsitteellistetään eli abstrahoidaan. Käsitteellistämässä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja käsitteellistetään eli muodostetaan teoreettisia eli kokoavia käsitteitä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin abstrahoinnissa muodostetut käsitteet pohjaavat aiheesta jo ennalta tiedettyyn, joka näkyi myös meidän abstrahointivaiheessamme. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Muodostimme yläluokista pääluokkia tutkimuskysymystemme sekä teoreettisen viitekehyksen avulla (ks. Taulukko 3). Pääluokkia ovat *kohtaaminen*, *opettaja-oppilassuhde ja koulunkäynnin tuki*. Käsitteet ovat tekijöitä, jotka nousivat tutkimusaineistostamme vastaamaan tutkimuskysymykseemme *“Mikä sijoitettuina olleiden opettajakokemuksissa on tärkeää?”*. Käsitteet muodostavat merkityksiä, joita haastateltavilla nousi esiin opettajakokemuksissa. Uutta teoriaa muodostettaessa aiempi teoria ja johtopäätökset ovat jatkuvassa vertailussa alkuperäisaineistoon.

| Yläluokka | Pääluokka |
|--|------------------------------|
| Yksilöllinen kohtaaminen | Kohtaaminen |
| Kohtaamisen ensisijaisuus | |
| Ymmärrys | |
| Oppilaan taustojen ja asiantuntijuuden huomioonottaminen | Opettaja-oppilassuhde |
| Luottamus | |
| Välittäminen | |
| Kannustus | |
| Tuen saaminen | Koulunkäynnin tuki |
| Myönteinen kokemus rajojen asettamisesta | |
| | |

Taulukko 3. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä

4.4 Eettisyys ja luotettavuus

Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet tuomaan esille eettisyyttä läpinäkyvästi koko prosessin ajalta, sillä eettisyyden pohdinta on olennainen osa tutkimusprosessia (Vilka, 2018). Tässä luvussa käymme tarkemmin läpi eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä huomioita, joita ei ole tutkielmassa aiemmin nostettu esille. Eettisyyden tarkastelua jatkamme luvussa 7. *Pohdinta* reflektion tärkeyden, tutkijan position sekä ennako-oletusten näkökulmasta.

Kallisen ja kollegoiden (2022) mukaan on mahdollista, että tutkimusta tehdessä kohderyhmä tai tutkimusaihe tai molemmat ovat sensitiivisiä. Tämä vaatii tutkimusta tekevilta ennakkovalmisteluja esimerkiksi haastattelurunkoa tehtäessä: miten kohdata sekä mitä ja miten asioista voi kysyä (Kallinen ym., 2022). Tässä tapauksessa tutkimuksen aihe ei ole erityisen sensitiivinen, mutta kohderyhmän sen sijaan voidaan katsoa olevan. Sijoitettuna olevat lapset, joilla on taustalla haavoittavia elämäkokemuksia, ovat yksi haavoittuvimmista ryhmistä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin (mm. Johansson & Höjer, 2012). Sijoitetuista lapsista tehdyt tutkimukset sekä media luovat omalta osaltaan usein negatiivisia mielikuvia, jotka näyttävät helposti sekä lasta että hänen lähipiiriään ja tulevaisuuttaan leimaavana (Heino, 2020). Vastuullisuutta vaativa rooli on valjennut meille laajuudessaan prosessin aikana ymmärtäessämme osallistuvamme sijoitettujen lasten koulunkäyntiin kohdistuvaan diskurssiin. Olemme halunneet kiinnittää huomiota siihen, ettemme aiheuttaisi työllämme harmia tai vahinkoja haastateltavillemme tai laajemmin kohderyhmällemme tutkimusprosessin aikana ja työn valmistuttua.

Kallinen ja kollegat (2022) pitävät eettisten kysymysten huomioonottamista tärkeänä paitsi tutkimukseen osallistuvien vuoksi, mutta myös tutkimusprosessin onnistumisen vuoksi. He nostavatkin esille, miten aiheen tai kohderyhmän ollessa sensitiivinen, on tarpeen olla tietoinen sekä normiperusteisesta että tilanteisesta etiikasta. Olemme yllä luvussa 4.2 *Aineiston keruu* avanneet sitä, miten olemme normiperusteisen etiikan tavoin tehneet haastateltavillemme tutkimusprosessiamme läpinäkyväksi sekä muistuttaneet heitä osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä vapaudesta kertoa vain niitä asioita, joita haluaa esille tuoda. Haastattelutilanteissa tutkijan roolissa oli tärkeä valmistautua siihen, että myös haastattelun edessä voi tulla hetkiä, jotka vaativat eettistä pohdintaa. Esimerkiksi itse aihe tai siihen liittyvät tekijät voisivat haastattelutilanteessa osoittautua sensitiivisiksi, vaikkamme haastattelukysymyksillä sellaiseen pyrkineet. Myös opinnäytetyöhön saadun ohjaamisen merkitys on ollut aiheen sensitiivisyyden pohtimisen kannalta tärkeää. Kallinen

kumppaneineen (2022) toteaakin ohjauksen ja tutkimusprosessista keskustelun olevan tärkeää ja hyödyllistä sensitiivisen aiheen tai kohderyhmän parissa työskennellessä.

Pyrkimyksemme on ollut tarkastella kriittisesti omia tulkintojamme tutkittavasta aiheesta, kuten Laine (2015) ohjaa tutkijan positiossa toimivaa henkilöä. Ihmiselle on luontaista pyrkiä aina ymmärtämään toisia omien tietojensa ja kokemusmaailmansa pohjalta (Moilanen & Räihä, 2015). Tutkijan positiossa olisi tavoitteellista pyrkiä saada mahdollisimman ennakkoluuloton tutkija ote. Tämä mahdollistuu omien ennakkoluulojen ja esiymmärryksen edes osittaisella tunnistamisella, joita olemme pyrkineet saamaan esiin kanssatutkijuuden tarjoamien keskustelujen kautta. (Laine 2015; Moilanen & Räihä, 2015). Tämä työskentelyvaihe on mahdollistanut aiheeseen kohdistuvien omien käsitysten kriittisen tarkastelun ja reflektion, jotta päästäisiin paremmin kokemuksen kertojan ymmärrykseen tutkijan spontaanin ymmärryksen sijaan, kuten Laine (2015) ohjaa. Täydellinen refleksiivisyys ei ole kuitenkaan ihmiselle mahdollista, sillä tutkimus on aina rajallista ja inhimillistä toimintaa (Laine, 2015). Omat ennakkokäsityksemme tulivat näkyviksi esimerkiksi siten, että huomasimme tarkastelevamme aihetta aluksi varsin ongelmalähtöisesti. Lisäksi odotimme jostain syystä saavamme tulokseksi pääasiassa huonoja opettajakokemuksia, vaikka lopputulos osoittautui päinvastaiseksi.

