

Sijoitetun lapsen sosiaaliset suhteet koulussa

Jessica Kiiskinen ja Elli-Maria Tahkola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kiiskinen, Jessica & Tahkola, Elli-Maria. 2016. Sijoitetun lapsen sosiaaliset suhteet koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 66 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin sijoitettujen lasten vuorovaikutussuhteita koulussa. Tavoitteena oli selvittää, millainen on sijoitetun lapsen opettaja-oppilassuhde, millaisia lapsen vertaissuhteet ovat lapsen, opettajan ja sijaisvanhemman näkökulmasta sekä millaisia ovat eri tahojen tekemien arviointien yhteydet. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat mukana Pesäpuu ry:n toteuttamassa, sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen kehitetyssä SISUKAS -interventioprojektissa, joten tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli myös selvittää intervention aikana tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla yhteensä 20 sijoitetulta 5–10-vuotiaalta lapselta, heidän opettajiltaan ja sijaisvanhemmiltaan SISUKAS -projektin alkaessa 2013 ja päättyessä 2015.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että sijoitetut lapset kokivat opettaja-oppilassuhteensa keskimäärin hyvin myönteisinä. Lisäksi lasten ja opettajien arviot opettaja-oppilassuhteesta ja lapsen toveriongelmiin määräästä olivat hyvin samansuuntaiset erityisesti SISUKAS -projektin päättyessä: mitä lämpimämmäksi opettaja koki suhteensa oppilaaseen, sitä myönteisemmäksi myös lapsi arvioi suhteensa opettajaan. Lisäksi mitä enemmän lapsi arvioi itsellään olevan toveriongelmiä loppumittauksessa, sitä enemmän myös opettaja raportoi lapsella olevan toveriongelmiä. Tutkimuksen tulokset osoittivat lisäksi, että niin opettajat, sijaisvanhemmat kuin lapset itsekin näkivät lasten prososiaaliset taidot hyvin samalla tavalla: mitä paremmaksi lapsi arvioi prososiaaliset taitonsa, sitä paremmaksi myös hänen opettajansa ja sijaisvanhempansa arvioivat hänen taitonsa. Keskimäärin lasten vuorovaikutussuhteissa ei tapahtunut muutoksia intervention kuluessa, mutta lasten välillä oli suuria yksilöllisiä eroja. Opettaja-oppilassuhteen laadun muutos intervention kuluessa oli hyvin yksilöllinen ja myös vertaissuhteissa muutokset olivat erilaisia sekä jokaisen lapsen että jokaisen arvioijan kohdalla. Sijoitettujen lasten sosiaaliset suhteet ja taidot tulee siis huomioida moniulotteisesti. Jokainen sijoitettu lapsi on yksilö; hänellä on ainutlaatuinen elämänpolku, joka vaikuttaa kehitykseen.

AVAINSANAT: Sijoitettu lapsi, kiintymyssuhde, opettaja-oppilassuhde, vertaissuhteet, vuorovaikutus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	VARHAISET KOKEMUKSET KEHITYKSEN SUUNTAAJANA	7
2.1	Kiintymyssuhde perustana vuorovaikutussuhteille	7
2.2	Resilienssi kehitystä suojaavana tekijänä	13
3	LAPSEN SOSIAALISET SUHTEET KOULUSSA JA NIIDEN VAIKUTUS LAPSEN KEHITYKSEEN	17
3.1	Yksilölliset tekijät vuorovaikutussuhteissa	17
3.2	Opettaja-oppilassuhde lapsen koulunkäynnin tukena	20
3.3	Vertaissuhteet koulussa	22
4	TUTKIMUSONGELMAT / TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1	Tutkimuksen konteksti ja tutkittavat	26
5.2	Mitat	28
5.3	Aineiston analyysi	30
6	TULOKSET	33
6.1	Opettaja-oppilassuhteen laatu	33
6.2	Vertaissuhteet	34
6.3	Muutokset intervention kuluessa	38
7	POHDINTA	44
7.1	Tulosten tarkastelua	44
7.2	Luotettavuus ja tutkimuksen rajoitukset.....	52
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	54
	LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Lapset, jotka ovat huostaan otettuja ja joiden hoito ja kasvatus tapahtuu sijaishuollossa kodin ulkopuolella (ts. sijoitetut lapset), kohtaavat elämässään erityisiä haasteita (Lastensuojelulaki 417/2007). Jokainen sijoitettu lapsi on kokenut vähintään yhden kiintymyssuhdekatkoksen elämässään, mikä voi olla riskitekijä lapsen kehitykselle (Kalland 2001). On tärkeää löytää keinoja, joilla turvataan lapsen tasapainoinen ja kokonaisvaltainen kehitys. Huoli sijoitettujen lasten tilanteesta on aiheellinen, sillä tutkimusten mukaan heillä on elämässään riskitekijöitä, jotka vaikuttavat esimerkiksi kouluttautumiseen ja hyvinvointiin (Berlin, Vinnerljung & Hjern 2011; Fantuzzo & Perlman 2006). Suomessa kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä on kaksinkertaistunut viimeisen 20 vuoden aikana. Kodin ulkopuolelle oli vuoden 2014 aikana sijoitettuna 17 958 lasta ja nuorta, joista huostassa oli 10 675 lasta. Lapsen sijoitus uuteen ympäristöön voi aiheuttaa sopeutumisvaikeuksia, minkä vuoksi on tärkeää löytää keinoja kiinnittymisen tueksi (Hughes 1997, Kalland 2001). Lämpimän opettaja-oppilassuhteen on havaittu tukevan lapsen sosiaalista kehitystä ja vaikuttavan lapsen koulusopeutumiseen, -menestykseen ja motivaatioon (Baker, Grant & Morlock 2008; Crumpton 2012; Pianta & Stuhlman 2004; Rasku-Puttonen, Poikkeus & Lerkkanen 2010). Lisäksi vertaissuhteilla on keskeinen rooli lapsen sosioemotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä (Rubin, Bukowski & Parker 2006).

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet taustan, joka sisältää sijoituksen kodin ulkopuolelle, olevan riski koulumaailmassa. Esimerkiksi Berlinin, Vinnerljungin ja Hjernin (2011) mukaan huostaan otetuilla lapsilla on muita suurempi riski alisuoriutua koulussa, jäädä ilman ammattitutkintoa tai

kokea psykososiaalisia ongelmia nuorena aikuisena. Ruotsalaisen SkolFam® -mallin kolmessa eri interventiotutkimuksessa on saatu lupaavia tuloksia sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemisesta (Aldenius Isaksson, Hintze & Fasten 2009; Lodin, Thollin, Wändell, Sandberg & Petersens 2013; Tordön, Axelsson, Nordin Rappestad, Windelhed & Wiman-Olsson 2012). SkolFam® 1 ja 2 tutkimuksissa sijoitettujen lasten lukemisen taidot paranivat intervention aikana, Skolfam® 2 ja 3 osoittivat lasten matemaattisten taitojen parantuneen, ja jokaisessa tutkimuksessa lapset kokivat suhteensa opettajaan myönteiseksi.

Huolta sijoitettujen lasten koulunkäynnistä ja sopeutumisesta on kansainvälisen tutkimuksen ohella nostettu esiin myös Suomessa, mutta meillä tutkimusta sijoitetuista lapsista on kuitenkin vain vähän. Heino ja Johnson (2010) ovat tutkineet huostassa olleiden lasten myöhempää kiinnittymistä yhteiskunnallisiin instituutioihin kuten perheeseen, koulutukseen ja työelämään nuorena aikuisena. Pasanen (2001) on selvittänyt 1990-luvulla lastenkotiin sijoitettujen lasten kehityksellisiä riski- ja suojatekijöitä, oirehdintaa sekä hoidontarvetta. Lisäksi Eronen (2013) on kartoittanut huostaan otettujen lasten taustatekijöitä sekä perheen vaikutusta selviytymiseen. Sijoitettujen lasten elämän riski- ja suojatekijöistä tarvitaan edelleen lisää tutkimusta, jotta saataisiin selkeämpi kuva siitä, millaisilla tekijöillä voidaan vaikuttaa sijoitettujen lasten koulupolkuihin.

Tämä tutkimus käsittelee kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten sosiaalisia suhteita kouluympäristössä eri tahojen arvioimina. Tutkimuksen pääosassa ovat sijoitettujen lasten opettaja-oppilassuhteet ja vertaissuhteet. Tutkimus toteutettiin osana Pesäpuu ry:n Sijoitettu lapsi koulussa (SISUKAS) -projektia, jonka tavoitteena on rakentaa toimintamalli sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla keväällä 2013 ja 2015. Tutkimuksessa arvioitiin myös tukiohjelmaan osallistumisen myötä havaittavia muutoksia lapsen ja opettajan välisessä suhteessa sekä lapsen vertaissuhteissa.

Hakeuduimme projektiin oman kiinnostuksemme perusteella. Koemme, että luokanopettajana on tärkeää ymmärtää oppilaiden moninaisia

taustatekijöitä ja niiden vaikutusta lasten kehitykseen. Interventiotutkimus tuntui sopivalta, sillä haluamme olla mukana edistämässä sijoitettujen lasten hyvinvointia. SISUKAS -projekti on saanut tunnustusta Suomessa; sille on vastikään myönnetty Talentian Hyvä käytäntö 2016 -palkinto, jolla pyritään edistämään toimivien sosiaalialan käytäntöjen kehittämistä. Mielestämme SISUKAS -työmalli on tarpeellinen, ja sen arvot ja eettiset periaatteet vastaavat myös omaa näkemystämme opettajina. Tämä tutkimus pyrkii antamaan opettajille ymmärrystä sijoitettujen lasten sosiaalisista suhteista sekä opettajan roolin merkityksestä lapsen sosiaalisessa kehityksessä erityisesti silloin, kun lapsella on kehityksellisiä riskejä.

2 VARHAISET KOKEMUKSET KEHITYKSEN SUUNTAAJANA

Varhainen vuorovaikutussuhde on edellytys kiintymyssuhteen kehittymiselle (Becker-Weidman & Shell 2008). Siltalan (2003) mukaan lapsi tunnistaa ensisijaisen hoitajansa tämän äänen, hajun ja liikkeiden perusteella, ja aikuinen puolestaan pyrkii vastaamaan lapsen viesteihin omalla toiminnallaan. Vauva on riippuvainen hoitajastaan ja heidän välilleen muodostuu vuorovaikutussuhde, jonka myötä lapsi yleensä kiintyy ensisijaiseen hoitajaansa. Varhaislapsuuden kokemukset luovat pohjan ihmisen koko myöhemmälle kehitykselle (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003). Kokemusten lisäksi yksilöllisillä ominaisuuksilla ja kasvuympäristöllä on vaikutusta ihmisen kehityskulkuun (Benard 1995; Werner 1989).

2.1 Kiintymyssuhde perustana vuorovaikutussuhteille

Kiintymyssuhteella tarkoitetaan psykoanalyttikko John Bowlbyn (1969) mukaan kiinteää sidettä, joka kehittyy lapsen ja hänen ensisijaisen hoitajan välille varhaisessa vuorovaikutuksessa. Bowlby (1973) pyrki kiintymyssuhdeteoriassaan selittämään, miksi ihminen luo voimakkaita tunnesiteitä toisiin ihmisiin ja miksi näiden siteiden katkeaminen, tai uhka katkeamisesta, aiheuttaa ahdistusta. Bowlbyn (1969) mukaan pienellä lapsella on tarve hakea ja ylläpitää läheisyyttä kiintymyksen kohteeseensa. Kiintymyssuhde syntyy varmistamaan lapsen eloonjäämisen ja siten sen muodostumiseen on biologinen perusta (Hautamäki 2003). Kiintymyssuhde jää syntymättä vain hyvin poikkeuksellisissa tilanteissa ja lähtökohtaisesti lapsi muodostaa aina jonkinlaisen suhteen lähimpään hoivaajaansa ensimmäisten ikävuosien aikana (Sinkkonen 2004). Bowlbyn (1973) mukaan ensimmäiset kolme ikävuotta ovat kiintymyssuhteen muodostumisen kannalta kriittisimpiä.

Tällöin lapsi hakee turvaa aikuiselta kiintymiskäyttäytymisen avulla. Kiintymiskäyttäytymisellä Bowlby (1969) tarkoittaa lapsen käyttäytymistä, jolla hän yrittää saada aikuisen pysymään lähellään uhkatilanteissa. Kiintymiskäyttäytyminen ilmenee etenkin lapselle uusissa ja pelottaviksi tai uhkaaviksi kokevilla tilanteissa, jotka aikuisesta voivat olla neutraaleja ja tavallisia (Rusanen 2011).

Ensisijaisen hoitajan tapa vastata lapsen tarpeisiin vaikuttaa Sinkkosen (2004) mukaan siihen, kuinka lapsi toimii myöhemmin vastaavissa tilanteissa. Pienellä lapsella on aluksi heikko kyky sietää voimakkaita tunnetiloja, ja hän tarvitsee tunteiden säätelyssä aikuisen tukea ja lohdutusta. Jos aikuinen auttaa lasta selviytymään, lapsi uskaltaa turvata häneen myöhemminkin tunteidensa käsittelyssä. Lapsi oppii tukahduttamaan tunteidensa ilmaisemista, mikäli hän jää yksin tunnekuohuissaan. Kokemustensa pohjalta lapsi suosii käytöstä, joka todennäköisimmin tuo hoivaajan hänen lähelleen, ja välttää käytöstä, joka vie hoivaajan kauemmas. Kokemusten pohjalta syntyy siis *sisäisiä työskentelymalleja*, jotka ohjaavat lapsen tulevaa käyttäytymistä ja toimintaa eri tilanteissa.

Kiintymyssuhdemallit. Lapsen kiintymyssuhde kehittyy varhaislapsuuden aikana joko turvalliseksi tai turvattomaksi. Kiintymyssuhteen laadulla on yhteyksiä lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen (ks. Rusanen 2011), ja on esitetty, että turvallisesti kiintyneet lapset rakentavat myönteisempiä kiintymyssuhteita ikätovereihinsa, ja heillä on parempi itsetunto kuin turvattomilla lapsilla (Kerns, Abraha, Schlegelmilch & Morgan 2007,). Kiintymyssuhteen laatua on tarkasteltu Mary Ainsworthin (1978) ja hänen tutkijakollegoidensa kehittämien kiintymyssuhdeluokitusten avulla, jotka pohjautuvat vierastilanne -menetelmään (*Infant Strange Situation*). Tässä menetelmässä havainnoidaan, miten lapsi käyttäytyy kokeellisesti järjestetyssä erotilanteessa vieraan aikuisen kanssa ja yksin sekä kohdatessaan taas huoltajansa. Kiintymyssuhdeluokituksista käytetään yleisesti kirjainlyhenteitä, joissa alkuperäisessä luokittelussa yksi kategorioista heijastaa turvallista kiintymyssuhdetta (B) ja kaksi turvatonta (A ja C).

Sinkkosen (2004) mukaan varhaisen kiintymyssuhteen turvallisuus suuntaa lapsen toimintaa sosiaalisissa tilanteissa. Turvallisesti kiintyneet (B) lapset ovat oppineet käyttämään ensisijaista hoitajaa turvanaan ja luottavat hänen saatavilla oloonsa. Heidän suhteensa hoivaajaan on myönteisempi ja vähemmän ristiriitainen kuin muihin kiintymyssuhdekategorioihin luokitelluilla lapsilla. Turvattomasti kiintyneistä lapsista ryhmän A (insecure avoidant) lapset ovat välttelevästi kiintyneitä. He ovat oppineet hillitsemään itseään ja pyrkivät välttämään etenkin kielteisten tunteiden ilmaisua ja joskus välttelevästi kiintyneet lapset voivat menettää kokonaan yhteyden tunteisiinsa. Ristiriitaisesti kiintyneiden, eli ryhmän C (insecure ambivalent/resistant) lapsilla on kokemuksia epäjohdonmukaisesta hoivasta, jossa hoivaaja ei ole vastannut yhtä johdonmukaisesti lapsen itkuun tai kommunikointiin kuin turvallisesti kiintyneiden lasten huoltajat. Lapsi kokee elävänsä vaarojen keskellä, joihin hänellä ei kuitenkaan ole suojautumiskeinoja.

Kiintymyssuhteiden tutkimuksessa on tunnistettu myöhemmin tarve alaryhmään, jossa kiintymyssuhteen laatua luonnehtii kaoottisuus (Sinkkonen 2004). Main ja Solomon (1990) nimesivät uuden kiintymyssuhdeluokan D organisoitumattomaksi tai disorganisoiduksi kiintymyssuhteeksi, jolle on ominaista lapsen poikkeava käyttäytyminen stressaavissa tilanteissa. Turvan hakemisen sijaan nämä lapset jähmettyvät paikoilleen, ja heillä saattaa olla stereotyyppisiä liikkeitä. Tätä kategoriaa eivät kaikki tutkijat kuitenkaan hyväksy. Esimerkiksi Crittenden (1988, 2000a, 2000b) ei kannata organisoitumattoman kiintymyssuhteen alaluokkaa, mutta sen sijaan hän lisäsi Ainsworthin kiintymyssuhdestrategiaan välttelevän ja vastustavan A/C-luokan. Myös Radke-Yarrow (1985, 1998) on kuvannut lapsen kiintymyssuhdetta A/C-luokan avulla sellaisissa perheissä, joissa lapsen äiti on masentunut. Borishin ja Zeanahin (1999) mukaan on tunnistettavissa lapsia, joilla ei ole erityistä kiintymyssuhdetta kehenkään. Nämä lapset ovat usein kokeneet monia hylkäämisiä, eikä heidän kiintymyssuhteensa turvallisuutta tai turvattomuutta siten voida arvioida. Tällaista tilaa, joka löytyy myös sairausluokittelusta, kutsutaan reaktiiviseksi kiintymyssuhdehäiriöksi (RAD).

