



Venla Välimäki

”Positiivisten kokemusten saaminen korostuu, kun muu elämä heittää häränpyllyä”:  
Yläkoulun opettajat tukemassa kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä  
yhteistyössä sijaishuollon kanssa.

Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Positiivisten kokemusten saaminen korostuu, kun muu elämä heittää häränpyllyä”:

Yläkoulun opettajat tukemassa kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä yhteistyössä sijaishuollon kanssa. (Venla Välimäki)

Pro gradu- tutkielma, 62 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2013

---

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten on todettu suoriutuvan koulusta heikommin, kuin muiden oppilaiden. Sijoitettujen nuorten on myös todettu olevan erityisen haavoittuvassa asemassa traumaattisten menneisyyden kokemusten kautta, joiden kauaskantoiset vaikutukset näkyvät niin koulussa kuin nuorten mielenterveydessä.

Tässä pro gradu- tutkielmassa keskityttiin tutkimaan yläkoulun opettajien näkemyksiä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta sekä yhteistyöstä sijaishuollon kanssa. Tavoitteena oli selvittää, millaisin keinoin yläkoulun opettajat tukevat sijoitettuja nuoria. Toinen tavoite oli selvittää, millaisia kokemuksia yläkoulun opettajilla on sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin sijoitettujen nuorten koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Tutkielma toteutettiin yleisenä laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin kyselylomakkeelle, joka lähetettiin 25 Oulun kaupungin rehtorille. Rehtorit jakoivat kyselyn oman koulunsa aineenopettajille ja erityisopettajille. Tutkimukseen osallistui 12 opettajaa, joista 7 oli aineenopettajia ja 5 erityisopettajia. Aineiston analyysissä käytettiin aineistonlähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset mukaan yläkoulun opettajat tukevat sijoitettuja nuoria monin eri tavoin, jotka ovat kiinteästi yhteydessä heidän tunnistaamiinsa sijoitettujen nuorten haasteisiin. Kuitenkin tärkeimmäksi tukemisen keinoksi nousi opettajan ja sijoitetun nuoren välinen suhde ja nuoren kohtaaminen tasa-arvoisesti ja ymmärtävästi. Tässä isossa roolissa oli nuoren traumaattisen taustan huomaaminen, joka tuki opettajien tapaa kohdata nuori vuorovaikutuksessa. Tuloksissa tuli myös ilmi, että sijaishuollon kanssa tehtävä yhteistyö oli erityisen tärkeä tukikeino, mutta opettajien kokemukset sijaishuollon kanssa toimimisesta olivat vaihtelevia. Tutkielma tarjoaa uutta tietoa siitä, millaisiin asioihin sijoitettujen nuorten tukemisessa tulisi koulun näkökulmasta kiinnittää huomiota ja millaista yhteistyö sijaishuollon kanssa on opettajien kokemana.

Avainsanat: Kodin ulkopuolelle sijoitettu nuori, yläkoulu, tuen keinot, yhteistyö sijaishuollon kanssa

University of Oulu  
Faculty of Education

“Gaining positive experiences is emphasized when the rest of life gets out of hand”: Middle school teachers supporting out-of-home care youth and cooperating with foster care (Venla Välimäki)

Master's thesis, 62 pages, 7 appendices

May 2023

---

Out-of-home care youth have been found to perform worse in school than other students. In addition, foster care youth have been found to be in a particularly vulnerable position through traumatic past experiences that have far-reaching effects of which can be seen in school performance and youth's mental health.

In this master's thesis, the focus was to examine middle school teachers' views on supporting the schooling of young people placed in out-of-home care and cooperation with foster care. The goal was to find out in which ways middle school teachers support young people who live in out-of-home care. Another goal was to find out what kind of experiences middle school teachers have with cooperation with foster care. In addition, the study revealed what type of challenges youth in foster care struggle with. The study was carried out as a general qualitative study and the research material was collected by using electronic survey, which was sent to 25 principals in the city of Oulu. Principals distributed the survey to subject teachers and special education teachers in their own school. 12 teachers participated in the study, of which 7 were subject teachers and 5 were special education teachers. The analysis of the data was carried out as material-based content analysis.

According to the results of the study, middle school teachers supported youth placed in out-of-home care in multiple ways, which were closely connected to the challenges they identified. However, the most important means of support was the understanding and supporting relationship between the teacher and youth. Noticing youth's traumatic background played a big role in and guided the teachers' interaction with youth. The results also revealed that cooperation with foster care was a particularly important way to support youth in out-of-home care, but the teachers' experiences of working with foster care varied. The study offers new information on what kind of issues the school should pay attention to when supporting out-of-home care youth and what the teachers' experience of cooperation with foster care is like.

Keywords: out-of-home care youth, middle school, means of support, cooperation with foster care

# Sisältö / Contents

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Nuoret sijaishuollossa.....</b>	<b>4</b>
2.1.	Sijoitetut nuoret Suomessa.....	4
2.2.	Erlaiset sijoitusmuodot ja kohteet.....	6
<b>3</b>	<b>Sijoitetut nuoret koulussa .....</b>	<b>9</b>
3.1.	Yläkoulun ominaispiirteet .....	9
3.2.	Kolmiportainen tuki .....	10
3.3.	Haasteet koulun käynnissä.....	13
3.4.	Opettajien keinot tukea sijoitettua nuorta.....	18
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....</b>	<b>26</b>
4.1.	Aineistonkeruu ja kyselylomake tutkimusmuotona.....	26
4.2.	Kvalitatiivinen tutkimus .....	28
4.3.	Aineiston analyysi .....	30
<b>5</b>	<b>Tulokset.....</b>	<b>34</b>
5.1.	Kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin haasteet.....	34
5.2.	Yläkoulun opettajien näkemyksiä sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta.....	36
5.3.	Yläkoulun opettajien kokemuksia sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä.....	41
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta .....</b>	<b>46</b>
6.1.	Johtopäätökset.....	46
6.2.	Pohdinta.....	50
6.3.	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	54
6.4.	Jatkotutkimusaiheita .....	57
	<b>Lähteet / References .....</b>	<b>58</b>
	Liite 1 kyselylomake .....	64
	Liite 2 Aineiston analyysi.....	68

# 1 Johdanto

Koulumenestys on iso tekijä tulevaisuuden kannalta, joten nykypäivänä on alettu myös kiinnostua siitä, miten sijoitettujen nuorten koulumenestystä voitaisiin parantaa (Brännström & Stenberg, 2021). Pielin (2018) mukaan sijoitettujen nuorten siirtymistä jatkokoulutukseen heikentävät heikko koulumenestys, mielenterveyden haasteet, rahallisen tuen vähäisyys, työllistymishaasteet sekä emotionaalisen ja sosiaalisen tuen puute. Sijaishuollossa olevien nuorten hyvinvointia on alettu kartoittamaan myös kouluterveyskyselyssä erillisillä kysymyksillä, koska Ikosen, Erikssonin ja Heinon (2020) mukaan perinteisellä kouluterveyskyselyllä ei saada tietoa näistä lapsista ja nuorista, jotka elävät poikkeuksellisessa ympäristössä sijaishuollon piirissä. Sijoitukseen liittyykin useita erityispiirteitä, kuten nuoren asumisjärjestelyt, nuoren oikeudet itseään koskeviin päätöksiin, sijoituspaikan rajoittamistoimet ja vaihtuvuus sekä vuorovaikutus omaan perheeseen (Ikonen ym., 2020). Viimeisin kouluterveyskysely kerättiin vuonna 2021 ja seuraava kerätään vuonna 2023. Myös muissa maissa, kuten Yhdysvalloissa on alettu kerätä tietoa sijoitettujen lasten ja nuorten opiskelumenestyksestä, jotta tukea pystyttäisiin tarjoamaan tehokkaammin (Every Student Succeeds Act, ESSA, 2015).

Suomessa vuonna 2019 sijoitettujen nuorten määrä oli suurempi kuin koskaan (Ikonen ym., 2020). Lastensuojelun tilastoraportin (2022) mukaan kuitenkin vuonna 2021 sijoitettuja lapsia ja nuoria oli vähemmän kuin edellisinä vuosina. Tämä voidaan kuitenkin lastensuojelun tilastoraportin mukaan selittää huostaanottojen pitkäaikaisuudella, koska vastaavasti lastensuojeluilmoituksia tehtiin 7 % enemmän, kuin 2020-vuonna. Lastensuojeluilmoitukset lisääntyivät voimakkaimmin 13–17-vuotiaiden ikäryhmissä (Lastensuojelu tilastoraportti, 2021). Vuoden 2022 lastensuojelun tilastoraportin mukaan nuoriin kohdistuvien lastensuojeluilmoitusten kasvu jatkuu edelleen ja 13–15-vuotiaista 14 % tehtiin lastensuojeluilmoitus (Lastensuojelun tilastoraportti, 2023).

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia yläkoulun opettajien näkemyksiä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta sekä millaisia kokemuksia yläkoulun opettajilla on yhteistyöstä sijaishuollon kanssa. Tutkielmassa käytetään termiä sijoitetut nuoret tai kodin ulkopuolelle sijoitetut nuoret, koska sijoituskohteen tai sijoituksen muodon

spesifioinnilla ei ole merkitystä tutkimuksen kannalta, vaan sillä että nuori on sijoitettuna kodin ulkopuolelle.

Suomessa ja kansainvälisesti aihetta on tutkittu vähän ja tutkimukset ovat keskittyneet koulumenestykseen ja koulupolun jatkuvuuteen (Saariluoma, Eriksson & Korhonen, 2021a; Moyers & Goldberg, 2019). Vähemmän onkin tutkittu nuoren kanssa toimivien sekä nuorten itsensä kokemuksia tukikeinojen toimivuudesta ja erilaisista tukikeinoista (Moyers & Goldberg, 2019). Lisäksi koulun ja sijaishuollon yhteistyötä on tutkittu Suomessa lähinnä sijaishuollon näkökulmasta (Saariluoma ym., 2021a) Tässä tutkimuksessa yhteistyötä lähestytään täysin opettajien kokemusten kautta. Opettajien ja sijaishuollon yhteistyön kokemusten kartoittamisen lisäksi tässä tutkielmassa tarkistellaan opettajien näkemyksiä sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tuen keinoista. Lisäksi tutkimuksessa esiin nousi sijoitettujen nuorten koulunkäyntiin liittyviä haasteita, jotka koin tärkeäksi nostaa esiin tutkimuksen tuloksissa, koska opettajien tunnistamat sijoitetuille nuorille tyypilliset haasteet vaikuttivat voimakkaasti siihen, millaisia tuen keinoja opettajat käyttivät. Mielestäni tuloksia ei voidakaan kattavasti esittää ilman toisiaan.

Tutkimusaiheeni valintaan aiemman tutkimuksen vähäisyyden lisäksi vaikutti oma mielenkiintoni aiheeseen. Olenkin opintojeni aikana päässyt toteuttamaan yhteistyötä sijaishuollon kanssa, ja tämän kokemuksen kautta huomasin, että yhteistyö ja sijoitetun nuoren koulunkäynnin tukeminen on todella moniulotteista ja vaatii paljon työtä opettajilta sekä nuorelta itseltään. Lisäksi vuoden 2021 kouluterveyskyselyn mukaan sijoitetuista nuorista 59 % kärsi oppimisen haasteista, kun taas muulla tavalla asuvista oppilaista vastaava prosentti oli 35 (Helenius, Kivimäki & Hietanen-Peltola, 2022). Sijoitetut nuoret ovatkin näiden tulosten valossa muista oppilaista eroava ryhmä, jonka koulunkäynnin tukemista on syytä tutkia. Teoriaosuudessa vertaillaan kouluterveyskyselyn 2019 ja 2021 tuloksia, joten tärkeää on ottaa myös huomioon koronavuosien näkyminen kyselyn vastauksissa. Saariluoma, Heino, Eriksson ja Utriainen (2021b) toteavatkin, että sijoitetut nuoret raportoivat kouluterveyskyselyssä 2021 koronaa koskevassa osuudessa muulla tavoin asuvia nuoria enemmän olleensa lähiopetuksessa ja saaneensa enemmän oppimisen tukea. Tätä kuitenkin voidaan Saariluoman ja kollegoiden mukaan selittää sillä, että koronapandemian aikana pyrittiin mahdollistamaan lähiopetus tehostettua ja erityistä tukea saaville oppilaille, ja yläkouluikäiset sijoitetut nuoret ovat tehostetun tuen portaassa yliedustettu ryhmä. Kuitenkin koronan vaikutuksista sijoitettujen

nuorten koulunkäyntiin saadaan kattavampaa kuvaa vasta 2023 kouluterveyskyselyn tuloksissa (Saariluoma ym., 2021b).

## 2 Nuoret sijaishuollossa

### 2.1. Sijoitetut nuoret Suomessa

Lastensuojelun tilastoraportin (2023) mukaan vuonna 2022 kodin ulkopuolelle sijoitettuna oli 17 885 lasta. Uudet huostaanotot kohdistuivat voimakkaimmin 13–17-vuotiaisiin (Lastensuojelun tilastoraportti, 2023). Sijoitus on sosiaalihuollon voimakas väliintulo nuoren elämään, vaikka taustalla on ajatus lapsen edun ja oikeuksien edistämisestä (Ikonen ym., 2020). Suomessa lastensuojelua ja huostaanottoa määrittää lastensuojelulaki (417/2007). Sijaishuollossa tarkoitetaan huostaanottoa, kiireellistä sijoitusta sekä väliaikaista sijoitusta, jossa nuoren hoito ja kasvatusta järjestetään kodin ulkopuolella (Lastensuojelulaki 417/2007 § 49). Lastensuojelulain (417/2007) mukaan lastensuojelun keskeisenä tavoitteena on taata lapselle hyvät edellytykset kehittyä tai puuttua jo ilmenneisiin kehitystä haittaaviin ongelmiin. Lastensuojelulaki linjaa, että interventioiden tulee turvata hyvinvoinnin kehitys, läheiset ja jatkuvat ihmissuhteet, koulutus, turvallinen kasvuympäristö ja koskemattomuus, itsenäistymisen ja kasvaminen yhteiskunnan jäseneksi, lapsen osallisuus, kulttuurisen ja uskonnollisen taustan hyväksyminen ja vahvistaminen. Oleellista on tarjota lapselle myös valvontaa ja huolenpitoa sekä hellyyttä ja ymmärrystä (Lastensuojelulaki 417/2007, 4§).

Lastensuojelu voidaan Jahnukaisen, Pösön, Kivirauman ja Heinosen (2012) mukaan nähdä kahdesta näkökulmasta; suppeasta ja laajasta. Laaja näkökulma kattaa lastensuojelun yhteiskunnallisen ja kulttuurisen näkökulman, jossa lastensuojelun tarkoitus on ajaa lapsen etua ja vastata sen toteutumisesta. Tämä kuvastaakin Jahnukaisen ja kollegoiden mukaan lastensuojelun ehkäisevää toimintaa. Suppea näkökulma taas heidän mukaansa kattaa yksilö- ja perhekohtaisen lastensuojelun, jonka tarkoituksena on vastata lapsen tarpeisiin interventioiden avulla. Jahnukaisen ja kollegoiden mukaan voidaan todeta, että laaja näkökulma kattaa suuren määrän lasten ja nuorten kanssa työskenteleviä ammattilaisia, kun taas suppeasta näkökulmasta vastuu on kunnallisilla lastensuojelun viranomaistoimijoilla. Vaikka suppea jaottelu näyttääkin selkeästi rajatulta, on suomalaisessa lastensuojelussa kyse laajasta toiminnasta. Tämä johtuu siitä, että Suomessa lastensuojelua lähdetään toteuttamaan jo tarpeen ilmetessä, eikä vasta, kun laiminlyönti on jo tapahtunut (Jahnukainen ym., 2012). Lastensuojelulain (417/2007) mukaan lapsen huoltajien aiheuttaman laiminlyönnin lisäksi lapsi voidaan sijoittaa, jos hän omalla



toiminnallaan vaarantaa omaa terveyttään tai kehitystään. Tällaista toimintaa on esimerkiksi päihteiden käyttö (Jahnukainen ym., 2012; Lastensuojelulaki 417/2007).

Vuona 2014–2015 toteutettiin HuosTa-hanke, jonka tarkoituksena oli Heinon, Hyryn, Ikäheimon, Kurosen ja Rajalan (2016) mukaan tutkia Suomessa huostaanoton syitä ja taustoja sekä palvelupolkuja ja kustannuksia. HuosTa-hankkeeseen osallistui 116 työntekijää, joista 55 % oli vakinaisia vastuusosiaalityöntekijöitä. Tutkimukseen osallistui 410 lasta 368 perheestä. Puolet lapsista oli teini-ikäisiä ja 28 % alle kouluikäisiä ja HuosTa-hankkeen tutkimustulokset osoittivat, että huostaanoton taustalla voi olla monia syitä. Nämä voitiin Heinon ja kollegoiden mukaan jakaa kahdeksaan osa-alueeseen; *sosioekonomiset tekijät, vanhemmuus, vanhempien ongelmallinen käytös, kasvatustyyli, lapsen terveydentila, lapsuus ja nuoruus, ongelmallinen käyttäytyminen ja kiinnittyminen instituutioihin*. Sosioekonomisesta taustasta nousi heidän mukaansa esiin, että perheen taloudelliset vaikeudet ja työttömyys olivat usein sijoituksen taustatekijöinä. Vanhemman fyysinen sairaus oli yksi huostaanoton taustatekijä 27 % lapsista Heinon ja kollegoiden mukaan. He totesivat, että vanhemmuutta kartoitettiin kyselylomakkeessa myös tiedustelemalla vanhemman toiminnan ohjaamisen vaikeutta, jonka 46 % sosiaalityöntekijöistä merkitsi ongelmaksi. Huostaanottojen taustalla havaittiin heidän mukaansa olevan usein vanhemman mielenterveydenhaasteet, ja 33 prosentilla se vaikutti sijoittamistilanteeseen. Toiseksi vanhemman käyttäytymiseen liittyväksi tekijäksi nousi alkoholin käyttö, joka oli läsnä 26 % lasten sijoituksen taustalla. Lisäksi Heino ja kollegat toteavat, että joka viidennes raportoi huumeiden käytöstä ja väkivaltaa arvioitiin olevan 14 % sijoituksen taustalla. Heino ja kollegat tutkivat myös kasvatustyylien vaikutusta, ja vanhempien uupumuksen ja jaksamattomuuden raportoitiin olevan sijoituksen taustalla 58 % lapsista. Sijoituksen taustalla ilmoitettiin olevan myös ankaraa kasvatustyyliä tai vastaavasti liian vapaata kasvatustyyliä 50 % sekä vanhemman osaamattomuutta 32 %. Heinon ja kollegoiden mukaan sosiaalityöntekijät ilmoittivat sijoituksen taustatekijäksi perheen sisäisiä ristiriitoja, uusioperheiden muodostumista tai huoltajuuskiistoja sekä suoranaista perheväkivaltaa tai sen uhkaa, jota oli voimakkaasti sijoituksen taustalla 23 % lapsista. Lapsen terveydentila nähtiin voimakkaasti vaikuttavana tekijänä, koska Heinon ja kumppaneiden mukaan 18 % lapsista fyysinen tai neurologinen sairaus oli sijoituksen taustatekijä. Avovastauksessa esiin nousi erityisesti ADHD. Lapsuuden ja nuoruuden tekijöiksi sijoituksen taustalla nousi Heinon ja kollegoiden mukaan esiin identiteetin rakentumisen ja vertaissuhteiden vaikeutta sekä ristiriitoja vanhempien kanssa. Lapsen ja nuoren ongelmallinen käyttäytyminen näkyi

mielenterveyden ongelmien ja väkivaltaisen käytöksen kautta, mutta Heinon ja kollegoiden mukaan oli yllättävää, että päihteiden käyttöä raportoitiin varsin vähän, vaikka 55 % vastaajista oli nuoria. Viimeisenä kyselylomakkeen teemana oli instituutioihin kiinnittyminen, josta erityisesti esiin nousi koulunkäynti ja opiskelu. Nuorilla olikin paljon ongelmia koulunkäynnissä, ja sijoituksen taustatekijäksi sitä nimitettiin 70 prosentille. Heinon ja kollegoiden tutkimuksen avulla voidaankin todeta, että syyt nuorten ja lasten sijoitukseen ovat moninaisia, eivätkä usein yksiselitteisiä vaan taustalla piilee usein useita erilaisia syitä (Heino ym., 2016).

## **2.2. Erilaiset sijoitusmuodot ja kohteet**

Huostaanotolla tarkoitetaan lastensuojelulain (417/2007 40§) mukaan sijoitusta, jossa lapsen huolenpito ja kasvuolosuhteet uhkaavat hänen kehitystään tai vastaavasti lapsi omalla toiminnallaan aiheuttaa vaaraa itselleen. Jahnukaisen ja kumppaneiden (2012) mukaan Pohjoismaat eroavatkin lastensuojelun laajuudessa siinä muista, että myös lapsen oma toiminta kirjataan laissa sijoituksen tai huostaanoton syyksi. Lastensuojelulain (417/2007) mukaan asianomaisia kuullaan asianjohdosta, ellei kuulemiseen liity vaaratilannetta lapselle tai kuulemisen ei koeta olevan välttämätöntä. Kuitenkin lain mukaan huostaanotosta ja sen loppumisesta tulee aina ilmoittaa. Lastensuojelulain mukaan huoltajan tai 12-vuotta täyttäneen lapsen vastustus johtaa siihen, että asian ratkaisee hallinto-oikeus. Huostaanotto on aina toistaiseksi voimassa oleva (Lastensuojelulaki 417/2007 42§ 43§ 47§). Taskisen (2017) mukaan huostaanotto on toimenä vaativin sekä näkyvin osa lastensuojelua. Usein huostaanottoihin sisältyy myös virheellinen käsitys, että ne olisivat aina huoltajien tai yli 12-vuotta täyttäneen lapsen tahdonvastaisia. Kuitenkin käsitystä Taskisen mukaan korreloi se, että huostaanotto on ainoa interventio, joka voi yhtä lailla perustua huoltajien tahtoon kuin tahdonvastaisuuteen. Kuitenkin voidaan Taskisen mukaan kyseenalaistaa, missä määrin huoltajien tahdolla on merkitystä, koska sosiaalitoimi kuitenkin on velvollinen puuttumaan lapsen tilanteeseen. Huostaanottopäätöksessä vaikutus näkyy lapsen lisäksi myös huoltajien elämässä, koska huostaanoton yhteydessä huoltajien asema muuttuu toisin kuin muissa sosiaaliturvan interventioissa (Taskinen, 2017). Huostaanoton yhteydessä lapsen olinpaikasta,

kasvatuksesta, valvonnasta, opetuksesta ja muusta huolenpidosta vastaakin sosiaalitoimi, vaikka yhteistyötä tehdään edelleen lapsen sekä huoltajien kanssa (Kasper ry).

Kiireellisellä sijoituksella tarkoitetaan lastensuojelulain (417/2007) mukaan toimintaa, jossa lapsi kokee 40 § mukaista laiminlyöntiä, mutta lapsi on välittömässä vaarassa, jolloin hän tarvitsee sijoituksen nopeasti. Kiireellinen sijoitus voi kestää lastensuojelulain mukaan maksimissaan 30 päivää, jonka aikana viranhaltia voi tehdä huostaanotto hakemuksen tai jatkaa jo ennen kiireellistä sijoitusta hallinto-oikeudessa vireillä ollutta huostaanottoa. 30 päivän sijoitusta on oikeus myös jatkaa, jos se on lapsen edun mukaista ja lisäselvitykset ovat vielä saamatta (Lastensuojelulaki 417/2007 38§). Väliaikainen sijoitus tarkoittaa lastensuojelulain (417/2007) mukaan tilannetta, jossa lapsi sijoitetaan vanhempien, itse lapsen tai tuomioistiuimen omasta aloitteesta sinä aikana, kun hänen sijaishuoltoansa koskeva päätöksensä on vielä käsittelyssä hallinto-oikeudessa. Väliaikainen sijoitus on voimassa siihen asti, kunnes huostaanottopäätös tehdään, väliaikainen määräys peruutetaan tai sitä muokataan tai jos lapselle tehdään kiireellinen sijoitus (Lastensuojelulaki 417/2007 83§) Lapsi sijoitetaan joko perhehoitoon, ammatilliseen perhekotihoitoon, laitoshuoltoon tai muuhun lapsen tarpeita edistävään hoitoon (Lastensuojelulaki 417/2007 49§).