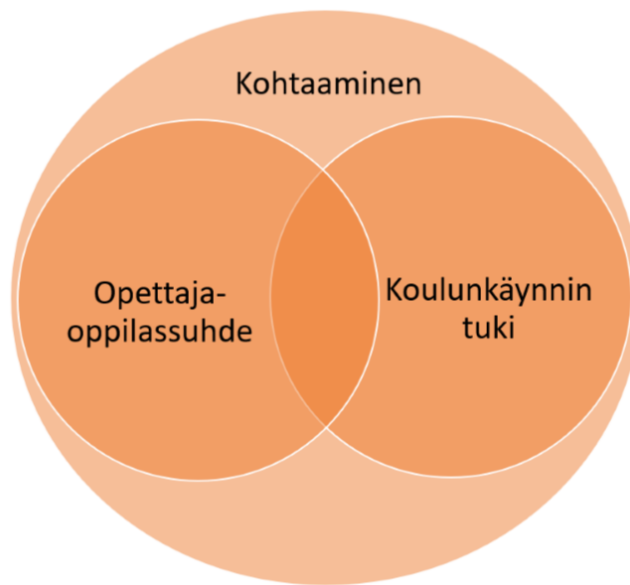
Tutkimuksemme luotettavuutta haastaa varsin pieni otanta. Suuremmalla otannalla olisimme voineet saada monipuolisemman aineiston vastaamaan kysymykseemme. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa määrää tärkeämpää on kuitenkin tuoda esille yksilöllisiä kokemuksia eri ilmiöistä (Juuti & Puusa, 2020). Tästä näkökulmasta tarkasteltaessa tutkimuksemme tuo esille neljän lapsena sijoitettuna olleen merkittävimmät kokemukset opettajistaan. Nämä kokemukset ovat ainutlaatuisuudessaan arvokaita ja luovat omalta osaltaan kuvaa ilmiöstä, vaikka aineiston pienuuden vuoksi tutkimustuloksemme eivät ole yleistettävissä.

Tutkimuksessamme on käytetty monipuolisesti kansallisia sekä kansainvälisiä tutkimuksia, jotka ovat pääasiassa vertaisarvioituja. Tutkimuksia etsiessämme olemme valikoineet tuoreinta tutkimusta luotettavuuden varmistamiseksi. Poikkitieteellisyys ilmiön kuvaamiseksi tuo omat haasteensa, mutta se myös lisää näkökulmia ja luotettavuutta ilmiön ymmärtämiseksi. Olemme etsineet lähteitä Oula-Finnan hakupalvelusta, sekä sen suosittelamista kansainvälisistä tietokannoista, kuten EBSCODatabases ja Scopus. Lisäksi lähteiden löytämiseksi olemme hyödyntäneet aihepiiriin kuuluvien tutkimusten lähdeluetteloita. Olemme välttäneet toisen käden lähteiden käyttämistä käyttämällä alkuperäislähteitä sekä kunnioittaneet toisia tutkijoita ja heidän tekemäänsä työtä noudattaen huolellisuutta lähdeviittauksia tehdessämme (Kohonen

ym., 2019). Olemme pyrkineet huomioimaan kansainvälisiä tutkimuksia käyttäessämme eri maiden palvelujärjestelmien ja yhteiskuntarakenteiden erot tutkimusta tehdessämme (Kestilä ym., 2012). Tämän vuoksi olemme joutuneet jossain määrin rajaamaan tutkimustietoa tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme haastatteluaineiston tulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymykseemme *“Mikä sijoitettuna olleiden oppilaiden opettajakokemuksissa on tärkeää?”*. Vastaukseksi aineistostamme nousivat kohtaaminen, opettaja-oppilassuhde sekä koulunkäynnin tuki (ks. Kuvio 1). Näistä kohtaaminen näyttäytyy opettajan toiminnassa tärkeimpänä asiana, joka on mahdollistamassa luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen rakentumisen sekä yksilöllisen koulunkäynnin tuen järjestämisen.



Kuvio 1. Sijoitettuna olleiden opettajakokemuksista nousevat pääteemat

5.1 Kohtaaminen

Haastateltavien kertoessa opettajistaan kohtaaminen näkyi sekä myönteisissä, että kielteisissä kokemuksissa. Kohtaaminen ja siihen liittyvät teemat nousivat esiin aina uudelleen ja uudelleen haastattelun edetessä kietoutuen muiden teemojen ympärille. Haastatteluissa opettajien kohtaaminen näyttöytyi pääasiassa hyvänä, oppilaan hyvinvointia ja koulunkäyntiä, opettaja-oppilassuhdetta sekä oppimista tukevana. Kohtaaminen ilmeni osin välillisesti, mutta sitä myös sanallistettiin haastateltavien toimesta. Kohtaamiseen liitettiin usein käsitys helposti lähestyttävyydestä.

“Se oli myös just, että se kohtas ja osas kohdata ihmiset ja oli semmoinen niinku helposti lähestyttävä.”

Opettajakokemuksissa korostui **kohtaamisen ensisijaisuus**. Tällä viittamme kokemuksiin, joissa kerrottiin opettajan huomioineen aina ensisijaisesti oppilaan itsensä ja hänen tarpeensa ja vasta tämän jälkeen esimerkiksi oppimiseen liittyvät asiat. Haastateltavat kertoivat, kuinka heidän eri kasvuympäristöissään tapahtuvat asiat ovat olleet yhteydessä koulunkäyntiin ja oppimiseen. Opettajan antamaa aikaa arvostettiin ja sitä toivottiin opettajalta. Eräs haastateltavista kertoi, että opettajan kanssa pystyi koulupäivän aluksi käymään läpi mieltä painavat asiat. Hän myös nosti esiin kokemuksen siitä, että opettajalla on kohdatessaan aikaa juuri hänelle.

“Jos menin kouluun ja mulla oli tosi huono päivä meneillään tai jotain mielen päällä, niin hän kyllä kuunteli ensin ja hän ei jättänyt sitä asiaa huomiotta – vaan se käsiteltiin siitä ensin, jotta sitten päästiin kouluun.”

“Henkilökohtaisesti varmaan se kokemus, että opettajalla on aikaa minulle, just minulle siinä hetkessä, kun hän tulee puhumaan minun kanssa.”

Ensisijaisuuden lisäksi haastateltavat kokivat tulleen **kohdatuksi yksilöinä**. Yksilöllisyyttä haastateltavat kuvailivat koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta, mutta se nousi esiin myös yleisesti opettajasta puhuttaessa. Yksilöllisyys ilmeni haastateltavien kokemuksissa muun muassa hyväksytyksi tulemisena omana itsenään, sekä niin, ettei tullut opettajan toimesta verratuksi muihin oppilaisiin. Sen lisäksi, että oppilaat kokivat yksilöllisesti kohdatuksi tulemisen tärkeänä, eräs haastateltava nosti esiin, että myös opettajan olisi hyvä olla kohdatessaan oma itsensä.