Kiintymyssuhteen merkitys. Kiintymyssuhteen tarkoituksena on Bowlbyn (1973, 1988) mukaan varmistaa lapselle turvallinen kasvuympäristö. Aikuisen tehtävänä kiintymyssuhteessa on huolehtia lapsen tasapainoisesta kehityksestä, jossa keskeistä on rajojen asettaminen sekä tunneilmaisun ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Varhaislapsuuden kiintymyssuhde on yhteydessä lapsen emotionaaliseen kehitykseen siten, että turvallisessa kiintymyssuhteessa lapselle kehittyy todennäköisemmin hyvä itseluottamus ja tunteiden säätelytaidot. Varhaislapsuuden kiintymyssuhteiden oletetaan vaikuttavan myöhempien suhteiden rakentamiseen sen kautta, että näiden kokemusten pohjalta lapsi luo käsityksen itsestään ja siitä, kuinka muut ihmiset suhtautuvat häneen. Turvallisen kiintymyssuhteen omaava lapsi oppii luottamaan itseensä, luo myönteisiä odotuksia muita ihmisiä kohtaan ja pystyy luottamaan kohtaamiinsa ihmisiin (Golding 2008).

Sroufen (1983, 1996, 2005) tutkimukset vahvistavat käsitystä kiintymyssuhteen ja emotionaalisten taitojen yhteydestä. Dyadisella säätelyllä, eli aikuisen omien tunteiden ja kokemusten sopeuttamisella sekä lapsen reaktioiden seuraamisella, näyttäisi olevan merkitystä lapsen tunnesäätelytaitojen kehitykselle ja yleisemminkin yksilön sosiaalisen kompetenssin rakentumiselle. Turvallisesti kiintyneet ottavat muut huomioon vuorovaikutuksessa ja ovat taitavia neuvottelijoita. Becker-Weidmanin ja Shellin (2008) mukaan turvallisen kiintymyssuhteen syntyminen on merkityksellinen myös lapsen älyllisen potentiaalin saavuttamisessa. Jos lapsen tarpeet jätetään huomiotta, lapsi kehittää sisäisen työmallin ja maailmankuvan, jonka mukaan hänen omilla ponnisteluillaan ei ole merkitystä, eikä lapsi esimerkiksi yritä koulussa parastaan edistyäkseen.

Kiintymysmallin jatkuvuus. Kiintymysmallin jatkuvuutta voidaan arvioida tarkastelemalla kiintymyssuhdemallien siirtymistä sukupolvien välillä sekä tutkimalla kiintymysmallin pysyvyyttä yksilön elämän eri vaiheissa (Sinkkonen 2001). Kiintymyssuhdemallien siirtymistä sukupolvelta toiselle on tutkittu käyttämällä rinnakkain AAI (Adult Attachment Interview) -haastattelua sekä

Ainsworthin ym. (1978) vieras tilanne -menetelmää (Strange Situation). AAI -menetelmällä kartoitetaan aikuisen kokemuksia varhaislapsuudesta sekä käsityksiä itsestä suhteessa toisiin (Main, Kaplan & Cassidy 1985). Useat tutkimustulokset osoittavat, että vanhemman AAI:lla voidaan ennustaa vierastilanne-menetelmän kautta saatavaa arviota vanhemman ja hänen lapsensa välisen kiintymyssuhteen laadusta (Main ym. 1985; Hesse 1999; Van Ijzendoorn, Kranenburg, Zwart-Woudstra, van Bussbach & Lambermon 1991). Erityisesti äidin kiintymyssuhteella omaan äitiinsä ja äidin lapseensa muodostavan kiintymyssuhteen välillä on selvä yhteys. Van Ijzendoorin (1995) meta-analyyttisen tutkimuksen perusteella kiintymyssuhteen laadun vastaavuus on keskimäärin 75 %. Benoit ja Parkerin (1994) tulosten perusteella 65 %:lla äidinäiti-äiti-lapsi -kolmikoista oli vastaavat kiintymyssuhdeluokitukset kaikissa sukupolvissa. Kolmen sukupolven välisiä kiintymyssuhteita on tarkasteltu myös suomalaisissa tutkimuksissa. Hautamäen, Hautamäen, Maliniemi-Piispasen ja Neuvosen (2008) tutkimustulokset osoittivat kiintymyssuhteiden jatkuvuutta, vaikkakin kiintymyssuhteiden laadun vastaavuudet olivat aikaisempia kolmisukupolvitutkimuksia alhaisemmat (1-vuotiaana 42 %, 3-vuotiaana 47 %).

Kiintymyssuhdemallin pysyvyyteen yksilön elämänkaaressa vaikuttavat monet vanhemmuutta ja hyvinvointia edistävät tekijät. Fonagyn, Steelen ja Steelen (1991) tutkimuksessa tarkasteltiin odottavien äitien kiintymyssuhteita, joita verrattiin myöhemmin samojen äitien ja heidän vuoden ikäisen lapsensa välisen kiintymyssuhteen arvioihin. Tasapainoisista aikuisista 75 %:lla syntyneen lapsen ja aikuisen kiintymyssuhde oli turvallinen, kun taas muilla turvallisen kiintymyssuhteen todennäköisyys oli alle kolmasosan. Lapsen huolenpito on Sinkkosen (2004) mukaan keskeinen tekijä kiintymyssuhteen välittämisessä. Kun lapsen ei tarvitse kantaa huolta jokapäiväisessä elämässä selviämisestä, hän voi keskittyä uusien asioiden oppimiseen ja vuorovaikutukseen kavereiden kanssa. Mainin, Kaplanin ja Cassidyyn (1985) väestöpohjaisessa tutkimuksessa todettiin, että lapsen kiintymyssuhde vanhempiin säilyi samankaltaisena ensimmäisen kuuden vuoden ajan:

varhaislapsuudessa arvioitu kiintymyssuhteen laatu äitiin ja isään vastasi 6-vuotiaana arvioituja kiintymyssuhteita.

Kiintymyssuhteiden jatkuvuus oli Weinfieldin, Sroufen ja Egelandin (2000) tutkimuksen mukaan tavallista vähäisempi niiden lasten keskuudessa, jotka elävät riskiperheissä ts. perheissä, jotka elävät köyhyysrajalla tai sen alapuolella, ja joiden sosiaalinen tuki on vähäinen. Riskiperheiden lasten kiintymyssuhdeluokituksen havaittiin usein vaihtuneen varhaislapsuuden turvallisesta kiintymyssuhteesta turvattomaan kiintymyssuhdemalliin. Kehityksen riskitekijät olivat tällöin saattaneet vaurioittaa lapsen kiintymyssuhteita. Crittendenin (1988) tutkimuksen tulokset vahvistavat, että laiminlyöntiä tai pahoinpitelyä kokeneiden lasten kiintymyssuhteen laadulla on vähäisempi yhteys vanhempien kiintymyssuhteiden laatuun kuin lapsilla, joilla ei ollut vastaavia kokemuksia ja edellisillä ilmenee enemmän uusia kiintymyssuhteita. Myös Waters (2000) tutkijatovereineen havaitsi kielteisten elämäntapahtumien vaikutuksen kiintymyssuhteeseen: kielteisen elämäntapahtuman kokeneista nuorista 44 %:lla kiintymyssuhdemalli oli muuttunut varhaislapsuudesta.

Kiintymyssuhteen merkitys sijoitetun lapsen elämässä. Jokainen sijoitettu lapsi on kokenut vähintään yhden kiintymyssuhdekatkoksen elämässään, joka voi olla riskitekijä lapsen kehitykselle (Kalland 2001). Kallandin mukaan sellaisilla adoptoiduilla ja sijoitetuilla lapsilla, jotka ovat kokeneet useita kiintymyssuhteiden katkoksia varhaislapsuudessa, on muita useammin reaktiivisen kiintymyssuhdehäiriön (RAD) piirteitä kuten valikoimatonta sosiaalisuutta tai estyneisyyttä. Kiintymyssuhdeteorian havainnot ovat auttaneet ymmärtämään sijoitettujen ja adoptoitujen lasten sopeutumisvaikeuksia ja löytämään uusia keinoja kiinnittymisen tukemiseksi (Hughes 1997, Kalland 2001). Bowlbyn ajattelua on kritisoitu sensitiivisten vaiheiden ja varhaisten kokemusten mahdollisesta ylikorostamisesta kehityksen suuntaajina (ks. Sinkkonen 2001). Bowlbyn (1988) näkemys kiintymyssuhteiden kehityksestä ei kuitenkaan sulje pois muutoksen mahdollisuutta: vaikka

alkutilanne viitoittaa kehityskulkua, olosuhteiden muuttuessa todennäköisyydet muuttuvat. Vanhempien avioero tai lapsen sijoitus voivat esimerkiksi johtaa kiintymyssuhteen laadun muuttumiseen. Sijoituksen seurauksena kiintymyssuhde biologisiin vanhempiin voi muuttua, ja toisaalta sijoitus antaa mahdollisuuden uusien kiintymyssuhteiden rakentamiselle.

Kiintymyssuhdemallien siirtyminen sukupolvelta toiselle ei ole suoraviivainen jatkumo, vaan siihen vaikuttavat monet tekijät. Dozier, Stocall, Abus ja Bates (2001) ovat tutkineet sijaisäidin ja lapsen kiintymyssuhteiden vastaavuutta. Sijaisäidin ja lapsen kiintymyssuhteen laadussa havaittiin vastaavuutta vähintään kolmen kuukauden sijoituksessa olon jälkeen. Sijoitus voi siis antaa lapselle uuden mahdollisuuden pysyviin ja turvallisiin kiintymyssuhteisiin. Tätä tukee myös Colen (2005) tutkimus, joka osoitti, että kyseisen otoksen sijoitetuilla lapsilla oli tyypillisesti turvallinen kiintymyssuhde sijaisvanhempiansa. Yli puolella (67 %) sijoitetuista lapsista oli turvallinen kiintymyssuhde sijaisvanhempaan, mikä on lähes vastaava kuin muussa väestössä (60–75 %). Colen otoksessa vain yhdellä lapsella oli turvaton kiintymyssuhde sijaisvanhempansa, mutta lähes kolmasosalla sijoitetuista lapsista määriteltiin disorganisoitu kiintymyssuhde (luokitus D).

2.2 Resilienssi kehitystä suojaavana tekijänä

Sijoitettu lapsi on kokenut elämässään vähintään kaksi traumaattista tapahtumaa, sijoitusta edeltävät haasteet ja itse sijoituksen. Traumaattiset kokemukset kuormittavat lasta, ja lapset reagoivat tapahtumiin eri tavoin. Yksilöillä on erilainen selviytymis- ja sopeutumiskyky kuormittavissa olosuhteissa, ja tätä selviytymiskykyä selitetään resilienssin käsitteellä. Resilienssillä tarkoitettiin alun perin synnynnäisiä ominaisuuksia, jotka mahdollistavat yksilön sopeutumisen tämän kohtaamista riskeistä ja vastoinikäymisistä huolimatta (Benard 1995). Joutsenniemen ja Lipposen (2015) mukaan resilienssi kuvaa yksilön tai yhteisön toimintaa, joka ylläpitää toimintakykyä kuormittavissa olosuhteissa. Heidän mukaansa resilienssi on

dynaaminen ja voi muuttua koko eliniän ajan. Resilienssi viittaa suomeksi sinnikkyyteen, toipumiseen, sopeutumiseen tai toimintakykyyn riskeistä huolimatta, mutta vakiintuneen suomenkielisen käsitteen puuttuessa tässä tutkimuksessa käytetään suoraan englanninkielestä johdettua termiä resilienssi (Vuorinen 2015).

Riski- ja suojatekijät. Resilienssiä voidaan tarkastella riski- ja suojatekijöiden näkökulmasta. Lapsen elämässä saattaa olla useita riskitekijöitä, jotka voivat vaarantaa hänen psyykkistä hyvinvointiaan. Riskitekijät ovat biologisia tai psyykkisiä tapahtumia ja prosesseja, jotka lisäävät kielteisen kehityksen todennäköisyyttä (Werner & Smith 1992). Näitä voidaan tunnistaa lapsen, hänen perheensä, tovereiden ja sosiokulttuuristen tekijöiden suunnasta (Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit 1998). Riskitekijöitä ovat esimerkiksi haastavat temperamenttipiirteet kuten ylivilkkaus, vanhempien alkoholismi tai mielenterveysongelmat, teiniraskaus ja köyhyys (Deater-Deckard ym. 1998; Werner 1989). Sijoitetun lapsen kehitystä vaarantavana riskitekijänä on myös sijoitusprosessi. Sen lisäksi kehitykseen voivat vaikuttaa kielteisesti sijoituksen taustalla olevat riskitekijät, joista tavallisimpia Suomessa ovat esimerkiksi vanhempien taloudelliset vaikeudet, mielenterveys- ja päihdeongelmat sekä yksinhuoltajuus (Kalland & Sinkkonen 2001; Puustinen-Korhonen 2008).

Suojaavien tekijöiden avulla lapsen psyykkinen kehitys on myönteisempää kuin se olisi ilman niitä. Suojaavat tekijät lieventävät ja muuttavat yksilön reaktioita tämän kohtaamaan uhkaan ja edistävät sopeutumista (Rutter 1985). Wernerin (1989, 1993) mukaan on olemassa kolmenlaisia suojaavia tekijöitä: yksilölliset tekijät, tunnesiteet perheen sisällä ja ulkoiset tukitoimet. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi myönteiset persoonallisuuden piirteet ja vuorovaikutustaidot. Perheen tunnesiteillä tarkoitetaan emotionaalista tukea, jota yksilö saa stressaavina aikoina. Perheen antama tuki vaikuttaa usein myönteisesti lapsen itsetuntoon. Ulkoisilla tukitoimilla viitataan esimerkiksi koulun tai työpaikan antamaan tukeen. Lapsella voi esimerkiksi olla opettaja, jota hän pitää roolimallinaan.

Sijoitetun lapsen kehitystä suojaaviin tekijöihin tulee kiinnittää erityistä huomiota lapsen kasvuympäristössä. Sijoitetun lapsen vuorovaikutussuhteet, niin koulussa kuin kotona, ovat merkittävä yksilöllinen lapsen kehitystä suojaava tekijä (Werner 1989). Perehdymme niihin enemmän luvussa 3. Lisäksi on tärkeää, että lapsella on mahdollisuus uusiin tunnesiteisiin sijaisperheessä (Sinkkonen & Kalland 2012). Lapsi tarvitsee sitoutunutta sijaisvanhempaa, jolla on halu ymmärtää ja tukea lapsen kehitystä. Sijoitetun lapsen ulkoisilla tukitoimilla on myös merkitystä. Yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan sijoituksen pysyvyys on tekijä, joka suojaa lasten kehitystä (NS-CAW 2003).

Resilienssiä tukevat tekijät. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea resilienssin ylläpitämiseen. Ympäristöstä vuorovaikutustilanteissa saatu palaute vaikuttaa suojaavien tekijöiden eli esimerkiksi hyvän itsetunnon ja itsesäätelytaitojen kehittymiseen (Garmezy, Mastern & Tellegen 1984). Turvallisessa kasvuympäristössä itsetunto ja itsesäätelytaidot kehittyvät, kun taas haitallisessa ympäristössä ne voivat heikentyä. Koulu voi olla etenkin sijoitetulle lapselle merkityksellinen turvapaikka, jolla on myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen. Wernerin (1989) tutkimuksen mukaan tietyillä suojaavilla tekijöillä näyttäisikin olevan suurempi vaikutus sopeutumiseen kuin riskitekijöillä. Wernerin mukaan kaikilla resilienteillä lapsilla oli mahdollisuus luoda läheinen suhde ainakin yhteen hoivaajaan, jolta sai huomiota. Vähintään yksi lämmin ja vahva ihmissuhde lapsuudessa oli myös Rutterin (1984) tutkimuksessa olennainen tekijä resilienssin kehittymiselle. Osa Rutterin aineistoon kuuluvista lapsista oli sijoitettuja ja heidän kohdallaan sijaisvanhempilla oli tärkeä merkitys lapselle myönteisinä roolimalleina. Myös opettaja voi toimia lapselle tärkeänä esikuvana.

Lastensuojelun piiriin tulee paljon trauman kokeneita lapsia. On tärkeää, että lasta tukevat aikuiset ymmärtävät lapsen aikaisempia kokemuksia ja pyrkivät löytämään keinoja lapsen resilienssin edistämiseksi (Vandervort, Henry & Sloane 2012). Gilliganin (1999) mukaan huostaan otettujen nuorten resilienssiä voidaan edistää huomioimalla kulttuurin, urheilun ja muiden

aktiviteettien merkitys nuoren elämässä. Aikuisen antama tuki näissä toiminnoissa voi kasvattaa nuoren itsetuntoa, avata uusia sosiaalisia suhteita ja laajentaa nuoren tulevaisuuden mahdollisuuksia. Beardsleen ja Podorefskyn (1988) mukaan niiden nuorten keskuudessa, joiden vanhemmalla oli psyykinen sairaus, merkittävä resilienssiä tuottava tekijä oli nuoren ymmärrys itsestä ja vanhemman sairaudesta toisistaan erillisinä.