Lapsen sijoittaminen ja huostaanotto ovat aina Jahnukaisen ja kollegoiden (2012) mukaan viimeinen keino, ja ennen tätä tulisikin käydä läpi matalamman kynnyksen keinot, kuten avohuolto. Avohuollolla tarkoitetaan Lastensuojelulain (417/2007) mukaan toimia, jossa pyritään turvaamaan lapsen kasvu ja kehitys siten, että tuetaan koko perhettä, eikä lasta sijoiteta kodin ulkopuolelle. Tällaisia toimia on esimerkiksi taloudellinen tukeminen, kuntoutus ja tehostettu perhetyö (Lastensuojelulaki 417/2007 36§). *Avohuollon* lisäksi Jahnukainen ja kumppanit (2012) nimeävät lastensuojelutoimenpiteisiin kuuluvan *huostaanoton* ja *sijaishuollon*. Sinko (2016) toteaaakin, että sijoitus ja huostaanotto on aina suuri muutos lapsen tai nuoren elämässä ja oikean sijoituskohteen arvioiminen onkin tärkeää. Kodin ulkopuolella olevia sijoituskohteita ovat *perhehoito, ammatillinen perhekotihoito, laitoshuolto sekä muu hoito*. (Lastensuojelulaki 88/417 § 49; THL, 2019). Perhehoito nähdään ensisijaisena vaihtoehtona laitoshuoltoon verrattuna, jos Singon (2016) mukaan sillä pystytään täyttämään tarvittavat tukitoimet. Sijoituspaikkaa koskevan arvioinnin suorittaa Singon mukaan vastuusosiaaliryöntekijä. Hänen vastuullaan onkin arvioida, mikä sijoituskohte pystyy vastaamaan parhaiten lapsen tai nuoren vaatimiin tarpeisiin. Singon mukaan tämä tilanne on usein haastava, koska sijoitus herättää voimakkaita tunteita sekä nuorella, että hänen

perheessään. Sijoitettavana olevan nuoren tuntemus on myös erittäin tärkeää ja kaikki toiminta tulee tehdä lapsen etua ajaen (Sinko, 2016). Lapsen edun valvominen on lastensuojelulain (417/2007) lisäksi nimetty YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen 3 artiklassa (YK, Lapsenoikeuksien sopimus), jossa todetaan, että lapsen etu on otettava huomioon jokaisessa lasta koskevassa päätöksessä. Singon (2016) mukaan lasten oikeudet ja edut on tärkeä nähdä toisistaan riippuvina, koska lapsen oikeuksien toteutuminen toteuttaa myös lapsen etua (Sinko, 2016). Sijaishuollossa olevalle lapselle on turvattava kehityksen kannalta tärkeät, jatkuvat ja turvalliset ihmissuhteet ja on tehtävä yhteistyötä peruskoulun kanssa (Lastensuojelulaki 417/2007 52§ 54§).

Perhehoitoa ohjaa erikseen perhehoitolaki (263/2015). Perhehoitolain mukaan sen perhehoitolaitos on mahdollisimman kodinomainen hoito- ja sijoitusmuoto. Perhehoitoa tapahtuu perhehoitajan yksityiskodissa. Perhehoitolain mukaan perhehoitopaikan arvioinnissa on tärkeää pohtia perhekodin ihmissuhteita sekä perhehoitajan ominaisuuksia suhteessa sijoitettuun nuoreen, sekä mahdollisuutta tasa-arvoiseen suhteeseen muiden perhekodin lasten tai nuorten kanssa (Perhehoitolaki 263/2015 3§ 5§). Lastensuojelulaitoksiksi määritellään lastensuojelulain (417/2007) mukaan lastenkodit, koulukodit ja muut lastensuojelulaitokset, jotka vastaavat edellä mainittujen toimintaa. Laitoksissa voi olla useampia yksiköitä, ja kerralla samassa rakennuksessa voi olla sijoitettuna enintään 24 nuorta. Yhdestä yksiköstä tulee vastata vähintään seitsemän työntekijää, kun taas yksiköitä ollessa enemmän vastaava luku on kuusi hoito- ja kasvatustehtävissä toimivaa työntekijää (Lastensuojelulaki 417/2007 57§ 59§).

### 3 Sijoitetut nuoret koulussa

Häggman- Laitila, Salokekkilä ja Karki (2019) toteavat, että sijoitettujen nuorten koulunkäyntiin liittyy usein paljon haasteita. Ikonen ja kollegat (2020) toteavatkin, että sijoitetuilla nuorilla onkin yleisemmin ongelmia oppimisessa kuin muilla oppilailla. Samaan tulokseen tultiin myös 2021 kouluterveyskyselyssä, jonka mukaan 49 % kodin ulkopuolelle sijoitetuista nuorista kokee vaikeuksia oppimiseen liittyvissä taidoissa (Helenius, Kivimäki & Hietanen- Peltola, 2022). Haasteita ilmenee usein keskittymisessä, käyttäytymisessä sekä oppimisessa (Häggman-Laitila ym., 2019). Ikonen ja kollegoiden (2020) mukaan kouluterveyskyselyn avulla selvisi, että sijoitetut nuoret raportoivat opiskelun olevan epämielikästä, uuvuttavaa ja, että joidenkin opettajien kanssa toimiminen on haastavaa. Ongelmat ilmenivät kouluoloissa sekä turvattomuuden tunteina koulussa (Ikonen ym., 2020). Sen lisäksi, että itse opiskelu tuottaa haasteita sekä oppilaille itselleen, että opettajille, Brännströmin ja Stenbergin (2021) mukaan sijoitettujen nuorten oppimistulokset ovat heikompia kuin muilla oppilailla. Sijoitetut nuoret ovat Danseyn, Shberon ja Maryn (2019) mukaan alttiita stigmoille, joilla on oma merkityksensä koulukontekstissa.

#### 3.1. Yläkoulun ominaispiirteet

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaan vuosiluokkien 7–9 tehtävä on tukea oppilaan koulun loppuunsaattamista sekä kannustaa jatko-opintoihin. Yläasteella luodaan edellytykset aikuiselämälle. Yläkoululle tyypilliseksi perusopetuksen opetussuunnitelma linjaa yksilöllisten erojen kasvaminen, jonka vuoksi oppilaita tulee kannustaa aktiivisemmin ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, tulevaisuudestaan ja itsenäistymisestä. Oppimismotivaatiota pyritään kehittämään monipuolisilla oppimisympäristöillä ja erilaisilla työskentelytavoilla (Opetushallitus, 2016). Alajoki (2021) toteaa, että yläkoulussa aineenopettajien opettajuuteen on kuulunut aina asiantuntijuus opettamassaan aineessa, kuitenkin kasvatuksellinen näkökulma on mukana opettamisessa. Opettajuuden ydin onkin hänen mukaansa vuorovaikutuksen rakentaminen yksittäisten oppilaiden ja opetusryhmien kanssa. Aineenopettajat mainitsivatkin Alajoen tutkimuksessa, että yläkoulussa tuen järjestämisen näkökulmasta tiedonkulku on avainasemassa, koska ryhmiä ja oppilaita on paljon (Alajoki, 2021). Yläkoulussa nuoren kanssa tekemisissä onkin useita opettajia ja vaihtuvia oppimisympäristöjä, jotka Närhen, Kiiskin ja

Savolaisen (2017) mukaan ovat haastavia nuorelle, koska opettajilla on usein hyvin vaihtelevat käytösodotukset sekä tavat hallita opetusympäristöä. Tämä käytösodotusten vaihtelevuus onkin erityisen haastavaa oppilaalle, jolla on käyttäytymisen kanssa haasteita (Närhi ym., 2017). Moyerin ja Goldbergin (2019) mukaan sijoitetuilla nuorilla ilmenee usein käyttäytymisen haasteita, jotka johtuvat traumaattisesta menneisyydestä tai sijoituksen aiheuttamista muutoksista. Sijoitetuilla nuorilla on usein vaikeuksia muodostaa toimiva suhde opettajan kanssa, koska usein he kokevat, että huono käyttäytyminen nähdään pahantahtoisena ja seuraukset saattavat olla kohtuuttomat (Moyer & Goldberg, 2019).

Alajoen (2021) mukaan aineenopettajat kokivat inklusiivista koulua kohti siirtyvässä yläkoulussa riittämättömyyden tunnetta omien taitojensa kohdalla. Usein he kokivat, että eivät osaa tarjota intensiivistä erityistä tukea sitä tarvitseville oppilaille. Vastaavasti taas Alajoen mukaan erityisopettajat mainitsivat, että heidän aineiden osaamisensa on rajallista, ja roolien jako yhteisopettajuudessa on hankalaa, koska aineenopettaja vastaa oppisisällöistä ja erityisopettaja lähinnä tekee nuorten kanssa tehtäviä. Tähän kaivattiinkin hänen mukaansa yläkoulun puolelle vielä keinoja ja rutiinin muodostumista, jotta päästäisiin toteuttamaan samanaikaisopetusta tehokkaasti. Alajoen mukaan erityisopettajat eivät haluakaan toimia luokassa vain kurinpitäjinä, vaan olla voimavara sekä oppilaille että aineenopettajille myös pedagogisesti. Erityisopettajien mukaan myös pienryhmillä on edelleen paikkansa yläkoulussa (Alajoki, 2021). Pirttimaan ja Väливаaran (2018) mukaan Suomessa erityisopetusta tarjotaan tuen tarpeen noustessa esiin ja se sisältää suunniteltua yksilöllistettyä tukea ja usein pienryhmäopetusta. Pienryhmäopetus voi tapahtua mukaansa väliaikaisesti tai kokoaikaisesti (Pirttimaa & Väливаario, 2018). Tärkeää on kuitenkin huomioida, että kolmiportaisen tuen lisäämisen jälkeen jokainen opettaja on velvollinen tarjoamaan yleistä tukea (OKM, 2014).

### **3.2.Kolmiportainen tuki**

Goemans, van Geel, Wilderjans, van Ginkel ja Vedder (2018) toteavat, että sijoitetut lapset ovat kansainvälisesti lähes poikkeuksetta erityisopettajan asiakkaita. Suomessa kouluterveyskyselyyn tulokset antavat samanlaista kuvaa, koska 49 % sijoitetuista nuorista kärsi oppimisen haasteista (Helenius ym., 2022). Kuitenkaan aiheesta ei ole saatavilla selkeää tilastoa, kuinka sijoitetut nuoret kiinnittyvät kahdella korkeimmalla tuen portaalle. Suomessa erityisopetus keskittyy nykyään kolmiportaisen tuen ympärille, joka lisättiin lakiin 2010, mutta käyttöönotto tapahtui

opetussuunnitelmauudistuksessa vuonna 2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) toteaa, että uudistus porrasti tuen tarjoamisen siten, että oppilaille tarjotaan ensin yleistä tukea, sitten tehostettua ja lopulta erityistä tukea. Yleinen tuki kuuluu jokaiselle oppilaalle, ja tuen tasoilla liikutaankin aina sen mukaan, jos edellisen tuen muodon ei koeta olevan tarpeeksi tehokasta (Opetushallitus, 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) selvityksen mukaan kolmiportaisen tuen tarkoituksena oli lisätä tuen antamisen suunnitelmallisuutta ja joustavuutta, sekä pyrkiä ehkäisemään oppimisvaikeuksien kehittymistä. Yleisen tuen tarkoitus onkin puuttua haasteisiin varhaisessa vaiheessa. Tehostettu tuki astuu opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan voimaan, kun yleinen tuki koetaan riittämättömäksi, ja siihen kuuluu pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma, johon kirjataan, millaista tukea oppilas on aikaisemmin saanut, ja millaista tukea oppilas tulee samaan. Seuraava tuen porras on erityinen tuki, joka on vahvinta mahdollista tukea ja, johon opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan kuuluu pedagoginen selvitys sekä HOJKS (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). HOJKS laaditaan yhteistyössä huoltajien ja moniammatillisen verkoston kanssa (OKM, 2014).

Kolmiportaisen tuen toimivuutta Suomessa on tutkittu paljon. Paloniemen, Pulkkinen, Kärnän ja Björnin (2023) tutkimuksessa tutkittiin, millä lailla kolmiportainen tuki on vaikuttanut erityisopettajien työmäärään. Tutkimukseen osallistui 952 erityisopettajaa ympäri Suomea. Paloniemi ja kollegat toteavat, että erityisopettajat tukivat oppilaita useiden menetelmien avulla jokaisella tuen tasolla. Tutkimuksessa todettiin, että kolmiportainen tuki lisää erityisopettajien työmäärää. Työmäärä lisääntyi heidän mukaansa, koska erityisopettajat olivat usein tuen lisääntyessä vastuussa pedagogisten asiakirjojen täyttämistä, vaikka tätä tehtiin myös yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Pedagogisia asiakirjoja pidettiin kuitenkin Paloniemen ja kollegoiden mukaan tärkeinä työvälineinä, vaikka erityisopettajat raportoivatkin ajan löytämisen näiden täyttämiseen yhdessä luokanopettajan kanssa hankalaksi. Tutkimuksen avulla saatiin myös selville, että erityisopettajat olivat usein tiedottomia roolistaan ja vastuustaan, joka johtuu siitä, että roolien jakaminen ja yhteistyö on usein epäselvää. Tästä syystä kolmiportaisen tuen onnistumisen kannalta olisi tärkeää määritellä tarkemmin eri osapuolten rooleja yhteistyössä (Paloniemi ym., 2023).

Kolmiportaisen tuen tarkoituksena oli Ahtiaisen, Pulkkinen ja Jahnukaisen (2021) mukaan vähentää erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden määrää tarjoamalla yleistä ja tehostettua tukea. Tätä pyrittiin tekemään heidän mukaansa tarjoamalla matalamman

kynnyksen ennaltaehkäisevää tukea yleisen ja tehostetun tuen kautta. Uudistuksen jälkeen sijoittaminen erityisluokkiin näyttikin vähentyvän, mutta erityisoppilaiden määrä on kuitenkin jatkanut kasvamaan, johon kuitenkin alun perin kolmiportaisella tuella pyrittiin vastaamaan (Ahtiainen ym., 2021). Tämä näkyy myös Suomen virallisen tilaston (2020) keräämistä tilastoista, josta nähdään, että yläkoulussa tehostetussa ja erityisessä tuessa olevien nuorten määrä on kasvanut joka vuosi vuosina 2017–2019. Lisäksi uusimman päivitetyn tilaston mukaan joka kolmas peruskoulun oppilas sai tehostettua ja erityistä tukea (Suomen virallinen tilasto, 2020). Kolmiportaista tukea toteutetaan heidän mukaansa myös koulujen välillä hyvin eri tavoin, koska kouluilla on paljon liikkumavaraa uudistuksen täytäntöönpanossa (Ahtiainen ym., 2021). He tulevatkin Paloniemen ja kollegoiden (2023) kanssa samaan lopputulokseen, että kolmiportaista tukea tulisi vielä selkiyttää ja jopa muuttaa opetuskäytänteitä, koska vastuu koko luokan oppilaista on jakautunut luokanopettajan ja erityisopettajan välille selkeästi enemmän kuin ennen, koska kolmiportainen tuki vaatii paljon yhteistyötä (Ahtiainen ym., 2021; Paloniemi ym., 2023).

Kolmiportaisen tuen toimivuutta on tutkittu myös Suomessa rehtoreiden näkökulmasta (Pulkinen, Räikkönen, Pirttimaa & Jahnukainen, 2019). Rehtorit totesivatkin Pulkkisen ja kollegoiden mukaan, että uudistuksen aiheuttamat seuraukset eivät ole olleet pelkästään positiivisia. Kolmiportaisen tuen tavoitteena oli heidän mukaansa tarjota tukea jokaiselle oppilaalle joustavasti, mutta resurssit tulevat usein vastaan, kun tuen tarjoamista aletaan suunnittelemaan. Tässäkin tutkimuksessa nousi esiin, että koulut toteuttavat uudistusta hyvin eri tavalla. Näkemykset, joita rehtorit nostivat esiin Pulkkisen ja kollegoiden mukaan käsittivät pedagogisen tuen kehityksen, tuen muuttumattomuuden sekä hallinnon tuen. Pedagogisen tuen nähtiin kehittyneen heidän mukaansa uudistuksen myötä nimenomaan opetuksen menetelmien ja tuen suunnittelun kannalta. Samaa kehitystä ei kuitenkaan nähty erityisten tukikeinojen suhteen, joka saattaa Pulkkisen ja kollegoiden mukaan johtua siitä, että uudistuksen käyttöönotto on keskittynyt enemmän opettamisen lähtökohtiin kuin materiaaleihin. Tuen vaikutuksen kuvattiin näkyvän vain oppimissuunnitelmien laatimisessa, mikä johtuu Pulkkisen ja kollegoiden mukaan siitä, että tämä on selkeästi uudistuksessa noussut konkreettinen toimi, toisin kuin monet muut kolmiportaisen tuen osa-alueet. Tuen suunnittelu lisäsi rehtoreiden mukaan erityisopettajien työtä, joka aiheutti rehtoreissa negatiivisia tunteita, koska sen koettiin vähentävän erityisopettajien työaikaan itse opettamisen suhteen (Pulkinen ym., 2021).



### 3.3. Haasteet koulun käynnissä

Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tuloksien mukaan 56 % kodin ulkopuolille sijoitetuista nuorista oli vaikeuksia oppimistaidoissa. Näitä vaikeuksia kartoitettiin Heleniuksen ja kollegoiden (2022) mukaan seuraavilla kategorioilla: opetuksen seuraaminen, läksyjen tekeminen, kokeisiin valmistautuminen, kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen, suullinen esiintyminen, tuntiaktiivisuus ja opiskelussa käytettävien digilaitteiden käyttö. Vastaava luku oli muulla tavoilla asuvien suhteen 39 % (Helenius ym., 2022). Berger, Cancian, Han, Noyes ja Rios-Salas (2015) tutkivat tutkimuksessaan sijaishuollon ja lastensuojelun vaikutusta sijoitettujen nuorten koulunkäyntiin. Heidän tutkimuksessaan verrattiin keskenään sijoitettuja nuoria, lastensuojelun piirissä olevia nuoria ja ei-sijoitettuja eikä lastensuojeluun piirissä olevia ikätovereita. Tutkittavia tarkasteltiin ennen sijoitusta, sen aikana ja jälkeen. He totesivat tutkimuksessaan, että sijoitetut nuoret ja lastensuojelun piirissä olevat nuoret suoriutuivat muita oppilaita huonommin matematiikasta ja äidinkielestä. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että sijoituksen pituudella oli merkitystä heikon suoriutumisen kannalta. Heidän mukaansa lyhyt sijoitus ja sijoituksen alkuvaiheet olivat selkeästi haitallisempia nuoren opinnoille, kuin pitkä sijoitus. Berger ja kollegat kuitenkin toteavat, että sijoituksen vaikutusta koulumenestykseen on haastavaa arvioida, koska sijoitettujen nuorten taustat eroavat usein paljon toisistaan ja koulumenestykseen vaikuttavat yksilölliset ja ympäristölliset tekijät. Bergerin ja kollegoiden tutkimuksen mukaan suoranaista yhteyttä kodin ulkopuolisella sijoituksella ei ollut yleiseen koulumenestykseen, vaan sekä sijoitus, että pelkkä lastensuojelun asiakkuus olivat yhteydessä nuoren heikompaan oppimiseen ja suoriutumiseen. Tämä osoittaa sen, että sijoitus itsessään ei välttämättä johda huonoihin oppimistuloksiin, mutta lastensuojelun piirissä olevan lapsen ja nuoren taustalla on usein asioita, jotka heikentävät kognitiivista kehitystä (Berger ym., 2015). Fernandezin (2019) mukaan sijoitettujen nuorten taustoista löytyy usein laiminlyöntiä, heitteillejättöä ja väkivaltaa, jotka vaikuttavat negatiivisesti heidän koulupolkuunsa. Goding, Hartwell ja Kreppner (2022) toteavat kuitenkin, että sijoitus ei aina automaattisesti tarkoita huonoa koulumenestystä, vaan osa sijoitetuista nuorista ja lapsista suoriutuu hyvin opinnoistaan.

Sijoitettuna olevilla nuorilla on Moyerin ja Goldbergin (2019) mukaan luokkatovereitaan enemmän erityisopetuksen tarvetta sekä traumaattisia lapsuuden kokemuksia. Bellis ja kollegat (2018) toteavatkin, että nämä traumaattiset lapsuuden kokemukset kuten pahoimpitely,

laiminlyönti, hyväksikäyttö, vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat tai muuten voimakas lapsuuden kokemusten aiheuttama stressi vaikuttavat negatiivisesti lapsen koulumenestykseen ja mielenterveyteen. Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tulokset antoivatkin Saarikosken ja kollegoiden (2021b) mukaan huolestuttavaa kuvaa koronan vaikutuksista sijoitettujen nuorten mielenterveyteen, koska joka kolmas sijoitettu nuori koki ahdistuneisuutta sekä 40 % kärsi itsetuhoisista ajatuksista ja 35 % toteutti itsetuhoista toimintaa. Lisäksi kaikista huolestuttavimpana nousi esiin, että 14 % oli yrittänyt itsemurhaa vähintään viisi kertaa, kun vastaavasti muulla tavoin asuvista tämä prosentti on 1,4 (Saariluoma ym., 2021b). Sijoitettujen nuorten mielenterveyden ongelmat nousivatkin esiin jo 2019 kouluterveyskyselyssä, ja Ikonen ja kollegat (2020) nostivat työpaperin lopussa esiin, että näihin haasteisiin tulisi kiinnittää huomiota niin sijaishuollossa kuin koulussa. Lisäksi korostettiin, että avuntarpeeseen on pystyttävä vastaamaan ja yhteistyötä lasten- ja nuorisopsykiatrian kanssa tulee vahvistaa (Ikonen ym., 2020). Myös Kääriälä (2021) tutkimuksessaan totesi, että varsinkin sijoitettujen nuorten kohdalla diagnosoidut psykiatriset ja neurologiset häiriöt selittivät osittain heikompaa koulumenestystä.

Moyerin ja Goldbergin (2019) tutkimuksessaan tutkittiin sijoitettujen nuorten haasteita sekä opettajien antamaa tukea. Tutkimuksessa osallistujina oli 22 yläkoulussa toimivaa opettajaa sekä 12 sijoitettuna ollutta nuorta. Suurimmiksi haasteiksi nuoret nostivat Moyerin ja Goldbergin mukaan tulehtuneet suhteet koulun henkilökunnan kanssa sekä vaikeudet muodostaa toimivaa suhdetta opettajan kanssa. Esiin nousi sijoitettujen nuorten eriarvoinen kohtelu, joka ilmeni vähäisinä odotuksina ja säälinä. Sijoitetut nuoret kokivat tämän heikentävän heidän akateemista suoriutumistaan (Moyer & Goldberg, 2019). Saman tuloksen sai tutkimuksessaan Fernandez (2019), jonka mukaan sijoitetut nuoret kokivat, että opettajilla on heikot odotukset heidän suoriutumisestaan. Myös vanhemmat raportoivat Moyerin ja Goldbergin (2019) tutkimuksessa, että toivoisivat, että lapsia ei säälittäisi vaan pyrittäisiin vahvistamaan lapsen itsetuntoa ja tahtoa selviytyä haasteista. Lisäksi Moyerin ja Goldbergin mukaan opettajien epäsensitiivisyys ja sijoitettujen nuorten kykenemättömyys priorisoida opintoja nähtiin heikentävän oppisuorituksia. Epäsensitiivisyydellä tarkoitettiin, että opettajat eivät aina tunnistanee traumojen aiheuttamaa käytöstä tai osanneet vastata oikein käyttäytymisen haasteisiin tai kognitiivisen kehityksen haasteisiin. Tätä raportoivat tutkimuksessa Moyerin ja Goldbergin mukaan sekä nuoret että heidän huoltajansa. Usein koettiin heidän mukaansa, että nuorten reagointi tiettyihin tilanteisiin oli pahantahtoista tai

tahallista, vaikka kyseessä oli trauman aiheuttama reaktio, johon nuoret eivät kokeneet pystyvänsä vaikuttamaan. Nuoret tutkimuksessa nostivat myös esiin, että toivoisivat opettajien ymmärtävän, että heidän on vaikea joskus priorisoida opintoja, koska muut elämän osa-alueet ovat kriisiytyneet (Moyer & Goldberg, 2019).

