

**Sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumisen ja  
kouluhyvinvoinnin tukemiseksi toteutetut interventiot -  
Systemaattinen kirjallisuuskatsaus**

Inka Männistö

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Männistö, Inka. 2017. Sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseksi toteutetut interventiot – Systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 136 sivua.**

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa peruskouluikäisten sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseksi toteutetut interventiotutkimukset. Tavoitteena oli koota yhteenveto aiheelle relevantista kansainvälisestä tutkimuksesta, jotta esimerkiksi kasvatusalan ammattilaiset voisivat soveltaa tutkimuksesta saatuja tuloksia omaan käytännön työhönsä ja näin tukea sijoitettujen lasten ja nuoren koulunkäyntiä mahdollisimman tehokkaasti.

Pro gradu -tutkielma toteutettiin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaattein. Kirjallisuushaku tehtiin kuuteen elektroniseen hakukantaan, minkä lisäksi kirjallisuuskatsaukseen sisältyneille artikkeleille suoritettiin viitehaku. Haun tuloksena mukaan seuloutui 18 sisäänotto- ja laatuksiteerit täyttävää interventiotutkimusta. Tutkimukset analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä käyttämällä, minkä jälkeen aineistosta koottiin narratiivinen synteesi.

Katsaukseen sisältyneet interventiotutkimukset olivat heterogeenisiä sekä toteutukseltaan että sisällöltään. Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä tuettiin sekä suoraan että epäsuorasti sijoitettujen lasten kanssa tekemisissä olevien tahojen kautta. Interventiotutkimuksista saatiin kaiken kaikkiaan lupaavia tuloksia, joskin lisätutkimuksen tarve tunnustettiin johdonmukaisesti.

Tulosten perusteella sijoitetut lapset ja nuoret hyötyvät yksilöllisiin tarpeisiin perustuvasta kokonaisvaltaisesta tuesta, joka kattaa sekä kouluhyvinvoinnin että koulusuoriutumisen osa-alueet. Lisäksi olisi merkittävää, että lasta tai nuorta tuettaisiin moniammatillisessa yhteistyössä kaikki tahot osallistavalla tavalla.

Asiasanat: sijoitetut lapset ja nuoret, koulusuoriutuminen, kouluhyvinvointi, interventio, systemaattinen kirjallisuuskatsaus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>SIJOITETUT LAPSET JA NUORET</b> .....	<b>9</b>
2.1	Lastensuojelu ja sijaishuolto Suomessa .....	9
2.2	Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynti .....	12
2.2.1	Koulunkäyntiä vaikeuttavat tekijät .....	15
2.2.2	Koulunkäyntiä edistävät tekijät .....	19
<b>3</b>	<b>KOULUSUORIUTUMINEN JA KOULUHYVINVOINTI</b> .....	<b>22</b>
3.1	Koulusuoriutuminen.....	23
3.1.1	Koulusuoriutumisen tukeminen.....	25
3.1.2	Kolmiportainen tuki.....	27
3.2	Kouluhyvinvointi.....	28
3.2.1	Kouluhyvinvoinnin tukeminen.....	30
3.2.2	Oppilashuolto oppimisen ja hyvinvoinnin tukena .....	33
<b>4</b>	<b>NÄYTTÖÖN PERUSTUVA KÄYTÄNTÖ KASVATUSTIETEISSÄ</b> .....	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>37</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>38</b>
6.1	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus .....	38
6.2	Hakustrategia .....	40
6.2.1	Sisäänotto- ja poissulkukriteerit.....	41
6.2.2	Tutkimuskirjallisuuden paikantaminen .....	43
6.2.3	Hakutermit ja lausekkeet .....	44
6.3	Aineiston keruu ja kriittinen arviointi .....	45
6.3.1	Kirjallisuushaku.....	45
6.3.2	Kriittinen arviointi ja tiedonhierarkia .....	46

6.4	Aineiston analyysi ja narratiivinen synteesi .....	48
<b>7</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>53</b>
7.1	Interventiotutkimukset .....	53
7.1.1	Interventiotutkimusten toteuttamiseen liittyvät tekijät.....	53
7.1.2	Interventiotutkimuksen sisältöön liittyvät tekijät .....	56
7.2	Koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukeminen .....	62
7.2.1	Välitön tuki.....	63
7.2.2	Välillinen tuki .....	67
7.3	Interventiotutkimusten vaikutukset .....	70
7.3.1	Koulusuoriutumiseen liittyvät vaikutukset .....	70
7.3.2	Kouluhyvinvointiin liittyvät vaikutukset.....	75
7.3.3	Välilliset vaikutukset .....	78
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>81</b>
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	81
8.1.1	Heterogeeninen tutkimusaineisto.....	81
8.1.2	Tuen kaksi merkitystä.....	84
8.1.3	Interventioiden vaikutuksista.....	87
8.2	Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuus .....	91
8.2.1	Tutkimusprosessi .....	91
8.2.2	Aineiston arviointi.....	94
8.3	Tulosten sovellettavuus kasvatusalan ammattilaisen näkökulmasta ...	98
8.4	Lopuksi.....	102
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>105</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>118</b>
	Liite 1. Kirjallisuushaun eteneminen.....	118
	Liite 2. Aineistoon valikoituneet tutkimukset.....	119

Liite 3. Monimenetelmäinen arviointityökalu (MMAT).....	130
Liite 4. Artikkelien kriittinen arviointi .....	132

**TAULUKOT:**

Taulukko 1. Interventiotutkimusten painoalat.....	57
Taulukko 2. Interventio-ohjelmissa esiintyneet tuen muodot.....	62

# 1 JOHDANTO

Huoli sijoitettujen lasten ja nuorten kohonneesta riskistä menestyä huonosti koulussa on ollut esillä maailmanlaajuisesti jo vuosikymmenien ajan (mm. Jackson & McParlin, 2006, 17). Sijoitetut lapset ja nuoret ovat alle 18-vuotiaita henkilöitä, jotka eivät asu enää biologisten vanhempiansa luona, vaan heidät on sijoitettu etunsa varmistamiseksi sijaishuollon tarjoamiin asumismuotoihin. Sijaishuoltoon siirtymisen taustalla on lapsen ja nuoren hyvinvointia tai kehitystä vakavasti uhkaavat kasvuolosuhteet tai oma käytös (Lastensuojelulaki, 2007/417, 40 §). Näiden lasten ja nuorten elämään on saattanut sisältyä heidän nuoresta iästään huolimatta paljon ikäviä, jopa traumaattisia kokemuksia sekä lapsen ja nuoren tahdosta riippumattomia elämäntilanteen muutoksia. Ei siis ole sinänsä mikään ihme, että näiden kokemusten ja muutosten vaikutukset saattavat heijastua kielteisesti myös heidän koulunkäyntiinsä. Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna sijoitettujen lasten ja nuorten onkin johdonmukaisesti osoitettu kuuluvan kouluukselliseen riskiryhmään: heillä on ikätovereitaan suurempi riski epäonnistua peruskoulussa, ja he jättävät suuremmalla todennäköisyydellä hakeutumatta toisen asteen koulutukseen, mikä lisää työttömyyden ja syrjäytymisen riskiä tulevaisuudessa (mm. Martin & Jackson, 2002, 121).

Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin parantaminen on nähty globaalina haasteena jo pitkään (mm. Berridge, 2007, 1). Kuitenkin vaikka heidän koulunkäyntiinsä liittyviä potentiaalisia ongelmatekijöitä on tutkittu jo vuosikymmenien ajan, tukikeinoja ja interventioita on alettu suunnittelemaan ja toteuttamaan johdonmukaisemmin vasta suhteellisen hiljattain (Forsman & Vinnerlung, 2012, 1084). Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä tarkastelevassa tutkimuskirjallisuudessa korostuu koulusuoriutumisen lisäksi myös kouluhyvinvoinnin ulottuvuus. Tämä siksi, että sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla saattaa esiintyä epäotolliseen taustaansa liittyen usein myös sosioemotionaalista hyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Koulusuoriutuminen ja kouluhyvinvointi voidaankin nähdä vahvasti toisiinsa nivoutuneina ilmiöinä sekä yleisesti, mutta erityisesti sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä tarkastellessa: Jos hyvinvointi

ei ole kunnossa, myös oppimisen ja koulumenestyksen edellytykset heikentyvät. (Mendis, Gardner & Lehmann, 2015, 140; Wellbourne & Leeson, 2012, 138.)

Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin edistämisen kannalta olisi merkittävää, että heidän kanssaan työskentelevillä tahoilla olisi käytössään tutkimusnäyttöä toteutettujen interventiotutkimusten vaikutuksista, jotta sijoitettuja lapsia ja nuoria voitaisiin tukea koulutuksen kontekstissa parhaalla mahdollisella tavalla (Niemi, 2010, 38). Usein ammattilaisilla, kuten opettajilla, ei kuitenkaan ole tarpeeksi ajallisia resursseja käydä läpi kaikkea aiheelle relevanttia tutkimuskirjallisuutta, saati sitten saada siitä kattavaa kuvaa. Yksi tapa mahdollistaa opettajien ja muiden sijoitettujen lasten ja nuorten parissa työskentelevien tahojen kokonaisvaltaisen ja tiivistetyn tutkimustiedon saavuttaminen, on systemaattisten kirjallisuuskatsausten toteuttaminen. (Aveyard, 2010, 12.) Systemaattiset kirjallisuuskatsaukset ovat täsmällistä ja hyvin suunniteltua protokollaa noudattavia objektiivisella ja läpinäkyvällä otteella toteutettuja itsenäisenä tutkimuksena toimivia prosesseja, joiden tehtävänä on kartoittaa kaikki tutkimusaiheelle relevantit tutkimukset, arvioida ne kriittisesti ja tehdä niistä lopulta yhteenvedo asetettuihin tutkimuskysymyksiin perustuen (mm. Pettigrew & Roberts, 2006, 19).

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin kartoittaa kaikki peruskouluikäisten sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseksi toteutetut interventiotutkimukset kansainvälisen tutkimuksen kentältä. Näin esimerkiksi suomalaiset kasvatusalan ammattilaiset tai muut sijoitettujen lasten kanssa työskentelevät tahot saavat tieteellistä näyttöä kootussa muodossa helpottamaan käytäntöjen kehittelyä sijoitettujen lasten ja nuorten kohtaamisessa ja tukemisessa koulutuksen kontekstissa. Tutkimusprosessissani olin nimenomaisesti kiinnostunut sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnissä korostuvista ja yhteen nivoutuneista koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin osa-alueista. Tavoitteenani oli selvittää: 1) minkälaisia interventiotutkimuksia sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseen on toteutettu, 2) minkälaisia tuen muotoja tutkimusten

interventio-ohjelmissa esiintyi, ja 3) minkälaisia vaikutuksia interventioilla oli sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumiseen ja kouluhyvinvoinnille. Aiheella on tutkimuksellista painoarvoa, sillä suomenkielisiä kirjallisuuskatsauksia aiheesta ei ole tehty. Englanninkielisiä katsauksia aiheeseen liittyen löytyi kaksi kappaletta, mutta niistä puuttui joko systemaattinen ote ja/tai ne olivat näkökulmiltaan erilaisia: toinen painotti pelkästään kouluasuoriutumista ja toisessa korostui interventiotutkimusten aineistonkeruun arviointi (Forsman & Vinneljung, 2012; Liabo, Gray & Mulcahy, 2012).

Pro gradu -tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä kuvaan lastensuojelua ja sijaishuollon järjestämistä Suomessa, minkä jälkeen tarkastelen sijoitettujen lasten koulunkäyntiä heikentäviä ja edistäviä tekijöitä kansainvälisen tutkimuksen perusteella. Sen lisäksi erittelen kouluasuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin määrittelyä yleisemmällä tasolla sekä mahdollisia tukitoimia huomioiden myös suomalaisen koulutusjärjestelmän kontekstin. Teoreettisen viitekehysten viimeisessä luvussa luon perustaa systemaattisten kirjallisuuskatsausten käytölle kasvatustieteissä näyttöön perustuvan käytännön (*evidence-based practice*) tarkastelun kautta. Seuraavaksi siirryn tutkimustehtäväni esittelyyn, minkä jälkeen käyn läpi pro gradu -tutkielmani menetelmällisiä valintoja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteiden mukaisesti, täsmällisesti ja läpinäkyvästi raportoiden. Tulososiossa esittelen aineistosta nousseet tulokset toteuttamaani laadulliseen aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin perustuen. Lopuksi pohdintaosiossa tarkastelen tuloksia tehden niistä johtopäätöksiä, arvioin tutkielmani luotettavuuteen liittyviä seikkoja sekä pohdin tulosten sovellettavuutta kasvatustieteiden ammattilaisen näkökulmasta.



## 2 SIJOITETUT LAPSET JA NUORET

Tässä luvussa tarkastelen aluksi sijoitettuja lapsia ja nuoria suomalaisen lastensuojelun ja sijaishuollon näkökulmasta. Sen jälkeen kuvaan heidän koulunkäyntiään yleisesti kansainvälisen tutkimuksen perusteella, ja erittelen heidän koulunkäyntiinsä vaikeuttavasti ja edistävästi vaikuttavia tekijöitä.

### 2.1 Lastensuojelu ja sijaishuolto Suomessa

Lastensuojelulla tarkoitetaan kaikkien aikuisten yhteistä vastuuta alaikäisistä, alle 18-vuotiaista lapsista<sup>1</sup> ja nuorista. Sen keskeisimpänä periaatteena on lapsen ja nuoren etu, mikä perustuu lastensuojelulain lisäksi YK:n lasten oikeuksia koskevan yleissopimuksen kolmanteen artiklaan. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012, 36–38; Unicef ry, 1989, 3 §.) Suomessa ensimmäinen lastensuojelulaki astui voimaan vuonna 1938, ja nykyinen laki on ollut voimassa vuodesta 2007 lähtien. Lastensuojelulain (2007/417, 1 §) tarkoituksena on ”turvata lasten oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun.”

Lastensuojelua voi tarkastella joko sen laajassa tai suppeassa merkityksessä. Laajassa merkityksessä lastensuojelulla tarkoitetaan yleisiä kulttuurisia ja yhteiskunnallisia tekoja alle 18-vuotiaiden lasten ja nuorten edun hyväksi. Lastensuojelulaissa (2007/417, 3a §) puhutaan myös ehkäisevästä lastensuojelusta, jonka tarkoituksena on turvata ja edistää lapsen ja nuoren hyvinvointia ilman lastensuojeluasiakkuutta. Ehkäisevää lastensuojelua ovat esimerkiksi erilaiset lapselle ja perheelle järjestettävät tukipalvelut niin opetuksessa, päivähoitossa, nuorisotyössä kuin äitiys- ja perheneuvoloissa. Suppeassa merkityksessä lastensuojelu taas määritellään yksilö- ja perhekohtaiseksi lastensuojelun muodoksi, joka pitää

---

<sup>1</sup> Lastensuojelulaissa lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta henkilöä ja nuorella 18–20-vuotiasta henkilöä (Lastensuojelulaki, 2007/417, 6 §). Tutkielmassani en kuitenkaan viittaa nuorista puhuessani tähän lastensuojelun määritelmään, vaan suomalaisen Lääkäriseura Duodecimin konsensuslausumaan, jonka mukaan nuoruusikä ajoitetaan alkamaan ikävuodesta 13 (Duodecim, 2010, 4).

sisällään lastensuojelutarpeen arvioinnin sekä avohuollon, sijaishuollon ja jälkihuollon toimenpiteet. Yksilö- ja perhekohtainen lastensuojelu on porrasmaisesti etenevä prosessi, jossa sijaishuollon järjestäminen on perusteltua vasta sitten kun muut ensisijaiset avohuollon toimenpiteet eivät ole riittäviä lapsen tai nuoren edun turvaamiseksi. (Jahnukainen ym., 2012, 36–39.)