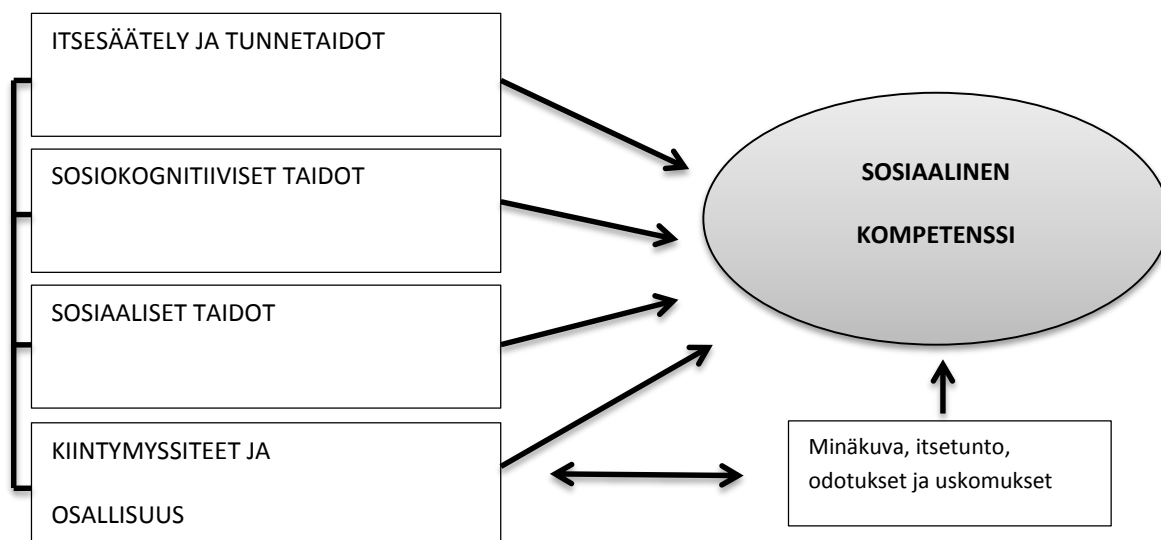
3 LAPSEN SOSIAALISET SUHTEET KOULUSSA JA NIIDEN VAIKUTUS LAPSEN KEHITYKSEEN

Sosiaalisiin suhteisiin ovat yhteydessä sekä erilaiset yksilölliset tekijät että ympäristön ja yksilön vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (Bukowski, Laursen & Rubin 2009; Poikkeus 2013; Rubin, Bukowski & Parker 2006). Myönteiset sosiaaliset suhteet koulussa tukevat lapsen koulunkäyntiä ja sosiaalista kehitystä. Tutkimusten mukaan lämmin ja läheinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaan akateemiseen koulusuoriutumiseen (Hamre & Pianta 2001). Myönteinen opettaja-oppilassuhde edistää myös lapsen vertaissuhteissa ilmenevää hyväksyntää, mikä on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Kiuru ym. 2015). Ystäväsuhdet ja vertaissuhteissa hyväksytyksi tuleminen vaikuttavat myös lapsen myöhempään kehitykseen (Salmivalli 2005). Opettaja-oppilassuhde voi olla lapselle tärkeä toissijainen kiintymyssuhde, mikä antaa lapselle mahdollisuuden luoda uusia sisäisiä toimintamalleja sosiaalisissa suhteissa.

3.1 Yksilölliset tekijät vuorovaikutussuhteissa

Sosiaalinen kompetenssi. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä saavuttaa vuorovaikutuksessa tavoittelemiaan päämääriä, sekä luoda ja ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita eri aikana ja tilanteiden vaihtuessa (Rubin & Rose-Krasnor 1992). Bornsteinin, Hahnin ja Haynesin (2010) määritelmän mukaan sosiaalinen kompetenssi on mukautuva yksilöllinen ominaisuus, johon kuuluu erilaisia ihmissuhdetaitoja. Lasten sosiaalinen kompetenssi ilmenee heidän mukaansa kykynä tunteiden itsesäätelyyn, positiiviseen kommunikaatioon ja prososiaalisten suhteiden luomiseen perheen, vertaisten ja opettajien kanssa. Prososiaalisuudella viitataan vapaaehtoiseen ja muita avustavaan tai muuten hyödyttävään toimintaan (Eisenberg & Miller 1987; Eisenberg & Mussen 1989). Poikkeuksen (2013)

mukaan sosiaalinen kompetenssi rakentuu itsesäätely- ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista ja sosiaalisista taidoista, joihin sekä kiintymyssuhteet että osallisuuden tunteet ovat yhteydessä (ks. kuvio 1). Nämä yhdessä vaikuttavat yksilön muodostamaan minäkuvaan ja itsetunnon rakentumiseen sekä vuorovaikutussuhteita koskeviin odotuksiin ja uskomuksiin.



KUVIO 1. Sosiaalinen kompetenssi Poikkeuksen (2013) mukaan

Sosiaalinen kompetenssi edellyttää Poikkeuksen (2013) mukaan taitoja tunnistaa muiden tunteita ei-kielellisistä vihjeistä, sekä ymmärtää sosiaalisia tilanteita toisten näkökulmasta toimien samalla soveliaasti ja ratkaisukeskeisesti. Itsesäätely- ja tunnetaidoilla viitataan taitoihin tunnistaa ja ymmärtää omia ja muiden tunteita sekä kykyihin säädellä ja hallita tunteita. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oikeaan osuvien tulkintojen tekemistä toisen viestinnästä ja käyttäytymisestä sekä vuorovaikutuksellisten tavoitteiden, toimintavaihtoehtojen ja seurausten arviointia. Sosiaalisen toiminnan onnistuminen on yhteydessä konkreettisisessa vuorovaikutuksessa ilmeneviin sosiaalisiin taitoihin kuten kuunteluun, aloitteellisuuteen, jämäkkyyteen, reagointiin, auttamiseen ja jakamiseen (Denham ym. 2003).

Varhaiset ihmissuhteet antavat pohjan sosiaalisen kompetenssin rakentumiselle ja myöhemmin vertaissuhteet sekä koulukokemukset ovat mukana sen kehityksessä (Hoglund & Leadbeater 2004; Salmivalli 2005). Sosiaalisten taitojen kehitykseen voi Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012) mukaan liittyä lapsuudessa ja nuoruudessa erilaisia riskitekijöitä, jotka liittyvät joko lapseen tai nuoreen itseensä tai tämän ympäristöön. Riskitekijät voivat ajaa kierteeseen, jossa riskien ilmeneminen käytöksessä voi johtaa opettajan tai vertaisten torjuntaan ja sen myötä kasvaviin kouluongelmiin. Vahva sosiaalinen kompetenssi on suojatekijä lapselle, jonka kasvuympäristössä on paljon riskitekijöitä. Sosiaalista kompetenssia voidaan vahvistaa harjoittamalla sosiaalisia, tunteiden hallinnan ja vuorovaikutuksen taitoja. Lapset ja nuoret, joilla sosioemotionaaliset taidot ovat hyvät, pystyvät käsittelemään paremmin eteen tulevia haasteita ja paineita.

Sosiaalisten tilanteiden käsittely ja sosiaaliset tavoitteet. Vuorovaikutus on tilannesidonnaista, ja siihen vaikuttavat molempien osapuolten yksilölliset ominaisuudet, tavoitteet, aloitteet ja vastaukset (Poikkeus 2013). Sosiaalisten tilanteiden ratkaiseminen perustuu sosiaalisen informaation vaiheittaiseen käsittelyyn. Crickin ja Dodgen (1994) sosiaalisen tiedon käsittelyn malli kuvaa arkisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa ongelmanratkaisua ja esimerkiksi biologisten tekijöiden sekä aiempien muistiin tallentuneiden kokemusten vaikutusta siihen. Crickin ja Dodgen mallin mukaan yksilö vastaanottaa sosiaalisissa tilanteissa suuren määrän vihjeitä, joiden käsittely vaikuttaa siihen, kuinka hän käyttäytyy. Ensiksi yksilö havainnoi tilannetta sillä hetkellä tärkeimmiksi kokemiensa tilannevihjeiden avulla. Sen jälkeen hän tekee tulkintoja toisen ihmisen tavoitteista ja asenteista verraten niitä aikaisempiin kokemuksiinsa. Tämän perusteella yksilö valitsee tilanteeseen sopivan tavoitteen ja keinon sen saavuttamiseksi. Se, miten lapsi tai aikuinen lopulta toimii tilanteessa, ilmentää hänen sosiaalisen tiedon käsittelyprosessiaan. Lemerise ja Arsenio (2000) ovat korostaneet tunteiden merkitystä uutena ulottuvuutena sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallissa. Heidän mukaansa

yksilöiden tunnetilat vaikuttavat sosiaalisten kognitioiden ohella vahvasti sosiaalisen tiedon käsittelyyn.

Salmivallin (2005) mukaan sosiaaliset tavoitteet vaikuttavat sosiaalisen kompetenssin lisäksi olennaisesti lapsen käytökseen ja vuorovaikutussuhteisiin. Läheisyystavoitteet ilmenevät haluna luoda ja ylläpitää myönteisiä suhteita muihin. Vaikuttamistavoitteilla lapsi haluaa esimerkiksi muuttaa toisten käyttäytymistä. Renshaw ja Asher (1983) havaitsivat torjutuilla lapsilla olevan vähemmän ystävällisiä ja ulospäinsuuntautuneita tavoitteita kuin lapsilla, joihin suhtauduttiin myönteisesti. Aggressiiviset lapset loivat Rubinin, Breamin ja Rose-Krasnorin (1991) mukaan enemmän vaikuttamistavoitteita; he halusivat saada huomiota tai muuttaa toisten käyttäytymistä. Koulussa sosiaaliset tavoitteet vaikuttavat esimerkiksi siihen, haluaako lapsi läheisyyttä opettajalta ja miten hän toimii vertaissuhteissa. Toisaalta lapsen tiedon käsittelyyn vaikuttaa myös suhteen laatu. Aggressiiviset lapset saattavat esimerkiksi käyttäytyä vihamielisesti vain tiettyjen tovereidensa kanssa (Dodge, Price, Coie & Christopoulos 1990; Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie & Schwartz 2001).

3.2 Opettaja-oppilassuhde lapsen koulunkäynnin tukena

Opettaja-oppilassuhteen merkitys. Sosiaalinen kompetenssi ja opettaja-oppilassuhde vaikuttavat toinen toisiinsa. Myönteinen opettaja-oppilassuhde edistää lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitystä (Crumpton 2012). Piantan ja Stuhlmanin (2004) tutkimuksessa havaittiin, että mitä läheisempi suhde ensimmäisen luokan opettajilla oli oppilaaseen, sitä paremmaksi he arvioivat oppilaan sosiaalisen kompetenssin. Toisaalta tutkimuksessa havaittiin myös, että mitä enemmän opettajat arvioivat ristiriitoja suhteessaan oppilaaseensa, sitä heikommaksi he arvioivat lapsen sosiaalisen kompetenssin. Tutkimuksessa suhteen lämpimyys ja ristiriidat vähenivät hieman esikoulusta kouluun siirryttäessä. Lämpimyyteen vaikutti opettajan ja lapsen vuorovaikutuksellinen yhteensovittautuminen, kun taas ristiriidat olivat pysyvämpiä mahdollisesti lapsen temperamentista johtuen.

Opettajan antaman tuen ja lämpimyuden on todettu olevan yhteydessä lapsen vähäisempään käytöshäiriöiden määrään sekä positiiviseen koulusuoriutumiseen myöhemmällä iällä (Hamre & Pianta 2005). Muhosen, Vasalammen, Poikkeuksen, Rasku-Puttosen ja Lerkkasen (2016) mukaan lämpimyys ja myönteiset tunteet opettaja-oppilassuhteessa edistävät lapsen kouluun sitoutumista, kun taas ristiriitainen ja kielteisiä tunteita sisältävä opettaja-oppilassuhde on yhteydessä lapsen heikkoon kouluun sitoutumiseen.

Sijoitetun lapsen koulunkäynti ja opettajan tuki. Enemmistö sijoitetuista lapsista ei Bernedon, Salasin, García-Martinin ja Fuentesin (2012) mukaan eroa käyttäytymisessään koulussa muista lapsista. Käyttäytymisen ongelmia ilmenee kuitenkin sijoitetuilla pojilla tyttöjä enemmän. Suurimmalla osalla sijoitetuista lapsista ei myöskään ole erityisiä oppimisen ongelmia, vaikka niitä ilmeneekin heillä valtaväestöä enemmän (Iversen, Hetland, Havik & Stormark 2010). Kielteiset elämäkokemukset vaikuttavat kuitenkin sijoitettujen lasten koulunkäyntiin; niillä on merkitystä sekä lasten koulusuoriutumiseen että myöhempään kouluttautumiseen (Fantuzzo & Perlman 2006). Sijoitetuilla lapsilla on riski alisuoriutua opinnoissaan kognitiiviseen kapasiteettiinsa nähden (Tideman, Vinnerljung, Hintze & Isaksson 2011; Vinnerljung & Hjern 2011). Heinon ja Orasen (2012) mukaan he myös opiskelevat muita sisaruksiaan ja samanikäisiä lapsia vähemmän. Huostaan otetuilla ja kodin ulkopuolella sijaishuollossa olleilla lapsilla on sisaruksiaan harvemmin lukio- tai korkeakoulutus ja he aloittavat toisen asteen opintonsa myöhemmin (Heino & Oranen 2012).

Sijaisvanhemman tai muun merkittävän aikuisen emotionaalisella tuella on yhteys lapsen koulumenestykseen (Martin & Jackson 2002). Opettajan asettamat odotukset ja asennoituminen lapseen vaikuttavat käyttäytymiseen koulussa. Sijoitettu lapsi kohtaa Altshulerin (2003) mukaan ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat opettajan asenteeseen oppilasta kohtaan. Altshulerin tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat saavansa opettajilta eriarvoista kohtelua suhteessa muihin oppilaisiin. Opettajat taas kokivat eriyttävän

opetuksen olevan ajoittain tarpeen, mutta he eivät tunnistanee epäoikeudenmukaista kohtelua oppilaitaan kohtaan. Oppilaiden mukaan opettaja saattoi suosia oppilasta tai usein selittää tämän käytöstä lastensuojelutaustaan vedoten. Toisaalta Altshulerin mukaan koulu oli oppilaille myös paikka, jossa he purkivat vihaa ja turhautumistaan. Parhaimmillaan turvallisen opettaja-oppilassuhteen syntyminen voi edesauttaa sijoitetun lapsen vertaissuhteita. Howesin (1997) päiväkotikäisiä lapsia yleisesti tarkastelleessa tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset solmivat ja ylläpitivät aktiivisemmin suhteita vertaisiin, mikäli he kokivat suhteen hoitavaan aikuiseen turvallisenä. Lapsi siis kykeni toimimaan itsenäisemmin vertaissuhteissa, kun hän tiesi aikuisen olevan tukena tarvittaessa.

Zetlin, MacLeod ja Kimm (2012) havaitsivat yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa, että opettajat saivat hyvin vähän tietoa sijoitetun lapsen tilanteesta. Opettajat eivät esimerkiksi välttämättä tiedeneet oppilaansa kuuluvan sijaishuollon piiriin. Heinon ja Orasen (2012) mukaan lapsen tilanteen selvittäminen, oppimisen esteiden ja todellisen kapasiteetin kartoittaminen sekä näiden avulla tehtävä tukirakenteiden suunnittelu ja toteuttaminen on kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten kohdalla erityisen tärkeää.

3.3 Vertaissuhteet koulussa

Vertaissuhteiden merkitys. Vertaissuhteet ovat toisiaan vastaavalla ikä- ja kehitystasolla olevien lasten välisiä suhteita (Salmivalli 2005). Vertaissuhteet ovat lapsen kehityksen kannalta tärkeitä, sillä niissä omaksutaan erilaisia tietoja, taitoja ja asenteita. Lisäksi vertaissuhteissa koetaan asioita, joilla on vaikutusta lapsen sopeutumiseen ja hyvinvointiin sekä lyhyellä että pidemmällä aikavälillä. Vertaisryhmä toimii ympäristönä, jossa lapsi rakentaa minäkuvaansa ja käsitystä omista ominaisuuksistaan vertaamalla itseään muihin. Lapsen vertaissuhteita voidaan tarkastella sekä ryhmä- että yksilötasolla; lapsen sosiometrisen aseman ja kahdenkeskisen ystävyysuhteen näkökulmista.

Sosiometrialla viitataan menetelmään, jolla tutkitaan ja kuvataan ryhmän sosiaalisia suhteita ja voidaan arvioida yksilön sosiaalista asemaa hänen ikätovereidensa keskuudessa (Cillessen & Mayueux 2004). Sosiometrinen asema luokitellaan tyypillisesti seuraaviin viiteen luokkaan: suositut, torjutut, huomiotta jäävät ja ristiriitaisessa asemassa sekä keskimääräisessä asemassa olevat lapset (mm. Gifford-Smith & Browell 2003). Suositut lapset ovat vertaisryhmässään pidettyjä ja harvoin epäsuosiossa. Torjutut lapset ovat niitä, joista useat toverit eivät pidä ja vain harvat pitävät. Huomiotta jäävät lapset saavat hyvin vähän myönteisiä tai kielteisiä nimeämisiä tovereiltaan sosiometrisessä kyselyssä, jossa lapsilta kysytään itselleen mieluisimpien ja vähiten mieluisien luokkatoverien nimeämistä. Ristiriitaisessa asemassa olevista lapsista sen sijaan sekä pidetään että ei pidetä.