Bränsström ja Stenberg (2021), Moyer ja Goldberg (2019) sekä Verulava, Jorbenadze, Bedianashvili ja Dangadze (2020) yhtyvät Bergerin ja kollegoiden (2015) tutkimuksen tuloksiin, että sijoitetut nuoret menestyvät koulussa heikommin, kuin muut opiskelijat. Myös Moyer ja Goldberg (2019) nostavat esiin sijoitettujen nuorten koulupoissaolojen määrän sekä haasteet suorittaa yläkoulu loppuun, saati siirtyä jatkokoulutukseen. Lisäksi esiin nousee opettajien paineet saada nuoret valmistumaan numeroista ja oppimisen laadusta huolimatta (Moyer & Goldberg, 2019). Nämä kaikki edellä mainitut osa-alueet vaikuttavat pitkällä aikavälillä nuoren työllistymiseen ja elämänlaatuun (Moyer & Goldberg, 2019; Verulava ym., 2020). Tästä syystä Brännströmin ja Stenbergin (2021) mukaan on noussut kiinnostus alkaa tutkimaan, miten sijoitettujen nuorten koulumenestystä voitaisiin parantaa. Saman huomion tekee Fernandez (2019), jonka mukaan huomiota pitäisi erityisesti kiinnittää sijoitettujen nuorten koulutukseen, jotta voidaan turvata paras mahdollinen menestys tulevaisuudessa. Elodien ja Vardan (2020) mukaan nuoret usein kokevat monet asiat koulussa ”turhiksi” eivätkä jaksaa motivoitua opiskeluun tajuamatta sitä, että sillä saattaa olla todella iso merkitys tulevaisuuden kannalta. Voimmekin todeta, että koululla ja koulumenestyksellä on iso merkitys elämänlaadun sekä ekonomisen tilanteen kannalta.

Brännström ja Stenberg (2021) toteavat, että sijoitettujen nuorten heikko koulumenestyminen voidaan selittää primääri ja sekundääri syillä. Primääri syitä olivat rajalliset mahdollisuudet ja sekundääri syitä nuorten omat valinnat ja rajallisten mahdollisuuksien aiheuttamat seuraukset. Heidän mukaansa primäärit syyt selittyvät nuoren sosioekonomisen taustan ja genetiikan yhteydestä koulumenestykseen, kun taas sekundääri syyt johtuvat näiden tekijöiden yhteissummasta, jolloin oppilaalla on valittavanaan vain rajallinen määrä koulutusvaihtoehtoja. Suomessakin 2019 kouluterveyskyselyn tuloksista Ikonen ja kollegoiden (2020) mukaan selvisi, että sijoitetut nuoret eroavat vanhempien luona asuvista nuorista yksilöllisten tekijöiden ja sosioekonomisesta taustan suhteen. Tällaisia olivat esimerkiksi äidin koulutustason jääminen peruskoulutasolle sekä ulkomaalaistaustaisuus (Ikonen ym., 2020). Brännström ja Stenberg (2021) tutkivat näiden primääri ja sekundääri syiden vaikutuksia tulevaisuuden koulutuksen kannalta vertaamalla keskenään sijoitettuja, lastensuojelun arvioimia, mutta ei sijoitettuja sekä

verrokkiryhmää, jossa olevia oppilaita ei ollut koskaan arvioitu eikä sijoitettu. Tutkimustulokset osoittivat, että sekundäärisyyt vaikuttivat eniten nuoren hakeutumiseen korkeampaan koulutukseen kuin itse arvosanat tai oppilaan omat lähtökohdat. Voidaankin heidän mukaansa todeta, että vaikka sijoitetulla nuorella olisi tarvittavat arvosanat jatkokoulutukseen hakeutumiseen, hän ei sinne välttämättä hakeudu. Tärkeää onkin taata koulutus, joka kannustaa ja tukee sijoitettujen nuorten opintojen jatkuvuutta rajoittamisen sijaan. Mielekästä ei olekaan, että keskityttäisiin vain arvosanojen nostamiseen (Brännström & Stenberg, 2021). Arvosanoihin keskittyminen ei ollut Goemansin ja kollegoiden (2018) löydösten mukaan myöskään tärkeä tekijä sijoitettujen nuorten koulunkäynnin suhteen. Heidän tutkimuksessaan tutkittiin sijoitettujen nuorten sitoutumista koulunkäyntiin, ja mitkä tekijät tähän vaikuttavat. Tällä pyritään vastaamaan jo edellä mainittuun tarpeeseen siitä, miten voitaisiin turvata sijoitettujen nuorten koulunkäynnin jatkuvuus sekä sitä kautta tulevaisuuden elämänlaatu. Tutkimuksessa tutkittiin Goemansin ja kollegoiden mukaan 363 sijoitettua lasta ja nuorta, ja tekijöitä heidän koulusitoutumisessaan. Kartoitettavat tekijät olivat sitoutuminen, arvosanat ja poissaolot, vanhempien koulutus- ja sosioekonominen tausta, kasvattamisen malli ja vanhempien stressi sekä nuoren käyttäytyminen. Koulunkäyntiin sitoutuminen ei ollutkaan yhteydessä arvosanojen muutoksiin, vaan yhteys löydettiin koulupoissaolojen suhteen, jotka vaikuttivat heikentävästi koulumotivaatioon (Goemans ym., 2018).

Nuorten koulutukseen kiinnittymiseen yhteydessä oli Fernandezin (2019) mukaan myös Goemansin (2018) ja Moyersin ja Goldbergin (2019) esiin nostamat koulupoissaolot. Tämän lisäksi Fernandez (2019) nostaa esiin väliaikaisen erottamisen, eristämisen muista oppilaista, koulupaikan vaihtuvuuden ja koulun aiheuttaman paineen. Lisäksi Fernandezin mukaan esiin nousee, ettei sijoitetun oppilaan suunnitelmissa usein priorisoida opintojen sujuvuutta. Tämän nostavat esiin myös Elodie ja Vardan (2020), joiden mukaan sijoitettu nuori saattaa olla pois koulusta sijaishuollon menojen suhteen, jotka voitaisiin hoitaa myös koulun ulkopuolisella ajalla. Kuitenkaan opettajat eivät uskaltaneet puuttua näiden poissaoloihin, vaikka kokivat ne ongelmalliseksi. Nämä poissaolot aiheuttivatkin ajoittain kokeiden sekä tärkeiden oppisisältöjen väliin jäämistä. (Elodie & Vardan, 2020). Lisäksi varsinkin koulun vaihtaminen ja tätä kautta koulurutiinien ja ystävien muuttuminen vaikuttavat negatiivisesti koulumotivaatioon (Fernandez, 2019). Elodien ja Vardan (2020) tutkimuksessa, jossa tutkittiin sijoitettuja nuoria (N=4), opettajia (N=6) ja nuorisotyöntekijöitä sekä sosiaalityöntekijöitä (N=8) nousi esiin, että motivaation puute nähtiin yhdeksi isoimmaksi haasteeksi nuorten

koulunkäynnin suhteen. Nuoret raportoivat Saariluoman ja kollegoiden (2021a) tutkimuksessa selkeästi lapsia (10–12-vuotiaat) enemmän vähäistä kouluviihtyvyyttä. Tutkimus kattoi 156 lasta ja 437 nuorta. Nuorten iäksi määriteltiin tutkimuksessa Saariluoman ja kollegoiden mukaan 13–18-vuotta. Heidän tutkimuksessaan ”kysy ja kuuntele” 437 sijoitetusta nuoresta 22 % ilmoitti pitävänsä koulusta melko vähän, ja 9 % ei lainkaan. Vastaavasti 19 % nuorista ilmoitti pitävänsä koulusta hyvin paljon. Huomattavaa on myös se, että negatiivisista kokemuksista huolimatta suurin osa nuorista kertoi avoimissa kysymyksissä koulun olevan yksi kannattelevista voimista, ja isoin prosenttiosuus 47 % nuorista raportoi pitävänsä koulusta melko paljon (Saariluoma ym., 2021a). Kuitenkin sijoitettujen nuorten kouluviihtyvyys erosi vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan kotona asuvista nuorista siten, että sijoitetuista nuorista 41 % kertoi pitävänsä koulunkäynnistä, kun taas vastaava luku kotona asuvilla nuorilla oli 61 % (Ikonen ym., 2020). Vastaava luku oli vuonna 2021 kouluterveyskyselyssä 49 % ja 59 % (Helenius ym., 2022). Lisäksi sijoitetut nuoret raportoivat Saariluoman ja kollegoiden (2021b) mukaan enemmän koulu-uupumusta, kuin muulla tavoin asuvat nuoret. Ikosen ja kollegoiden (2020) mukaan kouluterveyskyselyn vastauksissa 49 % nuorista raportoi tyytyväisiä elämäänsä, kun vastaava luku muulla tavoin asuvilla nuorilla oli 71 %. Vastaavasti Saariluoman ja kollegoiden (2021b) mukaan vuonna 2021 47 % sijoitetuista nuorista raportoi olevansa elämäänsä tyytyväisiä, joten luku pysyi suhteellisen samana koronasta huolimatta. Lisäksi noin neljännes sijoitetuista nuorista tunsivat olevansa yksinäinen vuosien 2019 ja 2021 kouluterveyskyselyissä (Ikonen ym., 2020; Helenius ym., 2022).

Nuoret saattavat salailla Danseyn ja kollegoiden (2019) mukaan sijoitustaan koulussa stigman, ystävien menettämisen tai kiusaamisen pelossa. Tämä saattaa heidän johtaa siihen, että sijoitettujen nuorten on vaikea löytää koulussa ystäviä tai avautua omista asioistaan. Myös Fernandezin (2019) tutkimuksessa lapset itse nostivat esiin, että usein salaavat muilta sijoituksessa olemisen. Stigman merkitys nousi esiin myös Moyerin ja Goldbergin (2019) tutkimuksessa, jossa sijoitetut nuoret kokivat tulevansa usein kategorisoiduksi ”ongelmalapsiksi” tai ”pahoiksi” käyttäytymisensä vuoksi. Tämä taas vaikutti suoraan opettajan ja oppilaan välillä muodostuvaan suhteeseen (Moyer & Goldberg, 2019). Varsinkin kiusaamisen kokemukset kumpuavat usein Danseyn ja kollegoiden (2019) sekä Godingin, Hartwellin ja Kreppnerin (2022) mukaan siitä, että lapsi on sijoitettuna. Kiusaamisella on usein pitkäikäisiä vaikutuksia psyykkiseen, sosiaaliseen ja akateemiseen hyvinvointiin (Dansey ym., 2019; Goding ym., 2022). Noin puolet sijoitetut nuorista kärsivät myös sosiaalisesta

ahdistuksesta vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tulosten mukaan (Helenius ym., 2022). Saariluoman ja kollegoiden (2021a) tutkimuksessa todettiin, että osa sijoitetuista nuorista ilmoitti avoimissa kysymyksissä lopettaneensa koulunkäynnin kiusaamisen ja syrjinnän takia. Tutkittavat raportoivat kiusaajan olevan lähes aina joku toinen lapsi tai nuori (Saariluoma ym., 2021a). Tätä tukee myös 2021 kouluterveyskyselyn tulokset Heleniuksen ja kollegoiden (2022) mukaan, koska viikoittaista kiusaamista koki 15 % sijoitetuista nuorista, kun vastaava luku muulla tavalla asuvilla oli 5 %. Kuitenkin myös sijoitetut nuoret osallistuivat viikoittaiseen kiusaamiseen useammin kuin muulla tavalla asuvat nuoret (9 % vs. 2 %) (Helenius ym., 2022). Lisäksi 2021 teetetyssä kouluterveyskyselyssä sijoitetuista nuorista 13 % raportoi kokevansa tulevana kiusatuksi opettajan tai muun koulunaikuisen takia (Saariluoma ym., 2021a).

Elodien ja Vardan (2020) tutkimuksessa tutkittiin, miten moniammatillinen yhteistyö toimii suhteessa sijoitettujen nuorten tukemiseen. Sijaishuollon ja koulun välisen yhteistyön koettiin kuitenkin olevan haastavaa. Heidän mukaansa koulu usein koki, että sijaishuolto pitää koulunkäyntiä toissijaisena. Sijaishuolto vahvistikin tätä näkemystä, koska he kokivat, että sijoitus ja sen syyt ovat heidän päävastuualueensa ja etusijalla koulunkäyntiin nähden. Tätä vahvisti heidän mukaansa myös sijaishuollon näkemys sijoitettujen nuorten koulumotivaation puutteesta sekä heikosta suoriutumisesta. He kokivatkin, että tähän vaikuttaminen on jo liian myöhäistä ja tärkeämpää on valmistella nuoria työelämään kuin motivoida opiskelemiseen. Nämä ristiriidat vaikuttivat Elodien ja Vardan mukaan suoraa yhteistyöhön koulun kanssa. Opettajilla ja sijaishuollolla oli tutkimuksessa myös hyvin erilaisia näkemyksiä sijoitetun nuoren rajoittamisesta ja koulunkäynnistä. Opettajat saattoivatkin usein Elodien ja Vardan mukaan heittää oppilaita pois tunnilta luokan ilmapölyä säilyttämiseksi, jonka koettiin sijaishuollon näkökulmasta vaikeuttavan nuoren integroitumista luokan yhteisöön. Sijaishuolto myös koki heidän mukaansa, että opettajien pitäisi osata vastata haastavaan käyttäytymiseen ilman tilasta poistamista (Elodie & Varda, 2020).

### **3.4.Opettajien keinot tukea sijoitettua nuorta**

Lastensuojelulain (417/2007) mukaan tietyissä ammateissa toimivilla henkilöillä, on velvollisuus ilmoittaa salassapitosäännöksistä välittämättä lapsesta tai nuoresta, jonka hän epäilee tarvitsevan lastensuojelun tarpeen selvittämistä. Tämä ilmoitusvelvollisuus koskee opetustoimen työntekijöitä, joten opettajalla on velvollisuus ilmoittaa hyvinvointialueen

lastensuojeluun havaitsemastaan käytöksestä, laiminlyönnistä tai kehitystä vaarantavista olosuhteista (Lastensuojelulaki, 417/2007, 25§). Opettajan on tärkeä tunnistaa tämä velvollisuus, joka on tärkeä varhaisen puuttumisen ja tuen keino.

Moyer ja Goldberg (2019) toteavat, että koulun toiminnassa on paljon kehitettävää sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisessa. Heidän mukaansa opettajille haasteita tuottavat sijoitettujen nuorten käyttäytyminen ja sosioemotionaaliset haasteet sekä heikko yhteys sijoitettujen huoltajiin (Moyer & Goldberg, 2019). Goemansin ja kollegoiden (2018) mukaan sekä opettajan että sijaishuollon olisi tärkeää laittaa oppiminen ja koulutus korkealle sijoitetun oppilaan prioriteettilistalla ja pyrkiä tukemaan oppilasta positiivisen palautteen avulla. Opettajien pitäisi pyrkiä rakentamaan vahva suhde sijoitettuihin nuoriin, koska tämän on nähty edistävän kouluun sitoutumista (Goemans ym., 2018). Kuitenkin Moyerin ja Goldbergin (2019) tutkimuksessa nuoret totesivat, että tulisi myös ymmärtää se, että usein muun elämän osa-alueet menivät koulun ja opiskelun edelle.

Hyvä suhde opettajan ja sijoitetun nuoren välillä on kuitenkin ratkaiseva (Goming ym., 2022; Moyerin & Goldberg, 2019). McGuiren ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa päädyttiin samaan tulokseen, että opettajan tarjoama sosiaalinen tuki oli kaikista sosiaalisen tuen muodoista kaikista tehokkainta oppimisen sekä käyttäytymisen tukemisen suhteen. Harderin, Eenshuisin ja Knorthin (2022) mukaan hyvä yhteys opettajan kanssa liittyy yleensä opettajan ominaisuuksiin, kuten luotettavuuteen ja selkeyteen. Opettajat mainitsivat heidän tutkimuksessaan tärkeinä ominaisuuksina kunnioituksen, empatian, rehellisyyden sekä huumorin. Gomingin ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa esiin nousi opettajan kolme ominaisuutta: kiinnostuneisuus, ymmärrys ja luotettavuus. Lisäksi yhteys nuoreen tuli rakentaa positiivisen keskustelun kautta ja kuuntelemalla nuorta (Harder ym., 2022). Suomessa vuonna 2021 tehdyssä kouluterveyskyselyn vastauksissa ilmeni Heleniuksen ja kollegoiden (2022) mukaan, että sijoitetuista nuorista 51 % koki saaneensa opettajalta välittävää ja oikeudenmukaista kohtelua, ja 46 % koki pystyvänsä keskustelemaan koulun aikuisen kanssa mieltä painavista asioista. Sijoitetut nuoret toivovatkin tulevansa kuulluksi (Goming ym., 2022). Myös Fernandezin (2019) tutkimuksessa, jossa tutkittiin, miten voitaisiin tukea paremmin sijoitettujen nuorten koulupolkua, todettiin, että opettajien kanssa puhuminen ja heidän antamansa tuki oli tärkeässä osassa koulussa jaksamisen ja motivaation suhteen. Tutkimuksessa oli mukana 59 lasta ja nuorta sekä heitä huoltavat tahot ja opettajat. Lisäksi Fernandez nostaa esiin sen, että opettajien ei tule aliarvioida sijoitettuja nuoria oppilaina, koska

tämä johtaa heikompiin oppimistuloksiin, vaan pyrkiä kasvattamaan oppilaan potentiaalia (Fernandez, 2019). Sijoitetut nuoret Moyerin ja Goldbergin (2019) mukaan kokevatkin, että opettajat eivät usko heidän hyvään suoriutumiseensa. Nuoret heidän tutkimuksessaan toteavat, että arvostivat sitä, että opettajat säälimisen sijaan nostivat esiin heidän onnistumisiaan ja vahvuuksiaan. Nuoret kokivatkin Moyerin ja Goldbergin mukaan, että yhteys opettajaan vahvistui, kun tämä tunnisti nuorten vaivannäön haasteista huolimatta. Opettajat samassa tutkimuksessa myös ilmaisivat turhautumistaan ylemmän tahon paineeseen saada sijoitetut nuoret valmistumaan lapsista tai numeroista välittämättä, jolloin koettiin, että sijoitetut nuoret eivät oppineet elämän kannalta oleellisimpia asioita (Moyer & Goldberg, 2019).

Danseyn ja kollegoiden (2019) tutkimuksen mukaan opettajien on tärkeä purkaa sijoitettuun nuoriin kohdistuvia stigmoja jokapäiväisessä työssään. Tätä voidaan heidän mukaansa tehdä opettamalla lapsille empatiaa sekä syventämällä ymmärrystä ihmisten erilaisuudesta. Tämän lisäksi opettajien on tärkeää vahvistaa sijoitetun nuoren identiteettiä ja itsetuntoa positiivisten kohtaamisten kautta (Dansey ym., 2019). Kuitenkin Fernandezin (2019) tutkimuksessa selvisi, että huoltajat usein toivovat, että sijoituksessa oleminen ei tulisi esiin koulussa. Usein sijoitetuilla lapsilla on selkeitä oppimisen haasteita ja tarpeita, johon Fernandezin mukaan opettajilta kaivattiin sensitiivisyyttä ja ymmärrystä huoltajien puolelta. Tärkeää oli huomata lapsen taustat, mutta kohdella häntä silti kuin ketä tahansa muuta lasta (Fernandez, 2019). Saman asian nostivat esiin Moyerin ja Goldbergin (2019) tutkimuksessa nuoret, jotka kaipasivat opettajan tunnistavan traumaattiset taustat ja niiden vaikutukset ja toivoivat tämän johtavan sensitiivisyyteen ja ymmärrykseen siitä, miksi nuori joskus käyttäytyy huonosti (Moyer & Goldberg, 2019). Gomingin ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa esiin nostettiin, että koulun henkilökuntaa olisi tärkeää kouluttaa tunnistamaan sijoitettujen nuorten haasteet, tarpeet ja taustojen aiheuttamat traumat, jotta saataisiin muodostettua turvallisia ja lämpöisiä vuorovaikutussuhteita. Lisäksi sijoitetut nuoret toivoivat enemmän inklusiivisuutta ja mahdollisuutta osallistua luokan toimintaan tasapuolisesti (Goming ym., 2022).

Sijoitetun nuoren koulunkäynti näyttäisi Kotharin, Godlewskin, Lipscombin, Jaramillon (2021) tutkimuksen valossa tukevan koulun näkeminen turvallisena ympäristönä. Samaa tulosta tuki Goming ja kollegat (2022), joiden kirjallisuuskatsauksen tuloksissa nousi esiin sijoitettujen nuorten tarve kokea koulu turvallisena ympäristönä. Heidän mukaansa turvallisen koulun tekijöinä mainittiin mahdollisuus toimia rauhallisessa tilassa, mahdollisuus rakentaa sosiaalisia suhteita ja olla oma itsensä. Valitettavasti usein nuoret kokivat, että rauhalliseen tilaan pääsi



opiskelemaan vasta, kun käyttäytyminen oli jo eskaloitunut (Goming ym., 2022). Tätä assosiaatiota koulusta turvallisenä paikkana tuki Kotharin ja kollegoiden (2021) mukaan voimakkaasti jo edellä mainittu opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde. Samaan tulokseen päätyivät Goming ja kollegat (2022), jotka totesivatkin, että luotettava aikuinen lisäsi sijoitetun nuoren turvallisuuden tunnetta koulussa. Lisäksi kirjallisuuskatsauksessa selvisi, että sijoitettujen nuorten kokiessa koulun turvalliseksi ympäristöksi se kehitti heidän akateemista osaamistaan (Goming ym., 2022). Kotharin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa tutkittiin sijoitettuja nuoria ja heidän koulunkäynnin sinnikkyyteensä vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessa selvisi, että sijoitetun nuoren oppimista tukivat myös positiiviset oppimiskokemukset sekä koulun pitäminen mielekkäänä. Tällaisia positiivisia kokemuksia ja emotionaalista suhdetta koulunkäyntiin tulisikin jatkossa kehittää (Kothari ym., 2021). Gomingin ja kollegoiden (2022) kirjallisuuskatsauksensa tulokset tukivat sitä, että oppimisen tuen tulisi olla yksilöllistä, mutta ei kuitenkaan muusta ryhmästä erottavaa. Sijoitetut nuoret toivoivat Gomingin ja kollegoiden mukaan, että tukikeinon valintaan ei vaikuttaisi heidän sijoitettuna olemisensa, vaan keinot valittaisiin oikeasti yksilöllisten tarpeiden mukaan. Hyödylliseksi koettiin Gomingin ja kollegoiden mukaan konkreettiset tuen keinot, kuten läksyissä auttaminen ja yksilölliset oppimisen tukikeinot (Goming ym., 2022). Samaan tuloksiin tultiin Townsendin, Reupertin ja Bergerin (2023), jossa tutkittiin sijoitettujen nuorten näkemyksiä koulunkäynnistä. Nuoret kokivatkin hyötyvänsä yksilöllisestä opettamisesta ja siitä, että opettajat näkivät vaivaa asian opettamiseen (Townsend ym., 2023) Lisäksi osa nuorista kaipasi apua tunteiden säätelyyn sekä ystävyysuhteiden kehittämiseen (Goming ym., 2022).