“Koin, että hän kohtasi minut aina yksilönä ja omana ihmisenä, että minusta ei ikinä tuntunut, että hän vertasi minun tilannetta kenenkään muun tilanteeseen.”

“Kohtas yksilönä ihmiset. --- Hyväksy ne ihmiset semmoisena ja tuki parhaan mukaan.”

“Pitää keskustelua paljon niiden nuorten kanssa ja ottaa yhteyttä, että kohtaa niitä paljon. Ja sitten kannattaa kohdata ne omana itsenään, että ei silleen opettajan roolissa vaan sillä lailla sinuna.”

Ymmärrys nousi esiin jokaisen haastateltavan opettajakokemuksissa. Varsinaisen ymmärryksen lisäksi kaksi haastateltavaa nostivat esille, että heidän kokemuksensa mukaan opettaja oli kaikenlaisissa tilanteissa yrittänyt ymmärtää parhaansa mukaan. Yksi haastateltava kertoi opettajan halusta ensin ymmärtää ja sen jälkeen toimia sen mukaan. Tärkeimmäksi asiaksi opettajassa eräs haastateltava nosti opettajan ymmärtävyyden oppilaiden elämäntilanteita ja erityisesti jollain tavalla haastavia elämäntilanteita kohtaan.

“Se on tukenut ja auttanut ja koittanut ymmärtää, minkä takia joku asia menee jollakin tietyllä tavalla.”

“Se opettaja oli sanonut, että olen hyvä koulussa, että opin helposti, mutta joissakin asioissa, jos on vaikeuksia, niin se, että miten se opettaja on koittanut ymmärtää niitä ja koittanut sitten sen mukaan toimia.”

“Kyllä ne osasi suhtautua asiaan [ristiriitatilanteet] sellaisella vähän nuoremmalla asenteella ja me ollaan vasta niin nuoria poikia.”

“Minun mielestä tärkeintä on ehkä se, että on ymmärtäväinen. Ja sillä lailla ajattelee sitä, että lapsilla voi olla myös omia elämäntilanteita, jotka ei ole ehkä ihan niin hyvin. Osaa ajatella sitä, että millaiset elämäntilanteet muilla on ja ymmärtää sitä. Ei ole niin sanottu tiukkapipo.”

Haastatteluissa nousi esiin yksi opettajakokemus, jossa oppilas koki, ettei häntä kohdattu tai hän **ei tullut ymmärretyksi** hänen toiveidensa mukaan. Haastateltava kertoi, ettei opettaja kuunnellut oppilaan näkemystä ja sitä kautta ei ymmärtänyt häntä. Oppilaana hän olisi toivonut, että opettaja olisi ollut ymmärtäväisempi sen sijaan, että olisi olettanut tietävänsä paremmin oppilaan asioista ja tarpeista.

“Ei oikein natsannut minulla itselläni hänen kanssaan kemia. Mutta ei se nyt silleen pahakaan ollut. Ei vaan ehkä ihan ymmärtänyt täysin minua. Tai tilannettani. --- Olisin toivonut, että se olisi ollut enemmän ymmärtäväisempi. Eikä just silleen, että ‘minä tiedän nyt tämän ja sinun kannattaisi tehdä näin ja näin’.”

5.2 Opettaja-oppilassuhde

Opettajakokemuksia tarkasteltaessa opettaja-oppilassuhteissa korostui luottamus opettajaan, oikeudenmukaisuus, tasavertainen kohtelu, oppilaan taustat ja asiantuntijuuden huomioiminen sekä välittäminen. Eräs haastateltava toi esille opettajakokemuksista kerrottaessaan suhteen olevan hyvä, jopa niin hyvä, että opettaja oli mukana myöhemmässä elämänvaiheessa osallistumassa tärkeään päivään.

“Sellainen ihminen kenen kanssa tuli toimeen. Myöhemminhän se oli minun ylioppilasjuhliissa. Lupasin silloin ala-asteella sille, että sitten kun minusta tulee ylioppilas niin kutsun sen, niin se tuli minun ylioppilasjuhliin. Se kertoo jo aika paljon siitä, että mimmoinen [opettaja oli].”

Luottamuksellinen suhde ilmeni haastateltavien kokemuksissa opettajaan tukeutumisessa ja avun pyytämisessä. Lisäksi luottamusta ilmensi halu kertoa opettajalle mieltä painavista asioista. Haastateltavat kokivat, että opettajat olivat heidän puolellaan.

“Koin, että oli hyvä suhde. Minusta tuntuu, että minä pystyin pyytämään häneltä apua, jos tarvitsin johonkin apua, ja sillä tavalla luottamaan ja tukeutumaan heihin.”

Useampi kuin yksi haastateltavista ilmaisi käyneensä koulua pienryhmässä peruskouluaikana. Eräs haastateltavista kertoi, kuinka hän koki luottamuksellisen suhteen rakentamisen opettajaan helpommaksi kuin isommassa luokassa. Opettajan oppilaantuntemuksen koettiin olevan parempaa pienryhmässä, sillä silloin opettajalla oli haastateltavan mukaan enemmän aikaa oppia tuntemaan oppilaansa, kuin yleisopetuksen ryhmässä.

“Koen, että se oli luottamuksellinen suhde ja no se on helpompi ehkä rakentaa tuollaisessa tilanteessa, kuin sitten jossain isommassa luokassa. Siellä tietysti opiskeltiin tosi paljon tiiviimmin ja opettajat niinku tiesi oppilaistaan paljon enemmän asioita.”

Oppilaan osoittamaan luottamukseen liittyi yhden haastateltavan mukaan käsitys opettajan **oikeudenmukaisuudesta**. Haastateltava kuvaa, että jos opettaja olisi rikkonut lupauksen, hän ei olisi pystynyt luottamaan häneen. Luotettavan aikuisen merkityksellisyys koulussa korostui

haastateltavan opettajakokemuksessa. Opettajan oikeudenmukainen toiminta mahdollisti luottamuksen rakentamisen ja yhteistyön opettajan ja oppilaan välillä.

“Se on asia [epäoikeudenmukaisuus], mikä mulla ärsyttää yli kaiken ja pienempänä se on saattanut vaikuttaa siihen, että en olisi toiminut yhteistyössä tai jotain. Jos olisi luvannut jotain ja pettänyt sen lupauksen, niin minä olisin vetäytynyt saman tien ja en olisi luottanut siihen. Se oli aikuinen, johon on voinut aina luottaa. Se on ollut iso osa ja merkitys.”

Kolme haastateltavista jakoivat kokemuksen opettajien **oikeudenmukaisesta ja tasavertaisesta kohtelusta** itseään ja muita kohtaan. Haastateltavat kertoivat, että samanarvoinen kohtelu koski kaikkia oppilaita ja heidän asioitaan. Eräs haastateltavista ilmaisi, ettei hänen sijoituksensa ollut juurikaan näkynyt opettajan suhtautumisessa häntä kohtaan.