Lapsen sosiometrisen aseman määräytymisessä on vaikutusta sillä, kuinka lapsi käyttäytyy. Sosiometriseen asemaan yhteydessä olevista käyttäytymispiirteistä on tehty havaintoja mm. aggressiivisuuden, vetäytyvyyden, sosiaalisuuden ja kognitiivisten kykyjen osalta (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993). Suosituilla lapsilla on Asherin ja McDonaldin (2009) mukaan mm. muita paremmat prososiaaliset taidot, eli he ottavat muut hyvin huomioon. Torjutut lapset sen sijaan käyttäytyvät muita lapsia aggressiivisemmin: heillä esiintyy enemmän häiritsevää käytöstä ja vähemmän prososiaalista käyttäytymistä. Ystävyysuhde on Salmivallin (2005) mukaan erityinen vertaissuhde, sillä se on muita vertaissuhteita lämpimämpi ja siihen sitoudutaan vahvemmin. Myös vastavuoroisuus on ystävyysuhteelle ominaista. Ystävyysuhteet ovat yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin (Vaughn ym. 2000): ne voivat edistää lapsen sosiaalista kompetenssia, ja sen myötä myös auttaa sosiaalista sopeutumista epäsuotuisista perhekokemuksista huolimatta (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee & Sippola 1996). Ystävyysuhteilla on myönteinen vaikutus sopeutumiseen esimerkiksi kouluun siirryttäessä (Ladd & Kochenderfer 1999).

Vertaissuhteissa esiintyvät ongelmat. Ystävien puute sekä torjutuksi tai kiusatuksi tuleminen ovat riskitekijöitä lapsen kehitykselle (Salmivalli 2005). Lapsen kielteinen minäkäsitys ja siitä mahdollisesti johtuva vetäytyvä käytös aiheuttavat kielteisiä reaktioita luokkatovereissa (Caldwell ym. 2004; Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005). Vetäytyvä lapsi ei toisaalta myöskään itse ole aloitteellinen ystävyysuhteiden rakentamisessa. Lapsen kielteinen minäkäsitys ei ole ainoa ystävien puutetta selittävä tekijä. Salmivallin ym. (2005) mukaan vertaissuhteisiin vaikuttavat myös lapsen muodostamat käsitykset muista. Lapsi asettaa sosiaalisia tavoitteita ja valitsee toimintastrategioita sen mukaan, millainen käsitys hänellä on luokkatoveristaan. Salmivallin mukaan lapsi saattaa arvioida ”vihollisen” käyttäytymisen helpommin vihamieliseksi kuin muiden tovereidensa käytöksen.

Torjutuksi tai kiusatuksi tulemisella on Parkerin ja Asherin (1987) mukaan yhteys myöhempään tunne-elämän ongelmiin, kuten ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen. Torjutuksi tuleminen on heidän mukaan yhteydessä myös koulun keskeyttämiseen ja myöhempään käyttäytymisen ongelmiin. Myös Salmivallin ja Isaacin (2005) tutkimuksessa torjutuksi tuleminen lisäsi myöhempien ongelmien riskiä. Oppimisvaikeuksien vuoksi erityistuen tarpeessa olevilla lapsilla ja nuorilla on Kuorelahden ym. (2012) mukaan suurentunut riski jäädä ulkopuolelle vertaisryhmistä, mutta ryhmä ei ole homogeeninen, ja suurin osa selviytyy kun heidän tarpeensa huomioidaan yksilöllisesti.

4 TUTKIMUSONGELMAT / TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sijaishuollossa kodin ulkopuolella olevien eli sijoitettujen lasten vuorovaikutussuhteita koulussa ja vuorovaikutussuhteiden muutosta SISUKAS- tukiohjelmaan osallistumisen aikana. Keskiössä olivat lapsen opettaja-oppilassuhteen laatu (Student-Teacher-Relationship Scale STRS; Pianta 2001, VAS) ja vertaissuhteet (Strengths and Difficulties Questionnaire; SDQ; Goodman, 1997). Tarkemmat tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia olivat sijoitettujen lasten opettaja-oppilassuhteet lapsen arvioimana ja opettajan arvioimana? Olivatko arviot yhteydessä toisiinsa?
2. Millaisia olivat lasten vertaissuhteet opettajan, lapsen ja sijaisvanhemman arvioimina?
3. Miten lapsen ja opettajan arviot opettaja-oppilassuhteesta sekä opettajan, lapsen ja sijaisvanhemman arviot lapsen vertaissuhteista muuttuivat tukiohjelmaan osallistumisen aikana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen konteksti ja tutkittavat

Konteksti. Tutkimusaineistomme on osa Sijoitettu lapsi koulussa (SISUKAS) 2012–2016 –projektia (Pesäpuu ry:n verkkojulkaisu 2016). SISUKAS on Pesäpuu ry:n toteuttama projekti, jossa on kehitetty sosiaalihuollon ja koulun yhteinen tukimalli alakouluikäisten kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseksi. Tukimallissa lapsen kanssa toimivat aikuiset tekevät tiivistä monialaista yhteistyötä ja oppimisympäristö rakennetaan lapsen tarpeita vastaavaksi. Pää tavoitteena SISUKAS -projektissa on ollut ehkäistä sijoitettujen lasten syrjäytymistä. Projektin esikuvana on vastaava ruotsalainen Skolfam® -malli, jonka avulla on onnistuttu sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisessa (Aldenius Isaksson, Hintze & Fasten 2009; Lodin, Thollin, Wändell, Sandberg & Petersens 2013; Tordön, Axelsson, Nordin Rappestad, Windelhed & Wiman-Olsson 2012).

Tutkittavat. SISUKAS -projektiin ja siihen liittyvään tutkimukseen valittiin 20 huostaan otettua pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettua lasta, joista poikia oli viisi ja tyttöjä 15. Lapset olivat olleet sijoitettuna kodin ulkopuolelle projektin alkaessa vähintään kaksi vuotta, keskimäärin 4,5 vuotta. Neljä lasta oli sijoitettuna perhekotiin, neljä sukulaisperheeseen ja 12 sijaisperheeseen. Vain yhden lapsen kohdalla sijoituspaikka oli vaihtunut, muuten lapset olivat olleet sijoitettuna yhdessä perheessä. Lapset olivat tutkimuksen alkaessa iältään 5–10-vuotiaita. Alkumittauksen aikaan alle kouluikäisistä lapsista kuudesta lapsesta yksi lapsi oli starttiluokalla ja viisi esiopetuksessa. Alkumittauksen aikaan kouluikäisistä 14 lapsesta kolme lasta oli 1. luokalla, neljä lasta 2. luokalla, neljä lasta 3. luokalla ja kaksi lasta 4. luokalla ja yksi lapsi ei käynyt koulua, mutta ei ollut myöskään esiopetuksessa. Lapsista seitsemälle oli tehty tehostetun tuen päätös, ja kolmella näistä lapsista oli lisäksi erityisen tuen päätös. Yhdellä lapsella oli pidennetty oppivelvollisuus.

Tukimalli ja siihen liittyvä aineistonkeruu. SISUKAS -tukimallissa yhteistyöprosessi lähtee liikkeelle sosiaalityöntekijän yhteydenotosta sijaisperheeseen ja kouluun, jonka jälkeen järjestetään yhteinen aloitustapaaminen. Lapsen omasta sosiaalityöntekijästä, psykologista ja erityisopettajasta koostuva SISUKAS -tiimi tekee jokaiselle lapselle sekä pedagogisen että psykologisen alkukartoituksen standardoiduilla mittareilla vahvuuksien ja tuen tarpeiden tunnistamiseksi. Lapsi, hänen sijaisvanhempansa ja opettajansa saavat palautteen alkukartoituksista ja lapselle laaditaan koko verkoston yhteistyönä yksilöllinen oppimissuunnitelma. SISUKAS -mallissa lapsen koulunkäyntiä seurataan kahden vuoden ajan, jolloin työskentelytiimi kokoontuu neljästi vuodessa. Tapaamisissa arvioidaan yksilöllisen oppimissuunnitelman sisältämien tukijärjestelyjen toimivuutta ja päivitystarvetta, sekä seurataan lapsen edistymistä. Lopuksi tukitoimien vaikuttavuutta arvioidaan uusimalla lapsen pedagoginen ja psykologinen kartoitus. Tukitoimien seuranta jatketaan 9. luokalle saakka, ja seurannan aikana järjestetään tarvittaessa tapaamisia muutamia kertoja vuodessa. Seurannan tavoitteena on lisätä lapsen koulumyönteisyyttä, edistää koulumenestystä sekä mahdollisuuksia peruskoulun jälkeisiin opintoihin.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin tukimallin toteutukseen liittyvillä kyselylomakkeilla SISUKAS -projektin alkaessa 2013 ja päättyessä 2015. Kyselyillä kartoitettiin lapsen ja opettajan näkemyksiä lapsen vahvuuksista ja vaikeuksista koulussa, sekä molempien kokemusta opettaja-oppilassuhteesta. Myös sijaisvanhemmat arvioivat sijoitetun lapsen vahvuuksia ja vaikeuksia koulussa. SISUKAS -projektissa kiinnitettiin erityistä huomiota tutkimuksen eettisyyteen lasten erityisyyden vuoksi. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkimusluvat oli kysytty SISUKAS -projektin taholta kaikilta asianosaisilta: kuntien asianosaisilta viranhaltijoilta, lapsen biologisilta vanhemmilta, lapsen sijaisvanhemmilta ja lapsilta itseltään. Lasten autenttiset tunnistetiedot (mm. nimi, paikkakunta) oli poistettu aineistosta jo tiedonkeruu- vaiheessa, eikä tutkittavia lapsia voi tunnistaa yksilökohtaisesti tutkimustuloksista. Tutkimuksemme analyysien valinnassa noudatettiin samaa

tutkittavien anonymiteettia suojelevaa eettistä linjausta, eikä analyyseissä otettu tarkasteluun tutkimusjoukkoa erottelevia tekijöitä, esimerkiksi sukupuolta tai ikää. Interventiotutkimukseen osallistuminen pyrittiin tekemään lapselle ja hänen sijaisperheelleen mahdollisimman helpoksi ja hyötyä tuottavaksi. Interventiosta vastasi työryhmä, joista tuli lapselle tuttuja aikuisia. Intervention päätarkoituksena olikin tärkeän tutkimustiedon lisäksi ensisijaisesti tukea tutkimukseen osallistuneen lapsen koulunkäyntiä.

Kontrolliaineisto. Tässä tutkimuksessa käytettiin kontrolliaineistona Alkuportaatt -seurantatutkimuksen (ALPO) aineistoa. Alkuportaatt -pitkittäistutkimus on alkanut syksyllä 2006 ja jatkuu kevääseen 2016 saakka. Tutkimuksessa on seurattu 2000 lapsen koulupolkua esikoulusta peruskoulun loppuun. Seurannassa on tutkittu mm. lasten taitojen edistymistä ja motivaatiota sekä vanhempien ja opettajien ohjauskäytäntöjä ja yhteistyön muotoja. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin vertailuaineistona 2. ja 4. luokan opettajien arviointeja luokkansa oppilaista SDQ - ja STRS -lomakkeita käyttäen. Vertailuaineisto 2. luokalta koostui opettajan vastauksista koskien 449 oppilasta ja 4. luokalta opettajan vastauksista koskien 445 oppilasta.

5.2 Mitat

Tutkimuksessa kartoitettiin lapsen, vanhemman ja opettajan näkemyksiä lapsen prososiaalisuudesta, toveriongelmistä ja opettaja-oppilassuhteen laadusta.

Prososiaalisuus ja toveriongelmat. Lapsen prososiaalisuuden ja toveriongelmien arvioinnissa käytettiin kahta Vahvuudet ja vaikeudet eli Strength and Difficulties Questionnaire -mittarin (SDQ; Goodman 1997) osaskaalaa. SDQ -lomakkeisto on käännetty yli 40 kielelle ja se on saatavilla nettiosoitteesta www.sdqinfo.com. Kyselyyn vastasivat lapsen sijaisvanhemmat, opettaja sekä lapsi itse. SDQ -lomake koostuu viidestä osa-alueesta, joista kukin sisältää viisi väittämää: 1) tunne-elämän ongelmat (esim. "Uusissa tilanteissa pelokas tai aikuisiin takertuva, vailla itseluottamusta"), 2)

käytöshäiriö (esim. ”Tappelee tai riitelee usein toisten lasten kanssa, kiusaa muita”), 3) tarkkaavaisuusongelmat (esim. ”Helposti häiriintyvä, mielenkiinto harhailee”), 4) toveriongelmat (esim. ”Ei näytä kaipaavan seuraa, on usein omissa oloissaan”) sekä 5) prososiaalisuus (esim. ”Ottaa muiden tunteet huomioon”). Väittämiä arvioidaan 3-portaisella asteikolla (0 = Ei pidä paikkaansa, 1 = Pitää osittain paikkansa, 2 = Pitää täysin paikkansa). Kyselyn täyttäjää pyydetään vastamaan sen mukaisesti, mikä kuvaa parhaiten lasta viimeisen puolen vuoden aikana tai miten lapsi itse arvioi tilanteensa. Jokaisen alaskaalan maksimipistemäärä on 10. Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselyn kahta osaskaalaa, jotka arvioivat toveriongelmia (5 väittämää) ja prososiaalisuutta (5 väittämää). Prososiaalisuudesta ja toveriongelmistä käytettiin analyyseissa summamuuttujia, jotka muodostettiin mittarin kehittäjien ohjeiden mukaisesti. Käytetyssä aineistossa ei ollut saatavilla arvioita yksittäisiä muuttujien tasolla, minkä vuoksi summamuuttujien aineistokohtaisia reliabiliteetteja ei voitu laskea.

Opettaja-oppilassuhteen laatu opettajan arvioimana. Opettaja arvioi suhdettaan luokassa olevaan sijoitettuun lapseen täyttämällä Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta 2001) -lomakkeen lyhennetyin version (STRS Short Form; Pianta 1992). Lomake sisältää 15 väittämää, jotka arvioivat opettajan kokemaa lämpimyyttä (*closeness*) ja ristiriitoja (*conflicts*) opettaja-oppilassuhteessaan tiettyyn kyselyn kohteena olevaan oppilaaseen. Lämpimyyttä arvioivia väittämiä on seitsemän ja ristiriitoja arvioivia kahdeksan. Esimerkkejä lämpimyyttä kuvaavista väittämistä ovat: ”Minulla on läheinen, lämmin suhde tähän lapseen” ja ”Tämä lapsi kertoo oma-aloitteisesti itsestään”. Ristiriitoja ilmentävät esimerkiksi väittämät ”Tämän lapsen ja minun välillä tuntuu aina olevan hankaluuksia” ja ”Tämä lapsi suuttuu minulle helposti”. Arviointi tapahtuu 5-portaisella asteikolla (1= ei mitenkään sovi, 2= ei juurikaan sovi, 3= neutraali, vaikea sanoa sopiiko, 4= sopii jossain määrin, 5= sopii erittäin hyvin). Käytetyt summamuuttujat muodostettiin mittarin kehittäjien ohjeiden mukaisesti (Pianta 1992). Lämpimyyden summamuuttujan

maksimipistemäärä on 35 ja ristiriitojen 40. Tässä tutkimuksessa ei ollut käytössä tietoja yksittäisistä muuttujista, minkä vuoksi aineistokohtaisia reliabiliteetteja ei voitu laskea. Alkuportaatiivisessa tutkimuksessa on 6. luokan aineistossa (n=249) raportoitu STRS -kyselyn osaskaalojen sisäiseksi luotettavuudeksi Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna reliabiliteetti .85 lämpimyyden osalta ja .90 ristiriitojen osalta (ks. Muhonen & Rajalahti 2014).

Opettaja-oppilassuhde lapsen arvioimana. Lapsi arvioi opettaja-oppilassuhdettaan Visual Analogue Scale (VAS; Aitken 1969) -lomakkeella. VAS on visuaalinen mitta, jolla voidaan selvittää numeroarviointia sensitiivisemmin vastaajan tunteita. Tutkimuksessamme käytettiin janaa, johon lapsi merkitsi rastin kuvaamaan arviota, kuinka paljon opettaja pitää hänestä. Janan ääripäät kuvattiin sekä sanallisesti että visuaalisesti. Surullinen eläinhahmo vastasi kuvausta toisesta ääripäästä ”Ei pidä ollenkaan” ja iloinen hahmo toisesta ääripäästä ”Pitää kovasti”. Lapsen arvioinnin asettuminen janalle mitattiin millimetreinä ja vastaus skaalattiin prosenteiksi (”kuinka paljon pitää opettajasta”), jolloin jokaisen lapsen vastaus voitiin ilmoittaa prosenttilukuna.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysit toteutettiin SPSS 22 -ohjelmalla. Oppilas-opettajasuhdetta tarkasteltiin lapsen näkökulmasta (VAS) ja opettajan näkökulmasta (STRS; lämpimyys ja ristiriidat) ja lapsen vertaissuhteita lapsen, opettajan ja vanhemman näkökulmasta (SDQ; prososiaalisuus ja toveriongelmat). Muuttujista raportoitiin kuvailevina tietoina keskiarvo (Ka) ja keskihajonta (kh).