Heleniuksen ja kollegoiden (2022) mukaan kouluterveyskyselyn tulokset ilmaisivat, että sijoitetuista nuoret kokivat saaneensa enemmän tukea koulukuraattorilta ja koulupsykologilta kuin muulla tavalla asuvat oppilaat. Lisäksi he myös asioivat opiskeluhuoltopalveluissa enemmän kuin muulla tavoin asuvat (Helenius ym., 2022). Tälläkin voidaan perustella moniammatillisen yhteistyön merkitystä, joka on Fernandezin (2019) mukaan tärkeässä osassa sijoitetun nuoren koulupolun ja sitä kautta tulevaisuuden turvaamisessa. Tätä ohjaa myös lastensuojelulaki (417/2007), jonka mukaan asiakassuunnitelmaa tehdessä on tehtävä yhteistyötä lapsen huoltoon keskeisesti osallistuvan tahon kanssa. Lain mukaan suunnitelmaan tuleekin kirjata erityisen tuen tavoitteet sekä perusopetuksen järjestäminen (Lastensuojelulaki 417/2007 30§). Saariluoman ja kollegojen (2021a) tutkimuksessa kerättiin tietoa sijoitettujen

lasten ja nuorten koulunkäynnistä myös sijaishuollon näkökulmasta. Sijaishuollon työntekijä osallistuikin kyselyyn 933. Heistä Saariluoman ja kollegoiden mukaan kolmasosa pitikin koulua yhtenä keskeisimpänä tukikeinoja lapsen tai nuoren kehitykselle ja hyvinvoinnille. Sijaishuollon työntekijät kuvasivatkin, että parhaimmillaan yhteistyö on tiivistä, mutta se voi olla myös vähäistä. Sijaishuolto näki koulun usein neutraalina kenttänä, jossa lapsi pystyi ottamaan etäisyyttä sijaishuoltoon (Saariluoma ym., 2021a). Hesjedal, Iversen ja Bye (2016) tutkivat moniammatillisten tiimien keinoja tukea sijoitettuja lapsia. Tutkimukseen osallistui 7 sosiaalityöntekijää sekä 6 opettajaa. Tutkimuksessa nousi esiin, että moniammatilliset tiimit olivat sijoitettujen lasten tukemisen yksi tärkeimmistä tekijöistä. Hesjedal ja kollegat totesivatkin, että tiimien tarkoitus oli turvata jatkuva tuki kaikilla lapsen elämän osa-alueilla. Heidän mukaansa yhteistyötä pystyttiin kuvaamaan viiden kategorian kautta: ratkaisukeskeinen yhteistyö, lapsen kuuntelu, vanhempien tukeminen, ympäristöllisten positiivisten vuorovaikutustilanteiden mahdollistaminen ja koulunkäynnin säännöllisyyden varmistaminen tukikeinojen avulla. Ratkaisukeskeisellä yhteistyöllä tarkoitettiin Hesjedalin ja kollegoiden mukaan yksilöllisen tuen suunnittelua, jossa molemmat osapuolet kertoivat avoimesti omista lähtökohdistaan ja osallistuivat yhteisen tuen suunnitteluun. Lapsen kuuntelulla korostettiin heidän mukaansa, että oli tärkeää ottaa lapsi mukaan yhteistyöhön ja tarjota positiivista palautetta ja kokemuksia häntä koskevasta yhteistyöstä. Myös vanhempien tai muiden huoltajien osallistamista pidettiin Hesjedalin ja kollegoiden mukaan tärkeänä, koska kun vanhemmat tai huoltavat tahot olivat mukana yhteisissä palaverissa, he pystyivät myös osallistumaan tuen suunnitteluun ja ilmaisemaan huolensa. Sijoitetuille lapsille oli tärkeää mahdollistaa positiivisia kokemuksia Hesjedalin ja kollegoiden mukaan myös moniammatillisen tiimin ulkopuolella, kuten lapsen sosiaalisissa ympyröissä ja vapaa-ajan harrastuksissa. Usein heidän mukaansa moniammatillinen tiimi osallistui mahdollistamaan tällaisia kokemuksia esimerkiksi tarjoamalla lapselle erilaisia harrastuksia. Heidän tutkimuksessaan tärkeimmäksi nousi säännöllinen koulunkäynti ja sen varmistaminen (Hesjedal ym., 2016).

Säännöllisen koulunkäynnin lisäksi Hesjedalin ja kollegoiden (2016) mukaan tärkeänä pidettiin yksilöllisen tuen tarjoamista ja opetuksen mukauttamista. Opettajat käyttivätkin heidän mukaansa moniammatillisia tiimejä varmistaakseen, että lapset kävivät koulua eivätkä päätyneet keskeyttämään sitä. Tiimien tarkoitus oli myös motivoida lapsia käymään koulua (Hesjedal ym., 2016). Motivaatio onkin yksi sijoitettujen lasten suurimmista haasteista (Elodie

& Vardan, 2020; Fernandez, 2019). Oppimista pyrittiin Hesjedalin ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan tukemaan siten, että oppilaalle tarjottiin koulussa paljon onnistumisen kokemuksia ja varmistamalla, että myös sijaishuolto tukee oppilaan koulunkäyntiä ja motivaatiota. Opettajat pystyivät moniammatillisen yhteistyön avulla suunnittelemaan koulupäivät ennalta sellaisiksi, että ne tarjoavat onnistumisen kokemuksia ja, että lapsi selviytyy niistä (Hesjedal ym., 2016).

Saariluoman ja kollegoiden (2021a) kysy ja kuuntele-hankkeen tuloksissa ilmeni, että sosiaalityöntekijät nostivat positiivisen moniammatillisen yhteistyön olevan parhaimmillaan sitä, että pystytään rakentamaan lasten edun mukainen kokonaisuus. Tässä näkökulmassa kuvattiin opetustoimen tulevan vastaan ja olemaan aktiivisesti mukana yhteistyössä. Sosiaalityöntekijät Saariluoman ja kollegoiden mukaan korostivat yksilöllisiä oppimisjärjestelyjä, kuten tehostetun ja erityisen tuen palveluita sekä positiivista ja luottamuksellista oppilaan ja opettajan välistä suhdetta tärkeimpänä tekijänä koulunkäynnin säännöllistämisen ja positiivisuuden näkökulmasta. Koettiin heidän mukaansa myös, että opettajat ovat onnistuneet vahvistamaan sijoitettujen nuorten ja lasten käsitystä itsestään oppijana. Kuitenkin Saariluoma ja kollegat toteavat, että kaikki vastaukset eivät nähneet koulua hyvinvointia tukevana, vaan osa vastaajista koko koulun myös heikentävän sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointia. Suurimpana tekijänä oli koulujen koettu resurssien puute, joka näkyi opettajien ajan ja tuen tarjoamisen puutteina sekä opettajien vaihtuvuus, joka heikensi heidän mukaansa opettajien ja sijoitettujen lasten ja nuorten välistä suhdetta (Saariluoma ym., 2021a).

Sisukkuus opinnoissa oli Jacksonin ja Cesarinin (2021) tutkimuksessa sijoitettujen nuorten elämänlaatuun opintojen jälkeen voimakkaasti yhteydessä. Myös Goemansin ja kollegoiden (2018) mukaan on erityisen tärkeää tukea sijoitetun oppilaan sitoutumista koulunkäyntiin. Suomessa onkin kehitetty SISUKAS-toimintamalli, joka nojaa Oraluoman ja Välivaaran (2017) koulun ja sijaishuollon väliseen yhteistyöhön ja pyrkii tiivistämään tätä. SISUKAS-malli pyrkii vastaamaan jo edellä mainittuun koulunkäynnin merkitykseen suojaavana tekijänä sijoitetun lapsen tulevaisuuden kannalta (Brännström & Stenberg, 2021; Moyer & Goldberg, 2019; Verulava ym., 2020). SISUKAS-malli on Pesäpuu ry:n projekti, joka on pilotoitu 2012–2016. SISUKAS perustuu ruotsalaiseen skolfäm-malliin (Pirttimaa & Välivaara, 2018). SISUKAS-tiimiin kuuluu Pesäpuu ry:n mukaan sosiaalityöntekijä, erityisopettaja ja psykologi. Sijoitettu lapsi koulussa-työskentelymalli etenee seitsemän vaiheen mukaan. Ensin Pesäpuu ry:n mukaan sosiaalityöntekijä ottaa yhteyttä kouluun ja järjestetään aloitustapaaminen. Tämän jälkeen

tehdään alkukartoitus, johon sisältyy pedagoginen kartoitus ja psykologinen kartoitus. Pedagogisessa kartoituksessa Pesäpuu ry:n mukaan havainnoidaan oppilasta, kartoitetaan oppimisvalmiuksia erilaisilla testeillä (ALLU, MAKEKO ym.) sekä teetetään oppilaan itsearvointi itsestään oppijana. Kartoituksen jälkeen siirrytään Pesäpuu ry:n mukaan keräämään palautetta kartoituksesta ja suunnitellaan tukitoimet sekä seuranta. Tässä vaiheessa luodaankin kokonaiskuva verkoston kanssa keskustellen. Suunnitelmaan kirjataan Pesäpuu ry:n mukaan tukitoimet, aikuisten ja lapsen vastuut sekä aikataulut. Suunnitelmaa päivitetään ja seurataan kolmen kuukauden välein yhteistyöpalavereissa (Pesäpuu ry).

Pesäpuu ry:n mukaan seurantaa jatketaan verkoston kesken yläkoulun loppuun asti. Koulussa nämä tukitoimet nivoutuvat kolmiportaiseen tukeen sekä oppilashuoltoon (Pesäpuu ry). Mallin vaikuttavuutta on jo tutkittu Suomessa Oraluoman ja Välivaaran (2017) tutkimuksessa, jossa tutkittiin 20 lasta. Oraluoman ja Välivaaran mukaan SISUKAS-interventiota käytettäessä lapsen akateemisen perustaidot ja kognitiiviset kyvyt kehittyivät omaan lähtötasoon verrattuna. Lisäksi Oraluoman ja Välivaaran mukaan psykososiaalinen hyvinvointi lisääntyi joka viidennellä lapsella, mutta neljän lapsen kohdalla apu käyttäytymisen haasteisiin löytyi vasta lastenpsykiatrian parista. Yhteistyö aiheutti heidän mukaansa tyytyväisyyttä osanottajissa, ja opettajat ja vanhemmat olivatkin erittäin tyytyväisiä yhteistyön tiivistämiseen ja konsultaatioon. Sosiaalityöntekijät kokivat Oraluoman ja Välivaaran mukaan, että yhteistyö ja selkeä strukturi helpottivat heidän työtään ja teki siitä käytännölläheisempää. SISUKAS-toimintaa koskeva tutkimus osoittikin, että tiedonkulkua lisäämällä pystytään tukemaan lapsen oikeuksien toteutumista sekä vahvistamalla koulunkäynnin sujuvuutta voitiin tukea myös psykososiaalista hyvinvointia, vaikka jälkimäisen tukemiseen tarvitaan selkeästi enemmän toimenpiteitä (Oraluoma & Välivaara, 2017).

Pirttimaan ja Välivaaran (2018) tutkimus myös SISUKAS-toimintamallin toimintaa Suomessa, ja varsinkin tukikeinoja, joita koulu käytti tukeakseen sijoitettua oppilasta. Nämä tuen keinot voitiin heidän mukaansa jakaa ulkoisiin ja sisäisiin oppimisen tukikeinoihin. Ulkoisia tukikeinoja käytettiin heidän mukaansa käyttäytymisen ja tilanteiden ohjaamiseen. Sisäiset tukikeinot taas liittyivät Pirttimaan ja Välivaaran mukaan kognitiivisiin prosesseihin. Opettajilla on heidän mukaansa paljon merkitystä toimintamallissa, koska he vastaavat sijoitetun oppilaan oppimisesta. Opettajien raportoitiin Pirttimaan ja Välivaaran mukaan käyttävän hyödykseen eriyttäviä materiaaleja ja välineitä sekä tarvittaessa erityisopetusta ja henkilökohtaista ohjaajaa. He tukivatkin SISUKAS-toimintamallin sijoittamista koulun arkeen

ja totesivat, että se sopii suomalaiseen koulutusjärjestelmään, vaikka osalla kouluista onkin puutetta koulupsykologeista sekä yhteistyö sijaishuollon kanssa ei ole vielä tarpeeksi rutinoitunutta koulumaailmassa (Pirttimaa & Väliavaara, 2018).

## 4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia yläkoulun opettajien näkemyksiä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta ja yhteistyöstä sijaishuollon kanssa. Suomessa aihetta on tutkittu vähän. Koulun ja sosiaalityön yhteistyötä on tutkittu aiemmin enemmän sosiaalityöntekijöiden ja sijoitettujen nuorten näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia näkemyksiä yläkoulun opettajilla on kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta?
2. Millaisia kokemuksia yläkoulun opettajille on sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä?

### 4.1. Aineistonkeruu ja kyselylomake tutkimusmuotona

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu tapahtui sähköisesti Webropol- kyselylomakkeen avulla, joka oli auki kolmen viikon ajan (liite 1). Tutkimuksen kohteena olivat Oulun kaupungin yläkoulujen aineenopettajat sekä erityisopettajat. Tutkimuslupa haettiin Oulun kaupungilta. Saatekirje, tutkimuslupalomake ja tietosuojaan liittyvät tiedot lähetettiin jokaiselle Oulun kunnan yläkoulun rehtorille (N=25), ja heitä pyydettiin jakamaan saatekirjettä koulunsa opettajille. Tavoitteena oli tavoittaa mahdollisimman monta opettajaa, joilla olisi kokemuksia sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta. Rehtoreita pyydettiin jakamaan saatekirjettä kerran ja yläasteen opettajille lähetettiin saatekirjettä myös henkilökohtaisiin sähköposteihin lisävastausten saamiseksi.

Kyselylomake tutkimusmuotona valittiin, koska tutkittava aihe on vähän tutkittu, joten kyselylomakkeella pystyttiin tavoittamaan enemmän henkilöitä ja saamaan kokonaisvaltaisempaa kuvaa ilmiöstä, jonka kyselylomakkeen valinta Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018) mukaan mahdollistaa. Kyselylomakkeella on kuitenkin etujen lisäksi myös heikkouksia, kuten vastaajien vähäisyys ja vastausten monitulkinnallisuus (Hirsjärvi, ym., 2018). Vastaajien vähäisyyteen törmäsin itsekkin kyselytutkimuksen aikana, ja huomasin, että opettajat vastasivat paremmin henkilökohtaisiin sähköposteihin sekä sähköposteihin, jossa kyselyn linkki oli sijoitettu heti viestin yhteyteen, eikä erillisen liitteen taakse.

Kyselylomaketta laatiessa tärkeää on suunnitella kysymykset huolellisesti, jotta tutkimuskysymyksiin saataisiin Vallin (2018) mukaan tutkimuksen onnistumista edellyttäviä

vastauksia. Huolellinen täytyykin olla Vallin mukaan niin kysymysten asetteluissa kuin sanamuodoista, jotta tutkittavat ymmärtäisivät kysymykset samalla tavalla, kuin tutkija on ne tarkoittanut. Kyselylomaketta rakentaessa tärkeää on tutustua Vallin mukaan teoriaan, koska teorian ohjaa tutkimuksen mittaria eli kysymyksiä. Tutkimuksen mittaria varten täytyykin tutustua keskeisiin käsitteisiin (Valli, 2018). Lähtiessäni tutkimusta tekemään tutustuin aluksi, millaisia asioita teoriasta nousi esiin liittyen sijoitettujen nuorten koulunkäyntiin sekä millaisia asioita nousee esiin sosiaaliturvan kentillä. Näiden avulla pystyin kartoittamaan, millaisia kysymyksiä aiheesta olisi hyvä kysyä, jotta opettajien kokemuksista saataisiin mahdollisimman kattava kuva.

Kyselylomakkeen alkupäässä kannattaa Vallin (2018) mukaan kerätä taustatietoja, kuten osallistujien sukupuolta, ikää ja koulutusta. Tässä tutkimuksessa taustakysymykset kartoittivat vastaajan työkokemuksen sekä työnimikkeen. Työnimikkeen ja -kokemuksen avulla voidaan Vallin (2018) mukaan tuoda esiin eri ryhmien välisiä eroja vastauksia analysoidessa. Tätä hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa, koska ammattiryhmien vastauksien välillä oli tiettyjä eroja.

Kyselylomake (liite 1) koostui monivalintakysymyksistä, likert-asteikosta sekä avoimista kysymyksistä. Kyselylomakkeen aluksi esittelin itseni, tutkimuksen aiheen sekä mitä kysely pitää sisällään. Sen lisäksi johdannossa oli tietosuojatiedostoon johtava linkki, jotta tutkittavat pystyivät tutustumaan tähän. Tutkimuksen ensimmäinen monivalintakysymys pyrki kartoittamaan osallistujien ammattinimikettä. Seuraava kysymys koski osallistujien työkokemusta vuosina. Näiden kahden kysymyksen tavoitteena oli kerätä vastaajista taustatietoa. Taustatietokysymysten jälkeen seurasi likert-asteikko, jonka tavoitteena oli kartoittaa ilmiöön liittyviä yleisimpiä tekijöitä. Likert-asteikko on Vallin (2018) mukaan mitta-asteikko, jossa pyritään kartoittamaan osallistujien mielipidettä. Tämä asteikko sijoitettiin taustatietojen jälkeen seuraavaksi kysymykseksi, koska kyselylomakkeen alussa kannattaa olla helpot kysymykset, jotta vastaaja jatkaa kyselyyn vastaamista (Valli, 2018). Likert-asteikkoa seurasi kuusi avointa kysymystä, joissa kysyttiin tarkemmin tutkimuskysymyksiin liittyviä kysymyksiä. Kyselylomake eteni tutkimuskysymysten mukaan ja ensimmäiset kolme avointa kysymystä pyrkivät hakemaan vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kaksi seuraavaa toiseen tutkimuskysymykseen. Viimeisen kysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa, onko tutkittavilla jotain lisättävää aiheeseen.

Avoimien kysymyksien etu on Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan se, että vastaajan vastausvaihtoehtoja ei ole mitenkään rajattu, vaan hän saa vapaasti ilmaista asiat, jotka aiheesta tulevat mieleen. Avoimilla kysymyksillä vastaaja voi osoittaa tietämystään aiheesta sekä mikä on heidän mielestään oleellista tietoa. Lisäksi jos kyselyssä on sekä monivalinta-, että avoimia kysymyksiä voidaan näitä vertaamalla saada selityksiä tietyille vastauksille (Hirsjärvi ym., 2009). Tämä sopikin tutkimukseeni, koska mitattiin opettajien kokemuksia, jotka ovat subjektiivisia ja aihe on vähän tutkittu, joten tietoa ei haluttu liiaksi rajata, vaan saada kokonaisvaltainen kuva. Monivalintakysymyksissä oli paljon hajontaa, ja avoimet kysymykset täydensivät näitä vastauksia ja selittivät, miksi osa vastaajista oli vastannut tietyllä tavalla.

Kyselylomakkeeseen vastasi 12 opettajaa, joista 11 vastasi jokaiseen kysymykseen. Vastaajista kolme toimi erityisluokanopettajina, kaksi laaja-alaisina erityisopettajina ja seitsemän aineenopettajina. Koenkin, että tutkimuksessa vastaukset jakautuivat tasaisesti erityisopetuksen ja aineenopetuksen välillä ja näiden kahden ryhmän vastauksia verrattaessa onkin erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat yhdistetty yhtenäiseksi joukoksi. Vastaajien työkokemus vaihteli 2-vuoden ja 32-vuoden välillä, ja vastaajien työkokemuksen keskiarvo olikin 12,8-vuotta.

#### **4.2.Kvalitatiivinen tutkimus**

Tässä tutkimus on laadullinen tutkimus eli kvalitatiivinen. Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusotetta, jonka tarkoituksena on Juutin ja Puusan (2020b) mukaan tutkia valittua ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta. Tämä sopii tutkimusotteeksi tähän tutkimukseen, koska tutkimuksessa tarkistellaan yläkoulun opettajien näkemyksiä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuoren koulunkäynnin tukemisesta sekä kokemuksista yhteistyöstä sijaishuollon kanssa. Juutin ja Puusan (2020b) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden kokemuksista ja näkemyksistä. Kokemuksen tutkiminen on kuitenkin Juutin ja Puusan mukaan ajoittain haastavaa, ja sen tutkimisessa oleellisessa osassa onkin tiettyyn ilmiöön liittyvä historia, ja teoriataustan muodostus. Teoriatausta niin ohjaa kuin tulkitsee tutkimusta, koska se antaa kokonaisvaltaisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä sekä vertaa saatuja tuloksia jo aikaisemmin löydettyyn (Juuti & Puusa, 2020b). Tässäkin pro gradu-tutkielmassa vallitseva sijoitettujen nuorten tilanne sekä lainsäädännölliset muutokset näkyvät tutkielman vastauksissa. Juutin ja Puusan (2020b) mukaan laadullisessa tutkimuksessa



teorian lisäksi mukana on aina tutkijan oma käsitys tutkittavasta ilmiöstä, jonka pohjalta hän on tutkimuksen kohteen ja näkökulman valinnut. Tässä tutkielmassa se näkyy siten, että omien kokemuksieni perusteella päädyin aihetta tutkimaan, koska työelämässä olin huomannut, että yhteistyö sijaishuollon kanssa ja sijoitettujen nuorten tukeminen koulunkäynnissä aiheuttivat haasteita opettajille. Kuitenkin luodessani kyselylomaketta pyrin luomaan kysymykset neutraaleiksi, ja tarkastelemaan niitä mahdollisimman objektiivisesti. Valli (2018) toteaaakin, että kyselylomaketta tehdessä tärkeää on välttää johdattelevia kysymyksiä, joten kysymykset tässäkin tutkimuksessa on muokattu neutraaliin muotoon.

Tässä tutkielmassa käytetään menetelmänä yleistä laadullista tutkimusta, joka ei Caellin, Rayn ja Millin (2003) mukaan sijoitu minkään tietyn tutkimussuuntauksen alle. Tätä lähestymistapaa käytetään heidän mukaansa, kun halutaan tutkia ilmiötä ilman minkään tietyn tutkimusstrategian rajoittamista (Caellin ym., 2003). Tämä tutkimus ei sopinutkaan mielestäni minkään tietyn tutkimusstrategian alle, koska tarkoitus oli kerätä tietoa varsin vähän tutkitusta aiheesta mahdollisimman laajasti. Tätä käsitystä yleisestä laadullisesta tutkimuksesta tukevat myös Renate, Kahlke ja Hon (2014). Lähtökohta yleisessä laadullisessa tutkimuksessa onkin Caellin ja kollegoiden (2003) mukaan, että pyritään ymmärtämään tiettyä ilmiötä, mutta tutkimusstrategian puutteen tulee lisätä huolellisuutta itse tutkimuksen tekemiseen. Yleinen laadullinen tutkimus mahdollistaa Renaten ja kollegoiden (2014) mukaan tutkijan teoreettisen taustan valikoinnin, joka sopii juuri hänen tutkimuksensa lähtökohdaksi. Tämä teoreettinen tausta on tärkeä myös tutkimusstrategiaan liittyvän näkökulman puuttuessa, jotta tutkimuksesta tulee selkeä kokonaisuus (Renate ym., 2014). Tämä oli tässä tutkimuksessa hyvin oleellista, koska tutkittavista aiheista ei löytynyt paljon suoranaista lähteistöä tai tutkimusta, joten aihetta lähestyttiin aiheeseen liittyvän teorian kautta, joka osoittaa tutkimuksen tärkeyden. Tärkeää on myös yleistä laadullista tutkimusta tehdessä osoittaa omat lähtökohtansa tutkimukseen huolellisesti (Caellin ym., 2003). Olenkin tutkimusta tehdessäni osoittanut omat lähtökohtani tutkimuksen aiheen valintaan sekä seuraavissa kappaleissa pyrin osoittamaan selkeästi, miten aineiston analyysi on toteutettu. Caellin ja kollegoiden (2003) mukaan lähtökohtien esittelyn lisäksi yleisessä laadullisessa tutkimuksessa korostuu johtopäätöksien ja pohdintojen yhteen vetäminen lähtökohtien ja teoreettisen kehyksen kanssa. Yleinen laadullinen tutkimus tarjoaa myös mahdollisuuden lähestyä tutkittavaa aihetta uusien näkökulmien kautta (Renate ym., 2014).