“No siis kaikki muistikuvat, mitä mulla on, niin se on ollut niin oikeudenmukainen, semmoinen toiminut oikeasti oikeudenmukaisesti.”

“Than samalla tavalla ne kohteli kaikkia.”

“Vaikka hän hoiti kaikkien asioita jollain tasolla, niin kuitenkin hoiti kaikkien asioita samanarvoisina ja kaikkia oppilaita samanarvoisina.”

“Ne on ollut sellaisia perus opettajakokemuksia, eikä kukaan muu opettaja ole oikeastaan suuremmin viitannut tuohon minun sijoitukseeni ikinä.”

Haastatteluissa käy ilmi, että haastateltavien kokemuksen mukaan heidän opettajansa olivat huomioineet koulussa sijoitettuin olleiden **taustat ja asiantuntijuuden sijoitukseen liittyen**. Asiantuntijuuden huomioiminen ilmeni yhden haastateltavan mukaan niin, että opettaja kysyi oppilaalta itseltään, jos tarvitsi tietoa sijoitukseen liittyen. Haastateltava koki hyvänä asiana, että opettaja kuunteli oppilaan asiantuntijuutta ja kokemusta.

“Mulla on omat opettajat ollut sellaisia järjen käyttäjiä ja tiennyt asiasta. Ne on enemmänkin halunnut vaan kysellä, että mitä toi tarkoittaa tai jos niillä on jotain asiaa, niin ne on kysynyt multa. Sitten minä olen kertonut minun kokemuksella mitä se tarkoittaa.”

“Osasi katsoa miten ihmisiin vaikuttaa eri taustat.”

Oppilaan **asiantuntijuuden huomiotta jättäminen** ilmeni erään haastateltavan opettajakokemuksessa turhauttavana ja kysymyksiä herättävänä tekijänä. Haastateltava koki opettajan toiminnan hankalana. Hänen mukaansa opettaja pyrki toimimaan asian asiantuntijana oppilaan asioista päätettäessä jättäen oppilaan asiantuntijuuden huomioimatta. Haastateltava koki, että hänen asiantuntijuutensa olisi ollut tarpeen huomioida tilanteessa, jossa päätetään hänen tulevaisuuteensa liittyvistä asioista.

“No se oli vähän ärsyttävää silleen [opettajan toiminta oppilasta kohtaan]. Se kävi hermostuttamaan, että minkä takia? Miten se ei voi ymmärtää, tietää kuitenkin minun taustoistani, niin mikä siinä on ja miksi hän käyttäytyy niin kuin hän tietäisi kaikesta kaiken. Vaikka minä olen sen asian asiantuntija.”

“Minä vaan suoraan sanoin silleen, että ei näin, että nyt kyllä mennään niin kuin minä sanon, että tämä on minun elämä, ei sinun.”

Lähtökohtaisesti haastateltavien kertoessa opettajakokemuksistaan, niistä välittyi opettajien **välittäminen** oppilaita kohtaan. Välittäminen ja pedagoginen rakkaus oli luettavissa haastateltavien puheista, mutta sitä myös sanoitettiin. Välittämisen koettiin olevan aitoa.

“Että välitti niinku aidosti.”

“Musta ainakin tuntu, että he niin kuin oikeasti välittivät.”

Opettajaa kohtaan asetettiin odotuksia ennakkoluulottomuudesta, empaattisuudesta sekä erilaisten ihmisten huomioimisesta. Lisäksi hyvän opettajan odotettiin olevan positiivinen, oikeudenmukainen, kannustava ja asettavan rajat luokkahuoneessa. Yksi haastateltava kertoi, kuinka opettajan tulee olla erityisesti empaattinen ja helposti lähestyttävä työskennellessään tässä tapauksessa osastolla, jossa oppilaat käyvät päivittäin myös koulua. Tämä kuvaa sitä, mitä haastateltava piti tärkeänä opettajansa toiminnassa.

“Positiivinen. Osa ottaa huomioon ihmisen, kun ihmisen.”

“Kannustavuus, empaattisuus ja ennakkoluulottomuus.”

“Sekin opettaja oli silloin tosi semmoinen empaattinen ja helposti lähestyttävä, mitä muistan niiltä ajoilta. Mutta semmoisissa paikoissa [osasto] varsinkin, niin sen on pakko olla just semmoinen.”

5.3 Koulunkäynnin tuki

Kolme haastateltavaa kertoivat opettajan antamasta riittävästä koulunkäynnin tuesta. Avun ja koulunkäynnin **tuen koettiin olevan aina saatavilla**, tarpeisiin vastaavaa sekä riittävää. Tuella yksi haastateltava kertoi tarkoittavansa käytännön tuen lisäksi henkistä tukea. Myös muissa haastatteluissa koulunkäynnin tuki näyttäytyi akateemisena, emotionaalisena että sosiaalisena tukena. Haastateltavat kokivat saamansa avun tarpeellisena ja myönteisenä. Kaksi haastateltavista kertoi, kuinka opettajan tuki oli merkittävää tilanteessa, jossa oppilaan muilla elämän osa-alueilla oli haasteita.

“... niin kyllä se osasi opettaa hyvin ja auttoi aina ja oli ystävällinen ja aina apua tarjolla.”

“Kyllä, jos tarvitsi [apua], niin sai ja se näkyi aika hyvin, kun ei tarvinnut kuin vaan kysyä, että ‘hei minä tarvitsisin vähän apua tässä näin’.”

”Sain tosi hyvää tukea ja kannustusta siinä kohtaa. Minun jaksaminen ei ollut sen luokan alussa mitenkään kovin hyvää ja kävin aika vähän tunteja siinä koulussa, mutta pikkuhiljaa pystyi tehdä enemmän ja enemmän hommia. Koin koko ajan, että sain sellaista apua ja tukea sekä käytännön asioissa, että psyykkisellä tasolla.”

“Se on tukenut, jos mulla on ollut vaikeeta. Siis oon ollut hyvä koulussa, mutta muuten, jos on ollut vaikeaa.”

Kannustus ja tukitoimien järjestäminen nähtiin oppilaan **koulunkäynnin ja oppimisen edistymisen kannalta** tärkeänä. Erään haastateltavan mukaan opettajan tarjoama tuki ja kannustus mahdollistivat sen, että hän sai toiveidensa mukaan suoritettua peruskoulun ajallaan. Opettaja tuki opintojen etenemistä muun muassa järjestämällä oppilaan yksilölliset oppimisjärjestelyt aikatauluja myöten. Toinen haastateltavista kertoo, kuinka opettajan tuki ja kannustus olivat tukemassa, että oppilas siirtyi oman toiveensa mukaan pienryhmästä yleisopetuksen ryhmään.