Korrelaatioanalyysillä Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa (r) käyttäen tarkasteltiin 1) opettajan ja oppilaan arviointien yhteyttä toisiinsa koskien oppilas-opettajasuhteen laatua (VAS ja STRS) ja 2) opettajien, sijaisvanhempien ja lasten arvioiden yhteneväisyyttä koskien lapsen prososiaalisia taitoja ja vertaissuhteita koulussa (SDQ). Spearmanin

korrelaatiokerroin on järjestyskorrelaatiokerroin, joka ilmoittaa miten samanlaisia ovat kahden muuttujan arvojen keskinäiset järjestykset (Nummenmaa 2009). Valitsimme Spearmanin korrelaatiokertoimen analyysiin, koska se sallii muuttujien jakaumien vinouden toisin kuin Pearsonin korrelaatiokerroin. Korrelaatiokertoimien arvot vaihtelevat välillä -1 - 1. Lähellä -1:tä oleva arvo merkitsee Nummenmaan (2009) mukaan voimakasta negatiivista yhteyttä eli muuttujien järjestykset ovat jossain määrin vastakkaiset. Positiivinen järjestyskorrelaatiokertoimen arvo merkitsee sitä, että järjestykset ovat jossain määrin samansuuntaiset. Järjestyskorrelaatiokerroin 1 tarkoittaa sijalukujen täsmälleen samanlaista järjestystä.

Intervention kuluessa tapahtuneita muutoksia tarkasteltiin aluksi keskiarvotasolla kuvailevia tietoja eli keskiarvoja ja keskihajontoja apuna käyttäen. Sen jälkeen muutosten tilastollista merkitsevyyttä keskiarvotasolla arvioitiin Wilcoxonin parittaisella merkkitestillä (Wilcoxon Signed Ranks Test). Wilcoxonin merkkitesti on Metsämuurosen (2005) mukaan pienten aineistojen analyysiin tarkoitettu parittaisen t-testin parametrin vastine. Se sopii tilanteisiin, jolloin 1) kyseessä on parittainen tai kaltaistettu mittaus, 2) kustakin mittausparista pystytään sanomaan, kumpi on suurempi ja kumpi pienempi, ja tämän lisäksi 3) havaintojen väliset erot pystytään laittamaan suuruusjärjestykseen. Wilcoxonin merkkitesti antaa p-arvon, jolla voidaan arvioida muutoksen merkitsevyyttä.

Intervention aikana tapahtuneita muutoksia tutkittiin myös yksilötasolla erotusmuuttujan avulla. Erotusmuuttuja muodostettiin vähentämällä loppumittauksen pistemäärästä alkumittauksen pistemäärä ($I_m - a_m$). Erotuspistemäärä kuvaa mittausten välillä tapahtunutta muutosta. Muutokset laskettiin sekä opettaja-oppilassuhteen laatua koskevista muuttujista (STRS, VAS) että lapsen vertaissuhteita koskevista arvioista (SDQ; vertaissuhteet ja prososiaalisuus).

Lopuksi opettajien arvioita lasten vertaissuhteista verrattiin keskiarvotasolla Alkuportaat -aineiston vertailuryhmään. Alkuportaat -aineiston SDQ:n prososiaalisuudesta ja toveriongelmissa muodostettiin

vastaavat summamuuttujat kuin SISUKAS -aineistossa. Alkuportaattutkimuksen 2. ja 4. luokan aineistojen summamuuttujista laskettiin keskiarvot, joiden välistä muutosta tarkasteltiin prosentteina.

6 TULOKSET

6.1 Opettaja-oppilassuhteen laatu

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää sijoitettujen lasten opettaja-oppilassuhdetta sekä lapsen itsensä että opettajan näkökulmasta. Lapset arvioivat opettaja-oppilassuhdettaan VAS (Visual Analogue Scale) -mitan avulla, joka ilmaisi prosentteina lapsen vastauksen sijoittuminen janan ääripäiden suhteen (opettaja ”ei pidä ollenkaan” ja ”pitää kovasti”). Alkumittauksen osalta (n = 18; vastaukset puuttuivat kahden lapsen osalta) lapset kokivat suhteensa opettajaan hyvin myönteiseksi (ka = 77.1; kh = 22.4). Tutkimuksen lopussa (n = 20) keskiarvo oli hieman matalampi (ka = 72.0), mutta toisaalta lasten näkemykset keskenään olivat hieman yhtenevämpiä (kh = 19.1) alkumittauksen tilanteeseen verrattuna. Alkumittauksessa kahden lapsen VAS -arvio oli alle 50 % ja loppumittauksessa kolmen lapsen arvio jäi alle 50 %. Kaikkiaan tulokset osoittivat lasten kokevan opettaja-oppilassuhteensa hyvin myönteisinä molemmilla arviointikerroilla.

Opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitoja STRS -kyselyn avulla 5-portaisella arviointiasteikolla Keskiarvotasolla alku- ja loppumittauksen osalta opettajat kokivat suhteessa oppilaaseensa olevan paljon lämpimyyttä, eikä suhteessa ilmennyt juurikaan ristiriitoja (ks. taulukko 1). Arvioissa suhteen lämpimyydestä ja ristiriidoista ei tapahtunut merkittäviä muutoksia mittausten välillä, ja hajonta oli pieni. Kaikkiaan tulokset osoittivat opettajien kokevan opettaja-oppilassuhteensa luokkiensa sijoitettuihin lapsiin hyvin myönteisinä molemmilla arviointikerroilla.

TAULUKKO 1. Opettajan arvio opettaja-oppilassuhteen laadusta

	Alkumittaus		Loppumittaus	
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)
Lämpimyyys	18	4.0 (0.6)	20	4.0 (0.6)
Ristiriidat	18	1.9 (0.7)	20	1.8 (0.8)

Opettaja-oppilassuhteen laatua tarkasteltiin myös eri tiedonantajien vastausten yhdenmukaisuuden näkökulmasta (ks. taulukko 2). Opettajan arvio suhteen lämpimyydestä ei ollut alkumittauksen osalta yhteydessä lapsen arvioon oppilas-opettajasuhteestaan, mutta loppumittauksessa opettajan arvion ja oppilaan arvion välillä havaittiin merkitsevä yhteys. Loppumittauksen osalta tulokset osoittivat, että mitä lämpimämmäksi opettaja koki suhteensa oppilaaseen, sitä myönteisemmäksi lapsi arvioi suhteensa opettajaan.

TAULUKKO 2. Opettaja-oppilassuhteen laadun korrelatiiviset yhteydet

Opettajan arvio suhteestaan lapsen (STRS)	Lapsen arvio suhteestaan opettajaan (VAS)	
	Alkumittaus	Loppumittaus
Lämpimyyys	.06	.58**
Ristiriidat	.29	-.39

** $p < .01$

Tulosten mukaan opettajan arvio suhteen ristiriitojen osalta ei ollut tilastollisesti merkitseväksi yhteydessä lapsen arvioon suhteestaan opettajaan alku- eikä loppumittauksen osalta. Tilastollinen merkitsevyys erityisesti loppumittauksen osalta saattoi kuitenkin jäädä puuttumaan otoksen pienuudesta johtuen, sillä korrelaatiokerroin viittasi negatiiviseen yhteyteen arvioiden välille: mitä enemmän opettaja arvioi opettaja-oppilassuhteessa ristiriitoja, sitä kielteisemmäksi lapsi koki oppilas-opettajasuhteensa.

6.2 Vertaissuhteet

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, millaisina lasten vertaissuhteet näyttäytyivät opettajan, lapsen ja sijaisvanhemman arvioimina. Vertaissuhteita arvioitiin lapsen prososiaalisuuden ja toveriongelmiensä näkökulmasta käyttäen Vahvuudet ja vaikeudet -kyselyä (SDQ).

Prososiaalisuus. Ensimmäiseksi tarkasteltiin lasten, opettajien ja sijaisvanhempien arvioiden kuvailevia tunnuslukuja. Keskiarvotasolla lasten

arvio omista prososiaalisista taidoistaan näyttäytyi aikuisten arviota korkeampana (ks. taulukko 3) ja keskihajonta puolestaan pienempänä. Kuvailevat tiedot myös viittasivat trendiin siihen suuntaan, että niin lasten, opettajien kuin sijaisvanhempienkin arviot olivat loppumittauksessa alkumittausta korkeammat. Muutokset keskiarvoissa eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 3. Lasten, opettajien ja sijaisvanhempien arviot lasten prososiaalisista taidoista

Lapsen prososiaaliset taidot	Alkumittaus		Loppumittaus	
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)
Lapsi	20	7.4 (1.5)	20	7.6 (1.5)
Opettaja	20	5.6 (2.9)	17	6.3 (2.5)
Sijaisvanhempi	20	6.3 (2.9)	20	6.6 (2.4)

Seuraavaksi tutkittiin Spearmanin korrelaatiokertoimella lasten, opettajien ja sijaisvanhempien arvioiden välisiä yhteyksiä (ks. taulukko 4). Alkumittauksessa havaittiin prososiaalisissa taidoissa tilastollisesti merkitsevä yhteys opettajan ja sijaisvanhemman arvioiden välillä. Mitä paremmaksi opettaja arvioi lapsen prososiaaliset taidot, sitä parempana myös sijaisvanhempi piti lapsen prososiaalisia taitoja. Opettajan ja sijaisvanhemman arviot eivät sen sijaan olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen arvioon alkumittauksessa. On kuitenkin tärkeää huomata, että tilastollisen merkityksellisyyden puuttuminen johtunee aineiston pienuudesta, sillä esimerkiksi korrelaatiokerroin 0.39 selittää kuitenkin jo 15 % selitettävän muuttujan vaihtelusta.

TAULUKKO 4. Lasten, opettajien ja sijaisvanhempien arviointien yhteydet lasten prososiaalisten taitojen suhteen

Lapsen prososiaaliset taidot	Opettaja	Sijaisvanhempi
<i>Alkumittaus</i>		
Lapsi	.27	.39
Opettaja		.58**
<i>Loppumittaus</i>		
Lapsi	.49*	.42
Opettaja		-.05

* $p < .05$, ** $p < .01$

Loppumittauksessa havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys lapsen ja opettajan arvioissa prososiaalisista taidoista. Mitä paremmaksi lapsi arvioi prososiaaliset taitonsa, sitä paremmiksi myös opettaja arvioi ne. On tärkeää huomata, että vaikka sijaisvanhemman arvio ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen arvioon, korrelaatio selitti kuitenkin 17,6 % selitettävän muuttujan varianssista. Opettajan ja sijaisvanhemman arviot eivät sen sijaan olleet loppumittauksessa yhteydessä toisiinsa.

Toveriongelmat. Toveriongelmiin osalta kuvailevat tiedot osoittivat, että keskiarvotasolla lasten arvio toveriongelmistään näyttäytyi aikuisten arvioita korkeampana (ks. taulukko 5). Keskiarvotasolla sijaisvanhempien arvio lasten toveriongelmistä oli pienin sekä alku- että loppumittauksessa. Lasten arvioiden keskihajonta oli alkumittauksessa pienin, kun taas sijaisvanhempien arvioiden keskihajonta oli loppumittauksessa pienin. Keskiarvot viittaavat kaikkien arvioitsijoiden kohdalla trendiin siitä, että muutokset toveriongelmissä olivat laskusuuntaisia. Muutokset eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 5. Lasten, opettajien ja sijaisvanhempien arviot lasten toveriongelmistä

Lapsen toveriongelmat	Alkumittaus		Loppumittaus	
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)
Lapsi	20	3.2 (1.5)	20	2.7 (1.8)
Opettaja	20	3.1 (2.0)	20	2.6 (2.3)
Sijaisvanhempi	20	2.5 (2.2)	20	2.2 (1.5)

Seuraavaksi Spearmanin korrelaatiokertoimella tutkittiin lasten, opettajien ja sijaisvanhempien arvioiden välisiä yhteyksiä lasten toveriongelmistä (ks. taulukko 6). Alkumittauksessa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä arvioiden välillä. Opettajan ja sijaisvanhemman arvioiden korrelaatio oli kuitenkin kohtuullinen, sillä se selitti 13,7 % selitettävän muuttujan varianssista.

TAULUKKO 6. Lasten, opettajien ja sijaisvanhempien arviointien yhteydet lasten toveriongelmiin suhteen

Lapsen toveriongelmat	Opettaja	Sijaisvanhempi
<i>Alkumittaus</i>		
Lapsi	.13	-.06
Opettaja		.37
<i>Loppumittaus</i>		
Lapsi	.56*	.12
Opettaja		-.16

* $p < .05$

Loppumittauksessa havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys lapsen ja opettajan arvioissa. Mitä enemmän lapsi arvioi itsellään olevan toveriongelmiä, sitä enemmän myös opettaja arvioi lapsella olevan toveriongelmiä. Lapsen ja sijaisvanhemman sekä opettajan ja sijaisvanhemman arvioissa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

6.3 Muutokset intervention kuluessa

Tutkimuksen kolmantena tavoitteena (tutkimuskysymys 3) oli selvittää, kuinka opettaja-oppilassuhde ja lapsen vertaissuhteet muuttuivat SISUKAS - tukiohjelman osallistumisen alusta sen päätökseen. Pienen aineiston ja lasten erityisyyden vuoksi selvitimme muutosta paitsi keskiarvotasolla (Wilcoxonin parittaisen merkkitestin avulla) myös yksittäisten lasten kohdalla (erotusmuuttujan avulla). Lisäksi opettajien arvioita lasten vertaissuhteista verrattiin keskiarvotasolla Alkuportaatt -aineiston kontrolliryhmään.

Opettaja-oppilassuhde. Keskiarvotasolla lasten arviot suhteestaan opettajaan olivat laskusuuntaisia, mutta muutos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. (VAS muutos: -7,1 %; $p = 0.31$). Opettajien arviot suhteen lämpimyydestä ja ristiriidoista pysyivät lähes samana intervention aikana (STRS lämpimyyden muutos: -1,3 %, $p = 0.94$; STRS ristiriidat, muutos: -1,2 %; $p = 0.64$).

Vertasimme seuraavaksi SISUKAS -aineiston opettajien STRS -arvioita opettaja-oppilassuhteen laadusta intervention loppumittausvaiheessa Alkuportaatt - seurannan opettajien STRS -arvioihin 4. luokan aineistossa (ks. taulukko 7). Kuvailevat tiedot osoittivat, että keskiarvotasolla SISUKAS - ja Alkuportaatt - opettajien arviot opettaja-oppilassuhteidensa lämpimyydestä ja ristiriidoista olivat samansuuntaisia, tosin lämpimyyden oli SISUKAS -opettajien arvioissa hieman korkeampi. Molemmissa aineistoissa opettajat näkivät opettaja-oppilassuhteensa varsin lämpiminä ja vähän ristiriitoja sisältävinä.

TAULUKKO 7. Opettaja-oppilassuhteen lämpimyys ja ristiriidat opettajan arvioimana SISUKAS -aineistossa ja Alkuportaatt -seurannan 4. luokan aineistossa

SDQ: Opettaja-arvio	SISUKAS -aineisto: loppumittaus		Alkuportaatt 4. luokan aineisto	
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)
Lämpimyys	20	4.0 (0.6)	445	3.7 (0.7)
Ristiriidat	20	1.8 (0.8)	445	1.7 (0.8)

Seuraavaksi tutkittiin muutoksia yksittäisten lasten kohdalla. Tulokset (ks. taulukko 8) osoittivat, että lapsen VAS -arvio suhteestaan opettajaan muuttui myönteisemmäksi viiden lapsen kohdalla ja laski 12 lapsen kohdalla. Lämpimyys opettaja-oppilassuhteessa lisääntyi opettajan arvioimana yhdeksän lapsen kohdalla ja vähentyi kahdeksan lapsen kohdalla. Ristiriidat lisääntyivät seitsemän lapsen kohdalla ja vähenivät seitsemän lapsen kohdalla. Tulokset siis osoittivat hyvin suuria yksilöllisiä eroja siinä, kuinka sijoitettujen lapsen oppilas-opettajasuhteet muuttuivat intervention aikana. Opettaja ja lapsi saattoivat nähdä muutoksen suunnan eri tavoin.

TAULUKKO 8. Muutos opettaja-oppilassuhteessa intervention aikana ilmaistuna loppumittauksen ja alkumittauksen tason välisenä erotuksena

Lapsi	Opettajan arvio (STRS)		Lapsen arvio (VAS)
	Lämpimyyden alkumittaus (erotus)*	Ristiriidat: alkumittaus (erotus)*	Opettaja-oppilassuhde: alkumittaus (erotus)*
Lapsi 1	33 (-3)	14 (0)	85 (+7)
Lapsi 2	-	-	98 (-18)
Lapsi 3	27 (-2)	12 (+4)	45 (+8)
Lapsi 4	35 (-15)	10 (+24)	75 (-40)
Lapsi 5	24 (-5)	24 (-4)	100 (-24)
Lapsi 6	19 (+11)	19 (-8)	89 (-11)
Lapsi 7	35 (-6)	10 (+1)	88 (-17)
Lapsi 8	30 (+4)	11 (+1)	84 (+15)
Lapsi 9	28 (+4)	15 (0)	51 (+47)
Lapsi 10	31 (+3)	15 (-1)	95 (-5)
Lapsi 11	29 (+1)	17 (-6)	89 (-37)
Lapsi 12	25 (-1)	29 (-4)	8 (+37)
Lapsi 13	23 (+7)	20 (-10)	87 (-10)
Lapsi 14	26 (+1)	21 (0)	-
Lapsi 15	32 (-3)	9 (+1)	83 (-13)
Lapsi 16	29 (-4)	11 (+1)	82 (-1)
Lapsi 17	-	-	-
Lapsi 18	29 (0)	9 (+7)	82 (-23)
Lapsi 19	22 (+2)	13 (-3)	74 (0)
Lapsi 20	30 (+4)	8 (0)	73 (-17)

Huom. Vihreä = myönteinen muutos, Keltainen = ei muutosta tai puutteellinen tieto, Vaaleanpunainen rasteroitu = kielteinen muutos. * alkumittaus = alkumittauksen pistemäärä, erotus = erotusmuuttuja (loppumittaus - alkumittaus)

Prososiaalisuus ja toveriongelmat vertaissuhteissa. Keskiarvotasolla lasten prososiaalisissa taidoissa ilmeni intervention aikana lievää noususuuntaista kehitystä ja toveriongelmissa lievää laskusuuntaista kehitystä kaikkien arvioijien (lapsi itse, opettaja, sijaisvanhempi) mukaan. Muutokset eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Vertasimme SISUKAS -lasten opettajien arvioita lasten prososiaalisuudesta ja toveriongelmistä Alkuportaatt -aineiston 2. ja 4. luokan opettajien arvioihin (ks. taulukko 9). Kuvailuvien tunnuslukujen mukaan SISUKAS -aineistossa lasten prososiaaliset taidot olivat keskiarvotasolla samalla tasolla Alkuportaatt -aineiston lasten kanssa, mutta SISUKAS -aineistossa lapsilla esiintyi toveriongelmia enemmän kuin

Alkuportaatt -aineiston lapsilla. Molemmissa aineistoissa näkyi iän mukana laskeva trendi toveriongelmissa. Kummassakaan aineistossa muutos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Muutos prososiaalisuudessa keskiarvotasolla oli tosin SISUKAS -aineiston lapsilla (12,5 %; $p = 0.55$) suurempi kuin Alkuportaatt -aineistossa, jossa muutosta ei ollut lainkaan (0 %; $p = 0.61$). Keskiarvotasolla toveriongelmat vähenivät prosentuaalisesti SISUKAS -aineiston lapsilla (15,6 %; $p = 0.29$) enemmän kuin Alkuportaatt -aineiston lapsilla, joilla muutos oli hyvin pieni (5,3 %; $p = 0.77$). Toisaalta SISUKAS -aineiston lapsilla toveriongelmiä keskiarvo näyttöytyi loppumittauksessa edelleen suurempana kuin Alkuportaatt -aineistossa.