Suomen lastensuojelulain (2007/417) mukaan lastensuojeluasiakkuus alkaa yleensä sosiaalityöntekijän tekemästä arvioinnista, jossa hän näkee, että alle 18-vuotiaan lapsen tai nuoren kasvuolosuhteet tai oma käyttäytyminen vaarantavat hänen kehitystään tai terveyttään (27 §). Sen jälkeen lapselle tai nuorelle laaditaan asiakassuunnitelma, johon kirjataan ne asiat ja olosuhteet, joihin asiakkuuden aikana pyritään vaikuttamaan (30 §). Avohuollon tukitoimenpiteet on pyrittävä aloittamaan välittömästi lastensuojeluasiakkuuden alettua (34 §). Niiden tarkoituksena on tukea ja edistää lapsen tai nuoren kehitystä ja vahvistaa vanhempien tai huoltajien kasvatustaitoja (Hämeen-Anttila, 2016, 323). Avohuollon tukitoimenpiteitä ovat muun muassa lapsen ja perheen ongelmallisen tilanteen tukeminen, lapsen kuntoutumista tukevat palvelut sekä perhekuntoutus (Lasten suojelulaki, 2007/417, 36 §). Suomessa vuonna 2014 avohuollon piirissä oli 90 000 alle 18-vuotiasta lasta ja nuorta (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2016, 30).

Jos avohuollon toimenpiteet osoittautuvat riittämättömiksi, ja lapsen tai nuoren kasvuolosuhteet tai oma käyttäytyminen uhkaavat vakavasti hänen kehitystään ja hyvinvointia, hänelle on järjestettävä sijaishuolto (Lastensuojelulaki, 2007/417, 40 §). Tällöin alle 18-vuotiaat lapset ja nuoret eivät enää asu biologisten vanhempiensa kanssa vaan lapsen tai nuoren yksilöllisiin tarpeisiin perustuen joko sijaisperheessä, lastensuojelulaitoksessa, ammatillisessa perhekodissa tai esimerkiksi koulukodissa (Hämeen-Anttila, 2016, 243). Myös sukulaisten tai muiden läheisten henkilöiden mahdollisuudet ottaa lapsi tai nuori huostaan on selvitettävä ennen lopullisen sijoituspaikan määrittämistä (Lastensuojelulaki, 2007/417, 32 §). Sijaishuollossa lapsen tai nuoren asioista vastaa sosiaalityöntekijä, ja arjessa heitä tukevat ja kasvattavat sijaishuollon työntekijät tai sijaisvanhemmat. Vaikka sijoitus onkin tarkoitettu väliaikaiseksi interventioksi, jotkut

lapset ja nuoret ovat sijaishuollon piirissä koko lapsuutensa ja nuoruutensa. (Hiitola, 2008, 3.) Sijoitettujen lasten ja nuorten määrä Suomessa on kasvanut tasaisesti viime vuosikymmenten aikana aina 1990-luvun alusta asti (Kestilä, Väisänen, Paananen, Heino & Gissler, 2012a, 599). Vuonna 2014 kodin ulkopuolelle oli sijoitettuna 18 000 lasta ja nuorta, joista 39 % oli laitoshuollossa, 38 % perhehoidon piirissä, 12 % ammatillisessa perhekotihoitossa ja 11 % muussa huollossa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2016, 30).

Useat eri tekijät lisäävät riskiä sijaishuollon järjestämisen todennäköisyyteen. Lasten biologisten vanhempien terveyden ja työkyvykkyyden ongelmat ovat Suomessa huolestuttavan yleisiä ja monimuotoisia. (Saarikallio-Torp, Heino, Hiilamo, Hytti & Rajavaara, 2010, 243.) Kestilän ym. (2012b, 46–47) rekisteripohjainen tutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä henkilöistä osoitti, että suurimpia riskitekijöitä sijaishuollon järjestämiselle olivat perheen taloudelliset vaikeudet, äidin mielenterveysongelmat, äidin yksinhuoltajuus lapsen syntymän hetkellä sekä vanhempien kouluttamattomuus. Myös Hiilamon ja Kankaan (2010, 495) kuntakohtaisen sijaishuollon järjestämisen taustatekijöitä tarkasteleva tutkimus osoitti merkittävän yhteyden sijoitusten ja yksinhuoltajuuden sekä huoltajien vakavien mielenterveysongelmien välillä. Toisin sanoen sijoituksia ilmeni enemmän niissä kunnissa, joissa yksinhuoltajuus oli perhestatuksena yleisempää ja joissa mielenterveyspotilaiden määrä oli suurempi muihin kuntiin verrattuna.

Sijaishuollon järjestämiselle on olemassa myös lukuisia eri syitä. Usein sijaishuollon piirissä olevien perheiden ongelmat saattavat olla myös kasaantuneita, jolloin perheillä ilmenee samanaikaisesti laaja kirjo erilaisia vaikeuksia. Hiitolan (2008) Etelä-Pirkanmaalla tehdyn selvityksen perusteella pääasiallisimmat syyt lasten ja nuorten (n=103) sijoituksiin olivat biologisten vanhempien riittämätön vanhemmuus (19 %) sekä päihteiden liikakäyttö (11 %). Muita yleisiä syitä olivat lasten ja nuorten mielenterveysongelmat (9 %), perheen sisäiset ristiriidat (9 %), lasten ja nuorten päihteiden liikakäyttö (8 %), perheväkivalta (7 %) ja lasten ja nuorten itsetuhoinen käyttäytyminen (7 %). (Hiitola, 2008, 26, 48.)

## 2.2 Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynti

Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin on viime vuosikymmenien aikana kiinnitetty enenevässä määrin huomiota (Jackson & McParlin, 2006, 17; Fernandez, 2008, 1284). Heidän nähdään olevan selvässä riskiryhmässä koulussa epäonnistumiseen joko lyhyellä tai pitkällä aikatahtimella (mm. Zetlin, Weinberg & Shea, 2006, 165). Sijoitettujen lasten ja nuorten elämässä on useita tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa koulunkäynnin lisääntyneisiin haasteisiin. Näitä tekijöitä ovat lapsen tai nuoren yksilölliset tekijät, perheeseen ja sijoittamiseen liittyvät seikat sekä yhteiskunnalliset tekijät, kuten sosiaalihuollon ja koulutuksen systeemit ja käytänteet. (Trout, Hagaman, Casey, Reid ja Epstein, 2008, 992; Johansson & Höjen, 2012, 1139.) Näihin tekijöihin liittyvistä syistä sijoitetut lapset ja nuoret jäävät usein koulussa jälkeen, suoriutuvat keskivertaista huonommin ja jatkokouluttautuvat vertaisiaan huomattavasti epätodennäköisemmin (Martin & Jackson, 2002, 121). Koulutuksen ja työllistymisen ollessa avaintekijöitä vaikeista olosuhteista selviytymiselle (Celeste, 2011, 139; Mendis ym. 2015, 491) sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen parantaminen nähdään merkittävänä sosiaalisena haasteena kansainvälisesti (Berridge, 2007, 1; Fernandez, 2008, 1284).

Tutkimukset osoittavat johdonmukaisesti sijoitettujen lasten ja nuorten kuuluvan koulutuksen riskiryhmään. Berlinin, Vinnerljungin ja Hjernin (2010) pitkäaikaissijoitettujen ruotsalaisten koulumenestystä selvittänyt kohorttitutkimus osoittaa pitkäaikaissijoitettujen lasten olevan suuressa riskissä suoriutua ikätovereitaan heikommin alakoulussa. Tutkimuksen mukaan 60 % pitkäaikaissijoitetuista pojista ja 42 % tytöistä suoriutui alakoulusta matalin arvosanoin tai ilman arvosanoja, kun taas biologisten vanhempiansa kanssa asuvien ikätovereidensä keskuudessa vastaavat luvut olivat 22 % ja 11 %. (Berlin ym. 2010, 2494.) Myös Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan kodin ulkopuolelle sijoitetut alakouluikäiset lapset menestyivät ikätovereihinsä nähden heikommin lukemista ja laskutaitoa mittaavissa alkuopetuksen valtakunnallisissa arvioinneissa (Fantuzzo & Perlman, 2007, 956).

Usein peruskoulussa epäonnistuminen johtaa toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen, mikä taas heikentää tulevaisuuden työmarkkina-asemaa. Matala kouluttautuneisuus ennustaa merkittävästi tulevaisuuden työttömyyttä sekä naisilla että miehillä. (Sipilä, Kestilä ja Martikainen, 2011, 121, 125.) Ruotsissa tehtyjen tutkimusten mukaan pitkäaikaissijoitetut nuoret kouluttautuvat matalammin kuin valtaväestö, vaikka heidän kognitiivinen kapasiteettinsa olisi-kin sama. Sijoitetut nuoret osallistuvat toisen asteen koulutukseen viisi kertaa epätodennäköisemmin kuin heidän ikätoverinsa. (Berlin ym., 2010, 2494; Vinnerljung & Sallnäs, 2008, 149.) Myös Suomessa 1987 syntyneistä sijoitetuista miehistä ja naisista reilusti yli puolet olivat suorittaneet vain perusasteen tutkinnon, kun taas ei-sijoitetuilla samana vuonna syntyneillä naisilla ja miehillä vastaava luku oli alle kaksikymmentä prosenttia (Kestilä ym., 2012a, 606).

Myös erityisen tuen tarpeet ovat sijoitettujen lasten ja nuorten keskuudessa selvästi yleisempiä kuin ei-sijoitetuilla. Iversenin, Hetlandin, Havikin ja Stormarkin (2010) norjalaisessa tutkimuksessa lastensuojelun piirissä olevista alakouluikäisistä lapsista (n=100) 43 %:lla oli havaittu joko laaja-alainen oppimisvaikeus (12 %) tai lukemiseen tai matemaattisiin taitoihin liittyviä kapea-alaisia oppimisvaikeuksia (30 %). Vertailuryhmän (n=4003) vastaava prosenttiosuus oli 10,4 %, joista vain 0,4 %:lla oli laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia ja 10 %:lla kapea-alaisia vaikeuksia. Sijoitetuista lapsista 61 % käytti koulun tarjoamia koulutuksellisia tukipalveluita, kun taas vertailuryhmästä palveluita käytti ainoastaan 13 %. (Iversen ym., 2010, 311.) Myös Fordin, Vostanisin, Meltzerin ja Goodmanin (2007) Iso-Britanniassa toteutettu 5–17-vuotiaiden sijoitettujen lasten ja nuorten ja heidän biologisten vanhempien luona asuvan vertaisryhmänsä kehitystä ja hyvinvointia vertaileva tutkimus esittää samankaltaisia tuloksia. 37 %:lla sijoitetuista (n=1253) lapsista ja nuorista raportoitiin olevan jonkin tasoisia oppimisvaikeuksia. Ei-sijoitetuista (n=9677) vastaava osuus oli 8 %. (Ford ym., 2007, 322.) Usein sijoitettujen lasten ja nuorten erityiset tarpeet ilmenevät myös sosioemotionaalisina häiriöitä, jotka ovat seurausta raskaista ja hämmentävistä kokemuksista sekä useista sijoituspaikkojen vaihdoksista (Jackson & McParlin, 2006, 92).

Akateemisten haasteiden lisäksi sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla esiintyy usein koulussa myös käyttäytymisen haasteita. Vaikka usein sijoitettujen lasten ja nuorten käyttäytyminen onkin luokiteltavissa normaaliksi, heidän ryhmässään esiintyy käytöksen haasteita useammin kuin ei-sijoitettujen ryhmässä. (Bernedo, Salas, García-Martín & Fuentes, 2011, 619; Fantuzzo & Pearlman, 2007, 956.) Zetlinin, McLeodin ja Kimmin (2012) tutkimuksessa opettajat nimesivät käyttäytymisen ongelmat jopa suurimmaksi haasteeksi sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnissä. Monilla sijaishuollon asiakkaana olevilla oppilaalla oli vaikeuksia hallita tunteitaan. Tunteet vaihtelivat laidasta laitaan ja ilmenivät usein arvaamattomina vihanpurkauksina, sulkeutuneisuutena, masentuneisuutena tai takertuvana käytöksenä. (Zetlin ym., 2012, 9.) Bernedon ym. (2011) tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat sijoitetuilla pojilla käyttäytymisen ilmenevän tyttöjä useammin ulospäin suuntautuvina käytöksen haasteina, kuten aggressiivisena käytöksenä ja sääntöjen rikkomisena. Sisäänpäin suuntautuneita käyttäytymisen haasteita, kuten sulkeutuneisuutta ja ahdistuneisuutta, esiintyi useammin niillä oppilailla, jotka olivat kohdanneet fyysistä tai psyykkistä kaltoinkohtelua elämänsä aikana. Vetäytyvä ja sulkeutunut käytös oli tutkimuksessa käyttäytymisen haasteista ainoa, jolla osoitettiin olevan yhteyksiä heikompaan koulusuoriutumiseen. (Bernedo, 2011, 620.)

Käyttäytymisen haasteet saattavat aiheuttaa ongelmia myös vertaissuhteiden solmimisessa (Leve, Fisher, & DeGarmo, D, 2007, 7–8). Zetlin ym. (2012, 9) nimeävät tutkimuksessaan opettajien observointiin perustuen useita sosiaalisia haasteita, joita sijoitetut lapset ja nuoret kohtasivat koulussa. Näitä haasteita olivat aggressiivisen käytöksen lisäksi ujous, haasteet ystävyysuhteiden luomisessa sekä vaikeus jakaa asioita vertaisten kanssa. Lisäksi Mohapatran ym. (2010) mukaan lastensuojelun asiakkaana olleet lapset ja nuoret ovat sukupuoleen katsomatta suuremmassa riskissä joutua kiusatuksi koulussa. Tyttöillä esiintyi myös korkeampi riski kiusaajan roolin ottamiseen, mikä ennusti sekä sen hetkisiä että tulevaisuuden psykiatrisia oireita ja häiriöitä. (Mohapatra ym. 2010, 161.)

## 2.2.1 Koulunkäyntiä vaikeuttavat tekijät

Sijoitettujen lasten koulunkäynnin ongelmiin vaikuttavat useat eri tekijät, jotka ovat niin lapsen ja nuoren yksilöllisiin ominaisuuksiin, taustaan, sijaishuollon ja koulutuksen järjestämiseen kuin vuorovaikutussuhteisiin liittyviä. Ensinnäkin Berridgen (2007) mukaan sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin ongelmia voidaan osittain selittää henkilön sosiaalisen taustan, kuten sosioekonomisen statuksen, sosiaaliluokan tai köyhyyden kautta. Vaikka kuilu eri sosiaaliluokista tulevien henkilöiden välillä onkin hiukan pienentynyt viime vuosien aikana, sillä on silti edelleen suuri merkitys heidän tulevaisuuden kouluttautumiselle ja työllistymiselle. (Berridge, 2007,5; 2012,1173.) Johansson ja Höjer (2012, 1135–1138) puoltavat artikkelissaan sosioekonomisen taustan vaikutusta sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin ja jatkokoulutuksen todennäköisyyteen. Heidän tutkimuksessaan sijaishuollon piirissä olevista nuorista (n=57,809) vain 40 % oli suorittanut toisen asteen koulutuksen. Ei-sijoitetuista ikätovereista (n=2,108,745) vastaava määrä oli 82 %. Tutkimuksen sijoitettujen nuorten biologisista vanhemmista puolet olivat sosioekonomiselta taustaltaan luokiteltavissa vähävaraisemman väestön edustajiin. Vanhemmat olivat myös merkittävästi vähemmän kouluttautuneita kuin ei-sijoitettujen lasten vanhemmat.

Perheen huono sosioekonominen tilanne voi olla yhteydessä kaltoinkohtelun lisääntyneeseen todennäköisyyteen sekä suoraan että epäsuorasti vanhempien psyykkisen terveydentilan kautta (Wulczyn, Smithgall & Chen, 2009, 48). Sijaishuollon asiakkaana olevat lapset ja nuoret ovat elämänsä aikana saattaneet kokea kaltoinkohtelua useassa eri muodossa. He ovat saattaneet olla perheväkivallan uhreja tai todistajia, tai heillä saattaa olla kokemuksia heitteillejätöstä tai muusta puutteellisesta kasvatuksesta. (Harden, 2004, 32.) Kaltoinkohtelulla on negatiivisia vaikutuksia lapsen kognitioon, sosiaalisuuteen ja käyttäytymiseen, jotka ovat kaikki merkittäviä osa-alueita lapsen koulunkäynnissä. Vauva-ikäisten lasten kaltoinkohtelulla on osoitettu olevan kaikista pitkäkestoisimmat vaikutukset lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ajatellen. (Wulczyn ym., 2009, 56.) Pearsin, Fisherin, Brucen, Kimin ja Yoergerin (2010) tutkimus osoittaa, että

kaltoinkohtelun vaikutus sijoitettuihin lapsiin on nähtävissä jo koulun aloittamisen yhteydessä. Kaltoinkohtelua kokeneet ensimmäisellä luokalla olleet sijoitetut lapset olivat akateemisilta ja sosioemotionaalisisilta taidoiltaan heikompia kuin ne sijoitetut lapset, jotka eivät olleet kokeneet kaltoinkohtelua. (Pears ym., 2010, 1560.) Myös kaltoinkohteluun yhteydessä olevilla traumaattisilla kokemuksilla ja niistä mahdollisesti aiheutuneella traumaperäisellä stressihäiriöllä on osoitettu olevan yhteys heikentyneisiin akateemisiin saavutuksiin (Wellbourne & Leeson, 2012, 132).