### 4.3. Aineiston analyysi

Aineiston analysointi tehtiin tässä tutkimuksessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisyys tarkoittaa tässä kontekstissa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sitä, että vaikka teoriolla on merkitystä tutkielmassa, aineiston analyysiä ohjaavat puhtaasti havainnot aineistosta ja jo etukäteen tiedetty laitetaan syrjään. Kuitenkin voidaan pohtia sitä, missä määrin objektiivisuus on mahdollista, kun tutkija itse kuitenkin asettaa tutkimuksen raamit ja tulkitsee vastauksia omien lähtökohtiensa valossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puusan (2020) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollistaa kerätyn aineiston mahdollisimman monipuolisen tulkinnan ja tarkastelun. Sisällönanalyysi voidaankin prosessina jakaa Puusan (2020) ja Tuomen ja Sarajärven (2018) viitekehystä mukaillen viiteen vaiheeseen:

1. Aineiston pelkistäminen
2. Ryhmittely
3. Alakategorioiden luominen
4. Alakategorioiden yhdistäminen yläkategorioiksi
5. Yläkategorioiden jalostaminen pääkategorioiksi

Tässä pro gradututkielmassa on kaksi tutkimuskysymystä, joten kaikki nämä vaiheet käydään läpi molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta. Tutustuin aineistoon jo sinä aikana, kun vastaajat vastasivat tutkimukseen, ja tutkimuksen valmistuttua luin vastaukset läpi saadakseni kokonaiskuvan tutkittavasta aiheesta ja millaista tietoa aineisto tutkittavasta ilmiöstä tarjoaa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrin hakemaan vastausta kolmen avoimen kysymyksen kautta, jossa kartoitettiin opettajien näkemyksiä sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tuen tarpeista, tuen laadusta sekä mahdollisista koulunkäyntiin liittyvistä haasteista. Näiden kysymysten avulla saadaan mielestäni hyvä kuva siitä, miten opettajat näkevät sijoitettujen nuorten pärjäävän koulussa ja millaisia tarpeita heillä on. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia myös likert-asteikon kautta, jossa tiedusteltiin, pitävätkö opettajat sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemista tärkeänä, eroavatko sijoitettujen nuorten haasteet muiden nuorten haasteista, kokevatko opettajat tukemisen helpoksi ja miten koulupoissaolot ja oppimistulokset eroavat muista oppilaista vai eroavatko. Toinen tutkimuskysymyksen pyrkii kartoittamaan, millaisia näkemyksiä opettajilla on sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Likert-asteikolla kartoitettiin yhteistyön sujuvuutta ja kehittämistarpeita. Kahden avoimen kysymyksen avulla kartoitettiin tarkemmin likert-asteikon kysymyksiä.

Aineiston pelkistämisen tavoitteena on Puusan (2020) mukaan auttaa rajaamaan aineistoa sekä nostaa esiin tutkimuksen kannalta mielekkäimmät asiat. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että pelkistämällä pyritään poistamaan aineistosta tutkimukseen liittymättömät tiedot. Tutkimuskysymystä tulee kuljettaa mukana koko analyysin ajan, jotta aineistosta saataisiin kerättyä oikeat asiat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineisto pelkistettiin siirtämällä alkuperäisilmaisut kaksisarakkeiseen taulukkoon, jonka toiseen sarakkeeseen kerättiin pelkistetyt ilmaisut.

### Taulukko 1 Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaisut	Pelkistetyt ilmaisut
Omille opettamilleni nuorille yhteistä on ollut se, että he tarvitsevat tukea onnistumisen kokemusten saavuttamiseen sekä itsetunnon vahvistamiseen. He hyötyvät erityisesti positiivisesta ohjauksesta ja kannustamisesta, sekä siitä, että aikuisella on aikaa kohdata heidät ja keskustella heidän kanssaan myös arjen kuulumisista	<p>Onnistumisen kokemusten tukeminen</p> <p>Itsetunnon vahvistaminen</p> <p>Positiivinen ohjaus</p> <p>Kannustaminen</p> <p>Nuoren kohtaaminen</p> <p>Arjen kuulumisista keskusteleminen</p>

Pelkistämistä seuraa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ryhmittely, jossa pelkistetyt ilmaukset sijoitetaan samankaltaisuuksien mukaan allekkain samoihin ryhmiin. Tämä auttaa havainnoimaan aineistosta samankaltaisia ja toisistaan eroavia ilmiöitä. Kun aineistoa ryhmitellään, saadaan sitä heidän mukaansa tiivistettyä ja luotua alaluokkia. Nämä alaluokat otsikoidaan sen mukaan, että ne kuvastaisivat mahdollisimman hyvin niihin kerääntyneitä pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa pelkistettyjä ilmauksia kerättiin taas kaksi sarakkeiseen taulukkoon sitä mukaa, miten ne sopivat saman teeman alle. Lopulta pelkistettyjä ilmauksia tutkimalla päädyttiin ilmauksia kuvaavaan otsikkoon. Alaluokkien muodostaminen nostikin selkeästi esiin, millaisia eri ulottuvuuksia tutkimuskysymyksen vastauksessa nousee esiin.

## Taulukko 2 Esimerkki ryhmittelystä ja alaluokkien muodostamisesta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Tehtävien eriyttäminen Tehtävien eriyttäminen ylös ja alaspäin Opintojen räätälöinti Keskittyminen ydinasioihin Yksilöllistäminen Tukiopetus	Oppitehtävissä tukeminen

Tämän jälkeen aineiston analyysissä alettiin yhdistelemään toisiinsa liittyviä alaluokkia yhteen. Tätä kutsutaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yläluokkien muodostamiseksi. Yläluokkia muodostaessa on tärkeää rakentaa niistä selkeästi toisistaan eroavia, mutta omassa yläluokassaan yhtenäisiä. Edelleen tulee seurata, että yläluokat vastaavat tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä nousi esiin selkeästi enemmän alaluokkia ja sitä kautta myös yläluokkia. Toisessa tutkimuskysymyksessä taas luokkia oli vähemmän. Ei kuitenkaan ole Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan oleellista, montako teemaa tutkimuksesta pitäisi nousta, vaan vähä teemaisuus osoittaa, että tutkittavat olivat aiheista jokseenkin samaa mieltä ja nostivat esiin samankaltaisia asioita. Tämä näkyy selkeästi toisessa tutkimuskysymyksessä. Tämä on varmasti yhteydessä myös siihen, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen aiheen rajausta oli vapaampi kuin toisen tutkimuskysymyksen. Lopulta yläluokista luodaan pääluokkia. Kategorioiden muodostamista jatketaan Puusan (2020) mukaan niin kauan kuin se on mahdollista. Tässä tutkimuksessa pääluokkia muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kaksi ja toiseen kolme, joten kategoriat saatiin yhdistettyä varsin hyvin toisiinsa. Näiden pääluokkien avulla pyrittiin osoittamaan vastauksia tutkimuskysymykseen. Lopulta voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan muodostaa yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimukseen siitä näkökulmasta, mikä teema yhdistää tutkimuskysymyksiä ja kaikkia alaluokkia eli kuvaa tutkimuksen aineistosta saatua näkökulmaa mahdollisimman laajasti. Molemmista tutkimuskysymyksistä nousikin esiin yhdistävä luokka.

**Taulukko 3** Alaluokkien ryhmittely yläluokkiin.

Alaluokat	Yläluokat
Oppimisen tukeminen	Pedagogiset keinot
Oppitehtävissä tukeminen	
Oppimisen monipuolinen arviointi	
Pienryhmäopetuksen tarve	
Stressivapaa kouluympäristö	Oppimisympäristö
Luokkamuotoinen erityisopetus	
Kouluympäristön turvallisuus	

**Taulukko 4** Yläluokista pääluokkiin ja yhdistävä luokka.

Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Koulu tietämätön nuoren asioista	Koulun ja sijaishuollon yhteistyötä heikentävät tekijät.	Koulun sijaishuollon kanssa tehtävän yhteistyön laadun vaihtelevuus.
Yhteistyön sujuminen kiinni työntekijästä		
Koulun ja sijaishuollon toiminnan erot		
Positiiviset yhteistyökokemukset.	Koulun ja sijaishuollon väliset positiiviset yhteistyökokemukset.	

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Vaikka tutkimuskysymykset käsittelivätkin sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemista ja yhteistyötä sijaishuollon kanssa, koin tärkeäksi nostaa esiin yläkoulun opettajien esiin nostamia sijoitettujen nuorten haasteita, jotka vaikuttavat kuitenkin kriittisesti siihen, miksi sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisessa käytetään tietynlaisia tukitoimia. Nämä opettajien nimeämät haasteet esitellään ensimmäisessä kappaleessa, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Tutkimuksen tuloksia havainnollistetaan kuvioiden ja lainauksien avulla. Aineistosta nostetuissa lainauksissa käytetään vastaajiin viitatta ammattinimekettä ja numeroa.

### 5.1. Kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin haasteet.

Opettajat nostivat esiin tutkimuksen aikana tukikeinojen lisäksi, millaisia haasteita sijoitetuilla nuorilla on koulunkäynnissä. Lisäksi likert-asteikolla kerätyn tutkimustiedon perusteella 9 vastaajista koki, että sijoitettujen nuorten koulunkäynnin haasteet eroavat muiden oppilaiden haasteista. Vastaajien ammatin välillä oli myös selkeitä eroja, koska erityisopettajat raportoivat selkeästi enemmän haasteita kuin aineenopettajat. Sijoitettujen nuorten koulunkäynnin haasteet voidaan jakaa nuoren traumataustasta johtuviin haasteisiin, mielenterveyden haasteisiin, oppimisen haasteisiin ja käyttäytymisen haasteisiin.

Nuoren traumataustat nousivat esiin useiden osallistujien vastauksissa. Osallistujat totesivatkin, että sijoitetuilla nuorilla oli paljon negatiivisia menneisyyden kokemuksia, kuten traumoja, koulukiusaamis- ja päihdetaustaa sekä lapsuuden turvattomia kiintymyssuhteita. Nämä kokemukset vaikuttivat vastaajien mukaan suoraan siihen, että nuorilla oli haasteita luottaa koulun aikuisiin. Lisäksi monet sijoitetut nuoret kärsivät heikosta itsetunnosta ja minäkuvasta.

”-- he valitettavasti usein ovat enemmän rikkinäisiä sieluja, kuin moni ikätoverinsa. ” (Erityisopettaja 4).

” Raskaan sarjan lastensuojelulaitoksiin sijoitettujen lasten ongelmat ja päihdetausta ovat haastavia myös kokeneelle opettajalle. ” (Erityisopettaja 4).

Lähes jokainen tutkimukseen osallistuja nosti esiin vastauksissaan sijoitettujen nuorten mielenterveyden haasteet. Sijoitettujen nuorten kuvailtiin kärsivän vakavista mielenterveydellisistä haasteista, joiden nähtiin olevan suurempia kuin ikätoverien haasteet.

Tähän koettiin vaikuttavan edellä mainitut nuoren taustoihin liittyvät tekijät. Sijoitettujen nuorten koettiin kokevan yleistä näköalattomuutta, toivottomuutta, jännittämistä, psyykkistä pahoinvointia ja muita mielenterveyden haasteita, jotka vaikuttivat suoraa koulussa käymiseen.

” Osalla on psyykkisen tuen tarvetta paljon, eikä koulu suju näiden ongelmien vuoksi. Ensin pitäisi saada oppilas siihen kuntoon, että hän on koulukuntoinen. ” (Aineenopettaja 7).

” Nuorilla on paljon tuen tarvetta henkisellä puolella ja se heijastuu kouluun.” (Aineenopettaja 4).

” -- vakavia sosiaalisia tai mielenterveydellisiä haasteita, jotka täytyy ottaa huomioon nuoren kohtaamisessa. ” (Erityisopettaja 4).

Oppimisen haasteita nousi tutkimuksen aikana esiin paljon. Suurin osa vastaajista mainitsi sijoitettujen nuorten kokevan motivaation puutetta, heikkoa koulumenestystä, keskittymisen vaikeutta, negatiivista suhtautumista koulunkäyntiin ja opinnoissa jälkeen jäämistä. Oppimisen haasteet linkitettiin avoimissa kysymyksissä usein poissaoloihin, joiden vuoksi nuorille jäi paljon aukkoja oppimiseen. Kuitenkin likert-kyselyn mukaan opettajat eivät suoranaisesti kokeneet sijoitettujen nuorten suoriutuvan kokeista heikommin kuin muut oppilaat. 4 vastaajista eli enemmistö vastasi tähän kysymykseen neutraali, eli enemmistö ei ollut samaa eikä eri mieltä. Vastausvaihtoehdoissa oli myös vaihtoehto ”en osaa sanoa”, joten voidaan arvioida, että neutraali ei ilmaise tietämättömyyttä aiheesta.

”-- poissaoloista johtuvat oppimisen ongelmat ovat keskeisiä tuen tarpeita. Keskittyminen isossa ryhmässä on vaikeaa -- ”. (Aineenopettaja 1).

”Usein sijoitettu oppilas on jäänyt jälkeen opinnoissa -- ” (Erityisopettaja 2).

” -- oppilaan motivaatio on kadoksissa -- ” (Aineenopettaja 3).

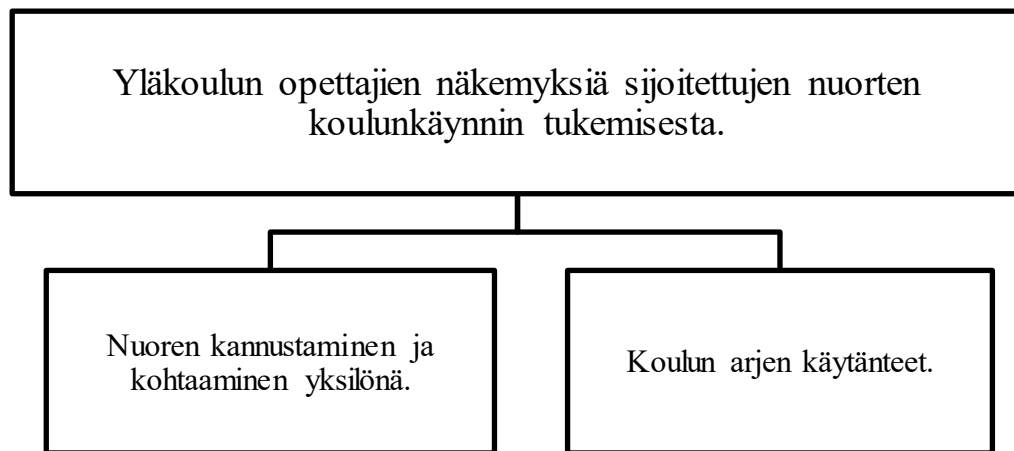
Käyttäytymisen haasteet liittyivät vastaajien mukaan sääntöjen noudattamatta jättämiseen, käyttäytymisen häiriöihin, poissaoloihin ja kiusaamiseen. Lisäksi sijoitetuilla nuorilla koettiin olevan negatiivinen suhde koulunkäyntiin aikaisempien koulukokemusten takia. Tämä näkyikin poissaoloina ja jopa hatkojen ottamisena koulusta. Nämä taas johtivat siihen, että sijoitettujen nuorten oli vaikea käydä säännöllisesti koulua. Käyttäytymisen häiriöt näyttäytyivät raivokohtauksina, suostumattomuutena ja aggressiivisuutena itseään tai muita kohtaan.

” -- haasteita käyttäytymisessä (huutaminen, raivoaminen, kieltäytyminen, kaikkien sääntöjen noudattamattomuus, aggressiivinen käytös itseä, muita oppilaita ja aikuisia kohtaan), hatkojen ottaminen koulusta kesken päivän. ” (Erityisopettaja 5).

” -- Tuen tarpeet liittyvät usein koulussa käymiseen --” (Aineenopettaja 7).

## 5.2. Yläkoulun opettajien näkemyksiä sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta.

Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja koki, että sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä on tärkeä tukea. Kuitenkin likert-asteikossa esiin nousi myös se, että viisi vastaajaa koki, että sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukeminen ei ole helppoa. Koulunkäynnin tukemisessa esiin nousikin **koulun arjen käytänteet** sekä **nuoren kannustaminen ja kohtaaminen yksilönä**. Varsinkin nuoren kannustaminen ja kohtaaminen nousi esiin osallistujien vastauksissa, kuten myös erilaiset oppimisympäristöön liittyvät keinot. Yhdistäväksi luokaksi nousi kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten psyykinen ja pedagoginen tukeminen koulukontekstissa.

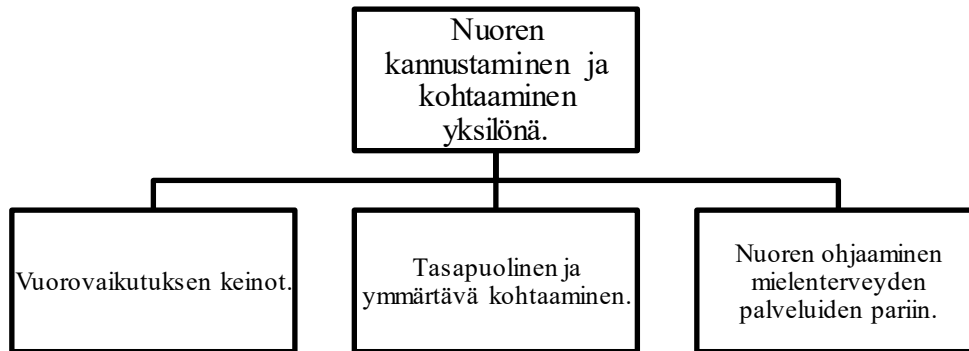


**Kuvio 1** Yläkoulun opettajien näkemyksiä sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta.

### **Nuoren kannustaminen ja kohtaaminen yksilönä.**

Opettajat kuvailivat nuoren koulunkäynnin tukemiseen liittyvän erilaiset **vuorovaikutuksen keinot, tasapuolinen ja ymmärtävä kohtaaminen** sekä **nuoren ohjaaminen mielenterveyden palveluiden pariin**.





**Kuvio 2** Yläkoulun opettajien näkemyksiä sijoitetun nuoren koulunkäynnin tukemisesta kannustamisen ja yksilöllisen kohtaamisen avulla.

**Vuorovaikutuksen keinoina** opettajat totesivat käyttävänsä *arjen keskustelua*. Tällä tarkoitettiin koulun arjessa tapahtuvaa kuulumisista keskustelua sekä jutustelua. Tärkeää oli opettajien mielestä osoittaa, että ollaan kiinnostuneita nuoren asioista ja kertomisista. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä sanoittamista sekä keskustelutukea. Vuorovaikutuksen keinoina nimettiin myös erilainen *positiivinen vuorovaikuttaminen*, kuten oppilaan kannustaminen, oppilaan toiveiden kunnioittaminen ja aito läsnäolo. Lisäksi opettajat kertoivat pitävänsä tärkeänä tukikeinona oppilaan *itsetunnon vahvistamista*, jota tapahtui tsemppaamisen, toivon antamisen ja positiivisten kokemusten tukemisen kautta. Oppilaille pyrittiinkin luomaan onnistumisen kokemuksia koulun arjessa eri tavoin.

”Positiivinen kannustus, palaute ja huomiointi, kohtaaminen ja läsnäolo, nuorelle mahdollisuus jutella myös arjen kuulumisista. Lisäksi pyrin aina huomaamaan nuorissa heidän vahvuutensa ja eriyttämään ylöspäin vahvuuksiin sopivia tehtäviä, ja samoin löytämään muita onnistumisen kokemuksia ja itsetuntoa vahvistavia tehtäviä - niistä nuori saa usein toivoa tulevaan--” (Erytisopettaja 1).

”Positiivisten kokemusten saaminen -- korostuu, kun muu elämä heittää häränpyllyä.” (Erytisopettaja 2).

**Tasapuolisella ja ymmärtävällä kohtamisella** pyrittiin tukemaan kodin ulkopuolelle sijoitetun nuoren koulunkäyntiä. Näihin liittyvät keinot nousivatkin esiin lähes jokaisella vastaajalla. Tähän liittyi *nuoren kohtaaminen yksilönä, hyvän huomaaminen, opettajan ominaisuudet* sekä *nuoren taustojen tunteminen*. Nuoren kohtamisessa korostui, että nuori tulisi aina kohdata omana itseään. Usea vastaaja totesikin, että sijoitettu nuori ansaitsee tulla nähdyksi, kohdatuksi ja hyväksytyksi ja, että he ovat lapsia ja nuoria siinä missä muutkin. Muutamassa vastauksessa korostui myös se, että huomiota ei saisi kiinnittää nuoren taustoihin, mutta kuitenkin suurin osa vastaajista piti *nuorten taustojen tuntemista* tärkeänä tukemisen

keinojen sekä yhteistyön näkökulmasta. Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, opettajat nimesivät sijoitetun nuorten taustojen aiheuttavan paljon haasteita, ja nämä oli huomioituk in myös tukemisessa siten, että kun opettaja tietää nuoren taustat, hän osaa kohdata nuoren sopivalla tavalla.

”Sijoitetut nuoret ovat yksilöitä. Heillä on kaikilla erilaiset lähtökohdat ja heitä ei saa laittaa samaan "muottiin" sen takia, että ovat sijoitettuja.” (Aineenopettaja 3).

” Usein sijoituksen syiden taustalta löytyy joko traumataustaa tai sitten vakavia sosiaalisia tai mielenterveydellisiä haasteita, jotka täytyy ottaa huomioon nuoren kohtaamisessa.” (Erityisopettaja 4).

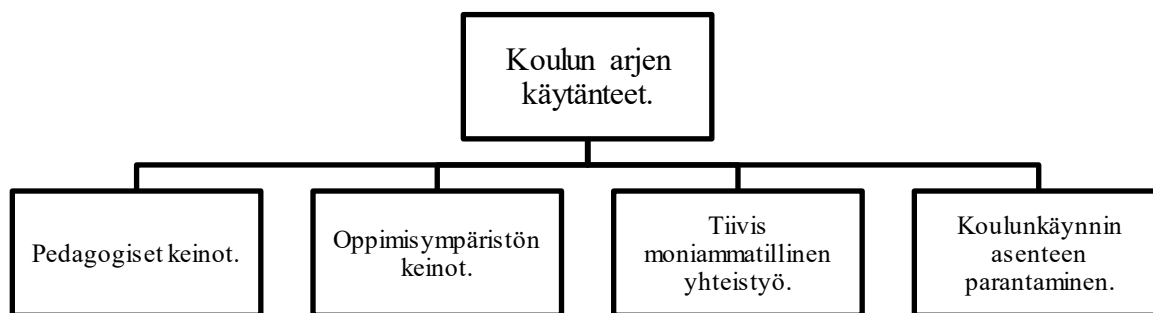
*Hyvän huomaamisella* tarkoitettiin sitä, että opettajien olisi tärkeää huomata sijoitetun nuoren positiiviset saavutukset ja vahvuudet. Sijoitettujen nuorten opettajat pyrkivätkin tunnustamaan oppilaan vahvuuksia ja hyödyntämään niitä vuorovaikutuksessa. Vastaajat pitivät tärkeinä myös tiettyjä *opettajan ominaisuuksia*. Näinä nimettiin tasapuolinen ja ymmärtävä asenne sekä rauhallisuus ja vakaus. Näiden nähtiin tukevan sijoitetun oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia.