TAULUKKO 9. Vertaissuhteiden laatu SISUKAS - ja ALPO -aineiston opettajien arvioissa oppilaittensa prososiaalisuudesta ja toveriongelmissa (SDQ)

SISUKAS	Alkumittaus		Loppumittaus	
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)
Prososiaalisuus	20	5.6 (2.9)	17	6.3 (2.5)
Toveriongelmat	20	3.2 (1.5)	20	2.7 (1.8)
ALPO	2. lk oppilaat		4. lk oppilaat	
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)
Prososiaalisuus	499	5.8 (2.6)	389	5.8 (2.5)
Toveriongelmat	499	1.9 (1.9)	391	1.8 (1.9)

SISUKAS -aineiston pienen otoskoon ja lasten erityisyyden vuoksi selvitimme muutosta vertaissuhteiden laadussa myös yksilötason tarkastelun avulla. Opettajan, lapsen ja sijaisvanhemman näkemystä lapsen vertaissuhteista tarkasteltiin erotusmuuttujan avulla (ks. taulukko 10). Alku- ja loppumittauksen välinen muutos kuvataan sulkeissa. Eri osapuolten antamat pistemäärät erosivat toisistaan, ja lasten välillä oli yksilöllisiä eroja sen suhteen tapahtuiko vertaissuhteiden laadun arvioissa myönteistä tai kielteistä kehitystä. Lasten arvioissa prososiaaliset taidot paranivat seitsemän lapsen kohdalla ja heikkenivät seitsemän lapsen kohdalla intervention kuluessa. Toveriongelmat

lisääntyivät lasten arvioissa seitsemän ja vähenivät kymmenen lapsen kohdalla. Opettajien arvioissa lasten prososiaaliset taidot paranivat yhdeksän lapsen kohdalla ja heikkenivät kuuden lapsen kohdalla. Toveriongelmat lisääntyivät opettajien arvioissa viiden ja vähenivät kahdeksan lapsen kohdalla. Sijaisvanhempien arvioissa lapsen prososiaaliset taidot paranivat kymmenen lapsen kohdalla ja heikkenivät kuuden lapsen kohdalla. Toveriongelmat lisääntyivät sijaisvanhempien arvioissa seitsemän ja vähenivät kahdeksan lapsen kohdalla.

TAULUKKO 10. Muutos lasten vertaissuhteissa intervention aikana ilmaistuna loppumittauksen ja alkumittauksen tason välisenä erotuksena

Lapsi	Opettajan arvio		Lapsen arvio		Sijaisvanhempien arvio	
	Toveriongelmat	Prososiaaliset taidot	Toveriongelmat	Prososiaaliset taidot	Toveriongelmat	Prososiaaliset taidot
L 1	3 (+2)	5 (+1)	4 (+1)	9 (-1)	5 (-2)	7 (-1)
L 2	3 (-3)	8 (-1)	2 (-2)	9 (-1)	1 (0)	7 (-3)
L 3	3 (-2)	6 (+1)	0 (+1)	6 (-1)	3 (0)	1 (+1)
L 4	0 (+1)	8 (-2)	1 (-1)	7 (+2)	1 (+1)	9 (-4)
L 5	5 (-1)	0 (+1)	5 (0)	6 (0)	3 (-1)	7 (+1)
L 6	5 (+1)	3 (+1)	4 (+1)	7 (0)	4 (-1)	7 (+3)
L 7	3 (0)	9 (0)	2 (+2)	10 (-1)	0 (0)	10 (-1)
L 8	2 (+5)	9 (-1)	4 (-2)	6 (+2)	1 (+1)	10 (-5)
L 9	1 (+1)	6 (-)	5 (-1)	8 (+1)	0 (+2)	6 (+2)
L 10	6 (0)	7 (+1)	4 (-2)	5 (+5)	1 (-1)	7 (0)
L 11	4 (-4)	7 (-2)	3 (-2)	8 (-1)	2 (+3)	4 (+1)
L 12	6 (-1)	0 (-)	3 (+1)	9 (-2)	6 (-4)	6 (+2)
L 13	1 (0)	5 (+3)	4 (+1)	6 (0)	2 (0)	2 (+4)
L 14	1 (0)	2 (0)	4 (0)	6 (-1)	5 (+1)	0 (+3)
L 15	3 (0)	9 (-3)	4 (-2)	7 (+2)	0 (0)	7 (+1)
L 16	3 (-3)	3 (+7)	3 (-1)	5 (+2)	7 (-4)	3 (0)
L 17	7 (-5)	7 (-2)	4 (0)	8 (-1)	5 (-4)	6 (+3)
L 18	3 (0)	8 (-)	3 (-1)	8 (+1)	1 (+2)	9 (0)
L 19	1 (0)	3 (+2)	0 (+1)	7 (-1)	3 (-1)	7 (-1)
L 20	1 (-1)	7 (+3)	4 (-3)	10 (-1)	0 (+1)	10 (0)

Huom. Vihreä = myönteinen muutos, Keltainen = ei muutosta tai puutteellinen tieto, vaaleanpunainen rasteroitu = kielteinen muutos. * alkumittaus = alkumittauksen pistemäärä, erotus = erotusmuuttuja (loppumittaus - alkumittaus)

Kaikkiaan tulokset osoittivat, että opettaja-oppilassuhteissa ei keskiarvotasolla juuri tapahtunut muutosta intervention kuluessa. Vertaissuhteiden osalta

keskiarvot kuvasivat sijoitettujen lasten prososiaalisten taitojen parantuneen ja toveriongelmiin vähentyneen, vaikkakaan tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Sijoitettujen lasten prososiaalisuus sekä heidän opettaja-oppilassuhteensa olivat keskimäärin hyvin samanlaisia muillakin lapsilla. Kuvailevien tietojen perusteella sijoitetuilla lapsilla saattaa kuitenkin olla enemmän toveriongelmiä. Opettaja-oppilassuhteen laadun muutos intervention kuluessa oli hyvin yksilöllinen. Samoin vertaissuhteissa muutokset olivat erilaisia sekä jokaisen lapsen että jokaisen arvioijan kohdalla.

7 POHDINTA

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten sosiaalisia suhteita kouluympäristössä eri tahojen arvioimina. Tutkimus toteutettiin osana Pesäpuu ry:n SISUKAS -projektia, jossa on rakennettu toimintamalli tukiohjelmalle sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin ensinnäkin sitä, millaisia sijoitettujen lasten (n = 20) opettaja-oppilassuhteet ovat. Toiseksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisina sijoitettujen lasten vertaissuhteet näyttäytyvät lapsen, opettajan ja sijaisvanhemman arvioimana. Lisäksi tutkittiin opettaja-oppilassuhteen ja vertaissuhteiden mahdollisia muutoksia lapsilla tukiohjelmaan osallistumisen kuluessa. Tulokset osoittivat, että SISUKAS -tukiohjelmaan osallistuneet lapset ja heidän opettajansa kokivat keskinäisen opettaja-oppilassuhteensa keskimäärin hyvin myönteisenä. Opettajan arvio opettaja-oppilassuhteestaan oli yhteneväinen lapsen arvion kanssa erityisesti loppumittauksessa: mitä enemmän opettaja raportoi lämpimyyttä opettaja-oppilassuhteessaan, sitä myönteisemmäksi lapsi koki suhteensa opettajaansa. Lisäksi mitä enemmän lapsi arvioi itsellään olevan toveriongelmia loppumittauksessa, sitä enemmän myös opettaja raportoi lapsella olevan toveriongelmia. Tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajat, sijaisvanhemmat ja lapset itsekin näkivät lasten prososiaaliset taidot varsin samalla tavalla: mitä paremmaksi lapsi arvioi prososiaaliset taitonsa, sitä paremmaksi myös opettaja ja sijaisvanhempi arvioivat hänen taitonsa. Intervention aikana tapahtuneet muutokset olivat hyvin yksilöllisiä, keskiarvotasolla myönteistä kehitystrendiä oli nähtävissä lasten vertaissuhteissa vaikka muutokset eivät olleet otoskoosta johtuen tilastollisesti merkitseviä.

7.1 Tulosten tarkastelua

Opettaja-oppilassuhde. Tulokset osoittivat, että SISUKAS -aineiston lapset kokivat lähes poikkeuksetta opettaja-oppilassuhteensa myönteisinä.

Myönteinen opettaja-oppilassuhde on tärkeä, sillä lämmin opettaja-oppilassuhde tukee lapsen sosiaalista kehitystä ja on yhteydessä lapsen kouluun sitoutumiseen ja koulumenestykseen (Baker, Grant & Morlock 2008; Crumpton 2012; Muhonen ym. 2016; Pianta & Stuhlman 2004). Myös opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen lämpimäksi, jopa hieman lämpimämmäksi kuin opettajat laajassa Alkuportaatt -seuranta-aineistossa. Opettajan asenne ja toiminta vaikuttavat merkittävästi opettaja-oppilassuhteen rakentumiseen ja laatuun. Aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu, että lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutus auttaa turvattomasti kiintyneitä lapsia luomaan paremman suhteen opettajaan ja vähentää lapsen aggressiivista käytöstä (Buysen, Verschuerenin ja Doumenin 2001). Interventiotutkimukseen osallistuminen ja sen kautta halukkuus sijoitetun lapsen erityiseen tukemiseen voi kuitenkin osaltaan selittää lämpimiä opettaja-oppilassuhteita. Tukiohjelmassa keskityttiin löytämään lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita. SISUKAS -projektiin osallistuneet opettajat sitoutuivat työskentelemään lapsen parhaaksi, ja tiivis yhteistyö sekä aikuisten että lasten kanssa lisäsi oletettavasti luottamusta ja oppilaantuntemusta opettaja-oppilassuhteessa.

Kiintymyssuhdeteoriaan (Bowlby 1969, 1973) liittyy vahva oletus siitä, että lapsen aiemmat kokemukset suhteestaan hoivaaviin aikuisiin ovat yhteydessä myös lapsen myöhempisiin vuorovaikutussuhteisiin kuten opettaja-oppilassuhteeseen. On mahdollista, että tutkitun otoksen sijoitetuille lapsilla on ollut jo ennen sijoitusta ja sen jälkeen turvallisia suhteita aikuisiin, mikä voi selittää hyvää suhdetta opettajaan. Heillä voi olla ennen kaikkea turvalliset kiintymyssuhteet ensisijaiseen hoitajaan tai sijaisperheeseen. Sijoitus on voinut luoda lapselle mahdollisuuden korjaaviin kokemuksiin, mikä on heijastunut myös lapsen kiinnittymiskäyttäytymiseen koulussa. Turvattomalla kiintymyssuhteella voisi sen sijaan olla kielteinen vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen (O'Conner & McCartney 2006; Rydell, Bohlin, & Thorell 2005;). Salmivallin (2005) mukaan lapsen varhaisten kokemusten lisäksi hänen sosiaaliset tavoitteet ja sosiaalinen kompetenssi vaikuttavat vuorovaikutussuhteiden laatuun. Mikäli lapsella on läheisyystavoitteita

opettaja-oppilassuhteessa hän todennäköisemmin hakee hyväksyntää ja turvaa opettajalta, ja suhteesta voi muodostua lapselle toissijainen kiintymyssuhde.

Tutkimuksen osallistujina olleiden lasten pääosin myönteiset opettaja-oppilassuhteet voivat liittyä heidän resilienssin tukemaan kyvykkyyteensä sopeutua uuteen tilanteeseen ja myönteiseen käsitykseen itsestä ja suhteesta muihin. Wernerin (1989) tutkimuksessa resilienteillä lapsilla oli ainakin yksi läheinen suhde hoivaajaan. Sijoitettujen lasten kohdalla opettaja-oppilassuhde on erityisen tärkeässä roolissa. Sijoitusten syihin voivat lukeutua erilaiset vanhemmuuden puutteet, joilla voi olla vaikutusta lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Lämmin opettaja-oppilassuhde voi toimia kuitenkin lasta suojaavana tekijänä näissä tilanteissa (Crumpton 2012). Lisäksi opettaja-oppilassuhde edesauttaa uudenlaisten sisäisten työskentelymallien luomista ja lapsen sosiaalista sopeutumista. Myönteiset sisäiset työskentelymallit ja sosiaalinen sopeutuvuus ovat aikuissuhteiden lisäksi yhteydessä lapsen vertaissuhteissa toimimiseen (Salmivalli ym. 2005).

Tutkimuksessa havaittiin, että lasten ja opettajien arviot suhteen lämpimyydestä olivat yhtenäisemmät tukiohjelman päätösvaiheessa (loppumittauksessa), mutta ristiriitojen osalta arviot eivät olleet yhdenmukaisia. Aiempi tutkimus osoittaa, että iän myötä lapsen kyky arvioida itseään ja suhteitaan muihin kehittyy paremmaksi (Aro 2013) ja myös lapsen kielen ja muistin kehittyneisyydellä on vaikutusta kyselyyn vastaamisessa (Järvensivu 2007). Vaikka tutkimuksessa ei varsinaisesti selvitetty kehityksellisiä muutoksia ajan suhteen, voi olla, että loppumittauksen vaiheessa lapset olivat kyvykkäämpiä punnitsemaan suhteen laatua ja nojaamaan arvioissaan vähemmän esimerkiksi päiväkohtaisiin tuntemuksiin suhteesta. Koska lapset kokivat opettajansa pitävän heistä, vaikka opettaja näki suhteessa ristiriitoja, on mahdollista, että opettaja-oppilassuhteen lämpimyydellä on ristiriitoja enemmän vaikutusta lapsen arvioon. Lapsi voi koetella turvallista aikuista, jos hän voi luottaa siihen, ettei tule hylätyksi ristiriidoista huolimatta. Ristiriitojen selvittäminen voi sen sijaan kasvattaa luottamusta, mikä lujittaa opettaja-oppilassuhdetta.

Vertaissuhteet. Lasten ja aikuisten arviot lasten vertaissuhteista olivat tutkimuksen aineistossa varsin yhteneviä etenkin lasten prososiaalisuutta arvioitaessa. Lapset, opettajat ja sijaisvanhemmat arvioivat lasten prososiaaliset taidot samansuuntaisesti sekä alku- että loppumittauksessa. Yhtenevät näkemykset antavat viitteitä siitä, että tukiohjelmaan osallistuneet lapset olivat tietoisia omista taidoistaan ja osasivat arvioida realistisesti käyttäytymistään. Usealla lapsella SISUKAS -interventio keskittyi tukemaan prososiaalisten ja kaveritaitojen harjoittelua koulussa ja kotona (Liukkonen, Oraluoma, Saksola & Väливаara, 2015). Hyvät itsearviointitaidot voivat Vancouverin ja Kendallin (2006) mukaan kertoa lapsen myönteisestä minäkäsityksestä. Hyvä opettaja-oppilassuhde on merkityksellinen prososiaalisten taitojen kehityksessä, sillä opettajan antamalla tuella ja palautteella on vaikutusta siihen, miten lapsi näkee itsensä ja millaisia taitoja hänellä on (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994). Lasten kielteiset käsitykset omista prososiaalisista taidoista voivat sen sijaan viitata toveriongelmiin tai minäkäsitystä vahvistavien kokemusten puutteeseen.