Lisäksi sijaishuollon ja koulutuksen järjestämistä koskevilla asioilla on kriittinen rooli sijoitetun lapsen ja nuoren koulunkäyntiä vaikeuttavia tekijöitä tarkastellessa (Jackson & McParlin, 2006, 92). Usein sijaishuollon ja koulutusta järjestävän tahon yhteistyössä tai informaation kulussa näyttää olevan puutteita. Suomessa vuonna 2010 kunnille osoitetussa kyselyssä noin puolet kunnista (n=195) koki, että heidän pitäisi saada enemmän tietoa sijoitettujen lasten ja nuorten opetuksen järjestämiseksi. Lisäksi 13 % kunnista piti yhteistyötä yksityisten lastensuojelulaitosten kanssa puutteellisena, ja 40 % ei osannut ottaa kantaa yhteistyön toimivuuteen. (Heino & Oranen, 2012, 220.) Myös Ferguson ja Wolgow (2012) toteavat, että ongelmat yhteistyössä ja kommunikaatiossa ovat yleisiä sijaishuollon ja koulutuksen järjestäjien välillä. Tämän seurauksena sijoitettujen lasten ja nuorten koulutuksen järjestämistä koskevan tiedon siirtyminen on ongelmallista, mikä vaikuttaa negatiivisesti heille suunnattujen koulutuksellisten tukipalvelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Ferguson & Wolgow, 2012, 1146.)

Usein myös opettajat kokevat, että tieto lapsen tai nuoren sijaishuollon asiakkuudesta ei saavuta heitä asiaankuuluvalla tavalla. Zetlinin ym. (2012) tutkimus osoitti, että vain neljä 53 luokanopettajasta ja erityisluokanopettajasta sai tiedon oppilaansa sijoitustaustasta oppilaan sosiaalityöntekijältä. Useimmiten tieto sijoituksesta tuli opettajalle epävirallisesti joko oppilaalta itseltään tai hänen huoltajaltaan. Lisäksi oppilaan sijoituksen syitä koskevan tiedon ja merkittävien yhteystietojen saanti vaihteli paljon luokanopettajien ja erityisopettajien välillä.



Erityisopettajat olivat tutkimuksen mukaan paremmin informoituja kuin luokanopettajat. (Zetlin ym., 2012, 7.)

Myös sijoituspaikan vaihtuminen ja tästä aiheutuvat koulunvaihdokset ovat tyypillisiä sijaishuollon piirissä oleville lapsille ja nuorille kansainvälisen tutkimuksen mukaan. Koulun vaihtaminen useaan otteeseen voi vaikeuttaa sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä usealla tavalla. Kun koulu vaihtuu, pysyvyyden tunne katkeaa, ja opettajat, ystävät, tuttu ympäristö ja aktiviteetit vaihtuvat. (Sullivan, Jones & Mathiesen, 2010, 169.) Fernandezin (2008, 1287) Australiassa toteutetussa tutkimuksessa lasten ja nuorten useilla koulun vaihdoksilla oli negatiivisia vaikutuksia heidän käyttäytymiseen, asenteeseen, motivoitumiseen ja koulusuoriutumiseen. Tutkimuksessa lastenhuollon asiakkaana olevista lapsista ja nuorista (n=69) 62 % oli vaihtanut koulua vähintään kolme kertaa. Näillä lapsilla ja nuorilla oli vaikeuksia pysyä vertaistensa mukana ja he olivat myös itse tietoisia koulun vaihdosten tuomasta häiriöstä koulunkäynnilleen. Myös Hedinin, Höjerin ja Brunbergin (2010, 45–46) ruotsalainen sijoitettujen lasten koulukokemuksia selvittävä tutkimus osoittaa, että koulunvaihdoksista johtuvat häiriöt tuovat huomattavia vaikeuksia koulunkäynnille. Kouluvaihdokset näkyivät poissaoloina koulusta, ongelmina vertaisten kanssa, luokalle jäämisenä sekä kapinoivana käytöksenä.

Eri tahojen välisten yhteistyöongelmien sekä useiden koulunvaihdosten seurauksena syntyneet informaatiokatkokset aiheuttavat ongelmia erityisopetuksen ja muiden tarkoituksenmukaisten tukipalveluiden järjestämisessä sijaishuollon asiakkaana oleville oppilaille. Tämä näkyy muun muassa puutteellisesti laadituissa henkilökohtaisissa opetussuunnitelmissa, mikä saattaa jopa evätä erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren pääsyn oikeiden tukipalvelujen piiriin. Toisaalta joskus sijoitettu lapsi tai nuori saatetaan siirtää erityisen tuen piiriin vailla selkeää erityisen tuen tarvetta. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että yleisopetuksessa koetaan resurssien puutetta kohdata ja integroida sijoitettu lapsi, jolla esiintyy esimerkiksi sosioemotionaalisia haasteita taustaansa liittyen. (Zetlin ym. 2006a, 169.) Erityisluokkaan tai erityiskouluun siirtäminen silloin kun se ei

ole tarkoituksenmukaista voi saada sijoitetuissa lapsissa ja nuorissa aikaan kokemuksia leimaamisesta, marginalisoimisesta ja poissulkemisesta (Johansson & Hojer, 2012, 139).

Koulunkäyntiin vaikuttavat myös sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa tekemisissä olevien aikuisten ennakkoasenteet ja odotukset. Sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla on usein kokemuksia siitä, että heidän sijaishuollostaan vastuussa olevilla aikuisilla on poikkeuksellisen matalat odotukset ja kiinnostuksen puute heidän koulunkäyntiään kohtaan. (Martin & Jackson 2002, 124; Jackson & McParlin, 2006, 92.) Aikuisten negatiivisilla ennakkoasenteilla voi olla kielteisiä vaikutuksia sijoitetun lapsen ja nuoren omiin käsityksiin itsestään (Heino & Oranen, 2012, 242). Ennakkoasenteiden koulussa epäonnistumisen väistämättömyydestä voi nähdä toimivan kuin itseään toteuttavana ennusteena, joka ruokkii epäonnistumista ja näin vaikeuttaa koulussa menestymistä (Ferguson & Wolgow, 2012, 1148). Sen sijaan sijoitetuille lapsille ja nuorille merkittävien aikuisten korkeat odotukset ja tavoitteet heidän koulunkäyntiään kohtaan myötävaikuttavat koulussa menestymiseen. (Happer, McCreadie, & Aldgate, 2006, 25.)

Sijoitusiällä, sukupuolella ja sijoituspaikalla näyttää olevan myös vaikutusta koulunkäyntiin ja kouluttautumiseen. Teini-iässä sijoitetuilla nuorilla on selvästi suurempi riski epäonnistua koulussa verrattuna nuoremmalla iällä sijoitettuihin. Teini-iässä tapahtuvan sijoituksen syynä on usein nuoren antisosiaalinen käyttäytyminen perhesyiden sijaan, mikä saattaa selittää kohonnutta riskiä. (Heino & Johnson, 2010, 280, 282; Vinnerljung, Öman & Gunnarsson, 2005, 268, 273.) Lisäksi sekä Iso-Britanniassa, Hollannissa, Espanjassa, Norjassa (Weyts, 2004, 14–15) että Suomessa (Heino & Johnson, 2010, 280) koulunkäyntiin näyttää vaikuttavan se, ovatko lapset ja nuoret sijoitettuna sijaisperheeseen vai laitokseen. Perhehuollossa sijoitetun lapsen koulutuksellisiin tarpeisiin vastataan yleensä paremmin kuin laitoshuollossa. Mitä tulee sukupuoleen Heinon ja Johnsonin (2010) suomalaisen tutkimuksen mukaan tytöt menestyvät koulussa paremmin ja suorittavat useampia tutkintoja huolimatta sijoituksen ajankohdasta ja sijoituspaikasta paria poikkeusryhmää lukuun ottamatta. Kaikista parhaiten yhteiskuntaan näyttävät kiinnittyvän alle 12-vuotiaina perhehuoltoon sijoitetut

tytöt. Suuremmassa syrjäytymisen riskissä ovat taas teini-ikäisenä laitoshuoltoon sijoitetut pojat. (Heino & Johnson, 2010, 282–183.)

### 2.2.2 Koulunkäyntiä edistävät tekijät

Sijoittamiseen liittyvät tekijät eivät vaikuta negatiivisesti kaikkiin sijoitettuihin lapsiin ja nuoriin. Useat heistä pärjäävät koulussa ja muilla elämänsä osa-alueilla hyvin taustatekijöistä huolimatta. (Ferguson & Wolgow, 2012, 1148.) Kansainvälinen tutkimus on osoittanut selkeitä koulunkäyntiä edistäviä tekijöitä sijoitettujen lasten ja nuorten elämässä. Näitä ovat pysyvyys jollakin sijoitetun lapsen tai nuoren elämän osa-alueella, kannustavat ja tukea tarjoavat ihmissuhteet sekä onnistumisen kokemukset.

Yksi merkittävimmistä positiivisista tekijöistä sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvoinnille ja koulunkäynnille on pysyvyys ja vakaus jollakin heidän elämänsä osa-alueella. Pysyvyys luo sijoitetuille lapsille ja nuorille kokemuksia kuuluvuuden ja turvallisuuden tunteesta, sekä siitä, että heistä välitetään ja pidetään huolta. Tämä lisää myös edellytyksiä oppimiselle. (Happer ym., 2006, 19.) Vinnerljung ym. (2005) osoittivat tutkimuksessaan, että ne pitkäaikaissijoitetut lapset ja nuoret, jotka olivat koko sijoituksensa ajan sijoitettuina samaan sijaisperheeseen, menestyivät koulussa paremmin kuin ne, joiden sijoituspaikka vaihtui useasti (Vinnerljung ym., 2005, 273). Sijaisperheen johdonmukaisten rutiinien ja selkeiden sääntöjen voi nähdä edistävän pysyvyyden tunnetta ja näin tarjoavan myös koulunkäynnille tukevan perustan. Säännöllinen ruokailu, riittävä uni sekä kotiläksyjen tekeminen helpottavat koulunkäyntiä. Selkeillä rutiineilla myös sijaisvanhemmat osoittavat, että he välittävät lapsen tai nuoren koulunkäynnistä. (Happer ym. 2006, 22; Hedin ym., 2010, 49.)

Toisaalta vaikka sijoituspaikka vaihtuisikin, olisi merkittävää, että pysyvyys säilyisi ainakin jollakin sijoitetun lapsen ja nuoren elämän osa-alueilla. Tällöin koulun ja sosiaalityöntekijän samana pysymisen sekä vertaissuhteiden, harrastusten ja perhesuhteiden ylläpitämisen merkitys korostuu entisestään. (Happer ym., 2006, 19.) Koulu voi olla kaikista pysyvin ja positiivisin asia sijoitettujen

lasten ja nuorten elämässä (Sullivan ym., 2010, 169). Sen pysyminen samana tarjoaa jatkuvuuden ja normaaliuden tunteen sekä jopa turvapaikan muuten hyvinkin kaoottisen elämän keskellä (Martin & Jackson 2002, 122; Johansson & Höjer, 2012, 1139). Lisäksi koulun pysyessä samana sijoitetut lapset ja nuoret voivat tuntea kuuluvansa yhteisöön ja sosiaaliseen joukkoon (Tilbury ym., 2014, 464).

Sijoitetun lapsen tai nuoren koulunkäynnille olisi myös merkittävää heidän elämässään läsnä olevilta henkilöiltä saatu tuki, kannustus sekä korkeat odotukset koulunkäyntiä kohtaan (Happer ym., 2006, 30). Mendis ym. (2015, 491) korostavat lapselle tai nuorelle merkittävän, positiivisen ja kannustavan aikuisen tärkeää roolia sijoitetun lapsen ja nuoren koulunkäynnin edistämiseksi. Tällainen aikuinen voi olla esimerkiksi perheenjäsen, huoltaja tai opettaja, joka osoittaa uskovansa lapsen tai nuoren potentiaaliin koulussa menestymiseen. Tilbury ym. (2014, 463) osoittivat tutkimuksessaan huoltajilta ja sosiaalityöntekijöiltä saadun tuen ennustavan vahvasti kouluun kiinnittymistä. Johanssonin ja Höjerin (2012) mukaan koulutuksen ammattilaisilta, kuten opettajilta, saadulla kannustuksella on merkittävä rooli sijoitetun lapsen tai nuoren itsevarmuuden rakentumiselle ja koulutuksellisen identiteetin löytämiselle (Johansson & Höjer, 2012, 1139). Lisäksi vertaissuhteilla on osoitettu olevan kriittinen asema sijoitetun nuoren minäkuvalle ja identiteetille. Joissakin tapauksessa nuoret jopa määrittelevät vertaisten tuen kaikista merkityksellisimmäksi. (Hedin ym., 2010, 50.)

Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat pysyvyyden ja merkityksellisten ihmissuhteiden lisäksi positiivisesti lasten ja nuorten henkilökohtaiset kokemukset onnistumisesta jollakin koulunkäynnin osa-alueella. Onnistumisen tunteet voivat liittyä esimerkiksi akateemisiin suorituksiin tai yleisesti koulun vaatimusten hallitsemiseen. (Tilbury, 2014, 464.) Happer ym. (2009) osoittavat tutkimuksessaan, kuinka merkityksellistä sijoitetulle lapselle ja nuorelle olisi se, että he löytäisivät jonkin asian, jossa olisivat erityisen hyviä joko koulussa tai muilla elämän osa-alueilla. Vahvuuksien löytyminen kehittää itseluottamusta, tarjoaa fokuksen, auttaa laajentamaan sosiaalista verkostoa sekä tarjoaa joskus myös erityisen roolin tai aseman yhteisössä. (Happer, 2009, 36)

Kaiken kaikkiaan sijoitetut lapset ja nuoret ovat kykeneviä edistymään opinnoissaan muiden ikätoveriensa tavoin, joskin useat heistä tarvitsevat yksilöllistä tukea ja kannustusta löytääkseen pedagogiset valmiutensa. Opetuksellisen tuen määrittelyn pitäisi sisältyä kokonaisvaltaisempaan käsitykseen näiden lasten ja nuorten sosioemotionaalisista tarpeista. (Wellbourne & Leeson, 2012, 138.) Vaikka ulkoisten opetuksellisten tukiresurssien käyttö onkin välttämätöntä, sijoitettujen lasten emotionaalisen haavoittuvaisuuden vuoksi ne eivät ole itsessään riittäviä edistämään sijoitetun lapsen ja nuoren koulunkäyntiä, sillä emotionaalinen epävakaus vähentää merkittävästi oppimiseen keskittymisen kapasiteettia. Tämän takia sijoitetun lapsen tai nuoren avustaminen ja tukeminen emotionaalisten haasteiden ymmärtämisessä, niiden kanssa selviytymisessä ja niistä toipumisessa pitäisi olla ensimmäisenä tärkeysjärjestyksessä. Näin ollen sosioemotionaalisen tuen järjestäminen niin ammatillisesti kuin epämuodollisesti olisi merkittävää. (Mendis ym., 2015, 140.) Myös Tilbury ym. (2012, 465) korostavat moniulotteista lähestymistapaa sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin vahvasti vaikuttavan kouluun kiinnittymisen tukemisessa. Kouluun kiinnittymisessä olisi merkittävää ottaa huomioon sen kognitiivinen, käytöksellinen sekä emotionaalinen ulottuvuus.