“Opettaja auttoi aikatauluttamaan, et minun ei tarvinnut itse tietää tai miettiä niin paljon sitä, että mitä teen ja milloin teen. Piti vaan sitten tehdä. --- Hän piti huolen siitä, että kaikki teki töitä ja eteni opinnoissaan oman aikataulun mukaan, mutta auttoi samalla ongelmissa. --- En varmaan olisi valmistunut sitten

peruskoulusta ajallani, että olisin vielä vuoden pidempään tekemässä niitä hommia ilman tätä opettajaa ja järjestelyä.”

“Ei mulla yläasteella ollut siinä mitään [aiemmat ryhmätilanteiden haasteet], että minä pääsin yläasteella normiluokalle ja tavallaan kannusti se opettaja siihen, että pääsee sitten tekemään. Minä itse halusin niin paljon, että en halua minnekkään pienluokalle. Ja sitten minä pääsin siihen ja se kannusti minua.”

Kaksi haastateltavaa nostivat esille **opettajan taidot hyödyntää opetus- ja oppimismenetelmiä** oppilaan tarpeiden mukaisesti. He kokivat saaneensa oppimisen haasteeseen oikeanlaista tukea opettajalta. Tämä nousi eräällä haastateltavista ensimmäisenä mieleen merkittävästä opettajakokemuksesta kysyttäessä. Hänen kokemuksensa mukaan oikeanlaiset opetus- ja oppimismenetelmät tekivät hänen oppimisestaan sujuvampaa. Haastateltavista toinen näki opettajan tarjoaman tuen mahdollistaneen kehittymisen ryhmätilanteissa toimimisessa. Tätä pohtiessaan hän nosti esille myös huomion, kuinka eri kasvuympäristöt ja niissä tapahtuvat asiat ovat yhteydessä toisiinsa ja näin ollen on vaikea erottaa, mikä merkitys milläkin tekijällä on asioiden kulun kannalta ollut.

“Sellainen opettaja, kun minulla on vaikea lukihäiriö ja opin kuulon ja näön avulla, niin se on oppinut hyödyntämään sitä ja opettanut minulle sitä kautta ja minun on ollut sitten paljon helpompi ja nopeampi oppia.”

“Se on auttanut niissä vaikeissa asioissa, mitkä on ollut. Yrittänyt parhaansa mukaan auttaa, että nykypäivänä pystyy toimimaan esimerkiksi sellaisissa ryhmätilanteissa normaalisti, että jos ne on silloin ollut ongelma, niin ei ole enää sitten taas yläasteella ollut. Kun siihen on vaikuttanut se elämä, mitä se on ollut koulun ulkopuolella. Ni se on vaikuttanut kaikki siihen, että mitä on tapahtunut, niin kaikki on vaikuttanut siihen tietyllä tavalla. ”

Tärkeissä opettajakokemuksissa nousi esille myös muiden oppilaiden osallisuus opettajan **ryhmänhallintataitojen ja rajojen asettamisen** kautta. Yksi haastateltava kuvasi luokkaansa rasavilliksi. Hän kuvaili opettajan ammattimaisuuden näkyvän hänen kokemuksensa mukaan ryhmänhallintataitoina ja sanallisen voiman käyttämisenä tarvittaessa.

“Meidän luokka oli sellainen aika rasavilli, niin se opettaja joutui kestämään aika paljon. --- Hän osasi kontrolloida isoa laumaa tai pientä laumaa. Käytti isoa tarvittavaa voimaa sanallisesti välillä.”

Opettajan asettamien rajojen koettiin olevan yhteydessä turvallisuuden ja pedagogisen rakkauden kokemuksen kanssa. Eräs haastateltavista korosti opettajakokemuksessaan opettajan taitoa asettaa rajat ollen samaan aikaan turvallinen ja helposti lähestyttävä aikuinen.

“Se oli niin kuin semmoinen turvallinen opettaja just, että jos oli vaikeuksia tai jotain, niin se kyllä piti rajat ja oli napakka, mutta myös lempeä.”

“Se meidän opettaja, se oli minun mielestä ainakin, se osasi lähestyä ja osasi tavallaan [asettaa] rajat. Oli rajat, oli niinku rakkautta.”

6 Päätelmät

Tutkimuksemme tavoitteena oli saada sijoitettuina olleiden opettajakokemuksien kautta heidän äänensä ja kokemuksensa kuuluviin. Halusimme tutkimuskysymyksemme avulla selvittää, mikä sijoitettuina olleiden opettajakokemuksissa on tärkeää. Haastattelussa annettiin mahdollisuus vapaamuotoiseen kertomiseen määrittämättä lainkaan, millaisesta opettajakokemuksesta tulisi kertoa. Haastateltavat toivat esille siis sen opettajakokemuksen, jonka kokivat itselleen jollain tavoin merkittäväksi ja näin ollen he nostivat esille asioita, jotka olivat heidän mielestään opettajassa, hänen toiminnassaan tai oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa merkittäviä. Kuten aiemmissa tuloksissa, myönteisenä tässäkin tutkimuksessa korostuvat hyvät suhteet opettajiin (mm. Townsend, 2023; Lund & Stokes, 2020; Miller ym., 2020).

Tutkimustuloksissamme painottuu kokonaisuudessaan kohtaamisen merkitys. Tämä tulos on yhteneväinen myös aiheen ympärillä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin (mm. Heino, 2020; Berridge, 2017; Äärelä, 2012). Haastateltavat kertoivat, että opettajat kohtasivat heidät aina ensisijaisesti ennen varsinaista opetusta, jolloin mielen päällä olevat asiat saivat tulla kerrotuiksi. Tämä koettiin oppilaiden mielestä tärkeäksi ja oppimista edistäväksi asiaksi, sillä ilman kohdatuksi tulemista ja kuuntelemista nämä mielen päällä olleet asiat olisivat voineet olla haastamassa oppimista. Myös aiemmassa tutkimuksessa ilmenee, että elämäntilanne koulun ulkopuolella voi osaltaan olla estämässä koulutyöhön keskittymistä, sillä koulunkäyntiä on vaikea tai jopa mahdotonta toisinaan asettaa ensisijaiseksi asiaksi elämässä (Moyer & Goldberg, 2019). Haastateltavien mukaan kohtaamiselle oli ja tuli olla aina aikaa. Kohtaamiseen liitettiin opettajan helposti lähestyttävyyys, joka oli mahdollistamassa avun kysymisen ja saamisen aina tarvittaessa. Opettajakokemuksissa sijoitetut lapset toivovatkin tutkimuksen mukaan opettajaltaan helposti lähestyttävyyttä (Tilbury ym., 2014).