Vaikka eri näkökulmien arviot lasten prososiaalisuudesta olivat tutkimuksessa pääosin yhteneväisiä, opettajien ja sijaisvanhempien näkemykset erosivat toisistaan loppumittauksessa. Tämä voi johtua siitä, että lapsi saattaa käyttäytyä kotiloissa eri tavoin kuin koulussa, ja opettaja ja sijaisvanhempi näkevät lapsen prososiaaliset taidot eri tavoin. Sosiaaliselle kompetenssille onkin ominaista, että se voi ilmetä eri tavoin eri ympäristöissä (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014). Lapsi voi jaksaa ponnistella ja säädellä tunteitaan normien mukaisesti koulupäivän ajan, mutta purkaa tunteitaan kotona voimakkaammin. Myös tukiohjelmaan osallistumisella ja opettajan sitoutumisella tukemaan opettaja-oppilassuhdetta on voinut olla vaikutusta lapsen prososiaaliin taitoihin. Tukitoimet suunniteltiin tukemaan erityisesti lapsen koulunkäyntiä, mistä johtuen vaikutukset saattavat näkyä lapsen käytöksessä koulussa selkeämmin kuin kotona. Kun lapsen käyttäytyminen ei koulussa poikkea muiden lasten käyttäytymisestä, opettajan voi olla vaikea ymmärtää vanhempien kokemuksia lapsen käyttäytymisongelmista. Sijoitetulla

lapsella voikin joskus ilmetä taipumusta kontrolloida aikuisia ja kääntää heidät toisiaan vastaan (Kalland 2001).

Toveriongelmiin arvioissa ei nähty samankaltaista yhteneväisyyttä arvioijien välillä kuin arvioissa lasten prososiaalisista taidoista. Salmivalli on kumppaneineen tutkinut itseä ja muita koskevia käsityksiä (Salmivalli 2005, Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005) ja esittänyt, että itseä ja toisia koskevien käsitysten yhdistelmä voisi kertoa minäkäsitystä enemmän siitä, miten lapsi kohtelee vertaisiaan. Lapsella on erilaisia sosiaalisia tavoitteita vuorovaikutuskumppanista ja -tilanteesta riippuen. Ystävyys-suhteisiin esimerkiksi liittyy muita vertaissuhteita enemmän läheisyystavoitteita (Salmivalli 2005). Lasten vertaissuhteita arvioitaessa onkin syytä huomioida, millaisessa kontekstissa lasta arvioidaan. Sijaisvanhempi havainnoi lasta todennäköisemmin enemmän ystävyys-suhteissa kuin ryhmässä, kun taas opettaja havainnoi lasta enemmän ryhmätilanteissa.

Tutkimuksessamme emme keskittyneet tarkastelemaan lasten sosiaalisten taitojen yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen ja vertaissuhteisiin, mutta useat tutkimukset osoittavat niiden välisen yhteyden. Howes (1997) on osoittanut lapsen ja läheisen aikuisen suhteella olevan merkitystä myös lapsen vertaissuhteiden kannalta. Eisenhowerin ym. (2007) mukaan lapsen hyvät sosiaaliset taidot ennustivat läheistä suhdetta opettajaan, ja käyttäytymisen ongelmat puolestaan ennakoivat ristiriitoja opettaja-oppilassuhteessa. Henricsson ja Rydell (2004) havaitsivat, että opettajalla oli kielteisempi suhde lapseen, joilla oli käyttäytymisen ongelmia. Opettajan arvioon lapsesta vaikuttavat lisäksi lapsen temperamentti-aihteet sekä se, kuinka läheiseksi opettaja kokee suhteensa lapseen (Pianta & Stuhlman 2004; Rudasill & Konold 2008).

Muutokset tukiohjelman osallistumisen myötä. Tulokset osoittivat, että lasten ja opettajien arviot opettaja-oppilassuhteesta pysyivät pääosin samankaltaisina tukiohjelman alkumittausvaiheesta loppumittaukseen. Lasten arvioissa opettajasuhteesta (kuinka paljon pitämistä) havaittiin kuitenkin

laskeva trendi, mikä johtunee lapsen kypsymisestä ajan myötä. Myös Piantan ja Stuhlmanin (2004) tutkimuksessa havaittiin opettaja-oppilassuhteen lämpimyden ja ristiriitojen väheneminen lapsen kasvaessa. Iän karttuessa lapsi itsenäistyy ja punnitsee tarkemmin myös suhdettaan opettajaan. Opettajien arviot suhteen lämpimydestä pysyivät samalla tasolla huolimatta siitä, että kaikkiaan 15 lapsella vaihtui opettaja tukiohjelman aikana. Tutkimukseen osallistuneiden sijoitettujen lasten opettajat näkivät suhteensa näihin oppilaisiin jopa hieman lämpimämpinä kuin opettajat keskimäärin eli vertailuryhmässä Alkuportaatt -seurannan 4. luokan oppilaiden opettajat. SISUKAS -lapsilla näyttäisi siten olevan kokemistaan haasteista huolimatta pääosin varsin myönteinen suhde opettajaansa.

Lasten vertaissuhteissa ei alkumittauksesta loppumittaukseen ollut nähtävissä tilastollisesti merkittäviä muutoksia. Suuntana oli kuitenkin vertaissuhteiden myönteinen kehitys tukiohjelman osallistumisen aikana: prososiaalisissa taidoissa ilmeni lievä nouseva ja toveriongelmissa laskeva trendi. Kuorelahden ym. (2012) mukaan erilaisilla oppimiseen liittyvillä riskitekijöillä voi olla vaikutusta sosiaalisen kompetenssin kehitykseen ja sijoitus voi olla yksi lapsen kehitystä vaarantava riskitekijä (Kalland 2001). Tukiohjelman osallistumisen myötä sijoitetuilla lapsilla oli mahdollisuus tulla kuulluksi ja kokea, että heidän lähellään olevat aikuiset toimivat yhteistyössä välittäen kiinnostusta ja myönteistä huomiota. Interventio saattoi SISUKAS -aineiston lasten kohdalla toimia sosioemotionaalisen kehityksen tukena mahdollistaen prososiaalisten taitojen edistymisen ja sitä kautta toveriongelmiin vähenemisen.

Sijoitettujen lasten vertaissuhteet olivat ryhmätasolla prososiaalisuuden osalta samansuuntaisia kuin kontrolliryhmänä käytetyn Alkuportaatt -seurannan otoksen lapsilla, mutta SISUKAS -aineiston lapsilla ilmeni enemmän toveriongelmiä. Sijoitetuilla lapsilla on muita lapsia todennäköisemmin kielteisiä kokemuksia vuorovaikutussuhteissa kuten hylkäämistä tai torjuntaa, mikä voi heijastua näkyä toveriongelminä vertaissuhteisiin. Aggressiivisuus ja vetäytyminen ennakoivat usein toveriongelmiä (mm. Salmivalli 2005), ja

aggressiiviset lapset odottavat kielteisten kokemusten vuoksi vastaavaa kohtelua vertaisiltaan ja tulkitsevat siksi herkästi toisten aikomukset epäsuotuisasti, mikä voi vaikuttaa heidän valitsemiinsa toimintastrategioihin (Sutton, Smith & Swettenham (1999a, 1999b). Crickin ja Dodgen (1999) mukaan aggressiiviset lapset käsittelevät sosiaalista informaatiota tavalla, joka poikkeaa muiden lasten sosiaalisen tiedon käsittelystä. Torjuntakokemukset eivät välttämättä kuitenkaan aiheuta lapselle aggressiivisuutta, vaan voivat heijastua lapsen käyttäytymiseen esimerkiksi vetäytymisenä (Eron, Huesmann & Zelli 1991).

Noin puolella sijaishuollossa elävistä lapsista on kouluvaikeuksia (Hiitola 2008). Iversenin, Hetlandin, Havikin ja Stormarkin (2010) mukaan sijoitetuilla lapsilla on valtaväestöä enemmän erityisesti oppimisen vaikeuksia. SISUKAS -aineiston lapsista seitsemälle oli tehty tehostetun tuen päätös, lisäksi kolmella heistä oli erityisen tuen päätös ja yhdellä lapsista oli pidennetty oppivelvollisuus. Oppimisen haasteet voivat vaikuttaa kielteisesti myös lasten vertaissuhteisiin. Tässä tutkimuksessa emme hyödyntäneet kaikkia SDQ -kyselyn kattamia osa-alueita (analyysien ulkopuolelle jätettiin osaskaaloista tunneongelmat, yliaktiivisuus ja tarkkaamattomuus tai käytösongelmat), jotka voisivat myös osaltaan selittää lasten toveriongelmia. Tutkimuksemme eräänä keskeisenä tuloksena oli huomio siitä, että tukiohjelman aikana tapahtuneet muutokset olivat hyvin yksilöllisiä. Keskiarvotasolla muutokset eivät olleet dramaattisen suuria, mutta yksilötasolla lasten polut olivat hyvin erilaisia sekä lasten itsensä että opettajien ja sijaisvanhempien näkökulmasta. Pohdimme taustatekijöitä lasten erilaisille muutoksille enemmän seuraavassa kappaleessa.

Sijoitettujen lasten erityisyys. Heino ja Oranen (2012) ovat todenneet, että vaikka sijoitettuja lapsia yhdistää jokin kehitystä ja kasvua varjostava vaara tai riski, heitä tulisi aina tarkastella yksilöinä. Lasten sijoitukseen liittyvät riskit ja taustatekijät ovat erilaisia tyypiltään, laadultaan, kestoltaan, kasautumaltaan ja voimakkuudeltaan. Lapsilla on erilaiset kotiolot ja suhdetta biologisiin vanhempiin ylläpidetään eri tavoin. Lawrencen, Carlsonin ja Egelandin (2006)

mukaan sijoitetun lapsen kehityskulkuun vaikuttavat erityisesti lapsen hoitohistoria, kaltoinkohtelun seuraukset, sopeutumisen lähtötilanne sekä perheen sosioekonominen tausta. Myös SISUKAS -aineiston lapsilla oli taustatekijöissä paljon vaihtelua. Neljä lapsista oli sijoitettuna perhekotiin, neljä sukulaisperheeseen ja 12 sijaiskotiin. Suomessa lastensuojelulaki (417/2007) velvoittaa sijaishuoltopaikan yhteistyöhön biologisten vanhempien kanssa ja yhteistyö biologisten vanhempien kanssa onkin katsottu erityisen tärkeäksi lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta (Kalland 2011).

Tutkimuksen lasten opettajasuhteissa oli paljon konkreettisia muutoksia, sillä osallistuneista lapsista 15:llä vaihtui opettaja intervention aikana. Howesin ja Hamiltonin (1993) mukaan opettajan vaihtumisella voi olla merkitystä lapsen vertaissuhteisiin siten, että muutosten myötä lapsen toveriongelmat lisääntyvät. Toisaalta SISUKAS -aineiston lapsilla pysyi mahdollisesta opettajan vaihtumisesta huolimatta muuten sama sosiaalinen verkosto mm. sama koululuokka koko kahden vuoden ajan, ja opettaja perehdytettiin tukiverkostoon. Myönteisiä tuloksia saattoi edistää osallistuneiden opettajien sitoutuminen ja vahva ammatillisuus. Yleisesti ottaen sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemisessa haasteena voi kuitenkin olla opettajan vähäinen tietämys sijoitetun lapsen taustoista. Suomalaista tutkimustietoa aiheesta ei löydy, mutta Zetlin, MacLeod ja Kimm (2012) havaitsivat yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa opettajien saavan hyvin vähän tietoa sijoitetun lapsen tilanteesta: kaikki opettajat eivät edes tieneet, että oppilas kuului sijaishuollon piiriin ja luokanopettajat saivat tietoa sijoitetun lapsen taustoista erityisopettajia vähemmän.

SISUKAS -työskentelymallissa (Pesäpuu ry; SISUKAS) työskentelee monialainen työryhmä, minkä ansiosta interventiossa voidaan hyödyntää ammattilaisten osaamista monipuolisesti ja tukea lasta kehityksen eri osa-alueilla. Yhteistyössä lähdetään liikkeelle lapsen oman sosiaalityöntekijän aloitteesta. Luokanopettajalla on tärkeä rooli sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemisessa, sillä hän työskentelee lapsen kanssa päivittäin. SISUKAS -mallissa lapsi on yleensä ollut sijaisperheessä jo pari vuotta ennen kartoituksen

alkamista. Olisi hyvä, jos tukitoimet aloitettaisiin mahdollisimman pian sijoituksen jälkeen, jotta opettaja tietäisi lapsen tarpeista ja pystyisi tukemaan häntä parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi olisi tärkeää, että tietämystä sijoitetuista lapsista ja heidän erityisyydestään koulumaailmassa kartutettaisiin jo opettajankoulutuksessa.

Sijoitettujen lasten kanssa työskentely on suurta herkkyyttä vaativaa työtä. Lapsen omaa näkemystä tulee kunnioittaa, ja se tulee huomioida eri toimintaympäristöissä. Lapsi haluaa usein tulla kohdatuksi omana itsenään, tavallisena lapsena. Jokainen lapsi on aina oma yksilönsä, ja lastensuojelutaustan perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä lapsen tuen tarpeista tai käyttäytymisestä eri tilanteissa. Lapsen tuen tarpeiden yksilöllinen kartoittaminen, suunnittelu ja toteuttaminen sekä aikuisten sitoutuminen pitkäjänteiseen työskentelyyn ja yhteistyöhön ovat keskeisiä. Opettajalla on tärkeä rooli sijoitetun lapsen tukiverkostossa. Läsnäolo ja lämpimyys luovat pohjan luottamukselliselle opettaja-oppilassuhteelle, joka voi olla kantava voima sijoitetun lapsen elämässä. Lisäksi on tärkeää tukea lapsen vertaissuhteita, sillä ne luovat pohjan lapsen sosiaaliselle sopeutumiselle.

7.2 Luotettavuus ja tutkimuksen rajoitukset

SISUKAS -tukiohjelman suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi monialainen työryhmä. Aineistonkeruussa hyödynnettiin laajassa kansainvälisessä käytössä olevia validoituja mittareita, mikä lisää tutkimuksen kriteerivaliditeettia (Nummenmaa 2007). SISUKAS -projektissa valituilla mittareilla pyrittiin kansainväliseen vertailtavuuteen, joten testit olivat mahdollisimman samankaltaisia ruotsalaisen Skolfam® -mallin käyttämien menetelmien kanssa. Valitsimme SISUKAS -projektin pedagogisista ja psykologisista testeistä tutkimuksemme mittarit, jotka olivat edustavimpia ja sisältövaliditeetiltaan vahvimpia. Lisäksi käyttämiemme mittareiden (SDQ, STRS) muuttujista rakennetut summamuuttujat on standardoituja ja yleisesti käytettyjä, mikä parantaa tutkimuksemme kriteerivaliditeettia. Tutkimuksessa ei kuitenkaan

ollut saatavilla kaikkia yksittäisiä muuttujia koskevaa tietoa analyyseihin, minkä vuoksi reliabiliteettien tarkastelua ei tehdä yksityiskohtaisesti.

Lasten kyselyiden toteuttamisesta vastasivat ammattilaiset, jotka työskentelivät lasten kanssa koko projektin ajan. Lapsen tunteva aikuinen pystyi arvioimaan lapsen suoriutumista ja tarvittaessa opasti lasta testitilanteessa. Lapsen rooli tiedonantajana tutkimuksessa vaatii tutkijoita huomioimaan lapsen maailman erilaisuuden ja erityisyyden. Kyselyn tuloksiin voi vaikuttaa useampikin tilannespesifi tekijä. Esimerkiksi lapsen kielelliset ja kognitiiviset taidot vaikuttavat lapsen kykyyn arvioida itseään (Järvensivu 2008). Tutkimuksessamme käytetty SDQ -lomake on tarkoitettu alun perin 9-16-vuotiaille lapsille, mutta alkukartoituksessa vastaajien ikä vaihteli 5-10-ikävuoden välillä. Tutkimuksen reliabiliteettia lisäsi kuitenkin se, että kysely oli tehty osana psykologin haastattelua.

Tutkimuksen merkittävin rajoitus liittyy aineiston pieneen kokoon. Yleistettävyyteen voi vaikuttaa myös tutkimusjoukon valikoituminen perheiden oman motivaation perusteella. Tutkimukseen valikoituneet perheet ovat mahdollisesti muita sijaisperheiden vanhempia valveutuneempia ja aktiivisia hakemaan tukea perheen sijoitetulle lapselle ja itselleen vanhempana. Lisäksi eräänä rajoituksena on se, että tutkimuksen lapset olivat kovin erikikäisiä, mikä tulee huomioida tarkasteltaessa lapsia ryhmätasolla. SISUKAS -projektin tavoitteena oli tukea yksilökohtaisesti jokaista lasta hänen omalla koulupolullaan, joten interventio suunniteltiin kunkin lapsen tarpeiden mukaan. Tutkimuksemme ensisijaisena tavoitteena olikin tarjota erilaisia näkökulmia sijoitettujen lasten koulunkäynnin ja vuorovaikutuksen tukemiseen. Tähän tarkoitukseen tutkimuksemme vastasi hyvin. Tutkimusaineiston vahvuutena oli se, että se koostui useamman tiedonantajan vastauksista, mikä lisää tutkimuksen validiteettia.

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Sijoitettujen lasten koulunkäynnistä löytyy tutkimustietoa etenkin koulusuoriutumisen ja kouluttautumisen suhteen (Berlin, Vinnerljung & Hjern 2011; Evans 2001; Fantuzzo & Perlman 2007; Tideman, Vinnerljung, Hintze & Isaksson 2011;). Aiemman kirjallisuuden mukaan kodin ulkopuolelle sijoitetuilla lapsilla on riski alisuoriutua opinnoissa tai syrjäytyä. Nyt toteutettu tutkimus vahvistaa aikaisempien tulosten tavoin näkemystä siitä, että jokainen sijoitettu lapsi on yksilö ja tukitoimet tulee suunnitella jokaiselle henkilökohtaisesti (Eronen 2013; Kalland & Sinkkonen 2001).