### 3 KOULUSUORIUUTUMINEN JA KOULUHYVINVOINTI

Perusopetussuunnitelmassa korostetaan koulun kaksoistehtävää oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä: ”Oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta ja luovat siten edellytyksiä oppimiselle”. (Perusopetussuunnitelma, 2014, 27). Oppiminen ja hyvinvointi ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä. Ilman fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin läsnäoloa oppiminen ei ole itsestään selvää. Tämä on nähtävissä jo Maslow’n tarvehierarkiassa (1948): pyramidin huipulla olevan itsensä toteuttamisen tarpeen saavuttaminen edellyttää sekä fysiologisten, psykologisten että sosioemotionaalisten tarpeiden tyydyttämistä.

Myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tunnustetaan oppimisen ja hyvinvoinnin yhteenkuuluvuus: kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa lasta tai nuorta tulisi lähestyä kokonaisvaltaisesti huomioiden heidän kognitiivisen kehityksensä lisäksi fyysiset, mielenterveydelliset ja sosioemotionaaliset tarpeet (Noltmeyer, Bush, Patton & Bergen, 2012, 1866; Zigler & Finn-Stevenson, 2007, 175). Koulunkäynnin tuen tulisikin pitää sisällään sekä koulusuoriutumisen että kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet. Tämän voi nähdä korostuvan entisestään sijoitettujen lasten ja nuorten kohdalla, sillä heillä saattaa esiintyä koulun kontekstissa taustansa vuoksi ikätovereitaan useammin myös sosioemotionaalisia tarpeita (Mendis ym., 2015, 140; Tilbury ym., 2012, 465; Wellbourne & Leeson, 2012, 138). Tässä luvussa tarkastelen koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin määrittelyä ja niihin liittyviä tekijöitä yleisellä tasolla. Lisäksi erittelen mahdollisia tukitoimia ottaen huomioon myös suomalaisen koulusysteemin kontekstin.

### 3.1 Koulusuoriutuminen

Koulutus on vähättelelemättä yksi merkittävimmistä tekijöistä tulevaisuuden työllistymisen kannalta peruskoulutuksessa epäonnistumisen ja toisen asteen koulutuksesta jättäytymisen korreloidessa vahvasti työttömyyden ja syrjäytymisen riskin kanssa (Sipilä ym., 2012, 121). Sen sijaan koulussa hyvin suoriutuminen lisää mahdollisuuksia menestyksekkääseen, tyydyttävään ja turvattuun tulevaisuuteen (Habibullah & Ashraf, 2013, 47). Lasten ja nuorten koulussa suoriutuminen määrittyy useiden eri tekijöiden kautta, jotka voidaan karkeasti jakaa oppilaan henkilökohtaisiin tekijöihin ja sosio-kontekstuaalisiin tekijöihin (Lee & Shute, 2010).

Koulusuoriutumista määrittelevillä henkilökohtaisilla tekijöillä tarkoitetaan oppilaan psykologisia, kognitiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä ominaisuuksia, jotka Leen ja Shuten (2010) kirjallisuuskatsauksen mukaan ilmenevät kouluun kiinnittymiseen ja oppimisstrategioiden omaksumiseen liittyneenä. Oppilas voi olla kiinnittynyt kouluun sekä käytöksellisesti, kognitiivisesti että emotionaalisesti. Nämä kiinnittyvyyden ulottuvuudet kuvastavat esimerkiksi sitä, kuinka aktiivisesti oppilas osallistuu koulussa, kuinka suuri sisäinen motivaatio hänellä on, ja kuinka kiinnostunut hän on yleisesti omaksumaan uutta tietoa. Koulumenestystä saavuttaakseen olisi merkittävää, että oppilas olisi kiinnittynyt kouluun kaikilla kiinnittyvyyden ulottuvuuksilla: mitä paremmin oppilas on kiinnittynyt kouluun, sitä helpommin hän myös omaksuu erilaisia oppimisstrategioita oppimisensa maksimoinniksi. Oppilaan omaksumat oppimisstrategiat voivat olla sekä kognitiivisia, metakognitiivisia että käytöksellisiä. Ne kuvastavat esimerkiksi oppilaan hallitsemia tietoja ja taitoja, oppimisprosessin tiedostamista ja arvioimista sekä henkilökohtaisia resursseja esimerkiksi ajanhallintaan tai avun pyytämiseen liittyen. (Lee & Shute, 2010, 186–187.)

Oppilaan koulusuoriutumista määrittäviä henkilökohtaisia tekijöitä pohdittaessa psykologisisten ominaisuuksien on todettu olevan jopa kognitiivisia ominaisuuksia suuremmassa roolissa (Stringer & Heath, 2008, 329). Oppilaan

luonteenpiirteiden, erityisesti sopusointuisuuden, tunnollisuuden, emotionaalisen vakauden, ekstroverttiyden ja avoimuuden, vaikutusta koulusuoriutumiseen on tutkittu paljon. Poropatin (2009) laatima meta-analyysi näitä viittä persoonallisuuspierrettä (*five-factors -model*) koskevasta tutkimuksesta vahvistaa persoonallisuuden ja koulusuoriutumisen välillä olevan vahvan yhteyden (Poropat, 2009, 39). Lisäksi oppilaiden minäuskomusten, kuten minäkäsityksen, itseluottamuksen ja minäpystyvyyden tunteiden, on osoitettu muokkaavan jossain määrin oppimisen tasoja ja näin vaikuttavan myös koulusuoriutumiseen (Lee & Shute, 2010, 187; Valentine, Dubois, & Cooper, 2004, 127).

Myös oppilaiden sukupuolella on todettu olevan vaikutuksia koulusuoriutumiseen. Tutkimukset osoittavat johdonmukaisesti, että tytöt suoriutuvat koulussa paremmin kuin pojat (Låftman & Modin, 2012; Voyer & Voyer, 2014). Voyerin ja Voyerin (2014, 1191) 369 tutkimusta sisältänyt meta-analyysi osoitti tyttöjen saavan parempia arvosanoja koulussa kaikilla mitatuilla osa-alueilla, mukaan lukien matematiikan ja luonnontieteet. Låftmanin ja Modinin (2012) ruotsalainen tutkimus osoitti, että paremman akateemisen suoriutumisen lisäksi tytöillä oli korkeampi akateeminen motivaatio, ja he pitivät koulusta enemmän kuin pojat. Toisaalta heiltä myös vaadittiin enemmän, minkä seurauksena heillä esiintyi poikia useammin kouluun liittyvää stressiä ja ahdistusta. (Låftman & Modin, 2012, 608).

Henkilökohtaisten tekijöiden lisäksi oppilaan koulusuoriutumista määrittävät sosio-kontekstuaaliset eli oppilaan sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät. Lee ja Shute (2010) nimeävät kirjallisuuskatsauksessaan näiden tekijöiden ilmenevän kouluyhteisössä, perhesuhteissa ja vertaissuhteissa. Kouluyhteisöön kuuluvina tekijöinä oppilaan koulusuoriutumiseen vaikuttavat esimerkiksi kouluyhteisön odotukset oppilaita kohtaan, opettajien uskomukset ja asenteet sekä kouluyhteisön johtajuuden laatu (Lee & Shute, 2010, 186). Koulusuoriutumiseen vaikuttavia perheeseen liittyviä tekijöitä ovat perheen sosio-ekonominen asema (mm. Berridge, 2007, 5; Habibullah & Ashraf, 2013, 51), huoltajien väliset ristiriidat ja päihteiden käyttö (Srinivas & Venkatkrishnan, 2016, 52) sekä huoltajien



osallisuus, asenteet ja uskomukset lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Vertaissuh-teissa koulusuoriutumiseen taas vaikuttavat vertaisten tuki, normit, asenteet ja käyttäytyminen koulusuoriutumiseen liittyen. (Lee & Shute, 2010, 187.)

### 3.1.1 Koulusuoriutumisen tukeminen

Koulusuoriutumista voi tukea monin eri keinoin, joita erittelen seuraavaksi kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden perusteella. Opettaja ja huoltaja voivat yleisesti tukea lapsen tai nuoren koulunkäyntiä ja koulusuoriutumista omien asenteidensa ja toimiensa kautta (mm. Habibullah & Ashraif, 2013). Lisäksi lukujärjestyksen ulkopuolisten aktiviteettien, kuten kerhotoiminnan positiivista vaikutusta koulusuoriutumiselle on tutkittu (Pulkkinen & Metsäpelto, 2012). Oppimista sekä lasten ja nuorten yksilöllisiä koulunkäyntiin liittyviä tarpeita olisi myös merkittävää tukea valtakunnallisella tasolla erilaisten formaalien käytäntöjen kautta (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015).

Opettajan vaikutusta koulusuoriutumiseen tarkastellessa on osoitettu, että opettajan kannustava, tukea tarjoava ja rohkaiseva asenne oppilaita kohtaan vaikuttaa edistävästi oppilaan koulusuoriutumiseen (Shrininas & Venkatkrishnan, 2016, 51). Opettajan tarjoamalla säännöllisellä ja johdonmukaisella tuella on todettu olevan yhteys oppilaan minäpystyvyyteen liittyvien uskomusten vahvistamisessa (Mitchell & DellaMattera, 2011, 31). Lisäksi oppilaan koulusuoriutumisen kannalta olisi merkittävää, että opettaja antaisi oppilaille säännöllistä palautetta ja kehuja liittyen heidän oppimiseensa ja tekemäänsä työhön. Palaute auttaa oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa ohjaten heitä näin kehittämään oppimistaan. Kehuminen, varsinkin silloin kun se liittyy oppilaan koulutyönsä eteen näkemään vaivaan ja yritykseen, vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota ja tarjoaa oppilaille informaatiota omista kyvyistään ja kehityksestään suhteissa tavoitteisiinsa. (Teodorovic, 2011, 230–231.)

Vanhemmat tai huoltajat voivat tukea lapsensa koulusuoriutumista osallistamalla lapsen tai nuoren koulunkäyntiin, olemalla kiinnostuneita oppilaan koulumenestyksestä, pitämällä yllä korkeita odotuksia ja auttamalla oppilasta tarvittaessa kotiläksyissä (Lee & Shute, 2010, 197; Shrininas & Venkatkrishnan, 2016,

52). Kotiläksyjen lisäksi vanhempien ja huoltajien osallistuminen koulun järjestämiin aktiviteetteihin, kuten huoltaja-opettaja järjestöihin tai koulu yhteisössä tehtävään vapaaehtoistyöhön, näyttää olevan yhteydessä oppilaan parempaan koulusuoriutumiseen lukutaitoa ja matematiikan taitoa mitattaessa (Lee & Shute, 2010, 197–198).

Koulusuoriutumista voi tukea myös edistämällä koulun ja kodin aineellisia olosuhteita. Koulun olosuhteita tarkastellessa luokkahuoneen rakenteellisten olosuhteiden on osoitettu olevan suorassa korrelaatiossa koulusuoriutumiseen. Yleisesti nähtynä, hyvät ja terveelliset puitteet sekä sopivat rakenteelliset resurssit tarjoava kouluympäristö vaikuttaa edistävästi oppilaan koulusuoriutumiseen. (Habibullah & Ashraf, 2013, 51.) Lisäksi luokkahuoneessa koulusuoriutumisen kannalta oli merkittävää, että siellä vallitsi turvallinen ja keskittymisen mahdollistava ilmapiiri, jossa ei esiinny vertaissuhteiden aiheuttamia konflikteja (Teodorovic, 2011, 231). Kotona huoltajien tulisi varmistaa, että opiskelulle ja kotiläksyjen teolle olisi mahdollistettu konkreettinen tila, mielellään erillinen hyvin valaistu huone, johon lapsi tai nuori voisi rauhassa vetäytyä tekemään kotitehtäviään (Srinivas & Venkatkrishnan, 2016, 51). Lisäksi koulusuoriutumisen tukemiseksi olisi tärkeää, että kotona pidettäisiin huolta lapsen säännöllisistä rutineista, kuten jokapäiväisestä aamupalasta (Habdullah & Ashraif, 2012, 52).

Lasten ja nuorten koulusuoriutumista tukevat myös erilaiset lukujärjestyksen ulkopuolella toteutetut iltapäiväkerhot ja harrastustoiminta. Pulkkinen ja Metsäpellon (2012) suomalaisen tutkimuksen mukaan osallistuminen koululukujärjestyksen ulkopuoliseen harrastustoimintaan, kuten käsityö- ja kuvaamataitokerhoihin, musiikkiaktiviteetteihin tai akateemisiin kerhoihin, on positiivisessa yhteydessä mukautuvampaan käytökseen ja parempaan koulusuoriutumiseen lukutaidon ja matemaattisten taitojen osalta. Lisäksi lukujärjestyksen ulkopuolisessa kerho- ja harrastustoiminnassa mukana olleet oppilaat kehittivät itsellensä toimivia työtapoja, joissa korostuivat sinnikkyys, keskittymiskyky ja huolellisuus. (Pulkkinen & Metsäpelto, 2012, 174.)

### 3.1.2 Kolmiportainen tuki

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä tuetaan kolmiportaisen tukimallin avulla, jonka avulla huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet (Opetushallitus, 2014, 62). Malli on jaettavissa kolmeen tuen portaaseen: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Ensimmäinen porttas, yleinen tuki on välittömästi lapselle tarjottavaa matalan kynnyksen tukea koulun ja luokkayhteisön jokapäiväisessä arjessa. Se pitää sisällään luokkatasolla toteutettavissa olevia tukikeinoja, kuten opetusmateriaalin eriyttämisen lasten taitotasojen mukaan, tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen palvelut. (Opetushallitus, 2014, 62–63; Vainikainen ym., 2015, 138.)

Jos yleinen tuki osoittautuu riittämättömäksi perustuen observaatioon, testeihin ja keskusteluihin oppilaan, vanhempien, opettajien ja muiden koulun hyvinvointipalveluista vastaavien henkilöiden kanssa, oppilaalle toteutetaan pedagoginen arviointi. Arvioinnin perusteella oppilaalle luodaan henkilökohtainen opetussuunnitelma (*HOPS*) tehostetun tuen järjestämisestä. Tehostettu tuki pitää sisällään yleisen tuen tukimuotoja vastaavia interventioita intensiivisemmin toteutettuna. Tehostetun tuen vaikutusta tulisi systemaattisesti monitoroida ja toteutettuja tukitoimia muokata kohtaamaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Opetushallitus, 2014, 63–65; Vainikainen, ym., 2015, 138.)

Jos tehostettukaan tuki ei ole riittävä vastaamaan oppilaan koulutuksellisen tuen tarpeisiin siirrytään kolmiportaisen tuen kolmannelle portaalle, erityiseen tukeen. Tällöin oppilaalle laaditaan moniammatillisessa tiimissä pedagoginen selvitys koskien hänen tuen tarvettaan. Selvitykseen liitetään psykologinen tai lääketieteellinen selvitys liittyen lapsen tuen tarpeeseen, jonka perusteella oppilaalle myönnetään erityisen tuen päätös. Kun päätös on virallinen, oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (*HOJKS*). Täysiaikainen erityisopetus vaatii aina virallisen päätöksen erityisen tuen järjestämisestä. Vaikka erityisopetusta järjestetään tarvittaessa pienryhmäopetuksena tai erityiskoulussa järjestettävänä opetuksena, yleensä näitä tuen muotoja tarjo-

taan vain niissä tapauksissa kun se osoittautuu välttämättömäksi oppilaan yksilöllisten tarpeiden kannalta. (Opetushallitus, 2014, 65–69; Vainikainen ym., 2015, 138.)

### **3.2 Kouluhyvinvointi**

Tämän päiväisessä yhteiskunnassa kiinnitetään globaalisti tarkasteltuna paljon huomiota oppilaiden koulusuoriutumiseen ja akateemiseen menestykseen. Samanaikaisesti oppilaan koulussa kokema hyvinvointi jää vähemmälle huomiolle. (Liu, Tian, Huebner, Zheng, Li, 2014, 919–920; Phan, Ngu & Alrashidi, 2016, 2; Suldo, Bateman & Gelley, 2014, 266.) Lasten ja nuorten fysiologiset, psykologiset ja sosiaaliset tarpeet ovat kuitenkin ilmeisiä myös koulutuksen kontekstissa ja vaikuttavat tutkitusti koulussa suoriutumiseen ja kouluun kiinnittymiseen (Fernandez, 2008, 1284; Liu ym., 2014, 920; Phan ym., 2016, 28). Lasten ja nuorten kouluhyvinvointi teoreettisena määritelmänä on hyvin moninainen ja sisältää useita eri ulottuvuuksia ja muotoja (mm. Fraillon, 2004; Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002; Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2009; Soutter, Gilmore & O’Steen 2010). Kouluhyvinvointi onkin ymmärrettävä monitahoisena kokonaisuutena, joka pitää sisällään useita erilaisia tekijöitä (Phan ym., 2016, 78).