**Nuoren ohjaaminen mielenterveyden palveluiden pariin** nousi myös esiin useissa vastauksissa, koska sijoitettujen nuorten koettiin kokevan paljon mielenterveyden haasteita. Opettajat kuitenkin vastauksissaan ilmaisivat selkeästi, että eivät itse ole asiantuntijoita mielenterveyden tukemisessa kouluympäristöön liittyvien keinojen ulkopuolella, vaikka sijoitettuja nuoria tuettiin myös henkisesti. Henkisenä tukena nousikin esiin jo edellä mainittu tsemppaaminen. Esiin nousi voimakkaasti myös huoli siitä, että sijoitettujen nuorten on vaikeaa päästä avun piiriin.

” Osalla on psyykkisen tuen tarvetta paljon, eikä koulu suju näiden ongelmien vuoksi. Ensin pitäisi saada oppilas siihen kuntoon, että hän on koulukuntoinen. ” (Erityisopettaja 5).

### **Koulun arjen käytänteet**

Opettajat nimesivät **koulun arjen käytänteiksi tukea sijoitettua nuorta** erilaiset **pedagogiset keinot, oppimisympäristön keinot, tiiviin moniammatillisen yhteistyön ja koulunkäynnin asenteen parantamisen.**



**Kuvio 3** Yläkoulun opettajien näkemyksiä sijoitetun nuoren koulunkäynnin tukemisesta koulun arjessa käytettävien käytänteiden avulla.

**Pedagogisina keinoina** opettajat nimesivät *oppimisessa ja oppitehtävissä tukemisen ja monipuolisen arvioinnin*. *Oppimisen tukemisessa korostettiin* oppimisen yleistä tukea, koetilanteissa tukemista, keskittymisen tukemista, oppimisen tavoitteiden suunnittelemista oppilaan voimavarojen mukaan ja yksilöllistä ohjausta. Useat vastaajat kommentoivat tukevansa sijoitettua nuorta pedagogisesti samoin keinoin kuin muitakin oppilaita, jotka tarvitsevat tukea opinnoissaan. *Oppitehtävissä* opettajat tukivat sijoitettuja nuoria eriyttämällä tehtäviä, opintojen yksilöllistämällä, keskittymällä ydinasioihin sekä tukiopetuksella. Varsinkin näiden koettiin olevan yhteydessä sijoitettujen nuorten poissaoloihin, joiden takia yksilöllistäminen oli tärkeää. *Monipuolisella arvioinnilla* pyrittiin tukemaan koulunkäyntiä siten, että oppilas voi osoittaa osaamistaan monin eri tavoin ja oppimisen tavoitteet olisi suunniteltu oppilaan voimavarojen mukaan.

” -- arviointi portfoliotyyppisesti ainoastaan tuntityöskentelyn perusteella, osan oppiaineiden suorittaminen päiväkirjojen avulla (esim. Liikuntapäiväkirja korvaamassa liikunnantunnit) -- oppimistavoitteiden suunnittelu oppilaan voimavarojen mukaisesti, yksilöllistetyt oppiaineet tarvittaessa -- ” (Erytisopettaja 5).

” Usein sijoitettu oppilas on jäänyt jälkeen opinnoissa, joten opintojen räätälöinti ja keskittyminen ydinasioihin on tärkeää. ” (Erytisopettaja 2).

Pedagogisten keinojen yhteydessä esiin nousi sijoitettujen nuorten *pienryhmäopetuksen tarve*. Vaikka opettajat tukivat oppilaita monipuolisesti, koettiin, että pienryhmään siirtyminen olisi tärkeä tukemisen keino. Kuitenkin pienryhmistä raportoitiin puutetta sekä erityiskoulujen todettiin olevan täynnä tai muuten hankalasti saatavilla.

” Keskittyminen isossa ryhmässä on vaikeaa, joten tukea tarvittaisiin siihen, että he voisivat opiskella ja tehdä tehtäviä pienemmissä ryhmissä – Pienryhmiä ei ole koulussa, eikä edes tarvittaessa oppilasta voida ohjata pienempään ryhmään.” (Aineenopettaja 1).

**Oppimisympäristö keinoissa** erityisesti korostui *kouluympäristön turvallisuus*. Lisäksi esiin nousi *stressivapaa kouluympäristö* sekä *luokkamuotoinen erityisopetus*. Kouluympäristön turvallisuudella tarkoitettiin, että on tärkeää tehdä koulusta positiivinen ja turvallinen paikka, jotta sijoitettu nuori kävisi koulua säännöllisesti. *Stressivapaalla kouluympäristöllä* tarkoitettiin rauhallisen työskentelytilan löytämistä sekä huojennettua koulupäivää. Näiden koettiin tukevan nuoren opiskelua auttamalla nuorta keskittymään. Oppimisympäristöissä nousi esiin myös *luokkamuotoinen erityisopetus*, jota käsiteltiin jo edellisessäkin kategoriassa sen puutteen näkökulmasta. Kuitenkin opettajat kokivat, että sijoitetut nuoret hyötyisivät pienistä ryhmistä.

**Tiivistä moniammatillista yhteistyötä** tehtiin *nuoren koulussa, koulun ulkopuolisten tahojen kanssa* sekä *huoltajien kanssa*. *Yhteistyö koulussa* näkyi oppilaitosten konsultointina, yhteistyönä oppilashuollon ja koulun johdon kanssa sekä usean koulun aikuisen kanssa. Konsultoimassa saatettiin käydä esimerkiksi erityiskoululta. Usean aikuisen yhteistyön nähtiin tukevan sijoitetun nuoren koulunkäyntiä ja oppimista. *Koulun ulkopuolisiksi tahoiksi* nimettiin tärkeimpänä sijaishuollon kanssa tehtävä yhteistyö. Tätä yhteistyötä käsitellään tarkemmin seuraavassa tutkimuskysymyksessä. Tämän lisäksi nimettiin yhteistyö mielenterveyspalveluiden kanssa. *Huoltajien* kanssa kuvattiin myös tehtävän tiivistä yhteistyötä. Tämän koettiin kuitenkin olevan myös haastavaa.

” Tärkeää on olla hyvä moniammatillinen verkosto apuna.” (Aineenopettaja 4).

” -- yhteistyö koulun oppilashuollon ja koulun johdon kanssa, muiden oppilaitosten konsultointi (esim. Luovi/Tieman koulu) --”. (Erityisopettaja 5).

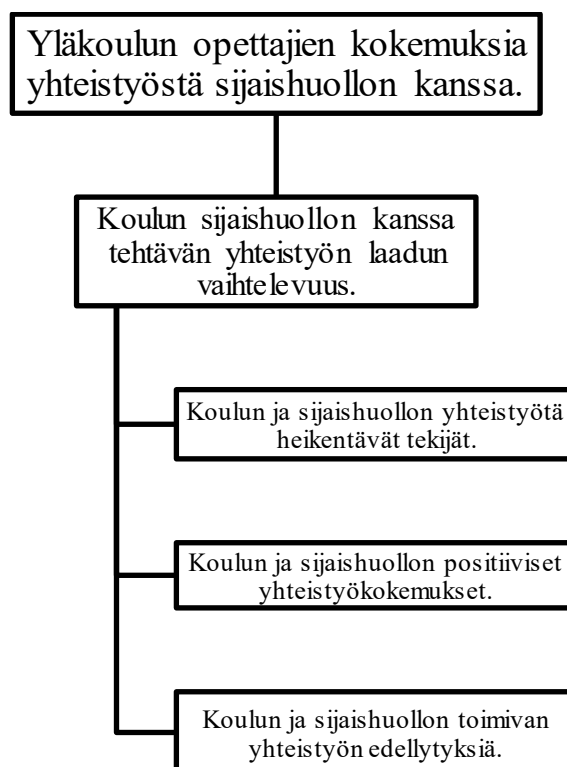
Sijoitettujen nuorten koulunkäynnin asennetta haluttiin tukea **parantamalla nuoren koulunkäynnin asennetta**. Tätä pyrittiin tukemaan *käyttäytymisen interventioiden avulla* sekä *tukemalla säännöllistä koulunkäyntiä*. Näihin liittyvät vahvasti haasteissa mainitut negatiivinen suhde koulunkäyntiin sekä koulupoissaolot. *Käyttäytymistä* pyrittiin tukemaan erilaisilla palkkiosysteemeillä, käyttäytymisen rajoittamisella sekä sopimuksilla. *Säännöllistä koulunkäyntiä* taas pyrittiin tukemaan rutiineilla, selkeillä rajoilla, struktuureilla sekä ilmapiirillä.

”-- käytöksen rajoittaminen koulussa sääntöjen rikkomistilanteissa--” (Aineenopettaja 7).

” --säännöllisen koulunkäynnin turvaaminen luomalla koululle ilmapiiri, joka tukee eikä kiinnitä huomiota taustoihin--” (Aineenopettaja 3).

### 5.3. Yläkoulun opettajien kokemuksia sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Toinen tutkimuskysymyksen käsittelee oleellimmassa yhteistyökumppanin, sijaishuollon kanssa tehtävää yhteistyötä. Sijaishuollon kanssa tehtävää yhteistyötä kartoitettiin heti aluksi likertasteikon avulla. Suurin osa opettajista, viisi vastasikin kokevansa sijaishuollon kanssa tehtävän yhteistyön olevan vähintään jokseenkin sujuvaa. Kuitenkin yli puolet eli seitsemän vastaajaa koki, että yhteistyötä tulisi kehittää. Tutkimuksessa esiin nousikin opettajien kokemuksista yhteistyöstä selkeät kolme teemaa: **koulun ja sijaishuollon yhteistyötä heikentäviä tekijöitä, koulun ja sijaishuollon välisiä positiivisia yhteistyökokemuksia ja koulun ja sijaishuollon toimivan yhteistyön edellytyksiä.** Yhteistyön sijaishuollon kanssa voidaankin todeta olevan laadultaan vaihtelevaa.



**Kuvio 4** Tutkimuskysymys, yhdistävä luokka ja pääluokat

## **Koulun ja sijaishuollon yhteistyötä heikentävät tekijät**

Tutkimuksen osallistujat totesivat **yhteistyöhön heikentävästi** vaikuttavan *koulun tietämättömyys nuoren asioista, koulun ja sijaishuollon toiminnan eroavaisuudet* sekä *yhteistyön sujuvuuden kiinni oleminen työntekijästä*. Varsinkin koulun tietämättömyys nuoren asioista nousi esiin lähes jokaisessa vastauksessa. Tietämättömyyteen vaikuttivat sijaishuollon henkilökunnan vaihtelevuus, sijaishuollon vähäinen yhteydenpito sekä yleinen epätiedottomuus. Vaihtelevuuden koettiin vaikuttavan suoraa siihen, että pitkäjänteistä yhteistyötä on vaikea saavuttaa ja tieto ei kulkenut kunnolla koulun ja sijaishuollon välillä. Lisäksi opettajat kokivat epätietoisuutta siitä, kuka vastaa nuoren asioista. Yhteydenpidossa ongelmiksi muodostuivat sen olemattomuus ja se liittyi voimakkaasti tietoon poissaoloista. Yleinen epätietoisuus näkyi siten, että koulu ei ollut mukana kaikissa palavereissa eikä tarpeellinen tieto oppilaan tilanteesta muutenkaan kulkenut opettajille.

”Asioista tiedottaminen olisi tarpeen. Opettajilla on vaitiolovelvollisuus!” (Aineenopettaja 1).

”Usein opettajat saavat ns. kaivella tietoja ja soitella sijoituspaikkoihin, että saa tarvittavat tiedot oppilaasta ja hänen koulunkäyntinsä tavoitteista.” (Erityisopettaja 2).

”Kontaktin tiivistä voisi kehittää ja sitä, että asioista puhutaan avoimesti. Aina ei tieto kulkeudu ja koulu ei ole mukana kaikissa sosiaalipuolen palavereissa, joten olemme hieman tietämättömiä oppilaan tilanteesta.” (Aineenopettaja 7).

**Koulun ja sijaishuollon toimintamalleissa** koettiin olevan myös yhteistyötä vaikeuttavia **eroja**, tähän kuului *sijaishuollon kyvyttömyys tunnistaa oppimisen haasteita, nuoren käyttäytymisen rajoittamiseen liittyvät tekijät sekä vastuunjakautuminen*. Vastaajat kokivatkin, että asumisyksikkö ei aina tunnista oppimisen haasteita ja, että sijaishuollon kuuluisi muutenkin olla aktiivisesti mukana oppilaan koulunkäynnissä. Sijaishuollon haasteeseen tunnista nuoren oppimisen vaikeuksia todettiin, että palaverien siirtäminen asumisyksikköön on helpottanut ymmärrystä.

”Asumisyksikön työntekijät eivät aina tunnista oppilaan haasteita, koska niitä ei ole esim. asumisyksikössä. Tällaisissa tilanteissa nuori jää ikään kuin tyhjän päälle. -- Sijaishuollon täytyisi olla aktiivisesti mukana oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Sijaishuollolle täytyisi saada Wilma-tunnukset. Se helpottaisi yhteistyötä hurjasti.” (Erityisopettaja 5).

*Nuoren käyttäytymisen rajoittamisen erot* nousivat esiin usean vastaajan vastauksissa. Opettajat kokivatkin, että koulun puuttumisella lapsen toimintaan oli tiukat rajat, ja väärinymmärryksiä

nuoren rajoittamisesta on myös esiintynyt. Lisäksi ongelmallisena nähtiin, että usein rajoitetaan nuoren liikkumista, jolloin tämä ei pääse kouluun.

”Väärinymmärryksiä on sattunut, esim. kun on luvattu, että koululla on mahdollisuus rajoittaa nuoren toimintaa sijaishuollossa koulupäivän jälkeen, jos koulussa asiat eivät suju. Jälkikäteen on tullut viestiä, että näin ei saakaan tehdä sen ja sen pykälän mukaan. Eli ensin on luvattu jotain suullisesti ja sen jälkeen asia on peruttu vedoten lakiin/säädöksiin” (Erityisopettaja 5).

*Vastuunjakautumisen* nähtiin heikentävän yhteistyötä, koska useinkaan ei ollut selkeää, kuka kantaa vastuun mistäkin ryhmien välillä. Lisäksi koettiin, että sijaishuollon tulisi ottaa enemmän vastuuta koulutöiden etenemisestä.

”Vastuunkanto eri ryhmien välillä. Kuka hoitaa ja kenen vastuu?” (Aineenopettaja 6).

”Sijaishuollon puolelta pitäisi olla ikään kuin samanlainen tuki nuorelle kuin kotoa. Varmistetaan, että nuori ottaa mukaan koulukirjat, tekee läksyt yms --” (Erityisopettaja 5).

Koulun yhteistyötä sijaishuollon kanssa koettiin **heikentävän selkeästi sen riippuvuus työntekijästä**. Moni vastaaja kokikin yhteistyön olevan välillä hankalaa ja välillä sujuvaa, ja yleisimmäksi hankaluutta selittäväksi syyksi nousi sijaishuollon työntekijästä riippuvat syyt sekä edellä mainitut tiedonkulkuun liittyvät haasteet. Enemmän yhteistyön hankaluutta ilmaisivat erityisopettajat, joista vain yksi totesi yhteistyön toimivan pelkästään hyvin.

”Videndoista vuoden kokemus muutaman eri lastensuojelulaitoksen ja joidenkin sijaisperheiden kanssa on opettanut, että ei ole yhtä oikeaa vastausta kysymykseen. Paljon riippuu ihmisistä, miten hyvin ovat koulun kanssa yhteistyössä --” (Erityisopettaja 4).

”Joidenkin kanssa yhteistyö toimii erittäin hyvin, mutta yleensä heikommin.” (Erityisopettaja 3).

## **Koulun ja sijaishuollon väliset positiiviset yhteistyökokemukset**

Vaikka edellä mainittiinkin vastaajien kokevan yhteistyön olevan ajoittain haastavaa, suurin osa kommentoi, että heillä oli enemmän positiivisia kokemuksia. **Positiivisiin yhteistyökokemuksiin** sisältyikin näitä *positiivisia kokemuksia* sekä *koulun ja sijaishuollon yhdessä tekemisen kulttuuria*. Kuitenkin esiin nostettiin myös kehittämisen mahdollisuudet, jotka näkyivät myös likert-asteikossa, kuten edellä mainittiin. *Yhdessä tekemisen kulttuurista* opettajat nostivat esiin, että sijaishuolto edistää oppilaiden kouluun tuleamista ja koulu ja sijaishuolto yhteistyössään parhaimmillaan tekee saumatonta yhteistyötä oppilaan tukemiseksi.

”En muista suoraan yhtään ikävää tapausta yhteistyön suhteen eli aina on asiallisesti saatu asiat hoidettua, ja minulla on kuitenkin kokemusta eri sijaishuollon toimijoista todella paljon.” (Aineenopettaja 7).

” En osaa sanoa. Omasta näkökulmasta yhteistyö toimii hyvin, mutta varmasti aina kehitettävää on.” (Erityisopettaja 1).

### **Koulun ja sijaishuollon toimivan yhteistyön edellytykset**

Vastaajat nostivat esiin tekijöitä, jotka olivat vaatimuksia toimivalle yhteistyölle opettajien kokemusten pohjalta. Näihin kuuluivat **moniammatillinen tiivis yhteistyö** sekä **sujuvan yhteistyön edellytykset**. **Moniammatillisessa yhteistyössä** opettajat olivat sijaishuollon kanssa niin *fyysisten palaverien* tai *verkkoyhteistyön* kautta. Fyysiset palaverit pitivät sisällään kokemuksia säännöllisistä yhteistyöpalavereista, joissa seurattaisiin nuoren koulunkäynnin tilannetta sekä tuettaisiin lasta yhdessä pääsemään yhteisiin tavoitteisiin. Näitä pidettiin tärkeinä yhteistyön onnistumiselle. *Verkkoyhteistyö* piti sisällään taas yhteistyötä Wilman, puhelimien ja sähköpostin kautta.

”Sijaishuollon yksikön johtaja on ollut aktiivisesti mukana nuoren asioiden hoitamisessa. Palaverit on saatu sovittua.” (Erityisopettaja 5).

”Sijaishuolto kuittaa poissaolot ja hoitaa yhteistyön Wilmassa.” (Aineenopettaja 5).

Näiden tekijöiden lisäksi yhteistyössä esiin nousi *koulun yhteydenpito sijaishuoltoon*. Tällä vastaajat tarkoittivat sitä, että usein sijaishuolto vaatii, että koulu on tarkasti yhteydessä sijaishuoltoon ja tekee säännöllistä selontekoa nuoren opinnoista. Lisäksi esiin nousi koulun tarkka yhteydenotto poissaoloista. Monet opettajat pitivätkin tätä yhteistyön edellytyksenä, koska tieto taas ei kulkenut vastaavasti sijaishuollosta kouluun. Tämän teemaan voikin yhdistää myös yhteistyön heikentäviin tekijöihin, koska koulun henkilökunta koki tilanteen myös epäreiluksi.

”Todella usein sijoituspaikka vaatii koululta tarkkaa yhteydenpitoa ja selontekoa opinnoista, mutta sijoituksesta jätetään herkästi ilmoittamatta, tuleeko oppilas kouluun ja jos tulee niin milloin ja miten.” (Erityisopettaja 2).

”Usein koulun pyydetään aktiivisesti ilmoittamaan esimerkiksi oppilaan poissaoloista, mutta sitten tieto ei liikukaan koululle, jos oppilas on tiedettävästi esim. lääkärikäynnillä tms – ” (Erityisopettaja 3).

**Tutkimuksessa nousi esiin vastauksissa sujuvan yhteistyön edellytyksiä**, joita opettajat nimesivät olevan *yhteistyön avoimuus* sekä *aloituksellisuus*. Opettajat kokivatkin, että asioista piti pystyä puhumaan avoimesti, jotta tavoitteisiin päästäisiin yhdessä. *Aloituksellisuus* nousi



vastauksissa esiin siitä näkökulmasta, että koulun opettajien aloitukseisuus oli monessa tilanteessa kynnyskysymys yhteistyön sujuvuudelle, kuten myös se, että opettaja itse oli aktiivinen yhteistyön suhteen.

”Avoimuus on lapsen etu.” (Erityisopettaja 4).

”itse pitää olla aloitteellinen yhteistyön kanssa” (Aineenopettaja 3).

## 6 Johtopäätökset ja pohdinta

### 6.1. Johtopäätökset

Tässä pro gradu- tutkielmassa tutkittiin opettajien näkemyksiä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta sekä yhteistyöstä sijaishuollon kanssa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia keinoja opettajat pitävät tärkeinä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisessa, sekä millaisia kokemuksia heillä on sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin sijoitettujen nuorten koulunkäyntiin liittyviä haasteita, joihin pyrittiin vaikuttamaan opettajien nimeämillä tukikeinoilla. Tutkimuksen tuloksien mukaan opettajat tukivat sijoitettuja nuoria monipuolisesti useilla koulun arkeen sidoksissa olevilla keinoilla sekä kohtaamalla nuoren yksilöllisesti. Tutkimus osoittikin, että opettajien käyttämät keinot koulun arjessa jakaantuivat pedagogisiin keinoihin, oppimisympäristön keinoihin, koulunkäynnin asenteen parantamiseen, tiiviiseen moniammatilliseen yhteistyöhön sekä käyttäytymisen tukemiseen. Kuitenkin ylitse näiden nousi nuoren kannustava ja ymmärtävä kohtaaminen, jonka koettiin olevan avainasemassa sijoitetun nuoren koulunkäynnin tukemisessa. Opettajan ja sijoitetun nuoren välisen suhteen on koettu olevan ratkaiseva tekijä monessa aiemmassa tutkimuksessa (ks. Gomin ym., 2022; McGuiren ym., 2021; Moyer & Goldberg 2019).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vaikka kodin ulkopuolelle sijoitettuja nuoria tuettiin koulun arjessa monin erilaisin konkreettisoin interventioin, tärkeimmäksi keinoksi osoittautuu tapa, jolla opettaja kohtaa ja vuorovaikuttaa sijoitetun nuoren kanssa. Lähes jokainen vastaaja nostikin esiin ymmärtävän ja kannustavan vuorovaikutuksen merkityksen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat sijoitettujen nuorten kärsivän traumaattisista menneisyyden kokemuksista ja näiden aiheuttamista mielenterveyden haasteista, joiden koettiin olevan vakavampia kuin muiden oppilaiden haasteet ja vaikuttavan kriittisesti nuoren koulunkäyntiin. Saman suuntaisia haasteita on nimetty useissa eri tutkimuksissa (ks. Bellis ym., 2018; Kääriälä, 2021; Moyer & Goldberg, 2019). Näitä traumaattisten kokemusten ja mielenterveydellisten haasteiden muodostamia vaikeuksia koulunkäynnissä yläkoulun opettajat pyrkivät tukemaan ohjaamalla nuoren mielenterveydenpalveluiden piiriin sekä rakentamalla toimivia vuorovaikutussuhteita sijoitettujen nuorten kanssa.