Tutkimusaineistossamme käy ilmi, kuinka oppilaan asiantuntijuuden kuuleminen ja huomioiminen ovat erityisen tärkeitä asioita opettajakokemuksissa. Kuulluksi tulemisen kokemus ilmeni oppilaan asioita käsiteltäessä. Haastateltavien mielestä oli tärkeää, että opettajat kysyivät sijoitettuina olleilta itseltään heidän taustoistaan, kokemuksistaan ja tarpeistaan olettamatta tietävänsä jotain jo etukäteen. Asiantuntijuuden kuuntelemisen merkitys nousee esiin aiemmassakin tutkimuksessa (mm. Paasivirta, 2020; Heino, 2020). Esimerkiksi Heinon (2020) kattavassa kirjallisuuskatkaudessa nostetaan esille kiireettömän kohtaamisen merkitys, sijoitettuihin nuoriin tutustuminen sekä heidän kuulluksi ja nähdyksi tuleminen

diagnoosien ja asiakirjamerkintöjen takaa. Heterogeenisen ryhmän sisällä kokemukset voivat erota hyvinkin paljon toisistaan, joten oppilaan ymmärtämiseksi kuunteleminen on ensisijaisen tärkeää. Kuunteleminen oli kertomuksissa rakentamassa ymmärrystä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Sijoitettujen lasten taustojen ja mahdollisten haasteiden ymmärtäminen on Townsendin ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan edistämässä opettajan ja oppilaan välistä myönteistä suhdetta, joka puolestaan on olennaisen tärkeä osa koulunkäynnin onnistumista (Schroeter ym., 2015). Tämä käy ilmi myös tutkimuksemme myönteisistä opettajakokemuksista. Vasta oppilaan kuuntelemisen kautta voimme todella ymmärtää hänen tarpeitaan, joka on oikeanlaisen tuen järjestämisen ja antamisen perusedellytys.

Sen sijaan ymmärtämättömyys johtaa usein negatiiviseen opettajakokemukseen, kuten myös meidän tutkimuksessamme ilmeni (Townsend ym., 2023; Moyer & Goldberg, 2019). Yksi haastateltavistamme koki, että ei ollut tullut kuulluksi ja ymmärretyksi itseänsä koskevassa päätöksenteossa sekä hänen asiantuntijuutensa oli jäänyt huomiotta. Bergerin ja kollegoiden (2021) mukaan ymmärryksen puute voi johtua siitä, ettei opettajilla ole riittäviä valmiuksia tukea tai ymmärtää sijoitettuja lapsia. Kielteiset kokemukset opettajien kanssa ovat erään tutkimuksen mukaan sijoitettuina olleiden eniten mainittu koulunkäynnin haaste (Townsend ym., 2023). Opettaja-oppilassuhteen laatuun on siis syytä kiinnittää huomiota oppilaan koulunkäynnin sujumisen kannalta.

Vaikka haastateltavien opettajakokemuksista nousi tärkeitä asioita esille, on muistettava, että sijoitetut lapset kokevat koulunkäynnin ja sen edistymisen olevan loppu viimein heidän omalla vastuullaan (Sebba ym., 2015). Tämä ei poista koulunkäynnin tuen tarvetta, mutta se korostaa sijoitettujen lasten omaa toimijuutta koulupolullaan. Tämä oli mielestämme tärkeä havainto myös haastateltaviemme kertomuksissa.

7 Pohdinta

Tutkielman tekeminen on ollut vaiherikasta aikaa. Olemme päässeet lisäämään ymmärrystämme suomalaisesta lastensuojelusta ja sijaishuollosta etenkin järjestelmässä olleiden yksilöiden kokemusten kautta. Sekä kasvatustieteellisen että sosiaalitieteellisen tutkimuksen lukeminen on rakentanut monipuolista kuvaa ilmiöstä sekä saanut pohtimaan yksilön näkökulmaa ja kokemusta sijaishuollon asiakkaana olemisesta. Olemme myös pohtineet eri tutkimusten tarkoituksia. Yksilön oma tarina ja kokemus hukkuu helposti tilastoihin, jotka voivat näyttäytyä turhan negatiivisina ja tulevaisuutta leimaavina. Usein tutkimuksissa pyritään selittämään sijoitettuna olevien haasteita heidän perhetaustoillaan ja elämäkokemuksillaan siirtäen vastuuta pois yhteiskunnan rakenteista. Vaikka tieto haasteista on oleellista ja tutkimukset pyrkivät lisäämään ymmärrystä ja sitä kautta kehittämään järjestelmiä, kuten koulutusta ja sijaishuoltoa, olemme pohtineet, voisiko niin sanottua ennakkoluulojen taakkaa saada sijoitettujen harteilta pienemmäksi lähestymistapaa vaihtamalla. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tuomaan sijoitettujen lasten kokemukset opettajistaan sellaisinaan esille. Lisäksi olemme pyrkineet kiinnittämään huomiota, millaista kieltä itse olemme työssämme käyttäneet. Kuten Heino (2020) sanoo, kieli on muovaamassa maailmaa ja ihmisten käsityksiä ilmiöistä.

Tutkimuksen aikana olemme saaneet huomata, kuinka alun odotukset ja omat ennakkoluulomme sijoitettujen lasten opettajakokemuksista ovat osoittautuneet osittain vääriksi. Huomasimme prosessin aikana, että itsekkin lähdimme luomaan kuvaa ilmiöstä ongelmalähtöisesti. Iloksenne saimme huomata, että tutkimusaineistostamme nousi esille yhtä haastattelua lukuun ottamatta kokemus lämpimästä opettajasta, joka on osannut tukea vaikeissakin tilanteissa. Tämä havainto ei tarkoita, että negatiivisia kokemuksia ei olisi tai että ne eivät olisi yhtä arvokkaita erityisesti kehittämistyön kannalta. Tutkimusaineistomme luo kuitenkin valoisaa kuvaa siitä, että vaikka paljon voi tehdä väärin, niin paljon voi tehdä myös oikein opettajan työssä toimiessaan. Vaikka havainto jätettiin varsinaisen aineistoanalyysin ulkopuolelle, on myönteisellä kokemuksella koulusta ja saadusta tuesta ollut aineistomme mukaan merkitystä haastateltavien myöhemmän elämänsä kannalta erityisesti oppimisen ja kouluttautumisen näkökulmasta:

“Koulu ja opiskelu on minulle edelleen hirveän tärkeätä, niin minusta tuntuu, että se ei välttämättä ehkä olisi niin ilman, että se oli tosi positiivinen kokemus [koulunkäynti] minulle siinä yläasteella. Niin se varmaan vaikutti siihen.”