Fraillonin (2004, 8) mukaan oppilaan kouluhyvinvointi rakentuu intrapersoonallisessa ja interpersoonallisessa ulottuvuudessa. Intrapersonallinen ulottuvuus pitää sisällään oppilaan ajatukset ja tunteet itsestään ja kapasiteetistaan koulun kontekstissa. Se käsittää yhdeksän erillistä tekijää, joita ovat oppilaan kokemat autonomian tunteet, tunteidensäätely, sinnikkyys, minäpystyvyyden kokemukset, merkityksellisyyden tunteminen, kouluun kiinnittyminen ja menestymisorientoituminen. Interpersoonallinen ulottuvuus taas koostuu tekijöistä, jotka ilmaisevat sitä, miten oppilas arvioi ympärillään olevia sosiaalisia olosuhteita ja omaa kapasiteettiaan toimia kouluyhteisön jäsenenä. Näitä tekijöitä ovat sosiaalisen pystyvyyden tunteet, empatia, toisten hyväksyminen sekä kokemukset yhteydestä toisiin. (Fraillon, 2005, 8–9.)

Soutterin ym. (2011) kehittänyt kouluhyvinvoinnin määritelmä pitää sisällään yhtenevästi Fraillonin (2004) kanssa sekä intrapersoonallisia että interpersoonallisia tekijöitä, joskin jako on erilainen. Heidän mallissaan kouluhyvinvointi on jaettavissa kolmeen ydinkategoriaan: 1) oppilaan voimavarat eli hänellä jo entuudestaan olevat resurssit ja kokemukset sekä itseensä että sosiaaliseen ympäristöönsä liittyen, 2) arviointi eli oppilaan emotionaaliset ja kognitiiviset prosessit sekä niiden lopputulokset ja 3) toiminta eli minäpystyvyyden, kiinnittymisen, motivaation ja osallisuuden tunteet erilaisiin pakollisiin ja vapaaehtoiisiin aktiviteetteihin liittyen. (Soutter ym., 2011, 601–607, 614.)

Myös Suomessa on tehty tutkimusta kouluhyvinvointia määrittäviin tekijöihin liittyen (Konu ym., 2002; Pyhäلتö ym., 2009). Konu ym. (2002) tarkastelevat koulussa koettua hyvinvointia sosiologiseen tutkimustraditioon perustuvan kouluhyvinvoinnin mallin avulla. Mallissa kouluhyvinvointi rakentuu neljässä eri ulottuvuudessa, joita ovat lapsen ja nuoren fyysinen ja psyykkinen terveydentila, koulun tarjoamat olosuhteet (fyysiset rakenteet, palveluiden saanti ja oppimisympäristö), sosiaaliset suhteet kouluyhteisön jäseniin sekä lapsen ja nuoren mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen koulun kontekstissa. Mallissa huomioidaan myös koulun ulkopuolisen yhteisön ja kodin merkitys kouluhyvinvoinnille. (Konu ym., 2002, 83–85.)

Pyhäلتö ym. (2009) esittelevät tutkimuksessaan kouluhyvinvoinnin rinnalle pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen, jolla he viittaavat oppilaan koulun jokapäiväisessä arjessa kokemiin autonomian, pystyvyyden ja kuuluvuuden tunteisiin tai toisaalta näiden tunteiden puuttumiseen. Oppilaiden pedagoginen hyvinvointi rakentuu kolmessa ensisijaisessa kontekstissa, joita ovat vertaissuhteet, opettaja-oppilas-vuorovaikutus sekä akateemiset ja opetussuunnitelman ulkopuoliset saavutukset. Koulun kontekstissa koettu pedagoginen hyvinvointi voi joko estää tai edistää pedagogisten tavoitteiden saavuttamista, ja näin ollen se säätelee myös oppimistuloksia. (Pyhäلتö ym. 2009, 209, 214.)

Näiden kouluhyvinvoinnin moninaisten määritelmien lisäksi koulunhyvinvoinnin rinnalla puhutaan usein myös oppilaan kouluviihtyvyydestä (*school*

*satisfaction*), jonka katsotaan muodostuvan useasta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta (Harinen & Halme, 2012, 17). Suldo ym. (2014) kuvailevat kouluviihtyvyyttä oppilaan subjektiiviseksi arvioksi hänen kouluelämänsä laadusta. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa kouluhyvinvoinnin tavoin intrapersoonallisia tekijöitä, kuten positiivinen minäkuva, itseluottamus ja minäpystyvyyden tunne, sekä akateemisessa että sosiaalisten suhteiden kontekstissa. (Suldo ym., 2014, 366, 368.)

Lisäksi kouluviihtyvyyteen assosioituu myös muita tekijöitä kouluyhteisön sisällä ja ulkopuolella. Kouluyhteisön tekijöitä tarkastellessa varhainen tutkimus osoittaa, että kouluviihtyvyyden kanssa korreloivat vahvasti emotionaaliset ja sosiaaliset kokemukset koulussa (Epstein & McPartland, 1976, 25). Tuoreemman yhdysvaltalaisen tutkimuksen perusteella kouluviihtyvyys määrittyy sen mukaan, kuinka usein oppilas kokee positiivisia tunteita ja kokemuksia koulun ympäristössä tai kouluun liittyen (Lewis, Huebler, Rechly & Valois, 2009, 402). Kouluviihtyvyyteen ei vaikuta pelkästään koulussa koetut tunteet ja kokemukset, vaan myös koulun ulkopuoliset tekijät. Näitä tekijöitä ovat lasten tai nuorten vuorovaikutussuhteet heille merkittäviin aikuisiin ja elämän mahdolliset stressitekijät. (Suldo ym., 2014, 371.) Varsinkin perhesuhteiden laadun on osoitettu korreloivan voimakkaasti kouluviihtyvyyden kanssa (Elmore & Huebler, 2010, 532).

### **3.2.1 Kouluhyvinvoinnin tukeminen**

Kouluhyvinvointia voi tukea usealla eri tavalla niin koulussa kun koulun ulkopuolisessa toiminnassa. Seuraavaksi jaottelen koulunhyvinvointia edistäviä ja tukevia tekijöitä Fraillonin (2004) kouluhyvinvoinnin intrapersoonallisen ja interpersoonallisen jaon kautta.

Intrapersonallisia tekijöitä tarkastellessa kouluhyvinvoinnille sekä kouluviihtyvyydelle olisi merkittävää, että oppilas saisi kokemuksia osallisuudesta, itsensä toteuttamisesta ja aktiivisesta toimijuudesta kouluun liittyen. Oppilaille on tärkeää, että heidät otetaan vakavasti, ja että heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään kuunnellaan ja kunnioitetaan. (Soutter ym., 2014, 505.) Kouluhyvinvoinnin kannalta olisikin olennaista, että oppilaat pystyisivät osallistumaan ja vaikuttamaan omaa koulunkäyntiään koskeviin päätöksiin. Kouluyhteisön tulisi esimerkiksi

tarjota ohjausta, tukea ja kannustusta tilanteissa, joissa oppilas haluaa oppia lisää häntä erityisesti kiinnostavista ilmiöistä. (Konu ym., 2002, 84; Suldo, 2014, 375.) Lisäksi olisi merkittävää, että koulu tarjoaisi oppilaille mahdollisuuksia omaksua arvossapidettyjä rooleja kouluyhteisön jäsenenä ja samalla rohkaista ottamaan vastuuta omista ideoista ja toiminnasta (Soutter ym., 2014, 505). Mahdollisuudet osallistua esimerkiksi kouluyhteisön toimintaperiaatteita ja käytäntöjä koskeviin päätöksiin vaikuttavat positiivisesti autonomian tunteen lisäksi kuuluvuuden tunteeseen (Duckett, Sixsmith & Kagan, 2008, 95).

Minäpystyvyys eli henkilön usko omiin kykyihinsä (Bandura, 1977), kouluun kiinnittyminen ja kouluhyvinvointi ovat toisiinsa nähden merkittävässä yhteydessä olevia ilmiöitä. Phanin ym. (2016) tutkimuksen mukaan oppilaan koulussa kokema hyvinvointi toimii keskeisenä välittäjänä minäpystyvyyden ja kouluun kiinnittymisen välillä, jotka yhdessä vaikuttavat myös koulusuoriutumiseen. Koulutuksen ammattilaisten tulisikin hyödyntää erilaisia strategioita tukeakseen oppilaan kouluhyvinvointia, minäpystyvyyttä sekä kouluun kiinnittymistä. Kouluyhteisön tasolla tämä voisi näkyä esimerkiksi koulun lukujärjestyksen ulkopuolisten hyvinvointiohjelmien mahdollistamisena oppilaille. Luokkatasolla olisi merkittävää, että oppilaille tarjottaisiin palautetta, joka tukisi heidän itseluottamustaan ja positiivista emotionaalista hyvinvointiaan antamalla onnistumisen ja hyvän mielen kokemuksia. (Phan ym., 2016, 96.)

Interpersoonallisia tekijöitä tarkastellessa positiivinen kouluhyvinvointi ja kouluviihtyvyys näyttävät linkittyvän vahvasti positiiviseen luokkahuoneilmastoon sekä sosiaalisesti tukeviin, välittäviin, arvostaviin ja vastavuoroiisiin vuorovaikutussuhteisiin vertaisten ja opettajien kanssa (Duckett ym., 2008, 95; Suldo ym., 2014, 375). Välittävien ja positiivisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä voi edistää koulussa erilaisten projektien, kouluyhteisön vastuutehtävien ja yhteistoiminnallisuutta korostavan oppimisen kautta. Opettaja voi omalla toiminnallaan edistää oppilaiden kouluhyvinvointia luomalla vahvat suhteet oppilaseen ja hänen huoltajiinsa, asettaen korkeat odotukset oppilaan oppimiselle sekä ilmaisemalla olemuksellaan lämpöä ja iloa. (Suldo ym., 2014, 357.)

Pyhällön ym. (2009) mukaan koulussa koetut suhteet vertaisten, opettajien ja muiden kouluuyhteisön jäsenten kanssa ovat kaikista palkitsevimpia, mutta samaan aikaan myös kaikista eniten ongelmia tuottavia. Hyvät ystävät ja luokkahenki vaikuttivat positiivisesti tyytyväisyyden ja kuulumisuuden tunteisiin. (Pyhältö, 2010, 214.) Lisäksi koko koulussa vallitseva positiivinen ilmapiiri parantaa oppilaiden sosiaalisen pystyvyyden tunnetta ja näin edistää sosioemotionaalista kouluun kiinnittymistä (Wang, 2009, 258). Toisaalta taas huono tunnelma luokassa ja kouluuyhteisössä, ystävien puute sekä kiusaaminen koetaan taakkana, joka aiheuttaa stressiä ja ahdistusta (Pyhältö ym., 2009, 214 ). Positiivisten vertaissuhteiden syntymistä voi helpottaa koko koulun laajuisesti opettamalla oppilaille sosiaalisia taitoja ja toimimalla kiusaamisen vastaisesti. Lisäksi kannustamalla oppilaita ottamaan osaa lukujärjestyksen ulkopuoliseen toimintaan, esimerkiksi liikuntakerhoihin, voi parantaa oppilaiden sosioemotionaalista hyvinvointia ja auttaa oppilaita luomaan ihmissuhteita myös luokkahuoneen ulkopuolella. (Pulkkinen & Metsäpelto, 2012, 40; Suldo, 2014, 357.)

Myös kouluympäristön turvalliseksi ja kotoiseksi tuntemisen sekä erilaisen palvelujen saatavuus koulun kontekstissa edistävät oppilaan koulussa kokemaa hyvinvointia (Konu ym., 2002, 84). Hyvinvointia edistävän koulun tulisi olla rakenteellisesti hyväkuntoinen, puhdas ja varusteltu niin, että se pystyy kohtaamaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Oppilaiden koulussa kokeman hyvinvoinnin varmistamiseksi heillä tulee olla pääsy koulun tarjoamiin palveluihin, joita ovat esimerkiksi kuraattorin, koulupsykologin ja terveydenhoitajan palvelut, ravintopitoiset ateriat kouluruokalassa sekä ajanviete- ja harrastustoiminta lukujärjestyksen ulkopuolella. (Soutter ym. 2014, 504.)

Koulun olosuhteita tarkastellessa myös oppimisympäristö vaikuttaa olennaisesti oppilaiden kouluhyvinvointiin. Tällöin oppiaineet sekä muut luokkahuoneaktiviteetit, luokan ryhmäkoko, lukujärjestys ja luokan toimintamallit, kuten rangaistuskäytäntö, ovat kriittisen tarkastelun alla. (Konu & Rimpelä 2002, 84.) Luokkahuoneet, jotka eivät ole liian isoja ja opetussuunnitelma, joka on sopeva oppilaan taitotasoon nähden edistävät lapsen kouluviihtyvyyttä (Suldo, 2014, 376 ). Oppilaan koulussa koetun hyvinvoinnin näkökulmasta olisi myös



merkittävää, että koulu tarjoaisi pääsyn oikeanlaisiin oppimista edistäviin työkaluihin, kuten tietokoneisiin ja muihin teknologisiin sovelluksiin, kirjoihin sekä muuhun painettuun materiaaliin. Lisäksi koulun tulisi työllistää motivoituneita ja ammattitaitoisia opettajia, jotka tarjoaisivat oppilaille olennaista informaatiota ja käyttäisivät oppilaan arvioinnissa tarkoituksenmukaisia arviointimenetelmiä. (Soutter ym., 2014, 504, 507.)

Aina oppilaan kouluhyvinvointi ei ole koulun kontekstista riippuvainen, vaan oppilaan koulussa kokema hyvinvointi ja tyytyväisyys saattavat kärsiä koulun ulkopuolisen elämän stressitekijöistä, kuten perheen sisäisistä ristiriidoista, köyhyydestä tai kotiolojen muuttumisesta. Huomatessaan kodin ulkopuolisten stressitekijöiden negatiivisen vaikutuksen oppilaan hyvinvointiin tai kouluviihtyvyyteen koulutuksen ammattilaisilla on vastuu opastaa oppilas oikean tuen piiriin. Tällaisia tukipalveluita voivat olla muun muassa psykologin tarjoamat tukipalvelut tai kouluperustaiset mentoriohjelmat. (Suldo, 2014, 376.)

### **3.2.2 Oppilashuolto oppimisen ja hyvinvoinnin tukena**

Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalainen oppilaan hyvinvoinnin eteen tehty työ voidaan nähdä hyvin systemaattisena prosessina ja tärkeänä osana oppilaan henkilökohtaista tukipalvelusysteemiä (Vainikainen ym., 2015, 139). Suomalaisessa opetusjärjestelmässä oppilaiden kouluhyvinvointia tuetaan moniammatillisissa työryhmissä opetusajan ulkopuolella. Nämä oppilashuoltotiimeiksi kutsutut sekä opetustoimen että sosiaali- ja terveysalan henkilökuntaa sisältävät työryhmät kokoontuvat säännöllisesti koulun tiloissa, ja niitä vetävät yleensä koulun rehtorit. Oppilashuoltotiimeissä oppilaille tarjottu tuki käsittää pedagogisen tuen lisäksi fyysisen, psykologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisen, ja tukea tarjotaan yleensä ennaltaehkäisevästi. Oppilashuolto voi olla joko yhteisöllistä eli kaikkien kouluyhteisön oppilaiden hyvinvointia edistävää tai yksilöllistä, jolloin oppilashuoltoryhmä järjestyy yhden oppilaan tilanteeseen perehtyen. Yksilökohtaisessa, vapaaehtoisuuteen perustuvassa oppilashuollossa oppilaan ja hänen huoltajiensa osallisuus tiimin jäsenenä korostuu entisestään tavoitteiden saavuttamiseksi. (Opetushallitus, 2014, 77–81; Vainikainen ym., 2015, 139.)