Traumataustan huomaaminen on tärkeää tämän tutkimuksen sekä aiempien tutkimuksien näkökulmasta, koska se auttaa opettajia tukemaan oppilaita koulun arjessa sensitiivisesti ja yksilöllisesti (Moyer & Goldberg, 2019). Kuitenkin tässä ja aiemmissa tutkimuksissa korostettiin, että taustoista huolimatta sijoitettua nuorta tulee kohdella kuin muitakin nuoria eikä laittaa samaan muottiin (Fernandez, 2019; Goming ym., 2022; Moyer & Goldberg, 2019). Varsinkin sääliminen on todettu aiemman tutkimuksen näkökulmasta erittäin haitalliseksi (Moyer & Goldberg, 2019). Tässä tutkimuksessa ei noussut esiin tällaisia haitallisen vuorovaikutuksen piirteitä, mutta vastauksissa korostettiin, että sijoitettuja nuoria ei saa laittaa samaan muottiin muiden sijoitettujen nuorten kanssa, vaan yksilöllisyys on otettava huomioon. Opettajat käyttivät nuoren ymmärtävän ja kannustavan kohtaamisen tukikeinoina erilaisia vuorovaikutuksen keinoja. Näitä opettajat nimesivät olevan arjen keskustelut, positiivinen vuorovaikuttaminen sekä itsetunnon vahvistaminen luomalla positiivisia kokemuksia koulussa. Lisäksi opettajat korostivat sijoitettujen nuorten onnistumisten huomaamista sekä opettajan omia ominaisuuksia vuorovaikutuksessa. Nämä löydökset olivatkin yhteydessä aikaisempaa tutkimukseen, joissa myös korostetaan opettajan ja sijoitetun nuoren välisen toimivan yhteistyön tärkeyttä ja opettajan kiinnostuneisuutta nuoren asioista (Goming ym., 2022). Goming ja kollegat (2022) sekä Harder ja kollegat (2022) korostavat tutkimuksessaan, että yhteys sijoitettuun nuoreen tulee rakentaa kuuntelemalla ja keskustelemalla nuoren kanssa. Lisäksi sekä tämän tutkimuksen, että aikaisempien tutkimusten tuloksista nousee esiin, että tärkeää on nostaa esiin sijoitetun nuoren onnistumisia ja vahvuuksia sekä luoda positiivisia oppimisen kokemuksia, koska tämä parantaa nuoren itsetuntoa sekä parantaa koulunkäyntiä (Dansey ym., 2019; Hesjedal ym., 2016; Kothari ym., 2021; Moyer & Goldberg, 2019). Tässä tutkimuksessa opettajat nimesivät opettajan rauhallisuuden ja vakauden sekä tasapuolisuuden ja ymmärtävän asenteen olevan avain asemassa sijoitetun nuoren koulunkäynnin tukemisessa. Samankaltaisia tuloksia saivat Goming ja kollegat (2022) ja Harder ja kollegat (2022), jotka korostivat opettajien tiettyjen ominaisuuksien olevan tärkeä tekijä toimivan vuorovaikutuksen rakentamisessa.

Opettajat nostivat tässä tutkimuksessa esiin sijoitettujen nuorten kärsivän koulun arjessa niin oppimiseen kuin käyttäytymiseen liittyvistä haasteista. Oppimisen haasteista esiin nousi motivaation puute, heikko koulumenestys, keskittymisen haasteet, negatiivinen suhde koulunkäyntiin sekä jälkeen jääminen opinnoissa. Heikkoon koulumenestykseen liittyviä haasteita nostivat esiin useat aiemman tutkimukset (ks. Berger ym., 2015; Bränsström &

Stenberg, (2021): Moyer & Goldberg, 2019: Verulava ym., 2020). Myös käyttäytymisen haasteet nousivat esiin aiemmissa tutkimuksissa (Goemans ym., 2018: Moyer & Goldberg, 2019). Näitä haasteita pyrittiin tukemaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan koulussa pedagogisin, oppiympäristöllisin ja motivaatiota tukevin keinoin. Pedagogisia keinoja opettajat nimesivät olevan oppimisessa ja oppitehtävissä tukeminen ja monipuolinen arviointi. Kuitenkin samalla opettajat määrittelivät näiden keinojen olevan ”samantapaisia” kuin muiden oppilaiden tukemisessa. Pedagogiset tukikeinot seurasivatkin kolmiportaisen tukemisen mallia (Opetushallitus, 2016: OKM, 2014). Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että yksilöllinen tuki, opetuksen mukauttaminen sekä konkreettiset tukikeinot kuten läksyissä auttaminen, tukevat sijoitetun nuoren koulunkäyntiä (Goming ym., 2022: Hesjedal ym., 2016). Lisäksi Saariluoman ja kollegoiden (2021a) tutkimuksessa sijaishuolto on nostanut esiin, että koulun tarjoama tehostettu ja erityinen tuki vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana ja selkeästi nämä keinot koettiin hyödyllisiksi myös opettajien näkökulmasta. Kuitenkin opettajat nostivat huolestuttavasti esiin resurssien puutteen ja vähäiset pienryhmään siirtämisen mahdollisuudet. Samankaltaisia haasteita nousee esiin myös sosiaalihuollon suunnalta (ks. Saariluoma ym., 2021a). Pienryhmän tarve liitettiin opettajien vastauksissa rauhallisen oppiympäristön takaamiseen. Aiemmassa tutkimuksessa onkin noussut esiin, että sijoitetut nuoret pääsevät usein rauhalliseen tilaan opiskelemaan vasta käyttäytymisen ollessa häiritsevää, eivätkä ennaltaehkäisevästi (Moyer & Goldberg, 2019).

Pedagogisten keinojen lisäksi opettajat pyrkivät luomaan sekä tässä tutkimuksessa että aiemmissa tutkimuksissa kouluille turvallisen ja rauhallisen kouluympäristön. Turvallisen kouluympäristön on laajasti tutkittu tukevan sijoitettujen nuorten koulukäyntiä (ks. Goming ym., 2022: Kothari ym., 2021). Lisäksi opettajat korostivat rauhallista oppimisympäristöä, jonka tärkeys nostettiin esiin myös Moyerin ja Goldbergin (2019) tutkimuksissa. Sijoitettujen nuorten koulunkäynnin asennetta pyrittiin parantamaan puuttamalla käyttäytymisen haasteisiin sekä tukemalla säännöllistä koulunkäyntiä. Säännöllisen koulunkäynnin haasteet ja niiden tukeminen ovat nousseet esiin aiemmissa tutkimuksissa, koska sijoitettujen nuorten koulunkäyntiin liittyy paljon koulupoissaoloja ja motivaation puutetta (ks. Elodie & Vardan, 2020: Fernandez, 2019: Goemans, 2018: Moyer & Goldberg, 2019). Lisäksi opettajat tässä tutkimuksessa käyttivät tiivistä moniammatillista yhteistyötä tukeakseen sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä. Suomessa käytössä oleva SISUKAS-toimintamalli on tutkimuksien valossa noussut mahdolliseksi apuvälineeksi moniammatillisen yhteistyön tiivistämiseksi (Pirttimaa &

Välivaara, 2018: Oraluoma ja Välivaara, 2017). Lisäksi tutkimuksessa ja aiemmissa tutkimuksissa nousi esiin sijaishuollon ja koulun välinen yhteistyö koulunkäynnin tukemiseksi sekä vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö (ks. Hesjedal ym., 2016). Lisäksi kouluterveyskyselyn 2021 tuloksissa näkyi, että sijoitetut nuoret saivat muita enemmän tukea koulukuraattorilta ja psykologilta, ja näiden palveluiden todettiin olevan tärkeitä myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia yläkoulun opettajilla on sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Aihetta on tutkittu vähän Suomessa opettajien näkökulmasta, joten tutkimus tarjosi hyvää tietoa yhteistyöstä sijaishuollon kanssa. Opettajien kokemukset olivatkin hyvin vaihtelevia, ja yhteistyöstä raportoitiin sitä heikentäviä tekijöitä, positiivisia kokemuksia sekä yhteistyön edellytyksiä. Aikaisempien tutkimuksienkin pohjalta on noussut esiin, että sijaishuollon ja koulun yhteistyö on paikoitellen haastavaa (Ks. Eldie & Vardan, 2020: Saariluoma ym., 2021a). Tätä yhteistyötä on pyritty vahvistamaan Suomessa SISUKAS-toimintamallin avulla (Pesäpuu ry). Tästäkin voidaan päätellä, että yhteistyön haasteet ja sijoitettujen nuorten haavoittuvuus on tunnistettu Suomessa ja tähän pyritään vaikuttamaan. Yhteistyötä heikensivät tässä tutkimuksessa tietämättömyys nuoren asioista, koulun ja sijaishuollon toiminnan eroavaisuudet sekä yhteistyön kiinni oleminen työntekijästä. Näitä samoja heikentäviä tekijöitä nimettiin myös muissa tutkimuksissa, jossa esiin nousi sijaishuollon näkökulma koulun toissijaisuudesta sekä sijoitetun nuoren rajoittamiseen liittyvät vaikeudet (ks. Elodie & Vardan, 2020: Fernandez, 2019). Tässä tutkimuksessa sekä aiemmissa tutkimuksissa ajateltiin, että sijaishuolto ei tunnista nuoren haasteita eikä ilmoita nuoren menoista, jolloin koulun henkilökunta ei tiedä, missä nuori menee. Näiden koulupoissaolojen todettiin olevan myös aiemmissa tutkimuksissa haitallisia sijoitetun nuoren koulunkäynnille (ks. Fernandez: Goemans, 2018: Moyers & Goldberg, 2019). Sama näkökulma nousi esiin myös tässä tutkimuksessa ja sitä esiteltiin edellä. Kuitenkin aiemmassa tutkimuksessa Elodien ja Vardan (2020) mukaan opettajat eivät kehdanneet puuttua sijoitetun nuoren poissaoloihin, vaikka ne olisivat liittyneet sijaishuollon menoihin, jotka olisi voinut hoitaa koulun ulkopuolisella ajalla. Tässä tutkimuksessa ei selvinnyt, miten opettajat reagoivat nuoren useisiin poissaoloihin, mutta he pitivät kuitenkin näistä tiedottomuutta yhteistyötä heikentävänä tekijänä. Tutkimuksessa opettajat raportoivat haasteiden lisäksi myös positiivisia kokemuksia yhteistyöstä. Enemmän pelkästään positiivisia kokemuksia raportoivat aineenopettajat (N=7), kun taas erityisopettajat (N=5) nostivat esiin yhteistyön hankaluutta. Näitä positiivisia

yhteistyökokemuksia on tutkittu vähän opettajien näkökulmasta, mutta Saariluoman ja kollegoiden (2021a) tutkimuksen mukaan sijaishuolto raportoi yhteistyön olevan parhaimmillaan tiivistä ja positiivista, jolloin koulu pystyy tukemaan tehokkaasti myös sijoitetun nuoren koulunkäyntiä. Lisäksi SISUKAS-toimintamallia tutkittaessa on noussut esiin positiiviset kokemukset yhteistyöstä mallin ympärillä (ks. Oraluoma & Väliavaara, 2017).

Tutkimuksessa nousi lisäksi esiin, että yhteistyön onnistumiseen vaaditaan tiettyjä edellytyksiä. Näitä opettajat mainitsivat olevan tiivis moniammatillinen yhteistyö sekä avoimuus ja aloituskellisuus. Moniammatillisen yhteistyön kerrottiin tapahtuvan monen eri kanavan kautta, mutta siihen liittyi myös negatiivisia ajatuksia, koska usein opettajat kokivat, että heitä veloitettiin olemaan yhteydessä sijaishuoltoon enemmän ja aloitteellisemmin, kun taas vastaavasti sijaishuollosta ei kuulunut koulun suuntaan mitään. Saariluoman ja kollegoiden (2021a) tutkimuksessa nousi esiin, että sijaishuolto kiitteli opetustoimea vastaan tulemisesta ja aktiivisuudesta, joten voidaankin pohtia, tunnistaako sijaishuolto opettajien ajattelevan yhteistyön olevan ”yksipuolista”. Moniammatillinen yhteistyö kuitenkin nostettiin yhteistyön kulmakiveksi, ja samaa on todettu myös aiemmassa tutkimuksessa (Hesjedal ym., 2016).

## **6.2. Pohdinta**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yläkoulun opettajien näkemyksiä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta sekä yhteistyöstä sijaishuollon kanssa. Likert-asteikon tulokset osoittivat, että vain kolmen opettajan mielestä sijoitettujen nuorten tukeminen on helppoa ja yhdeksän opettajaa oli sitä mieltä, että sijoitettujen nuorten haasteet eroavat koulun muiden oppilaiden haasteista. Näiden tulosten valossa voidaan pitää selvänä, että sijoitetut nuoret nousevat esiin koulukontekstissa. Kuitenkin, vaikka opettajat käyttivät monia konkreettisia tuen keinoja sijoitettujen nuorten tukemiseen koulun arjessa, totesivat he niiden olevan samankaltaisia kuin muillakin nuorilla, jotka tarvitsevat tukea. Tämän tutkimuksen merkittävimmäksi tukikeinoksi ja anniksi nousikin koulun tarjoama psyykkinen tuki, johon liittyi opettajien tapa kohdata nuoret ymmärtävästi ja kannustavasti sekä luoda positiivisen vuorovaikutuksen kokemuksia. Tätä tuki myös aiemmat tutkimukset, jotka myös ovat pedagogisten keinojen ohi nostaneet juuri tämän opettajan ja sijoitetun nuoren väliseen vuorovaikutuksen (Dansey ym., 2019; Fernandez, 2019; Goemans ym., 2018; Goming ym., 2022; Harder ym., 2022; Kothari ym., 2021; McGuire ym., 202; Moyer & Goldberg, 2019).

Nuoren ymmärtävää kohtaamista ja kannustamista pidettiin tärkeänä keinona tukea nuorta koulukontekstissa. Lisäksi tähän liittyen opettajat aiemmissa tutkimuksissa (ks. Goming ym., 2022) ja tässä tutkimuksessa ovat nostaneet ehdottaman tärkeäksi nuoren taustojen tuntemisen, koska niiden tietämisen koettiin olevan erityisen tärkeää hyvän vuorovaikutus suhteen rakentamiselle, kohtaamiselle sekä nuoren tukemiselle koulussa. Kuitenkin tämän tutkimuksen vastauksissa korostettiin myös sitä, että taustat eivät saa vaikuttaa nuoriin kategorisoivasti, mikä on näkynyt myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Moyer & Goldberg, 2019). Myös nuoret itse raportoivat aiemmissa tutkimuksissa, että toivoisivat opettajien tunnistavan traumaattisista taustoista johtuvan käyttäytymisen ja ottavan sen huomioon vuorovaikutuksessa (Moyer & Goldberg, 2019). Tukikeinoja käsiteltäessä opettajat nostivatkin esiin nuoren traumaattiset taustat usean eri haasteen yhteydessä. Lisäksi yhteistyötä käsiteltäessä opettajat nostivat esiin, että eivät usein ole tietoisia nuoren asioista, jonka koettiin heikentävän yhteistyötä sijaishuollon kanssa. Voidaankin siis pohtia, pitäisikö yhteistyötä perustellusti laajentaa niin, että opettajat olisivat enemmän tietoisia myös nuoren taustoista. Lastensuojelulaissa (417/2007 30§) on määritelty, että asiakassuunnitelmaa laadittaessa se on tehtävä tiiviissä yhteistyössä lapsen huoltoon keskeisesti osallistuvan tahon kanssa, johon lukeutuu esimerkiksi koulu. Lisäksi lapsen ollessa huostaanotettu kirjataan asiakassuunnitelmaan myös lapsen perusopetuksen järjestämisestä ja tuen tarjoamisesta (Lastensuojelulaki 417/2007 30§). Lisäksi lastensuojelulaissa (417/2007 52§) määrätään, että yhteistyötä tulee tehdä sijoituksen aikana koulutuksen järjestäjän kanssa. Perusopetuslaissa (628/1998 41§) myös määrätään, että koulutuksen järjestäjällä on oikeus salassapitosäännösten estämättä saada opetuksen järjestämiseksi koetut välttämättömät tiedot sosiaalipalveluista. Yhteistyö ja tietojen jakaminen onkin siis laissakin määrättyä, mutta voidaan pohtia, tulisiko sen tiiviyyttä ja toimintaa määritellä vieläkin tarkemmin. Tätä tukevat tämän tutkimuksen tulokset, joiden mukaan opettajat kokivat traumaattisten taustojen tuntemisen olevan tärkeää nuoren tukemisen kannalta sekä raportoivat sijaishuollon tiedottavan nuoren asioista varsin vähän eikä koulu päässyt osallistumaan kaikkiin palavereihin. Lisäksi likert-asteikon tulokset osoittivat, että yhteistyötä tulisi kehittää (N=7) ja kehittämisen keinoina opettajat nimesivät avoimissa kysymyksissä yhteistyön tiivistämisen ja avoimuuden. Voidaankin pohtia, mistä löytyisi vastaus yhteistyön tiivistämiseen, koska selkeästikin lain määräämät raamit ovat liian väljät, ja jättävät opettajien kokemusten mukaan paljon sellaista pimentoon, mitä opettajat itse pitävät tärkeänä informaationa koulunkäynnin tukemisen kannalta. Opettajilla on lisäksi perusopetuslain (628/1998 40§)

salassapitovelvollisuus, joka velvoittaa henkilökohtaisten tietojen salassa pitämiseen. Tästäkin pohjalta olisi perusteltua tarjota opettajille tietoa, jota he tarvitsevat.

Tässäkin tutkimuksessa esitelty SISUKAS-toimintamalli voisi tutkimusten (ks. Oraluoma & Väliavaara, 2017; Pirttimaa & Väliavaara, 2018) tarjota konkreettisen mallin yhteistyön tiivistämiselle. Kuitenkin malli on vielä varsin uusi ja sen käyttö varsin vähäistä. Voidaan kuitenkin miettiä, olisiko tällaisesta selkeä struktuurisesta toimintamallista hyötyä yhteistyössä, koska se kertoisi selkeästi, miten sitä tulisi toteuttaa ja seurata. Pitäisikö siis samalla tavalla kuin kolmiportainen tuki lisätä koulujärjestelmään menetelmä tai struktuuri, joka konkretisoisi yhteistyön toimintaa. Tämän tutkimusten tulosten valossa se olisi mielestäni jopa perusteltua. Pesäpuu ry pilotoi ja testaa tällä hetkellä myös MindMe- koulu kuuluu kaikille- mallia, joka keskittyy lastensuojelun ja koulun yhteistyöhön koulukäymättömyyden ehkäisyyn ja koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta. Koulun ja sijaishuollon yhteistyötä pyritäänkin Suomessa edistämään, mutta johdonmukaisuus silti puuttuu.

Tässä tutkimuksessa aineenopettajat raportoivat vähemmän yhteistyön haasteita kuin erityisopettajat, ja voidaankin pohtia, mistä tämä johtuu. Kuitenkin Saariluoma ja kollegat (2021b) toteavat sijoitettujen nuorten olevan usein tehostetun tuen piirissä, joten voidaan pohtia, tekevätkö erityisopettajat enemmän suoraa yhteistyötä sijaishuollon kanssa kuin aineenopettajat. Tähän tuntuisi viittaavan tässä tutkimuksessa myös se, että erityisopettajat raportoivat enemmän tukemisen keinoja ja haasteita, kuin aineenopettajat, joten heillä on ehkä enemmän kokemuksia tukemisesta. Tätä on kuitenkin vaikea aineiston pohjalta sanoa varmaksi. Aineiston vähäiset vastaajat (N=12) heikentävät myös yleisien tulkintojen tekemistä, vaikka se ei tässä tutkielmassa olekaan tavoitteena.

SISUKAS-toimintamallin puolesta puhuu myös sijoitettujen nuorten kasvavat mielenterveyden haasteet. Oraluoman ja Väliavaaran (2017) mukaan mallilla olikin pystytty tukemaan nuoren psykososiaalista hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksista nousi voimakkaasti esiin sijoitettujen nuorten mielenterveyden haasteet sekä koulukuntoisuus. Tämä teema ei suinkaan ole uusi, vaan jo 2019 kouluterveyskyselyn tulosten pohjalta Ikonen ja kollegat (2020) nostivat esiin sijoitettujen nuorten mielenterveyden haasteet sekä tarpeen parantaa ja varmistaa sijoitettujen nuorten mielenterveydenpalveluiden pariin pääseminen. Tässä tutkimuksessa tutkittiin Oulun kaupungin opettajia, joten kun opettajat raportoivat haasteita saada nuoria avun piiriin, ei voida tutkimuksen tuloksia yleistää koskemaan koko



Suomea. Kuitenkin edellä mainittu kouluterveyskysely (ks. Ikonen ym., 2020) kartoittaa koko Suomen tilannetta, joten voidaan pohtia, onko tilanne samankaltainen muuallakin kuin Oulussa. Huolestuttavaa kuvaa sijoitettujen mielenterveyden haasteista osoittaa Saariluoman ja kollegoiden (2021b) mukaan myös uusimman kouluterveyskyselyn tulokset, joiden mukaan sijoitetuista nuorista 14 % yritti vuoden aikana itsemurhaa vähintään viisi kertaa, kun taas vastaava luku muista nuorista oli 1,4 %. Tilanne on siis erittäin hälyttävä. Nämä mielenterveyden haasteet ovat niin tämän tutkimuksen opettajien kuin Kääriälän (2020) tutkimuksen mukaan osasyynä nuorten koulunkäynnin haasteille. Sijoitettujen nuorten mielenterveydestä saadaan varmasti taas kattavampaa kuvaa 2023 kouluterveyskyselyn avulla.

Yhteistyön kokemuksissa välittyi myös opettajien kokemus siitä, että sijaishuolto ei kannan riittävästi vastuuta nuoren koulunkäynnistä, kuten tehtävien tekemisestä. Monissa aiemmissa tutkimuksissa nousikin esiin, että sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä olisi tärkeä priorisoida, koska se vaikuttaa merkittävästi nuoren tulevaisuuden näkymiin (ks. Fernandez, 2019: Goemans ym., 2018). Opettajat myös toivoivat, että sijaishuolto vastaisi sijoitetun nuoren koulunkäynnistä samalla tavalla, kuin nuoren vanhemmat vastaisivat, jos lapsi asuisi kotona. Kuitenkin sosiaalitoimella on vastuu kasvatuksesta ja opetuksesta lapsen ollessa sijoitettu (Kasper ry). Tätäkin voisi tukea opettajien mainitsema yhteistyön tiivistäminen, jonka avulla oltaisiin enemmän perillä sijoitetun nuoren koulunkäynnin vaatimuksista ja tätä kautta tuotaisiin koulunkäynti myös lähelle sijaishuollon työntekijöitä.

Nuoren kannustava ja yksilöllinen kohtaaminen piti sisällään nii vuorovaikutuksen keinoja, tasapuolisuutta sekä psyykkisen tuen varmistamista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaankin todeta, että opettajan ja sijoitetun nuoren välinen yhteistyö ja vuorovaikutus on merkittävä tukemisen keino. Opettajien tuleekin tämän tutkimuksen mukaan huomata nuoren vahvuudet ja luoda positiivisia kokemuksia koulussa. Useissa aiemmissa tutkimuksissa nuoret raportoivatkin koulun henkilökunnalla olevan heikot odotukset heidän suoriutumisestaan (Fernandez, 2019: Moyer & Goldberg, 2019). Tämä ei näkynyt tässä tutkimuksessa, vaan päinvastoin opettajat pitivät tärkeänä ylöspäin eriyttämistä ja vahvuuksien huomaamista aina mahdollisuuksien tullessa. Myöskään likert-asteikon mukaan opettajat eivät kokeneet, että sijoitetut nuoret suoriutuisivat kokeista heikommin, kuin muut oppilaat. Tämä kannustaminen ja vahvuuksien huomaaminen tukee aiemman tutkimuksen mukaan nuoren koulunkäyntiä (ks. Brännström ja Stenberg, 2021). Voidaankin tiivistäen todeta, että opettajat pyrkivät

vahvistamaan nuoren koulunkäyntiä nimenomaan positiiviseen vuorovaikutukseen ja koulunkäynnin tukeen nojaavien keinojen avulla.

### **6.3. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimusta tehtäessä tärkeää on noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä eli tutkimusetiikkaa, jota tarkistellaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Näitä käytänteitä ovat tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan tutkimuksen luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto, joita tulee kuljettaa mukana niin tutkimusta tehdessä, tuloksien tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tärkeää on tarkistella eettisesti myös tutkimuksen vaikutuksia tutkittaviin ryhmiin. Tässä tutkimuksessa tutkittiinkin opettajien kokemuksia sijaishuollon kanssa toimimisesta, ja vastaajien vastauksia onkin käsitelty siten, että ne kuvaavat kyseistä ilmiötä mahdollisimman tarkasti, mutta eivät aiheuta haittaa kummallekaan osapuolelle.