Olemme molemmat huomanneet, että kanssatutkijuus on mahdollistanut keskustelevan ja referoivan työtteen. Tutkielmassamme tehdyt ratkaisut on tullut perustella toiselle ja olemme käyneet mielenkiintoisia ja kriittisiä keskusteluja, joiden avulla olemme päässeet mahdollisesti vankemmin perusteltuihin ratkaisuihin. Etenkin kohderyhmämme ollessa sensitiivinen, on kahdenkeskiset keskustelut auttaneet suuntaamaan omaa ajattelua ja työskentelyä niin, ettei tulisi leimanneeksi tai lisänneeksi ennakkoluuloja sijoitettuja lapsia ja nuoria kohtaan. Tämä on ollut tutkimuksen eettisyyden kannalta olennaista pohdintaa. Tutkimusaiheesta kirjoittaessamme osallistumme aiheita koskevaan diskurssiin, joka tuo meille kirjoittajina vallan ja vastuun. Toivomme, että lukijamme ymmärtävät myös oman vastuunsa ja osaavat suhtautua kriittisesti tähänkin tutkimukseen.

Kysyimme haastattelun lomassa lastensuojelun ja koulun yhteistyöstä. Yhteistyö ei vastausten perusteella ollut näkynyt juurikaan lasten koulunkäynnissä, vaan oli heidän mukaansa lähinnä tietojen jakamista. Erilaiset hankkeet, kuten suomalainen Sisukas ovat viime vuosina pyrkineet lisäämään koulun ja sosiaalihuollon välistä yhteistyötä osallistaen lasta (Pesäpuu ry, 2017). Havaintomme valossa lasten osallisuus ei ollut täysin toteutunut, sillä haastateltavien kertomusten mukaan yhteistyö ei ole ollut lapselle näkyvää. Toisaalta sosiaalityöntekijöiden mukaan koulu voi olla sijoitetuille lapsille elinympäristö, joka on näennäisesti sijaishuoltoon ja lastensuojeluprosesseihin liittymätön (Saariluoma 2021). Mielestämme olisi mielenkiintoista jatkotutkimuksen avulla selvittää, millaisia kokemuksia lapsilla ja opettajilla on moniammatillisesta yhteistyöstä sekä miten lapsen osallisuutta yhteistyössä voitaisiin lisätä.

Lähtökohtamme tutkimusta tehdessä oli päästä sijoitettujen lasten opettajakokemusten kautta opettajuuden ytimeen ja näin ollen kehittyä itse kohti parempaa opettajuutta työelämän kolkutellessa jo oviamme. Tutkimuksemme myötä voimme todeta kohtaamisen taidon olevan opettajan työssä ensisijaista ja tärkeintä oppilaan koulunkäynnin sekä hyvinvoinnin edistämisen kannalta, oli kyseessä sijoitettu lapsi tai ei. Oppilaan yksilölliselle ja lämpimälle kohtaamiselle tulisi aina olla aika ja paikka, ajoittain hektisenkin koulumaailman keskellä.

Lähteet

- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J. & Fraser, S. L. (2017). *Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship*. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702–1712.
- Berger, E., Bearsley, A., & Lever, M. (2021). *Qualitative evaluation of teacher trauma knowledge and response in schools*. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(8), 1041–1057. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1806976>
- Bergeron, J., Chouinard, R. & Janosz, J. (2011). *The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socioeconomic Status*. *US-China Education Review*, 2, 273–279.
- 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.
- Berridge, D. (2017). *The education of children in care: Agency and resilience*. *Children and Youth Services Review*, 77, 86–93.
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S. & Verschueren, K. (2012). *Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement*. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61–76.
- Dubois-Comtos, K., Bussi eres, E-L, Cyr, C., St-Onge, J., Baudry, C., Milot, T. & Labb e, A-P. (2021) *Are children and adolescents in foster care at greater risk of mental health problems than their counterparts? A meta-analysis*. *Children and Youth Services Review* 127(2021):106–100. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106100>
- Eriksson, P. & Korhonen, P. (2022). *“Kiitos kun pidätte huolta, että asiat olisi minulla hyvin” Kysy ja kuuntele –hankkeen loppuraportti*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 3/2022.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta, aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle (5., uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas*. Valli, R., & Aarnos, E. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle (5., uudistettu painos)*. PS-kustannus.
- Gasser, L., Gr tter, J., Buholzer, A. & Wettstein, Al. (2018). *Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just*. *Learning and Instruction*, 54, 82–92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Harkko, J., Lehtikoinen, T., Lehto, S., & Ala-Kauhalauma, M. (2016). *Onko osa nuorista vaarassa syrjäytyä pysyvästi?: Nuorten syrjäytymisriskit ja aikuisuuteen siirtymistä tukeva palvelujärjestelmä*. Kela.

- Heino, T. & Johnson, M. (2010). *Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina*. Teoksessa Hämäläinen, U., & Kangas, O. (toim.), *Perhepiirissä* (s. 266–293). Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Heino, T. & Oranen, M. (2012). *Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö?* Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa* (s.217–248). Tampere: Vastapaino.
- Heino, T. (toim.). (2020). *Mikä auttaa? Tutkimusperustaiset ja käytännössä toimivat työmenetelmät teininä sijoitettujen lasten hoidossa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 35/2020.
- Heino, T. Hyry, S., Ikäheimo, S. Kuronen, M. & Rajala, R. (2016). *Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. HuosTahankkeen (2014–2015) päätulokset*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino.
- Heino, T., Lappalainen, E., Ranta, H. & Weckroth N. (2021). *Lastensuojelun 24/7-yksiköt. Palvelutuotannon moninaisuus ja haasteet*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 6/2021.
- Heino, T., Lappalainen, E., Ranta, H. & Weckroth, N. (2021). *Lastensuojelun 24/7-yksiköt. Palvelutuotannon moninaisuus ja haasteet*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Henrikksson, C. (2012). *What did you learn in school today?*. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 12, 1–10.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). *Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (145–156). Tallinna, Gaudeamus Oy.
- Höjer, I & Johansson, H. (2012). *School as an opportunity and resilience factor for young people places in care*. *European Journal of Social work*. 2013:(16), 22-36 <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- Ikonen, R., Eriksson, P. & Heino, T. (2020). *Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi ja palvelukokemukset: Kouluterveyskyselyyn tuloksia*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K.M. (2010). *Learning difficulties and academic competence among children in contact with the welfare system*. *Child and Family Social Work* 15, 307–314.
- Johansson, H. & Höjer, I. (2012). *Education for disadvantaged groups — Structural and individual challenges*. *Children and Youth Services Review* 34, 1135–1142.
- Johnson, R.M, Strayhorn, T.L. & Parler, B. (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 service review*, 111, p.104832. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104832>