## 4 NÄYTTÖÖN PERUSTUVA KÄYTÄNTÖ KASVATUSTIETEISSÄ

Globaalisti kasvatustieteen kentällä puhutaan nykyään usein näyttöön perustuvasta käytännöstä (*evidence-based practice*). Näyttöön perustuvalla käytännöllä tarkoitetaan prosessia, jossa integroidaan tieteellisesti merkittävä tutkimusaineisto, käytännön kokemus ja arvomaailma ohjaamaan päätöksen tekoa sekä kehittämään käytännön työn toimintamenetelmiä (Stichler & Hamilton, 2008, 3). Yhdysvalloissa vuonna 2002 voimaan astunut No Child Left Behind -laki velvoittaa opettajien ja muiden kasvatuksen ammattilaisten soveltamaan työssään käytäntöjä, joiden tehokkuudesta on tieteellistä näyttöä. Lain mukaan opettajien tulisi käyttää luokkahuoneessaan tieteellisesti tehokkaiksi todettuja opetusmetodeita ja -strategioita. Lisäksi erilaisten koulutuksen kontekstissa toteutettujen interventioiden tulisi perustua tieteelliseen näyttöön. (Van Kraayenoord, 2006, 6.) Myös Suomessa kasvatusalan ammattilaisten odotetaan refleктоivan omaksumiaan ammatillisia käytäntöjä suhteessa oman tieteenalansa tutkimukseen. Tämä nähdään esimerkiksi opettajan ammatillisen kehityksen perustana. Tutkimusperustaisuuden ja näyttöön perustuvan käytännön käsitteet korostuvat myös enimmäkseen opettajankoulutuksessa. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari, 2010, 25.)

Näyttöön perustuva toiminta on saanut alkunsa hoitotieteissä Iso-Britanniassa vuonna 1972, kun epidemiologiaan erikoistunut lääkäri Archie Cochrane rupesi voimakkaasti kritisoimaan lääkäreitä, jotka eivät soveltaneet tutkimustuloksia käytännön työssään, ja tekivät päätöksiä, jotka eivät olleet tieteellisesti perusteltuja. Cochranen kuoleman jälkeen, hänen työhönsä perustuen Oxfordissa vuonna 1992 kehitettiin Cochrane Collaboration -tutkimusverkosto. Verkosto sisältää tuhansia systemaattisesti suoritettuja kirjallisuuskatsauksia satunnaisella tutkimusasetelmalla toteutetuista kokeellisista tutkimuksista, jotka toimivat kliinisen hoitotyön päätöksen teon ja käytäntöjen perustana. (Stichler & Hamilton, 2008, 3.)

Viime vuosikymmenien aikana OECD-maissa myös kasvatusalalla on ollut nähtävissä kova tarve pyrkiä hoitoalan tavoin evidenssiperustaisuuteen toimintaperiaatteita ja -systeemejä kehittäessä. Ongelmana koetaan kuitenkin se, että kasvatustieteellinen tutkimus ei tarjoa tarpeeksi elementtejä, jotka nähdään tarpeellisina päätöksen teon kontekstissa. Nähdään, että yhteneväistä yleistettävissä olevaa kokeellista tutkimusta ei ole tehty tarpeeksi, jotta se voisi toimia riittävänä perustana merkittävillä päätöksillä ja ammatillisille käytänteille. (Niemi, 2010, 36; OECD, 2007, 9.) On kuitenkin otettava huomioon, että kasvatustieteen kentän tutkimuksen luonne ei ole verrattavissa luonnontieteellisen tai hoitotieteellisen tutkimuksen luonteeseen. Kasvatustieteissä, kuten ihmistieteissä yleensäkin, tieto ei ole vahvan kontekstisidonnaisuutensa takia samalla tavalla kumuloituvaa tai yleistettävissä olevaa. (Metsämuuronen, 2005b, 578; Niemi, 2010, 36.)

Näistä eri tieteiden näkökulmaeroista johtuen on ruvettu pohtimaan, onko näyttöön perustuva käytäntö edes täysin mahdollista kasvatustieteen kentällä. Nähdään, että kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät ilmiöt ovat niin monimutkaisia ja moninaisia, että niiden pohjimmainen luonne ei välttämättä avaudu yleistämiseen pyrkivien tutkimusasetelmien kautta. (Niemi, 2010, 36.) Van Kraayenordin (2006) mukaan satunnaistettuihin ja kontrolloituihin kokeisiin pohjautuvalla tutkimusnäyttöön perustuvalla käytännöllä voi olla jopa koulutusyhteisöjä vahingoittava vaikutus. Varsinkin erityisen tuen tarpeessa olevat lapset ja nuoret ovat niin heterogeeninen ryhmä, että käytäntöjen synnyttäminen keskiarvoihin perustuen voi heikentää heidän yksilöllisten tarpeidensa kohtamista ja tukemista. (Van Kraaneynord, 2006, 8).

Näyttöön perustuvaa käytäntöä tarkastellessa on hyväksyttävä, että se ei ole universaali prosessi, jonka voi vain siirtää ammattiryhmästä toiseen. Esimerkiksi opettajan työssä opettaja kohtaa jokapäiväisessä arjessaan suuren kirjon erilaisia tuen tarpeita sekä nopeasti muuttuvia ja nopeaa päätöksentekoa vaativia luokkahuonetilanteita. Tällöin näyttöön perustuvat toimintaperiaatteet eivät ole aina mahdollisia tai saatavilla olevia. (Cordingley, 2004, 77.) Tämän takia kasvatustieteissä ehdotetaan, että *evidence-based practice* -käsitteen sijasta käytettäisiin käsitteltä *evidence informed practice* eli tutkimukseen nojaava käytäntö. Tähän

käsitteeseen sisältyy ajatus siitä, että tutkimukset ohjaavat ammatillista toimintaa, mutta ne eivät ole ainoa perusta tehdyille päätöksille ja sovelletuille käytännöille. (Niemi, 2010, 38; OECD, 2007, 26.)

Vaikka kasvatustieteen ammattilaiset, kuten opettajat, eivät voikaan perustaa koko toimintaansa tutkimusnäyttöön, he kuitenkin tarvitsevat tutkimuksesta tulevaa tietoa tukemaan päätöksiään uusien ja toimivampien ratkaisujen kehittämiseksi (Cordingley, 2004, 79; Niemi, 2010, 38). Olisikin merkittävää, että heillä olisi helppo ja nopea pääsy tehokkaaksi todetun tutkimusnäytön pariin, jonka avulla he voivat kehittää toimivia metodeita kohdatakseen kaikkien oppilaidensa yksilölliset tarpeet (WWC, n.d., 1). Tieteellisen tiedonhaun helpottamiseksi onkin kehitelty erilaisia yhteistyöverkostoja joiden kautta kasvatusalan ammattilaisilla on käytettävissä laadukasta ja tehokkaaksi todistettua tieteellistä näyttöä tiivistetyssä muodossa.

Hoitotieteissä kehitetyn Cochrane Collaboration -tutkimusverkoston inspiroimana ihmistieteissä on kehitelty vastaavanlainen verkosto, The Campbell Collaboration, jonka tarkoituksena on auttaa kasvatusalan, sosiaalialan ja kriminologian ammattilaisia tekemään tutkimusnäyttöön nojaavia päätöksiä. (Davies, 2004, 21.) Campbell-verkoston rinnalla toimii What Works Clearinghouse -tutkimusverkosto, joka on perustettu spesifisti kasvatusalalla toteutetun, oppilaiden koulusuoriutumisen parantamiseen liittyvän tutkimusnäytön esittämiseen (WWC, n.d., 1). Molemmat verkostot perustuvat tutkimusnäytön tiivistämiseen systemaattisesti toteutettujen täsmällistä protokollaa seuraavien laadukkaiden systemaattisten kirjallisuuskatsausten avulla. Näyttöön perustuvassa tai näyttöön nojaavassa käytännössä systemaattiset kirjallisuuskatsaukset ovatkin ensisijainen menetelmä hallita tietoa, koska ne tiivistävät usean eri tutkimuksen tulokset täsmällisesti ja läpinäkyvästi toistettavuuden ja päivittämisen mahdollistavalla tavalla. (Thomas, 2004, 8.)

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkin pro gradu -työssäni sijoitettujen peruskouluikäisten lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseksi toteutettuja interventiotutkimuksia. Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota, koska nämä oppilaat ovat riskissä menestyä koulussa ikätovereitaan heikommin tilanteeseensa ja taustaansa liittyvien tekijöiden vuoksi. Koulunkäyntiä määrittäviksi osa-alueiksi olen valinnut tässä tutkimuksessa koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin, joiden toisiinsa nivoutunut luonne korostuu sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä tarkastellessa. Pro gradu työni -tavoitteena oli systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin selvittää:

1. Minkälaisia interventiotutkimuksia sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseksi on toteutettu?
2. Miten tutkimusten interventio-ohjelmissa tuettiin sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumista ja -hyvinvointia?
3. Minkälaisia vaikutuksia interventiotutkimuksilla oli sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen ja -hyvinvointiin?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli luoda yleiskuva systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sisältyneistä interventiotutkimuksista. Toisen tutkimuskysymyksen avulla erittelin yksityiskohtaisemmin tutkimusaineistossa esiintyneitä tuen muotoja ja viimeisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin interventioiden tehokkuutta. Analysoin kirjallisuuskatsaukseen sisältyneen tutkimusaineiston laadullista sisällönanalyysia käyttäen, jonka avulla muodostin tutkimuksista laadullisen yhteenvedon, narratiivisen synteesin. Yhteenvedon ja siitä syntyneiden johtopäätelmien avulla sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa työskentelevät tahot, esimerkiksi opettajat, voivat luoda kokonaiskuvan aiheelle relevantista tutkimusnäytöstä tiivistetyssä muodossa ja hyödyntää tietoa kehittämään entistä toimivampia menetelmiä näiden lasten ja nuorten tukemiseksi.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan systemaattista kirjallisuuskatsausta ja sen periaatteiden mukaisesti etenevän pro gradu -tutkielmani vaiheita. Aluksi tarkastelen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ominaispiirteitä ja sen merkitystä yleisesti, minkä jälkeen siirryn oman tutkimusprosessini systemaattiseen ja yksityiskohdalliseen raportointiin.

### 6.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Aveyard (2010) sekä Jesson, Matheson & Lacey (2011) jakavat kirjallisuuskatsaukset kahteen ääripäähän, perinteisiin ja systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin. Perinteiset kirjallisuuskatsaukset ovat kuvailevia ja narratiivisia, eivätkä ne yleisesti pyri vastaamaan tarkasti määriteltyyn tutkimuskysymykseen. Näihin katsauksiin sisällytettyjen artikkelien valinta saattaa perustua tekijän omiin subjektiivisiin valintoihin ja kerätyn aineiston laadun kriittisen tarkastelun merkitys ei yleensä korostu voimakkaasti. (Aveyard, 2010, 19; Jesson ym., 2011, 15.) Sen sijaan systemaattisesti toteutettu kirjallisuuskatsaus on täsmällinen ja vaativa itsenäisenä tutkimusmetodina toimiva prosessi, jonka tavoitteena on kattavasti tunnistaa, arvioida ja tiivistää kaikki tutkimusaiheelle merkitykselliset tutkimukset tutkimusmenetelmästä riippumatta (Pettigrew & Roberts, 2006, 19; Aveyard, 2010, 19–20). Systemaattinen kirjallisuuskatsauksen lähtökohtana on selkeästi esitetty tutkimusongelma, -tehtävä tai tutkimuskysymys, johon perustuen laaditaan tarkat kirjallisuushakukriteerit relevantin tutkimusaineiston löytämiseksi. Lisäksi aineisto arvioidaan kriittisesti katsauksen luotettavuuden varmistamiseksi sekä mahdollisten tutkimusharhojen (*research bias*) välttämiseksi. (Jesson ym., 2011, 12.)

Systemaattisten kirjallisuuskatsausten tieteellinen status on parantunut huomattavasti viime vuosikymmenien aikana, ja nykyään laadukkaiden systemaattisten katsausten merkitys on samalla tasolla empiirisen tutkimuksen

kanssa (Pettigrew & Roberts, 2006, 20). Näyttöön perustuvan käytännön yleistyessä myös systemaattisten kirjallisuuskatsausten tekeminen ja käyttö on lisääntynyt. Laadukkaasti toteutettu systemaattinen kirjallisuuskatsaus, joka tuo yhteen kaiken tutkimusaiheelle merkityksellisen kirjallisuuden, antaa selkeän ja kattavan kuvan kaikista aiheelle relevanteista tutkimuksista. Näin ollen se tarjoaa entistä vahvempaa tieteellistä näyttöä käytäntöjen tueksi. Tämä mahdollistaa sen, että ammatin harjoittaja kykenee työssään vain yhteen tutkimukseen turvautumisen sijaan soveltamaan kokonaisvaltaisesti aiheesta saatua tutkimusnäyttöä. (Aveyard, 2010, 12.) Tutkimustiedon kokoamisen lisäksi systemaattinen kirjallisuuskatsaus paljastaa tutkimuksellisia aukkokohtia sekä voi uudelleenanalysoimisen kautta tarjota uusia näkökulmia tutkittuun aiheeseen (Aveyard, 2010, 9; Pettigrew & Roberts, 2006, 15).

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on nimensä mukaisesti hyvin järjestelmällinen prosessi, joka etenee johdonmukaisesti etukäteen laadittua tutkimussuunnitelmaa eli protokollaa tarkasti noudattaen (Jesson ym., 2011, 12). Huolellisesti ja yksityiskohtaisesti laadittu protokolla on katsauksen onnistumisen kannalta keskeisessä asemassa. Se sisältää tutkimuskysymysten kuvailun ja perusteet sekä tutkimusaineiston paikantamiseen, kriittiseen arviointiin ja synteessin tekemiseen liittyvät yksityiskohdat. (Pettigrew & Roberts, 2006, 44–45.) Protokollan täsmällisellä toteutuksella varmistetaan, että prosessin vaiheissa edetään systemaattisesti ja objektiivisesti selkeitä ja perusteellisia menetelmiä käyttäen. (Aveyard, 2010, 14; Jesson ym., 2011, 110).

Pettigrew ja Roberts (2006) esittävät systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemisen koostuvan johdonmukaisessa järjestyksessä etenevistä vaiheista. Katsauksen teko alkaa tutkimustehtävän tai -kysymysten muodostamisella, minkä jälkeen on määriteltävä tarkat kriteerit ja hakustrategia, jotta tutkimusongelmalle merkitykselliset tutkimukset pystyttäisiin paikantamaan. (Pettigrew ja Roberts, 2006, 27.) Tämän jälkeen suoritetaan kattava kirjallisuushaku elektronisia hakukantoja, viitehakua ja käsin hakua hyödyntäen (Metsämuuronen, 2005a, 39). Tätä seuraa löydettyjen hakuosumien tarkastelu ja karsinta laadittujen sisäänotto- ja poissulkukriteereiden avulla (Pettigrew & Roberts, 2006, 27).

Mukaan hyväksytyjen, tutkimustehtävälle relevanttien tutkimusten paikantamisen jälkeen tutkimusten laatu on arvioitava kriittisesti. Kriittisen arvioinnin avulla saadaan selville, ovatko katsaukseen sisällytetyt tutkimukset yleistettävissä laajemmalle yleisölle ja esiintyykö niissä ongelmia tai tutkimusharhoja, jotka vaikuttaisivat tulosten luotettavuuteen. (Pettigrew & Roberts, 2006, 125.) Lopuksi tutkimusaineisto analysoidaan ja saaduista tuloksista kootaan synteesi eli yhteenveto. Systemaattisen katsauksen tekoprosessin läpinäkyvyyden lisäämiseksi ja toistettavuuden varmistettavaksi on merkittävää, että katsauksen jokainen vaihe raportoidaan selkeästi ja yksityiskohtaisesti (Pettigrew & Roberts, 2006, 102; Aveyard, 2010, 19–20).

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen toteuttamisen standardeista puhuttaessa viitataan usein kansainvälisten Cochrane- ja Campbell-tutkimusverkostojen systemaattisten kirjallisuuskatsausten kokoelmiin. Näiden verkostojen katsaukset perustuvat hyvin yksityiskohtaiseen vertaisarvioituun protokollaan ja katsauksen eri vaiheiden toteuttaminen vaatii yleensä vähintään kahden tutkijan työpanoksen. (Bearman ym., 2012, 628.) Systemaattista kirjallisuuskatsausta oppinäytetyönään toteuttavilta opiskelijoilta ei voida odottaa yhtä perinpohjaisesti laadittua katsausta. Kuitenkin, heidän oletetaan soveltavan systemaattisen lähestymistavan yleisiä periaatteita ja suosituksia niin tutkimuskirjallisuuden hakuprosessissa, tutkimusten kriittisessä tarkastelussa kuin synteessin tekemisessäkin. (Aveyard, 2006, 15–16.) Tutkielmassani sovellan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita pro gradu -työn ajalliset ja taloudelliset rajoitukset huomioiden.