Tutkimusta sijoitettujen lasten koulunkäynnin ja kehityksen konkreettisesta tukemisesta löytyy vain vähän. Ruotsin Skolfam® -tutkimukset ja meneillään oleva SISUKAS -tutkimus antavat tärkeää tietoa sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta intervention muodossa (Aldenius Isaksson, Hintze & Fasten 2009; Lodin, Thollin, Wändell, Sandberg & Petersens 2013; Rätty, Väliavaara, Mäntymaa, Saksola & Pirttimaa 2014; Tordön, Axelsson, Nordin Rappestad, Windelhed & Wiman-Olsson 2012). Kasvatusalan työntekijöille olisi tarpeellista saada tietoa sijoitettujen lasten kanssa tehtävästä monialaisesta yhteistyöstä, mikä auttaisi sopivien tukimallien löytämisessä luokassa olevan sijoitetun lapsen tukemiseksi.

Lisää tutkimustietoa tarvitaan esimerkiksi sijoitettujen lasten kehitystä suojaavista tekijöistä kuten resilienssistä tai kiintymyssuhteista. Olisi mielenkiintoista tietää, mitkä asiat auttavat sijoitettuja lapsia selviytymisessä, ja millaisia ensisijaisia tai toissijaisia kiintymyssuhteita he muodostavat. SISUKAS -aineiston lapsista 15:lla vaihtui opettaja intervention aikana. Aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että opettajan vaihtumisella on yhteys lapsen toveriongelmiin (Howes & Hamilton 1993). Jatkossa olisi tärkeää tarkemmin tutkia, mikä merkitys opettajan vaihtumisella on lapsen opettaja-oppilassuhteeseen. Säilyvätkö opettajat lapselle luotettavina aikuisina muutoksista huolimatta ja mikä merkitys opettajan vaihtumisella on lapsen taidoille, vahvuuksille tai ongelmille?

Tutkimuksemme koostui ainoastaan määrällisestä tutkimusaineistosta. Onkin hyvä pohtia, voiko vahvasti sosiaalista ilmiötä tutkia ainoastaan määrällisin menetelmin. Jatkotutkimus laadullista aineistoa hyödyntäen, esimerkiksi lapsia, vanhempia ja opettajia haastatellen antaisi monipuolisemman kuvan lasten vuorovaikutussuhteista. Sijoitettujen lasten sosiaalisista suhteista voisi toisaalta tehdä jatkotutkimusta suuremmalla otannalla. Tässä tutkimuksessa lapsen, opettajan ja sijaisvanhemman arviot eivät olleet otoskoosta johtuen tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa, vaikka korrelaatio oli kohtalaisen suuri. Olisi mielenkiintoista verrata intervention tuloksia laajempaan aineistoon, ja näin saamaan paremmin yleistettävää tietoa tukiohjelmien vaikuttavuutta edistävistä piirteistä. Aineiston muodostavat lapset olivat kovin eri-ikäisiä, ja heidän sijoitustaustansa erosivat niin keston kuin sijoituspaikan suhteen. Laajemmassa, useita mittapisteitä sisältävässä pitkittäistutkimuksessa olisi mahdollista tarkastella syy-seuraussuhteita ja tarkastella kiinnostavaa kysymystä siitä, mitkä taustatekijät ovat vahvimmin yhteydessä lasten vuorovaikutussuhteisiin ja miten niitä voidaan parhaiten tukea.

LÄHTEET

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. 1978. Patterns of attachment. NJ: Erlbaum.
- Aitken, R. C. B. 1969. Measurement of feelings using visual analogue scales. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 62, 989-993.
- Aldenius Isaksson, A., Hintze, K. & Fasten, L. 2009. Skolprojekt inom Familjehemsvården. Resultatrapport och projektbeskrivning. Helsingborgs stad.
- Alkuportaati 2016. Alkuportaati -seurantatutkimuksen verkkojulkaisu. <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/alkuportaati> Luettu 29.2.2016.
- Altshuler, S. J. 2003. From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48 (1), 52-63.
- Aro, T. 2013. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20-41.
- Asher, S. R. & Mc Donald, K. L. 2009. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. Teoksessa K. G. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guilford Press, 232-248.
- Atwool, N. 2006. Attachment and resilience: Implications for children in care. *Child Care in Practice*, 12 (4), 315-330.
- Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. 2008. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Baldwin, M. 1992. Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 461-484.
- Beardslee, W. R. & Podorefsky, D. 1988. Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: The importance of self-understanding and relationships. *American Journal of Psychiatry*, 145, 63-69.
- Becker-Weidman, A. ja Shell, D. 2008. Auta lasta kiintymään. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia traumaperäisen kiintymyssuhdehäiriön hoidossa. Tampere: PT -kustannus.

- Benard, B. 1995. Fostering Resilience in Children. ERIC/EECE Digest, 95-9.
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2011. School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2489-2497.
- Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A. & Fuentes, M. J. 2011. Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review* 34, 615-621.
- Boris, N. W. & Zeanah, C. 1999. Disturbances and disorders of attachment in infancy: an overview. *Infant Mental Health Journal*, 20, 1-9.
- Bornstein M. H., Hahn, C. S. & Haynes, O. M. 2010. Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22 (4), 717-735.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London: Pimlico.
- Bowlby, J. 1973. *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1988. *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bukowski, W., Laursen, B. & Rubin, K.H. 2009. Introduction. Teoksessa W. Bukowski, K.H. Rubin & B. Laursen (toim.) *Social and Emotional Development (Critical Concepts in Psychology)*. Volume 3: Middle Childhood. London: Routledge, 1-3.
- Buyse E, Verschueren K, Doumen S. 2011. Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33-50.
- Caldwell, M., Rudolph, K., Troop-Gordon, W. & Kim, D. 2004. Reciprocal influences among relational self-views, social disengagement, and peer stress during early adolescence. *Child Development*, 75, 1140-1154.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. 2004. Sociometric status and peer group behavior: Previous findings and current directions. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's peer relations: From development to intervention*. Decade of behavior. Washington D.C.: American Psychological Association, 3-20.

- Cole, S. A. 2005. Foster Caregiver Motivation and Infant Attachment: How do Reasons for Fostering Affect Relationships? *Child and Adolescents Social Work Journal*, 22, 441-457.
- Conway, T. & Hutson, R. 2007. *Is kinship care good for kids?* Washington, DC: Center for Law and Social Policy.
- Crick, N. & Dodge, K. 1994. A review and reformulation of social information - processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. & Dodge, K. 1999. "Superiority" is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128-131.
- Crittenden, P. M. 1988. Relationships at risks. Teoksessa J. Belsky & T. Nezworski (toim.) *Clinical implications of attachment theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 136-174.
- Crittenden, P. M. 2000a. A dynamic-maturational exploration of the meaning of security and adaptation. Empirical, cultural, and theoretical considerations. Teoksessa P. M. Crittenden & A. H. Claussen (toim.) *The organization of attachment relationships. Maturation, Culture, and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 358-416.
- Crittenden, P. M. 2000b. Introduction. Teoksessa P.M. Crittenden & A. H. Claussen (toim.) *The organization of attachment relationships. Maturation, Culture and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-10.
- Crumpton, H. 2012. Emotionally supportive teacher-student interactions in elementary school as protective factors for young children at-risk for behaviour problems. VA: University of Virginia. ProQuest.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. 1998. Multiple-risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10, 469-493.
- Denham, S. A., Blair, K. A., De Mulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., ym. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Dodge, K., Price, M., Coie, J. & Christopoulos, C. 1990. On the development of aggressive dyadic relationships in boy's peer groups. *Human Development*, 33, 260-270.

- Dozier, M., Stocall S., Abus K. & Bates, B. 2001. Attachment for infants in foster care: The role of caregiver state of mind. *Child Development*, 72, 1467–1477.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. 1987. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. 1989. *The roots of prosocial behaviour in children*. Cambridge: Cambridge, University Press.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R. & Zelli, A. 1991. The role of parental variables in the learning of aggression. Teoksessa D. J. Pepler & K. H. Rubin (toim.) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 169–188.
- Eronen, T. 2013. Viisi vuotta huostaanotosta. Seurantatutkimus huostaan otettujen lasten institutionaalisista poluista. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen raportti 4/2013. Tampere: Juves Print – Suomen yliopistopaino.
- Evans, L. D. 2001. Interactional models of learning disabilities: evidence from students entering foster care. *Psychology in the Schools*, 38, 381–390.
- Fantuzzo, J. & Perlman, S. 2007. The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review*, 29, 941–960.
- Fonagy, P., Steele H. & Steele M. 1991. Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891–905.
- Garnezy, N. 1991. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *The American Behavioral Scientist*, 34, 416–430.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan Assee, J., & Sippola, L. K. 1996. Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67, 2201–2216.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Gilligan, R. 1999. Enhancing the resilience of young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work* 1999 (4), 187–196.

- Golding, K. S. 2008. Nurturing attachments: supporting children who are fostered or adopted. London: Kingsley.
- Goodman, R. 1997. The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. 2001. Early teacher – child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hautamäki, A., Hautamäki, L., Maliniemi-Piispanen, S. & Neuvonen, L. 2008. Kiintymyssuhteen välittyminen kolmessa sukupolvessa – äidinaitien paluu? *Psykologia*, 6, 421–442.
- Heino, T. & Johnson, M. 2010. Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina. Teoksessa U. Hämäläinen & O. Kangas (toim.) *Perhepiirissä*. Sastamala: Kelan Tutkimusosasto, 266–290.
- Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen. (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 217–248.
- Hesse, E. 1999. The Adult Attachment Interview. Historical and current perspectives. Teoksessa J. Cassidy & P.R. Shaver (toim.) *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. New York, London: Guilford Press, 395–433.
- Hiitola, J. 2008. Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista. Lastensuojelun kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnissa ja Etelä-Pirkanmaalla -hanke. Työpapereita 21. Helsinki: Stakes.
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. 2004. The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, 40, 533–45.
- Howes, C. 1997. Teacher Sensitivity, Children's Attachment and Play with Peers. *Early Education and Development*, 8 (1), 41–49.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. 1993. The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher– child relationships and children’s social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15–32.
- Hubbard, J., Dodge, K., Cillessen, A., Coie, J. & Schwartz, D. 2001. The dyadic nature of social information processing in boy’s reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social psychology*, 80, 268–280.

- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K.M. 2010. Learning difficulties and academic competence among children in contact with the welfare system. *Child and Family Social Work* 15, 307–314.
- van IJzendoorn, M. 1995. Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis of the predictive validity of the adult attachment: interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387–403.
- van IJzendoorn, M. H., Kranenburg, M. J., Zwart-Woudstra, H., van Bussbach, A. & Lambermon, M. W. E. 1991. Parental attachment and children's social-emotional development: Some findings on the validity of the Adult Attachment Interview in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 375–394.
- Joutsenniemi, K. & Lipponen, K. 2015. Resilienssi ja posttraumaattinen kasvu. *Suomen lääkirilehti*. 70 (39), 2515–2519.
- Järvensivu, M. 2007. Lapset lomaketutkimuksen vastaajina. *Hyvinvointikatsaus* 18 (1), 50–53. http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_002.html. Luettu 16.2.2016.
- Kalland, M. 2001. Kiintymyssuhdeteorian kliininen merkitys: soveltaminen erityistilanteissa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki: WSOY, 198–233.
- Kalland, M. 2011. Varhaislapsuuden tunnesuhteet ja sijoitettu lapsi. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesuhteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOY, 207–216.
- Kalland, M., & Sinkkonen, J. 2001. Finnish children in foster care: Evaluating the breakdown of long-term placements. *Child Welfare*, 80, 513–527.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51 (4), 434–446.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. 2000. The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 277–284.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277–297.

- Ladd, G. & Kochender, B. 1999. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1119.
- Lastensuojelulaki 14.3.2007/417.
- Lawrence, C. R., Carlson, E. A. & Egeland, B. 2006. The impact of foster care on development. *Development and Psychopathology*, 18, 57–76.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. 2000. An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Liukkonen, J., Oraluoma, E., Saksola M. & Väliavaara, C. 2015. SISUKAS - käsikirja. Työskentelymalli perhehoitoon sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi. Opas- ja käsikirjat 1. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Lodin, L., Thollin, A., Wändell, C., Sandberg, K. & Petersens, M. 2013. Projektrapport Skolfam® Gävle kommun 2010–2013. Gävle.
- Main, M. & Hesse, E. 1990. Parents' Unresolved Traumatic Experiences are related to infant disorganized attachment status. Teoksessa M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (toim.) *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago: University of Chicago Press, 161–184.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. 1985. Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), 66–106.
- Main M. & Solomon J. 1990. Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Teoksessa M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (toim.) *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press, 121–160.
- Martin, P. Y. & Jackson, S. 2002. Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121–130.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Muhonen, H. & Rajalahti, A. 2014. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen yhteys oppilaan kouluun sitoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Duodecim*, 119, 459–465.

- Newcomb, A., Bukowski, W. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- NSCAW. 2003. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children, Youth and Families. National survey of child and adolescent well-being Wave 1 Child Protective Services Report. Washington, DC: DHHS.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M. & Zumbo, B. D. 2014. The role of supportive adults in promoting positive development in middle childhood: A population-based study. *Canadian School Journal of Psychology*, 29 (4), 296–316.
- O'Connor, E., & McCartney, K. 2006. Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87–98.
- Parker, J. & Asher, S. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Pesäpuu ry:n verkkojulkaisu 2016. Sijoitettu lapsi koulussa.
<http://sijoitettulapsikoulussa.fi/sisukas-malli/> Luettu 29.02.2016.
- Pianta, R. C. 1992. Student-Teacher Relationship Scale – Short form. Charlottesville, University of Virginia.
- Pianta, R. C. 2001. The Student-Teacher Relationship Scale. Charlottesville, University of Virginia.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444–458.
- Poikkeus, A-M. 2013. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 286–310.

- Radke-Yarrow, M., Cummings, M., Kuczynski, L. & Chapman, M. 1985. Patterns of Attachment Two-Three-Year-Olds in Normal Families and Families with Parental Depression. *Child Development*, 56, 884–893.
- Radke-Yarrow, M. 1998. Children of depressed mothers. From early childhood to maturity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen, M-K. 2010. Koulu vuorovaikutuksellisena oppimisyhteisönä. Teoksessa E. Ropo & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampere: Juvenes Print, 301–313.
- Renshaw, P. & Asher, S. 1983. Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353–373.
- Rubin, K., Bream, L. & Rose-Krasnor, L. 1991. Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa D. Pebler & K. Rubin (toim.) The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 219–248.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. 1992. Interpersonal problem-solving and social competence in children. Teoksessa V. B. van Hasselt & M. Hersen (toim.) Handbook of social development: A lifespan perspective. New York: Plenum, 283-323.
- Rubin, K. H., Bukowski, W.H & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa N. Eisenberg (toim.) Handbook of Child Psychology (6. painos): Social, emotional, and personality development. New York: Wiley, 571-645.
- Rudasill, K. M. & Konold, T. R. 2008. Contributions of Children's Temperament to Teachers' Judgments of Social Competence From Kindergarten Through Second Grade. *Early Education and Development*, 19 (4), 643–666.
- Rutter, M. 1981. Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal of Child Psychology*, 2, 323–356.
- Rutter, M. 1985. Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rydell, A., Bohlin, G. & Thorell, L. B. 2005. Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7, 187–204.
- Räty, L., Väliavaara, C., Mäntymaa, S.-M., Saksola, M. & Pirttimaa, R. 2014. Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa – Lapsen psykologisen ja

pedagogisen alkukartoituksen tulokset. Tutkimuksia 2. Jyväskylä: Pesäpuu ry.

- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Isaac, J. 2005. Prospective relations between victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development* 76, 1161–1171.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm OK but You're Not" and Other Peer-Relational schemas: Explaining Individual Differences in Children's Social Goals. *Developmental Psychology*, 41, 363–375.
- Shore, N., Sim, K. E., Le Prohn, N. S. & Keller, T. E. 2002. Foster parent and teacher assessments of youth in kinship and non-kinship foster care placements: Are behaviors perceived differently across settings? *Children and Youth Services Review*, 24, 109–134.
- Sinkkonen, J. 2004. Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim*, 120 (15), 1866–1873.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY.
- Sroufe, L. A., Fox, N., & Pancake, V. 1983. Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615–1627.
- Sroufe, L. A. 1996. Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W. A. 2005. The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. New York: Guilford.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. 1999a. Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of antisocial behaviour. *Social Development*, 8, 117–127.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. 1999b. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Isaksson, A. A. 2011. Improving children's school achievements. Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering Journal*, 35, 44–56.

- Tordön, R., Axelsson, U., Nordin Rappestad, C., Windelhed, E. & Wiman-Olsson, M. 2012. Projektrapport Skolfam® 2. Stiftelsen Allmänna Barnhuset.
- Vandervort, F. E., Henry, J. & Sloane, M. A. 2012. Building Resilience in Foster Children: The Role of the Child's Advocate. *Children's Legal Rights Journal*, 32 (3), 1-24.
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., Kazura, K. L. 2000. Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36 (3), 326-338.
- Vinnerljung, B., & Hjern, A. 2011. 'Cognitive, educational and self-support outcomes of longterm foster care versus adoption'. A Swedish national cohort study. *Children and Youth Services Review*, 33, 1902-1910.
- Vuorinen, K. 2015. Resilienssi on kehittyvä ominaisuus. Positiivinen pedagogiikka. <http://blogs.helsinki.fi/klaakkon/resilienssi-on-kehittyva-ominaisuus/> Luettu 16.3.2016.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. & Albersheim, L. 2000. Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A. & Egeland, B. 2000. Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 695-702.
- Werner, E. E. 1989. High-risk children in Young adulthood. A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of orthopsychiatry*, 59, 78-91.
- Werner, E. E. 1993. Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. 1992. *Overcoming the Odds. High risk children from birth to adulthood.* New York: Cornell University Press.
- Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. 2012. Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33, 4-13.