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna, Gaudeamus Oy.
- Kallinen, K., Pirskanen, H., & Rautio, S. (2022). *Sensitiivinen tutkimuksessa: Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. (3. päivitetty painos.). Unipress.
- Kestilä, L., Paananen, R., Väisänen, A., Muuri, A., Merikukka, M., Heino, T. & Gissler, M. (2012). Kodin ulkopuolelle sijoittamisen riskitekijät. Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 34–52.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. (2015). *Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development*. *Developmental Psychology*, 51 (4), 434–446.
- Kohonen, I., Kuula, A., & Spoofo, S. K. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). *Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus*. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s.277–297). Tampere: Vastapaino.
- Kääriälä, H. & Hiilamo, H. (2017). *Children in out-of-home care as young adults: A systematic review of outcomes in the Nordic countries*. *Children and Youth Services Review*. 79(Supplement C):107–14.
- Laakso, R. (2016). *Huostaanotto ja muutokset lapsen elämässä*. Teoksessa R. Enroos, T. Heino & T. Pösö (toim.). *Huostaanotto - Lastensuojelun vaativin tehtävä* (s. 157–187). Tampere: Vastapaino.
- Laakso, R. (2019). *“Ne näki musta”*. *Huostassa olevien lasten hyvinvointi ja sijaishuoltoon liittyvät kokemukset*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Laine, T. (2015). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola., J. Eskola., H. Heikkinen., K. Ilmonen., K. Kiviniemi., J. Metsämuuronen., ... R. Valli. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki [LSL] (13.4.2007/417). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Leonard, S. S. & Gudiño, O. G. (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.
- Lund, S., & Stokes, C. (2020). *The educational outcomes of children in care- a scoping review*. *Children Australia*, 45(4), 249–257. <https://doi.org/10.1017/cha.2020.55>

- Miller, H., Bourke, R. & Dharan, V. (2020). *Fostering success: young people's experience of education while in foster care*. International journal of inclusive education, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867378>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2015). *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa J. Aaltola., J. Eskola., H. Heikkinen., K. Ilmonen., K. Kiviniemi., J. Metsämuuronen., ... R. Valli. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.
- Moyer, A. M., & Goldberg, A. E. (2019). *Foster Youth's educational challenges and supports: Perspectives of teachers, foster parents, and former foster youth*. Child and Adolescent Social Work Journal, 36(5), 1–14.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkänen, M-K. (2016). *Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista*. Kasvatus 47 (2), 112–124.
- Niemelä, H-L & Väliavaara, C. (2021). *Sijoitettu lapsi varhaiskasvatuksessa. Opas lasten kanssa työskenteleville*. Pesäpuu ry.
- O'Connor, E. (2010). *Teacher-child relationships as dynamic systems*. Journal of School Psychology, 48, 187–218. doi: 10.1016/j.jsp.2010.01.001
- Opetushallitus [OPH]. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Oraluoma, E. & Väliavaara, C. (2016). *Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen. SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi*. Tutkimuksia 2/2016. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Paasivirta, A. (2020). *Omia oikeuksia ja osallisuutta hakemassa – lastensuojelua kokeneiden nuorten näkökulma Nuorten päivistä vuosilta 2011-2019*. Teoksessa Heino, T. (toim.). Mikä auttaa? Tutkimusperustaiset ja käytännössä toimivat työmenetelmät teininä sijoitettujen lasten hoidossa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pekkarinen, E. (2011). *Lastensuojelun tieto ja tutkimus – Asiantuntijoiden näkökulma*. Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisusarja. Verkkojulkaisuja 51.
- Pesäpuu ry. (2017). *SISUKAS-työskentelymallin yleisesite*. Haettu osoitteesta https://pesapuu.fi/materiaalit/sisukas-tyoskentelymallin-yleisesite-2017/?_sft_material-theme-cats=sijoitettu-lapsi-koulussa Luettu 7.2.2023.
- Puusa, A. (2020a). *Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna, Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. (2020b). *Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna, Gaudeamus Oy.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). *Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school - significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders*. European Journal of Psychology of Education 25 (2), 207–221.

- Pösö, T. (2016). *Mistä puhutaan, kun puhutaan huostaanotosta?* Teoksessa R. Enroos, T. Heino & T. Pösö (toim.). *Huostaanotto - Lastensuojelun vaativin tehtävä* (s. 7-30). Tampere: Vastapaino.
- Rutman, D., & Hubberstey, C. (2018). *Fostering educational success of children and youth in care: Perspectives of youth with experience living in care*. *Children and Youth Services Review*, 94, 257–264. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.022>
- Saariluoma, L., Eriksson, P. & Korhonen, P. (2021). *Sijoitettujen lasten koulunkäynti ja vapaa-aika – kyselytutkimuksen tuloksia*. Tutkimuksesta tiiviisti 51/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- Salo, U-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Nro 165. Tampereen yliopistopaino.
- Sariaslan, A., Kääriälä, A., Pitkänen, J., Remes, H., Aaltonen, M., Hiilamo, H., Martikainen, P. & Fazel, S. (2021). *Long-term Health and Social Outcomes in Children and Adolescents Placed in Out-of-Home Care*. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.4324
- Schroeter, M. K., Strolin-Goltzman, J., Suter, J., Werrbach, M., Hayden-West, K., Wilkins, Z., Gagnon, M. & Rock, J. (2015). *Foster youth perceptions on educational well-being*. *Families in Society*, 96(4), 227–233.
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., Tomas, S., Sinclair, I. and O’Higgins, A. (2015) *The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data*. Nuffield Foundation.
- Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., & Werrbach, M. (2016). *A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care*. *Children and Youth Services Review*, 70, 30–36.
- Suomen YK-liitto. (nd.). *Lasten oikeudet*. Haettu osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/ihmisoikeudet/lasten-oikeudet> Luettu 7.12.2022.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos & Bardy, M. (2013). *Lastensuojelun ytimissä* (4. uud. p.). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2021). *Ehkäisevä lastensuojelu. Lastensuojelun käsikirja*. Päivitetty 14.4.2021. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/ehkaiseva-lastensuojelu> Luettu 8.12.2022.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2022a). *Lastensuojelu 2021*. Huostaanottojen määrä väheni vuonna 2021. Tilastoraportti 22/2022.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2022b). *Lastensuojelu. Lastensuojelun käsikirja*. Päivitetty 13.1.2022. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/lastensuojelu> Luettu 08.12.2022.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2023). *Lastensuojeluilmoitus*. Päivitetty 5.1.2023. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelukasikirja/tyoprosessi/lastensuojeluilmoitus-ja-lastensuojeluasiavireilletulo/lastensuojeluilmoitus> Luettu 19.1.2023.
- 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.
- Tordön, R., Sydsjö, G., Bladh, M., Svanström, J. & Svedin, C. (2020). *Experienced support from family, school and friends among students in out-of-home care in a school-based community survey*. *Children and family social work*. Vol. 26 (1), 191–202.
- Townsend, I. M., Berger, E. P., & Reupert, A. E. (2020). *Systematic review of the educational experiences of children in care: Children's perspectives*. *Children and Youth Services Review*, 111, 104835.
- Townsend, I.M., Reupert, A.E. & Berger, E.P. (2023) *School Experiences of Young People in Out-of-Home Care: Young People's Perspectives*. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09564-9>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). PS-kustannus.
- Vilkka, H., (2018), *Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa*. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus.
- Äärelä, T. (2012). *"Aika paljolla vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan* (väitöskirja). Lapland University Press.