## 6.2 Hakustrategia

Kirjallisuushaun tavoitteena on löytää kaikki systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimustehtävän kannalta oleellinen tutkimuskirjallisuus. (Pettigrew & Roberts, 2006, 81.) Relevantin tutkimuskirjallisuuden paikantamiseksi on laadittava tarkka hakustrategia. Hakustrategia sisältää sisäänotto- ja poissulkukriteerien



laatimisen, tutkimuskirjallisuuden hakulähteiden rajaamisen käytössä olevien resurssien mukaisesti sekä hakutermien ja -lausekkeiden määrittämisen.

### 6.2.1 Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa etukäteen laadituilla tutkimuskirjallisuuden hyväksymiskriteereiden muodostamisella on kriittinen asema katsauksen onnistumiseen nähden. Huolellisesti harkittujen sisäänotto- ja poissulkukriteerien avulla mukaan saadaan valikoitua ja rajattua vain ne tutkimukset, jotka ovat merkityksellisiä katsauksen tutkimuskysymysten kannalta. (Metsämuuronen, 2005a, 39.)

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita noudattaen (Aveyard, 2010, 63–64; Metsämuuronen, 2005a, 39; Pettigrew & Roberts, 2006, 57) muodostin kirjallisuuskatsaukseni sisäänotto- ja poissulkukriteerit tutkimustehtäväni lähtökohdista käsin. Tämän vuoksi ensisijainen ja merkittävin sisäänottokriteerini oli, että hyväksytyjen tutkimusartikkelien tuli käsitellä sijoitettujen peruskouluikäisten lasten tai nuorten koulusuoriutumista ja kouluhyvinvointia tukemaan toteutettuja interventioita. Interventioiden tuli olla toteutettu sijaishuollon aikana sijaishuollon tarjoamissa asumismuodoissa asuville sijoitetuille lapsille ja nuorille. Tämän takia rajasin pois siirtymävaiheita ja adoptoituja sekä kodittomia lapsia käsittelevät artikkelit. Lisäksi tutkimusartikkelien tuli olla tutkimuksiin osallistuneiden tutkijoiden laatimia alkuperäisartikkeleita, jonka vuoksi en sisällyttänyt katsaukseeni kirjallisuuskatsauksia tai meta-analyyseja. Tutkimusartikkelien tuli olla saatavilla kokotekstitasoisesti. Aineiston koon maksimoimiseksi sisällytin katsaukseen tutkimusartikkelit kaikilta mahdollisilta julkaisuvuosilta.

Tutkimusten laadukkuuden ja luotettavuuden optimoimiseksi sisällytin katsaukseeni vain vertaisarvioidut tutkimusartikkelit. Tämän lisäksi rajasin pois niin kutsutun ”harmaan” kirjallisuuden. Harmaalla kirjallisuudella tarkoitetaan kirjallisuutta, jota ei ole julkaistu perinteisten tieteellisten julkaisukanavien kautta. Tällainen kirjallisuus pitää sisällään muun muassa raportteja, opinnäytteitä ja julkaisemattomia tutkimuksia. (Metsämuuronen, 2005a, 39; Pettigrew &

Roberts, 2006, 90.) Harmaan kirjallisuuden piirissä on paljon vertaisarvioimattonta materiaalia, joten luotettavuus on epävarmaa ja näin myös tutkimusharjojen määrä todennäköisempää.

Sisäänotto- ja poissulkukriteereitä laatiessani minun oli otettava myös huomioon pro gradu -tutkielman resursseihin sekä henkilökohtaisiin taitoihin liittyvät rajoitukset. Ajallisista ja taloudellisista rajoituksista johtuen valitsin sisällytettäväksi vain Jyväskylän yliopiston kirjaston ja Google Scholarin kautta saavutettavissa olevat maksuttomat artikkelit. Koska Jyväskylän yliopiston kirjaston tarjoamat elektroniset tietokannat ovat jo itsessään kattavat ja monialaiset sisältäen kasvatustieteiden, sosiaalitieteiden ja psykologian tietokantojen monipuoliset kokoelmat, oli suhteellisen epätodennäköistä, että tämä rajausta vaikuttaisi paljon kirjallisuuskatsaukseni laatuun ja luotettavuuteen. Lisäksi kielitaitoni rajoituneisuuden takia, ja näin ollen väärinymmärrysten välttämiseksi, sisällytin kirjallisuuskatsaukseeni vain suomen- ja englanninkieliset tutkimusartikkelit. Toisaalta, koska englannin kieli on saavuttanut jokseenkin eksklusiivisen aseman tieteen universaalina kielenä (ks. esim. Drubin & Kellogg, 2012, 1399), koin ettei tämäkään rajausta vaikuttane paljon kirjallisuuskatsaukseni luotettavuuteen.

*Määrittelemäni sisäänotto- ja poissulkukriteerit:*

*Sisäänottokriteerit:*

- Vertaisarvioidut kokotekstitasoiset tutkimusartikkelit
- Alkuperäisartikkelit
- Interventiotutkimukset, jotka keskittyvät peruskouluikäisten sijoitettujen lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnin tai koulusuoriutumisen tukemiseen
- Sijaishuollon aikana toteutetut interventio-ohjelmat
- Englannin- ja suomenkieliset julkaisut
- Kaikki julkaisuvuodet
- Jyväskylän yliopiston tai Google Scholarin kautta saavutettavissa olevat maksuttomat artikkelit

### *Poissulkukriteerit*

- Muut kuin vertaisarvioidut kokotekstitasoiset tutkimusartikkelit
- Muut kuin alkuperäisartikkelit
- Interventiotutkimukset, jotka eivät keskity peruskouluikäisten sijoitettujen lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen tukemiseen
- Muut kuin sijaishuollon aikana toteutetut interventio-ohjelmat
- Muut kuin suomen- tai englannin kieliset julkaisut
- Adoptoituja tai kodittomia lapsia koskevat julkaisut
- Harmaa kirjallisuus
- Kirjallisuuskatsaukset ja meta-analyysit
- Maksulliset artikkelit

### **6.2.2 Tutkimuskirjallisuuden paikantaminen**

Metsämuurosen (2005a) mukaan tutkimuskirjallisuutta voi etsiä neljältä eri taholta. Merkityksellisin alkuperäistutkimusten paikantamisen taho ja kirjallisuushaun ensimmäinen vaihe on elektronisten tietokantojen seulominen. Tämän jälkeen tarkistetaan katsauksen sisäänotto ja -poissulkukriteerien mukaisesti valikoituneiden artikkelien lähdeluettelot. Tätä vaihetta kutsutaan viitehauksi. Sitä seuraa käsin haku, jossa käydään manuaalisesti läpi tutkimusalalle merkittävimmät julkaisusarjat katsauksen tutkimustehtävälle relevanttien tutkimusten löytämiseksi. Viimeisenä Metsämuurosen (2005a) mukaan kartoitetaan ”harmaa” kirjallisuus. Kirjallisuushakua voisi jatkaa loputtomasti, ja tämän takia onkin hyvä määritellä haun rajat käytössä olevien resurssien mukaisesti. (Metsämuuronen, 2005a, 39; Pettigrew & Roberts, 2006, 100.) Katsaukseni hakustrategiaa suunnitlessani jouduin luonnollisesti ottamaan huomioon pro gradu -tutkielman tuomat ajalliset rajoitukset, minkä perusteella rajasin hakuni koskemaan vain elektronisia tietokantoja ja viitehakua.

Elektronisten tietokantojen valinnassa pyrin ottamaan huomioon aiheeni monitieteellisyyden. Aiheeni sisältää kasvatustieteiden lisäksi sosiaalitieteiden sekä psykologian näkökulman. Jyväskylän yliopiston kirjaston kasvatustieteiden

informaatikon ohjauksen sekä suorittamieni koehakujen perusteella ensisijaiseksi hakulähteeksi valikoitui ProQuest-käyttöliittymästä saatavissa olevat kasvatustieteen (ERIC), sosiaalitieteen (Social Science Database) ja psykologian (Psychology Database) viitetietokannat. Koska halusin varmistaa haun kattavuuden, suoritin haut myös monitieteelliseen Academic Search Eliteen (EBSCO) sekä SAGE Journals Onlineen. Suomenkielisiä artikkeleita kartoitin kotimaisesta artikkeliviitetietokannasta ARTO:sta.

### 6.2.3 Hakutermit ja lausekkeet

Elektronisessa haussa käytetyt hakutermit ja hakulausekkeet muodostuivat huolellisen aiheeni termistöön perehtymisen, informaatikon ohjauksen sekä suorittamieni koehakujen avulla. Eri tietokannoissa käytettyjen hakutermin selvittämiseksi hyödynsin tietokantojen käyttöliittymien Thesarus-synonyymisanakirjaa tai muita vastaavia saatavilla olevia työkaluja. Termien nimitykset vaihtelivat hiukan tietokannasta riippuen. Oikeiden termien löytämisen jälkeen muodostin hakulausekkeeni Boolean "AND"- ja "OR"-operaattoreita hyödyntäen. "NOT"-operaattoria en käyttänyt haussani lainkaan, koska se rajasi koetestausten perusteella relevanttia kirjallisuutta pois. Lisäksi, koska kriteerinäni oli sisällyttää kirjallisuuskatsaukseeni pelkästään vertaisarvioidut tutkimukset, käytin hakulausekkeeseeni yhteydessä "peer-reviewed"-toimintoa mahdollisuuksien mukaan, minkä avulla pystyin rajaamaan tuloksen koskemaan vain vertaisarvioituja artikkeleita.

Ensisijaiseksi englanninkieliseksi hakulausekkeeksi, joka toimi kaikissa tietokannoissa sellaisenaan tai pienin lisäyksin, muodostui: ("foster care" OR "foster children" AND "academic achievement" OR "student adjustment" AND "intervention"). Kasvatustieteiden viitetietokannassa ERIC:ssä, jossa kasvatustieteellinen termivalikoima oli runsaampi, lisäsin lausekkeeseen termit "educational needs" ja "school well being" varmistaakseni haun kattavuuden. Lisäksi ProQuest-käyttöliittymässä käytin yleisesti "intervention" sanan rinnalla vaihtoehtoisista sanaa "program", joka tuli koehakujen yhteydessä esille interventio-ohjel-

miin liittyen. Suomalaisia artikkeleita hakiessani, kokeilin useita aiheeseeni liittyviä termejä hyödyntäen kysymysmerkkiä (?) sanan katkaisemisessa suomen kielen moninaisten päätteiden vuoksi. Käyttämiäni hakusanoja olivat "sijoitet?", "laps?", "nuor?", "koulu?" ja "interventio?".

### **6.3 Aineiston keruu ja kriittinen arviointi**

Tässä alaluvussa kuvaan yksityiskohtaisesti kirjallisuushakuni vaiheet ja relevantin kirjallisuuden seuloutumisen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteiden mukaisesti (mm. Aveyard, 2010, 83–88). Tämän jälkeen kuvailen hyväksytyille artikkeleille suorittamaani kriittistä laadunarviointia, joka on merkittävä osa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemistä.

#### **6.3.1 Kirjallisuushaku**

Koehakujen suorittamisen jälkeen etenin varsinaiseen aineiston keruuseen eli kirjallisuushakuun, jonka suoritin aikavälillä 18.1.–25.1.2017. Koehaussa rajautuneilla englanninkielisillä sekä suomenkielisillä hakusanoilla ja -lausekkeilla hakuni elektronisiin viitetietokantoihin (ERIC, Social Database, Psychology Database, EBSCO, SAGE, ARTO) rajautui hallittavissa olevaan lukumäärään hakutuloksia, jotka vaihtelivat eri tietokannoissa 12 osumasta 225 osumaan. Yhteensä hakuosumia oli 456, joista 24 olivat duplikaatteja eli kaksoiskappaleita. Duplikaattien poiston jälkeen jäljelle jäi 432 hakutulosta otsikko- ja abstraktitasoiseen tarkasteluun.

Otsikko- ja abstraktitasoisessa tarkastelussa kävin läpi kaikkien hakutulosten otsikot ja tiivistelmät karsien joukosta sisäänottokriteerien vastaiset artikkelit, joita oli yhteensä 400 artikkelia. Kokotekstitasoiseen tarkasteluun artikkeleita jäi jäljelle 32 kappaletta. Kokotekstitasoisessa tarkastelussa tallensin kaikkien 32 artikkelin viitteet ja kokotekstit RefWorks-viitteidenhallintajärjestelmään artikkelien käsittelyn helpottamiseksi. Tämän jälkeen luin läpi kaikki artikkelit kokonaisuudessaan sisäänotto- ja poissulkukriteereitä silmälläpitäen, jonka perusteella määrästä karsiutui pois vielä 16 artikkelia.

Itse katsaukseen elektronisista hakukannoista seuloutui siis yhteensä 16 artikkelia. Elektronisten hakukantojen kirjallisuushaun jälkeen suoritin vielä viitehaun, jossa kävin läpi mukaan valikoituneiden kuudentoista artikkelin lähdeluettelot. Viitehaun perusteella mukaan seuloutui vielä kaksi sisäänottokriteerit täyttävää artikkelia, jolloin lopullinen kirjallisuuskatsaukseen hyväksytyjen artikkelien lukumäärä oli 18 kappaletta. Kirjallisuushaun yksityiskohtainen eteneminen sekä hylkäykseen johtaneet syyt ovat esiteltynä kuviossa liitteessä 1.

### 6.3.2 Kriittinen arviointi ja tiedonhierarkia

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa mukaan valikoitu aineisto on arvioitava kriittisesti. Kriittinen arviointi on järjestelmällinen prosessi, jossa arvioidaan erikseen jokaisen katsaukseen sisällytetyn tutkimuksen laatu, vahvuudet ja rajoitukset. Näin saadaan selville, minkälainen painoarvo tutkimuksilla tulisi olla kirjallisuuskatsauksessa, jotta katsaus olisi mahdollisimman luotettava ja tutkimusharhoilta välttyttäisiin. (Aveyard, 2006, 93.) Sekä Pettigrew ja Roberts (2006) että Aveyard (2010) suosittelevat jonkin laadunarviointityökalun käyttöä kriittisessä arvioinnissa, koska näin varmistetaan, että jokaisen tutkimuksen laadukkuutta arvioidaan samoin kriteerein. Laadunarviointityökalun tai -tarkistuslistan avulla varmistetaan, että katsaukseen hyväksytyt tutkimukset sisältävät riittävää informaatiota tutkimusmenetelmällisiin valintoihin liittyen. Näin myös kirjallisuuskatsauksen lukijat voivat tarkistaa, että tutkimukset täyttävät tutkimuksen teon peruskriteerit. (Aveyard, 2010, 97; Pettigrew & Roberts, 2006, 128-153.)

Valitsin tutkimusten laadunarviointityökaluksi Pluyen, Gagnonin, Griffithsin ja Johnson-Lafleurin (2009) kehittäneen Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) -laadunarviointityökalun. MMAT-työkalu soveltuu systemaattisille kirjallisuuskatsauksille, joiden sisältämien tutkimusten tutkimusmenetelmät ovat heterogeenisiä. Oma kirjallisuuskatsaukseni sisälsi sekä kokeellisia (n=5), kvasikokeellisia (n=9), monimenetelmällisiä (n=2) että laadullisia tutkimuksia (n=2), joten työkalun valinta oli perusteltavissa.

MMAT-työkalu toimii tarkistuslistana, jossa tutkimuksille esitetään kaksi seuloavaa kysymystä sekä 3-4 tutkimusmenetelmäspesifiä kysymystä. Kysymyksiin vastataan vastausmalleilla ”KYLLÄ”, ”EI” tai ”EI VOI SANOA”. Vastauksiin perustuen tutkimukset voidaan pisteyttää ja näin arvioida minkä tieteellisen painoarvon tutkimukselle voi antaa katsauksessa. MMAT-työkalun käyttöä on tutkittu ja tulokset osoittivat työkalun helppokäyttöiseksi, tehokkaaksi ja luotettavaksi. Haasteita käytössä saattaa kuitenkin aiheuttaa kysymysten monitulkintaisuus, joskin pääkysymyksiä tukevat selventävät kysymykset. (Pace ym., 2012, 49–51.) Kaiken kaikkiaan suorittamani MMAT-laadunarvioinnin perusteella jokainen katsaukseen sisällytynyt interventiotutkimus täytti vaadittavat laatukriteerit, joskin vaihtelua laadussa esiintyi jonkin verran. MMAT-työkalun kysymykset sekä katsaukseeni sisällyttämien tutkimusten kriittinen arviointi on kokonaisuudessaan nähtävissä liitteissä 3 ja 4.