Ihmisiä tutkittaessa on otettava tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan otettava huomioon henkilönoikeudet ja tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus päättää osallistumisestaan tutkimukseen sekä saada osallistumaansa tutkimukseen liittyvät oleelliset tiedot. Näitä ovat tutkimuksen sisältöön, henkilötietoihin, vastausten säilyttämiseen ja tutkimuksen tavoitteisiin liittyvät tiedot (TENK, 2019). Tässä tutkimuksessa vastaajilla on mahdollisuus päättää vastaaminen missä kohdassa tahansa. Lisäksi tutkimukseen osallistujille jaettiin saatekirjeessä tieto tutkimuksen tavoitteista, ja tämä löytyi myös kyselylomakkeen alusta. Opettajille osoitetusta saatekirjeestä löytyi myös linkki tietosuojalomakkeeseen, josta löytyivät kaikki tiedot tietojenkäsittelyn ja säilyttämisen suhteen. Tutkimuksessa ei kerätty vastaajista henkilötietoja, ja vastaajat toimivatkin anonymisti, joten vastaajien yksityisyys oli hyvin suojattu. Vastaajia ei voi tunnistaa tässä tutkielmassa. Taustatietoina kerättiin vain työkokemus ja ammattinimike. Aineistoa säilytettiin tietokoneellani ja sen säilyttämisestä ilmoitettiin tutkimuksen tietosuojaselosteessa.

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, joka saattaa vaikuttaa luotettavuuteen ja pätevyteen heikentävästi. Hirsjärvi ja kollegat (2009) toteavatkin, että vastaajat saattavat ymmärtää kyselylomakkeen kysymykset eri tavalla, kuin tutkija on ajatellut, jolloin tutkijan on hylättävä ennako-oletuksensa tutkittavasta aiheesta, jos kysymykset osoittavatkin kohti aivan toisia tuloksia. Tässä tutkimuksessa perehdyin teoriaan hyvin löyhästi ennen tutkimuksen aloittamista

ja koen, että tutkimuksessa aineisto ohjasi teoriaa ja pystyin lähestymään aihetta varsin neutraalisti. Lisäksi tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt olivat Suomessa vähän tutkittuja, joten aiempi tutkimustieto ei myöskään päässyt vaikuttamaan arviointiini. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan viitekehys ohjaa kysymyksien asettelua, joten ennen kyselylomakkeen tekemistä teoriaan on kuitenkin tutustuttava, jotta kysymykset ovat perusteltuja ja mittaavat tutkittavaa ilmiötä. Lisäksi pitää ottaa huomioon, että itselläni oli kokemuksia tutkittavasta aiheesta ja tätä kautta myös käsityksiä, joten voidaan pohtia, kuinka paljon nämä ohjasivat tulkintaani. Luotettavuuden arviointi alkaa jo tutkimuksen aiheen valinnasta ja tutkijan onkin tunnistettava jo suunnitteluvaiheessa omat lähtökohtansa tutkimukseen (Aaltio ja Puusa, 2020). Pysin kuitenkin siirtämään syrjään omat ajatukseni tutkittavasta ilmiöstä, ja lähestymään aineistoa avoimin silmin. Kyselylomakkeessa huomioon tulee Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan, että joskus kysymykset saattavat johtaa monitulkinnallisiin vastauksiin. Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siten, että kun tutkin sijaishuollon kanssa tehtävää yhteistyötä, sama vastaaja saattoi ilmaista sen olevan hankalaa ajoittain, mutta myös hyvää, jolloin vastaajan mielipide ei ollut täysin selvä. Tarkempia vastauksia olisin saanut tutkimukseeni, jos kyselylomakkeessa olisi suoraa haettu vastauksia sekä haasteisiin että hyviin kokemuksiin. Nämä monitulkinnalliset vastaukset saattavatkin vaikuttaa tulosten tulkintaan ja sitä kautta luotettavuuteen.

Luotettavuutta voidaan Juutin ja Puusan (2020a) mukaan tarkastella tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuutta parantaakseni olen laittanut aineistonanalyysini näkyviin metodin esittelyn yhteydessä sekä liittänyt luokitteluni liitetiedostoina tutkielmaani, jolloin tutkimuksen lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen tuloksien muodostumista kriittisesti. Tällainen kuvauksen, selitysten ja tulkintojen yhteensopivuuden esiin tuominen sekä tuloksien luokittelu tutkimuksessa onkin Aaltion ja Puusan (2020) sekä Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tärkeää luotettavuuden arvioinnin kannalta. Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä esittelemällä selkeästi, miten tutkimus on toteutettu (Hirsjärvi ym., 2009). Olenkin esitellyt tutkimuksen toteuttamisen menetelmät tarkasti. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan on tärkeää arvioida menetelmien soveltuvuutta tutkittavaan aiheeseen. Tässä tutkimuksessa käytettiin yleistä laadullista tutkimusta sekä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä tuleekin Aaltion ja Puusan (2020) mukaan kuvata tarkasti, jotta sen luotettavuutta voidaan arvioida. Hirsjärvi ja kollegat (2009) toteavat, että myös tutkimuksen tulkinnassa on osoitettava selkeästi, miten kyseisiin päätelmiin on

päästy. Tätä on tehty tässä tutkimuksessa liittämällä tutkittavien vastauksia kategorioiden alle, jotka pyrkivät kuvaamaan kategorian sisältöä. Tämä onkin Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan hyvä keino kasvattaa tutkimuksen uskottavuutta. On kuitenkin hyväksyttävä se, että niin lukija, tutkittava kuin tutkija tulkitsee vastauksia omalla tavallaan (Hirsjärvi ym., 2009). Olen kuitenkin pyrkinyt näkemään vastaajien vastaukset kokonaisuuksina sekä vastaajan osoittaman koko kuvan hänen kuvaamastaan ilmiöstä. Luodessani kategorioita olen yrittänyt nimetä kategoriat siten, että ne kuvaavat aineistoa mahdollisimman tarkasti. Validiutta tutkiessa on otettava huomioon, että tässä tutkimuksessa tarkoitus oli saada lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä, jota on Suomessa tutkittu vähän. Aaltio ja Puusa (2020) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden suhteen tärkeää on nostaa esiin merkitysketjuja, jotta tapahtumia voidaan ymmärtää paremmin. Tästä syystä aineistosta oli mielestäni tärkeää nostaa esiin sijoitettujen nuorten koulunkäynnin haasteita, koska ne vaikuttivat tutkimuksessa nimettyihin tuen keinoihin ja niiden esiin tuominen lisäsi mielestäni kuvattavan ilmiön ymmärrystä. Tämä syvällinen ilmiön ymmärrettäväksi tekeminen lisää myös tutkimuksen uskottavuutta (Puusa & Julkunen, 2020). Olen tutkielman lopuksi yhdistänytkin löytämäni tulokset jo aiemmin tutkittuun ja pyrkinyt nostamaan esiin tutkielman tärkeimmät kohdat.

Tässä tutkimuksessa vastaajia oli vain 12, joten voidaan pohtia tutkimuksen riittävyttä ja yleistettävyyttä. Kuitenkin Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei etsitäkään yleistettävää tietoa, vaan pyritään lisäämään tietoa tutkittavasta aiheesta. 12 vastaajaa on pieni otanta, eikä tutkimuksen tuloksia voi yleistää, mutta tulokset antavat siitä huolimatta tietoa ajankohtaisesta ja merkityksellisestä aiheesta koulun arjessa. Riittävyden suhteen Aaltio ja Puusa (2020) toteavat, että aina tutkimuksessa ei vaadita laajaa aineistoa, vaan voidaan puhua niin sanotusta saturaatiosta. Vilka (2021) toteaaakin, että saturaatio tarkoittaa sitä, että aineisto alkaa toistaa itseään, jolloin tutkimuskysymykseen ei tule enää mitään uutta tietoa. Tässäkin tutkimuksessa pystyi nopeasti muodostamaan luokkia, koska opettajat raportoivat samankaltaisia haasteita, ja iso osa aineistosta sulautui yhteen jo alaluokkien luomisen yhteydessä. Tutkimuksessa kerättiin tutkittavien taustatietoja, joista työkokemuksen koen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Tutkittavien opettajien työkokemus oli keskiarvillisesti 12,8-vuotta, ja usealla (5) vastaajalla työkokemus oli yli 12-vuotta ja jopa 32-vuotta. Tämä lisää mielestäni luotettavuutta, koska tutkittavilla on työkokemuksen vuoksi paljon kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tätä korostaa myös Vilka (2021), jonka mukaan tutkimukseen liittyvien taustatietojen kerääminen on tärkeää, koska se auttaa tutkijaa laajentamaan näkemystään

tutkittavien asiantuntijuudesta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tämänkin voidaan kokea laajentavan ilmiön ymmärrettävyyttä ja uskottavuutta.

#### **6.4.Jatkotutkimusaiheita**

Varsinkin sijaishuollon ja koulun välistä yhteistyötä tulisi tutkia mielestäni lisää. Tätä tutkimusta voitaisiin tehdä ottamalla molemmat osapuolet mukaan tutkimukseen ja vertailemalla heidän näkökulmiaan yhteistyöstä sijaishuollon ja koulun välillä. Tämä voisi antaa arvokasta kuvaa siitä, että millaisia asioita molemmat osapuolet pitävät yhteistyössä tärkeinä, ja mitä vastaavasti voisi kehittää. Lisäksi mielestäni olisi tärkeää tutkia, millaisia konkreettisia keinoja voitaisiin käyttää yhteistyön tiivistämiseksi. Tämä toki vaatii myös sen, että näitä keinoja olisi, mitä kokeilla. Tähän yksi vastaus voisi olla SISUKAS-toiminta, jonka toimivuutta voitaisiin tutkia enemmän yläkoulukontekstissa, koska yläasteen ominaispiirteet ovat hyvin erilaisia kuin alakoulun. Lisäksi kaikkia tässä tutkimuksessa käsiteltäviä teemoja voisi laajentaa kattamaan enemmän, kuin pelkästään Oulun kaupungin opettajat. Kuitenkin tämä tutkimus tarjoaa näkökulmia varsin vähän tutkittuun aiheeseen.

## Lähteet / References

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). *Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?* Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2021). *The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland*. *Education sciences*. 11 (11).
- Alajoki, J. (2021). "Miks tää systeemi ei toimi?" *Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.
- Bellis, K., Hughes, K., Ford, K.A., Hardcastle, C.A., Sharp, S., Wood, L. & Homolova, A., Davies. (2018). *Adverse childhood experiences and sources of childhood resilience: A retrospective study of their combined relationships with child health and educational attendance*. *BMC Public Health*. 18(1).
- Berger, L., Cancian, M., Han, E., Noyes, J. & Rios-Salas, V. (2015). *Children's academic achievement and foster care*. *Pediatrics* (Evanston). 135 (1).
- Brännström, L. & Stenberg, S-Å. (2021). *Primary and secondary effects on long-term educational outcomes of individuals with experience of child welfare interventions*. *Child abuse review* 30 (1).
- Caelli, K., Ray, L. & Mill, J. (2003). 'Clear as Mud': *Toward Greater Clarity in Generic Qualitative Research*. *International journal of qualitative methods*. 2 (2).
- Dansey, D., Shbero, D. & John, M. (2019). *Keeping secrets: how children in foster care manage stigma*. *Adoption & fostering*. 43 p. 35-45.
- Elodie, M. & Varda, M-F. (2020). *Supporting the educational attainment of youth in residential care: From issues to controversies*. *Children and youth services review*. 113.
- Every Student Succeeds Act. [ESSA]. (2015). Public Law 114-95-DEC. 10, 2015. 114<sup>th</sup> Congress. Authenticated U.S. Government information GPO. Linkki verkkoaineistoon: <https://www.congress.gov/114/plaws/pub95/PLAW-114pub95.pdf>
- Fernandez, E. (2019). *Working towards better education for children in care: longitudinal analysis of the educational outcomes of a cohort of children in care in Australia*. *Oxford review of education*. 45 (4).

- Goding, N., Hartwell, B. & Kreppner, J. (2022). "Everyone has the ability actually to do well in education. It's just the support mechanisms that you give to them...": A systematic literature review exploring the educational experiences of children in care. *Children and youth services review*. 137.
- Goemans, A., van Geel, M., Wilderjans, T., van Ginkel, J. & Vedder, P. (2018). *Predictors of school engagement in foster children: A longitudinal study*. *Children and youth services review*. 88 p. 33-43.
- Harder, A., Eenshuistra, A. & Knorth, E. (2022). *Feeling better: Experiences and needs of adolescents and professionals regarding their mentoring relationship in residential youth care*. *Child & youth care forum*. 51 (3).
- Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala, R. (2016). *Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. HuosTa-hankkeen (2014–2015) päätulokset*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Juvenes Print. Tampere. Linkki verkkoaineistoon:  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130536/URN\\_ISBN\\_978-952-302-644-5.pdf](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130536/URN_ISBN_978-952-302-644-5.pdf)
- Helenius, J., Kivimäki, H. & Hietanen-Peltola, M. (2022). *Perusopetuksen 8. ja 9. luokkien oppilaiden kokemuksia kouluarjesta*. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpäpaperi 54/2022.
- Hesjedal, E., Iversen, A. & Bye, H. (2016). *The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients*. *European Journal of Social Work*. 19 (6).
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi: Helsinki.
- Häggman-Laitila, A., Salokkila, P. & Karki, S. (2019). *Young people's preparedness for adult life and coping after foster care: a systematic review of perceptions and experiences in the transition period*. *Child & Youth Care Forum* 48 (5). 633-661.
- Ikonen, R., Eriksson, P. & Heino, T. (2020). *Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi ja palvelukokemukset*. Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpäpaperi 35/2020. Linkki verkkoaineistoon:  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140595/URN\\_ISBN\\_978-952-343-570-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140595/URN_ISBN_978-952-343-570-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jackson, D. & Cesaroni, C. (2021). *Striving for Success: Youth Formerly in Foster Care and their Ability to Lead Successful Lives*. *Child welfare*. 99 (2).

- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. *Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 15–54.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus*. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Kasper - Kasvatus- ja perheneuvonta ry.(n.d.) *Oikeudet ja velvollisuudet sijaishuollossa*. Helsinki. Linkki verkkoaineistoon: <https://suomenkasper.fi/lastensuojelu/tieto-a-lastensuojelusta/oikeudet-ja-velvollisuudet-sijaishuollossa/>
- Kothari, B., Godlewski, B., Lipscomb, S. & Jaramillo, J. (2021). *Educational resilience among youth in foster care*. *Psychology in the schools*. 58 (5).
- Kääriälä, A. (2020). *Always a step behind? Educational and employment transitions among children in out-of-home care*. HORIZON Itla Research. Helsingin yliopisto. Linkki verkkoaineistoon: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/317968/alwaysas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010).
- Lastensuojelulaki (417/2007).
- Lastensuojelun tilastoraportti. (2022). *Lastensuojelu 2021: Huostaanottojen määrä väheni vuonna 2021*. Tilastoraportti 22/2022. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Linkki verkkoaineistoon: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/144518/Lastensuojelu\\_2021\\_korjattu\\_07062022.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/144518/Lastensuojelu_2021_korjattu_07062022.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Lastensuojelun tilastoraportti. (2023). *Lastensuojelu 2022: Yhä useammasta lapsesta tehdään lastensuojeluilmoitus*. Tilastoraportti 24/2023. Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos. Linkki verkkoaineistoon: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/146573/Lastensuojelu\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/146573/Lastensuojelu_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- McGuire, A., Gabrielli, J., Hambrick, E., Abel, M., Guler, J. & Jackson, Y. (2021). *Academic functioning of youth in foster care: The influence of unique sources of social support*. *Children and youth services review*.



- Moyer, A. & Goldberg, A. (2019). *Foster Youth's Educational Challenges and Supports: Perspectives of Teachers, Foster Parents, and Former Foster Youth*. *Child & adolescent social work journal*. 37 (2).
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). *Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools*. *British Educational Research Journal* 43(6)
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Linkki verkkoaineistoon: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Koulutuspolitiikan osasto.
- Oraluoma, E. & Väliavaara, C. (2017). *Sisukas pärjää aina? Moniammatillinen tukimalli sijoitetun lapsen koulunkäyntiin*. NMI Bullet.
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, PM. (2023). *The word of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 67 (1).
- Perhehoitolaki (263/2015).
- Perusopetuslaki (628/1998).
- Pesäpuu ry. SISUKAS-MALLI. Linkki verkkoaineistoon: <http://sijoitettulapsikoulussa.fi/sisukas-malli/>
- Piel, M-H. (2018). *Challenges in the Transition to Higher Education for Foster Care Youth*. *New directions for community colleges*. 2018 (181).
- Pirttimaa, R. & Väliavaara, C. (2018). *Educational intervention planning for children in foster care in Finland: A case study*. *Education Inquiry*. 9 (p. 237-246).
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Pirttimaa, R. & Jahnukainen, M. (2019). *Principals' views on changes in the provision of support for learning and schooling in Finland after educational reform*. *Journal of educational change*. 20 (1).
- Puusa, A. (2020). *Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin*. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). *Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa*. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

- Renate, M., Kahlke, BA. & Hon, MA. (2014). *Generic Qualitative Approaches: Pitfalls and Benefits of Methodological Mixology*. International journal of qualitative methods. University of Alberta.
- Saariluoma, L., Eriksson, P. & Korhonen, P. (2021a). *Sijoitettujen lasten koulunkäynti ja vapaa-aika – kyselytutkimuksen tuloksia*. THL. Linkki verkkoaineistoon: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143157/TUTI2021\\_051\\_mus.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143157/TUTI2021_051_mus.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Saariluoma, L., Heino, T., Eriksson, P. & Utriainen, S. (2021b). *Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynti ja hyvinvointi koronan varjossa vuonna 2021*. THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Linkki verkkoaineistoon: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143471/TUTI2021\\_072\\_korj.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143471/TUTI2021_072_korj.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Sinko, P. (2016). *Rajapinnoilla. Lapsen erityisten tarpeiden huomioiminen sijaishuoltopaikan valinnassa*. Lastensuojelun Keskusliitto. Helsinki.
- Suomen UNICEF r.y. *YK:n lapsen oikeuksien sopimus: koko teksti*. Linkki verkkoaineistoon: <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/#osa1>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Oppimisen tuki* [verkkopublication]. ISSN=1799-1595. 2020. Helsinki:Tilastokeskus[viitattu:13.5.2023]. Linkki verkkoaineistoon: [http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html)
- Taskinen, S. (2017). *Lastensuojelun vaativin ja näkyvin osa*. Yhteiskuntapolitiikka, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 82(3).
- THL Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Lastensuojelu 2018*. Suomen virallinen tilasto. Tilastoraportti 23/2019. Helsinki.
- Townsend, I., Reupert, A. & Berger, E. (2023). *School Experiences of Young People in Out-of-Home Care: Young People's Perspectives*. School mental health 2023.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi 2018.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyn käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu

2/2023. Linkki verkkoaineistoon: [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Valli, R. (2018). *Aineiston keruu kyselylomakkeella*. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. PS-kustannus. Jyväskylä.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). *Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa*. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. PS-kustannus. Jyväskylä.

Verulava, T., Jorbenadze, R., Bedianashvili, G. & Dangadze, B. (2020). *Challenges faced by youth aging out of foster care: Homelessness, education, and employment*. *Euromentor journal*. 11 (3).

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). PS-kustannus.

# Liitteet

## Liite 1 kyselylomake

### Yläkoulun opettajien näkemyksiä kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta

Opiskelen Oulun yliopistossa erityispedagogiikkaa viidettä vuotta. Tämän pro gradu-tutkimukseen liittyvän kyselyn tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä yläkoulun opettajilla on kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta. Työni ohjaajana toimii erityispedagogiikan lehtori Riikka Sirkko. Lisätietoja kyselystä voi kysyä venla.valimaki@student oulu.fi. Kiitos etukäteen vastaamisesta.

#### 1. Ammatti

- Erityisluokanopettaja
- Laaja-alainen erityisopettaja
- Aineenopettaja
- Muu mikä

#### 2. Työkokemus vuosina



#### 3. Kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynti

	1	2	3	4	5	6
	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Neutraali	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä on mielestäni tärkeää tukea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Neutraali	4 Jokseenkin samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä	6 En osaa sanoa
Sijoitettujen nuorten koulunkäynnin haasteet eroavat mielestäni muiden oppilaiden haasteista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukeminen on mielestäni helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö sijaishuollon kanssa on mielestäni sujuvaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyötä sijaishuollon kanssa pitää mielestäni kehittää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sijaishuollossa olevat oppilailla on enemmän poissaoloja kuin muilla oppilailla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuoret suoriutuvat mielestäni kokeista huonommin kuin muut oppilaat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Millaisia tuen tarpeita sijoitetuilla nuorilla on koulunkäynnissä?**

---



---



---

---

---

**5. Millaisin keinoin pyrit tukemaan sijoitettujen nuorten koulunkäyntiä?**

---

---

---

---

---

**6. Oletko havainnut haasteita sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisessa?  
Millaisia haasteita olet havainnut?**

---

---

---

---

---

**7. Millaisia kokemuksia sinulla on yhteistyöstä nuoren sijaishuoltoajan kanssa?**

---

---

---

---

---

**8. Miten sijaishuollon ja koulun välistä yhteistyötä tulisi kehittää?**

---

---

---

---

---

**9. Mitä muuta haluat kertoa aiheeseen liittyen?**

---

---

---

---

---

## Liite 2 Aineiston analyysi

Ensimmäinen tutkimuskysymys: Millaisia näkemyksiä yläkoulun opettajilla on kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisesta?

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat	Yhdistävä luokka
Oppimisen tukeminen	Pedagogiset keinot	Koulun arjen käytänteet	Kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten psyykkinen ja pedagoginen tukeminen koulukontekstissa
Oppitehtävissä tukeminen			
Oppimisen monipuolinen arviointi			
Pienryhmäopetuksen tarve			
Stressivapaa kouluympäristö	Oppimisympäristö		
Luokkamuotoinen erityisopetus			
Kouluympäristön turvallisuus			
Koulussa tehtävä moniammatillinen yhteistyö	Tiivis moniammatillinen yhteistyö		
Yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa			
Yhteistyö huoltajien kanssa			
Käyttäytymisen tukeminen			



Säännöllisen koulunkäynnin tukeminen.	Koulunkäynnin asenteen parantaminen		
Opettajan kanssa käytävä arjen keskustelu	Vuorovaikutuksen keinot	Nuoren kannustaminen ja kohtaaminen yksilönä	
Positiivinen vuorovaikuttaminen			
Oppilaan itsetunnon vahvistaminen			
Nuoren kohtaaminen yksilönä	Nuoren tasapuolinen ja ymmärtävä kohtaaminen		
Hyvän huomaaminen			
Opettajan ominaisuudet			
Nuoren taustojen tunteminen			
Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen	Nuoren ohjaaminen mielenterveyden palveluiden pariin		

Toinen tutkimuskysymys: Millaisia kokemuksia yläkoulun opettajilla on sijaishuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä?

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Henkilökunnan vaihtelevuus	Koulu tietämätön nuoren asioista	Koulun ja sijaishuollon yhteistyötä heikentävät tekijät.	Koulun sijaishuollon kanssa tehtävän yhteistyön laadun vaihtelevuus.
Sijaishuolto ei pidä yhteyttä			

Koulun yleinen epätietoisuus nuoren asioista			
Yhteistyön hankaluus	Yhteistyön sujuminen kiinni työntekijästä		
Yhteistyö riippuvainen työntekijästä			
Sijaishuolto ei tunnista oppimisen haasteita	Koulun ja sijaishuollon toiminnan erot		
Nuoren käyttäytymisen rajoittaminen			
Sijaishuollon vastuu			
Positiiviset kokemukset yhteistyöstä.	Positiiviset yhteistyökokemukset.	Koulun ja sijaishuollon väliset positiiviset yhteistyökokemukset.	
Koulun ja sijaishuollon yhdessä tekemisen kulttuuri			
Fyysiset palaverit	Moniammatillinen tiivis yhteistyö	Koulun ja sijaishuollon toimivan yhteistyön edellytykset.	
Verkkoyhteistyö			

Koulun yhteydenpito sijaishuoltoon			
Avoimuus	Sujuvan yhteistyön edellytykset		
Aloituksellisuus			