Kriittiseen arviointiin liittyen laadunarvioinnin lisäksi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa on merkittävää ottaa huomioon joidenkin tutkimusmenetelmien merkittävämpi tieteellinen painoarvo toisiin nähden. Tiedon hierarkkiselta painoarvoltaan merkittävimpänä menetelmänä pidetään satunnaistettua kontrolloitua koetta (*randomised controlled trial*) eli kokeellista tutkimusta, jossa tutkimusasetelma on kontrolloitu kaikilta osa-alueilta, ja otoksen satunnainen luonne minimoi tutkimusharhojen todennäköisyyden. Toisena hierarkiassa ovat kontrolliryhmälliset kvasikokeelliset tutkimukset, joita seuraavat kontrolloimatotmat kvasikokeelliset tutkimukset. Kvasikokeellinen tutkimus muistuttaa kokeellista tutkimusta, mutta sen tarkoituksena ei ole kontrolloida kaikkia muuttujia yhtä kliinisesti kun satunnaistetussa kontrolloidussa tutkimuksessa. (Metsämuuronen, 2005b, 579; Pettigrew & Roberts, 2006, 58.) Kvasikokeellisten tutkimusten määrä korostuu kasvatustieteissä, koska kokeellisten tutkimusten täysin kontrolloitu asetelma ei ole aina mahdollista kasvatustieteiden monisyisen luonteen takia. (Metsämuuronen, 2005, 40). Vähiten merkittävimpänä ja eniten tutkimusharhoille altistuneena tutkimuksena pidetään yksittäisiä tapaustutkimuksia, joissa kerrotaan ja kuvaillaan vain yhden henkilön tilanne. (Metsämuuronen, 2005b, 579; Pettigrew & Roberts, 2006, 58.)

Otin kirjallisuuskatsauksessani huomioon tiedonhierarkkiset tutkimusmenetelmälliset painotukset, jotka suhteutettuna MMAT:n tuloksiin määrittivät tutkimusten lopullisen painoarvon tutkielmassani. Pyrin korostamaan sekä tulosiossa että pohdinnassa niitä tutkimuksia, jotka saivat korkeat pisteet MMAT:ssa ja ovat myös tiedonhierarkkisesti merkittäviä. Näitä tutkimuksia olivat siis laadukkaasti toteutetut kokeelliset ja kvasikokeelliset tutkimukset. Metsämuuronen (2005b) kuitenkin toteaa, että aina ei ole mielekästä arvottaa tutkimusta tutkimusmenetelmän mukaan. Tiedon intressi määrittelee sen, mikä tutkimusmenetelmä on tutkimuksen kannalta sopivin. (Metsämuuronen, 2005b, 579.) Tämän vuoksi annoinkin analyysissäni ja synteessäni enemmän painoarvoa MMAT:n tuloksille kuin tutkimuksen tiedonhierarkkiselle asemalle.

#### **6.4 Aineiston analyysi ja narratiivinen synteesi**

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusaineiston analyysin ja synteessin eli tutkimusten yhteenvedon voi tehdä joko laadullisesti tai määrällisesti. Määrällisenä analyysin ja synteessin teossa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käytetään yleisesti meta-analyysia, joka perustuu metodologisesti yhtenevien määrällisten tutkimusten, lähinnä satunnaistettujen kontrolloitujen tutkimusten, tilastolliseen analysointiin ja yhdistämiseen. Kuitenkaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa kartoitettu tutkimuskirjallisuus ei aina ole metodologisesti näin yhteneväistä. Laadullinen analyysi ja synteesi mahdollistavat heterogeenisemmän tutkimusjoukon yhdistelemisen. Tällöin tutkimukset voivat olla sekä laadullisia, määrällisiä että näitä kahta yhdisteleviä monimenetelmällisiä (*mixed methods*) tutkimuksia. (Pettigrew & Roberts, 2006, 164; Bearman & Dawson, 2013, 253.)

Laadullisen analyysin ja synteessin tekeminen on katsauksessani perusteltua, koska aineistoni tutkimusasetelmat, interventio-ohjelmat sekä tavoitteet olivat toisiinsa nähden heterogeenisiä (ks. Centre for Reviews and Dissemination, 2009, 45). Toisin kuin meta-analyysin tekoon, laadulliseen analyysin ja synteessin tekemiseen ei ole standardoitunut yhtä ”oikeaa” tapaa, vaan toteuttamistapoja



on useita (Bearman & Dawson, 2013, 253). Itse käytän Pettigrew'n ja Robertsin (2006) "narratiiviseksi synteeksi" nimittämää menetelmää analyysini ja synteesini perustana. Narratiivinen synteesi pitää sisällään kolme vaihetta: 1) tutkimusten järjestämisen taulukoksi pääsisällöittäin, 2) tutkimusaineiston analysoiminen laadullista analyysimenetelmää käyttäen, ja 3) analyysin tulosten kokoaminen synteeksi. (Pettigrew & Roberts, 2006, 165, 170.)

Narratiivisen synteessin ensimmäisessä vaiheessa aineiston analysoimisen ja synteessin tekemisen helpottamiseksi kokosin tutkimukset taulukkoon kategorisoimalla tutkimusten pääpiirteet. Pettigrew ja Roberts (2006) kutsuvat tätä prosessia aineiston uuttamiseksi (*data extraction*). Aineiston uuttamisen tarkoituksena on tiivistää relevantti informaatio jokaisesta tutkimuksesta helposti käsiteltävissä olevaan muotoon. (Pettigrew & Roberts, 2006, 154–155.) Laatimastani taulukosta käy ilmi jokaisen tutkimuksen nimi, tekijät sekä julkaisutiedot, keskeiset tavoitteet ja intervention kuvaus, tutkimuksen osallistujat ja muut metodologiset valinnat sekä merkittävimmät tulokset. Taulukko on nähtävissä kokonaisuudessaan liitteessä 2.

Narratiivisen synteessin toisessa osassa analysoin tutkimusartikkeliaineistoni laadullista sisällönanalyysiä käyttäen. Valitsin laadullisen sisällönanalyysin työkalukseni siksi, että se toimii hyvin muualta kerätyn tekstiaineiston analysoimiseen (Schreier, 2012, 2–3). Lisäksi sisällönanalyysin avulla voi analysoida erilaisia tekstidokumentteja systemaattisella ja objektiivisellä otteella (Schreier, 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103), minkä vuoksi sen voi nähdä soveltuvan erinomaisesti systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteisiin. Koska systemaattinen kirjallisuuskatsaus on luonteeltaan teoreettisen tutkimuksen piiriin kuuluva, on kuitenkin muistettava, että analyysin tekeminen on prosessissa erilaisessa asemassa kuin empiirisessä tutkimuksessa. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa sisällönanalyysi toimii apukeinona tutkimustiedon kokoamiseen ja tiivistämiseen. Sen avulla tutkija pystyy laatimaan luokittelurungon, jonka vaaraan hän voi rakentaa synteensä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 123.)

Suoritin laadullisen sisällönanalyysin aineistolähtöisesti, jolloin aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tutkimuskysymysten mukaisesti. Aikaisemmin aiheesta omaksuttu tieto ja havainnot eivät saisi vaikuttaa analyysin etenemiseen ja lopputulokseen millään tavalla. Täysin objektiivinen aineistolähtöinen tutkimus on kuitenkin erittäin vaikeaa, ellei mahdotonta toteuttaa. (Patton, 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95–96.) Vaikka pyrinkin analyysissäni niin ”puhtaaseen” aineistolähtöisyyteen kuin mahdollista, myönnän omien aiheeseen liittyvien ennakkotietojen ja -käsitteiden mahdollisen vaikutuksen analyysin tulosten objektiivisuuteen. Suoritin sisällönanalyysin erikseen kaikille tutkimuskysymyksilleni aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypillisten kolmen vaiheen mukaisesti: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108).

Ennen analyysin varsinaista aloittamista siirsin tutkimusartikkeleista tutkimuskysymyksilleni olennaiset osat Word-tiedostoille. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, jossa halusin saada yleiskuvaa toteutetuista interventioista käytin aineistona tutkimuksista kokoamaani kirjallisuustaulukkoa, joka sisälsi pääsisällön jokaisesta tutkimuksesta. Toisessa tutkimuskysymyksessä, jossa oli tarkoitus eritellä interventiotutkimuksissa tarjottuja tuen muotoja, kokosin Word-tiedostolle kustakin tutkimusartikkelista intervention kuvaukseen ja toteutukseen liittyvät osiot. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä interventioiden vaikutuksista siirsin Word-tiedostolle jokaisen tutkimusartikkelin tuloksia käsittelevät osiot. Nimesin kunkin Word-tiedoston tutkimuskysymykseni mukaisesti. Tämän lisäksi määrittelin tutkimukseni analyysiyksikön sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110). Määritelty analyysiyksikkö kaikkien tutkimuskysymyksieni kohdalla oli lauseen osa, lause, useita lauseita tai asiakokonaisuus.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa pelkistin eli redusoin aineiston kunkin tutkimuskysymykseni mukaisesti koodaamalla ai-

neiston helpommin hallittavissa oleviin osiin. Koodaamisella tarkoitetaan tutkimuskysymystä kuvaavien ilmaisujen merkitsemistä aineistoon erinäisin merkein tai muin keinoin, jotta tutkimuskysymyksen kannalta olennainen sisältö jäsentyy tutkijalle. (Eskola & Suoranta, 1998, 156; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92–93.) Koska tein analyysini Word-tekstinkäsittelyohjelman avulla, hyödynsin koodaamisessa tekstin taustan sävytys -toimintoa. Etsin siis aineistostani tutkimuskysymyksiä kuvaavia analyysiyksikön mukaisia alkuperäisilmaisuja ja sävytin ilmausten taustan eri väreillä kuvaamaan ilmausten eri sisältöjä. Lisäksi kirjoitin kunkin värikoodatun alkuperäisilmauksen kommenttiosioon sitä kuvaavan pelkistetyn ilmauksen. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109.) Tämän jälkeen tulostin aineiston värikoodeineen ja pelkistettyine ilmauksineen, leikkasin alkuperäisilmaukset irti ja yhdistin samanväriset ilmaukset omiksi ryhmikseen paperiliittimillä.

Aineistolähtöisen analyysin toisessa vaiheessa, aineiston ryhmittelyssä, samaa asiaa kuvaavat alkuperäisilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään kategorioksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110). Tällöin yhdistelin kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla syntyneet pelkistetyt ilmaukset ryhmiin toisiinsa nähden samankaltaisia ilmauksia. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä ryhmittelyn seurauksena kategorioita syntyi yhteensä kahdeksan: *julkaisutiedot, tutkimusmaa, meristtologia, painoala, toteutusympäristö, osallistujat ja kesto*. Toisessa tutkimuskysymyksessä ryhmittelystä syntyi yhteensä viisi kategoriaa: *akateeminen tuki, sosioemotionaalinen tuki, koulunkäynnin järjestelyihin liittyvä tuki, yhteistyön järjestämiseen liittyvä tuki ja eri tahojen koulutuksellinen ja ohjauksellinen tuki*. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä kategorioita syntyi kahdeksan kappaletta: *lukutaito, matemaattiset taidot, kognitiivinen kapasiteetti ja arvosanat, mielenterveys ja elämänlaatu, käyttäytyminen ja sosiaaliset suhteet, kouluun kiinnittyminen, tiedon ja osallisuuden lisääminen ja koulunkäynnin esteiden tunnistaminen*.

Edellä kuvaamani aineiston ryhmittely on merkittävä osa aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeistä vaihetta, teoreettisten käsitteiden luomista eli abstrahointia. Kategorioiden yhdistämisen avulla edetään aineiston alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan kategori-

oita yhdistelemällä kunnes se ei aineiston sisällön näkökulmasta ole enää mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111.) Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston jo valmiiksi tieteellisestä luonteesta johtuen, analyysin tuloksena jokaista tutkimuskysymystä kohti syntyi vain ala- ja yläkategorioita. Ryhmittelemistäni alakategorioista yhdistyi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kaksi yläkategoriaa: *toteutukseen liittyvät tekijät* sekä *sisältöön liittyvät tekijät*. Toisessa tutkimuskysymyksessä yläkategorioita syntyi myös kaksi: *välitön tuki* ja *välillinen tuki*. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä syntyi kolme yläkategoriaa: *Välittömät vaikutukset koulusuoriutumiseen, välittömät vaikutukset kouluhyönteisiin* sekä *välilliset vaikutukset*.

Tutkimusaineiston taulukoinnin ja analyysin teon jälkeen oli vuorossa narratiivisen synteessin kolmas vaihe eli analyysin tulosten kokoaminen synteetiksi (Pettigrew & Roberts, 2006, 170). Laadullinen sisällönanalyysi helpotti luokittelurungon rakentamista, jonka varassa tiivistin tulokset ja kokosin tulosluvun. Tulosluvussa esittelen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Käytän analyysini tuloksena syntyneitä yläkategorioita yläotsikoina, joiden alle erittelen löytyneet alakategoriat yhdistellen ja vertaillen tutkimusartikkelien sisältöjä.

## 7 TULOKSET

Tulosluvussa tarkastelen laadullisen sisällönanalyysin kautta esille nousseita tuloksia kirjallisuushaussa kartoittamastani interventiotutkimusaineistosta. Olen jakanut tulosluvun kolmeen alalukuun kunkin tutkimuskysymyksen mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, jossa kuvailen systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseeni sisältyneiden sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumista ja kouluhyvinvointia tukevia interventiotutkimuksia yleispiirteisesti. Seuraavassa alaluvussa paneudun toiseen tutkimuskysymykseeni, jossa erittelen interventio-ohjelmissa esiintyneitä sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja -hyvinvoinnin tukemisen muotoja. Viimeisessä, kolmannessa alaluvussa kuvaan interventiotutkimusten vaikutuksia sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen ja -hyvinvointiin.

### 7.1 Interventiotutkimukset

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkoituksena oli saada yleiskuva kirjallisuuskatsaukseen sisältyneistä interventiotutkimuksista. Kirjallisuustaulukolle (liite 2) suorittamani sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistosta nousi esiin kaksi yläkategoriaa: **toteuttamiseen liittyvät tekijät** ja **interventioiden sisältöön liittyvät tekijät**. Toteuttamiseen liittyviä tekijöitä olivat interventiotutkimuksen *julkaisutiedot, tutkimusmaa ja metodologia*. Sisältöön liittyviä tekijöitä olivat interventiotutkimusten *painoala, toteutusympäristö, osallistujat sekä kesto*.

#### 7.1.1 Interventiotutkimusten toteuttamiseen liittyvät tekijät

*Toteutusmaa*. Sijoitettujen lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen tukemiseksi toteutetuista interventiotutkimuksista suurin osa oli toteutettu Yhdysvalloissa. Siellä toteutettuja tutkimuksia kahdeksastatoista mukaan sisällyttämstäni tutkimuksesta oli peräti kaksitoista kappaletta (Crosby, Day,

Baroni & Somers, 2015; D' Andrea, Berghotz, Fortunato, & Spinazzola, 2013; Johnson, Pryce, & Martinovich, 2011; Leve & Chamberlain, 2007; Mayfield & Vollmer, 2007; Taussing & Cluhane, 2010; Tyre, 2012; Weinberg, Oshiro & Shea, 2014; Weinberg, Zetlin & Shea, 2009; Zetlin, Weinberg & Kimm, 2004, 2005; Zinn & Courtney, 2014.) Lopusista kuudesta interventtiosta kaksi oli toteutettu Kanadassa (Flynn, Marquis, Paquet, Peeke & Aubry, 2012; Harper & Schmidt, 2016), kaksi Iso-Britanniassa (Dymoke & Griffiths, 2010; Osborne, Alfano & Winn, 2010) sekä kaksi naapurimaassamme Ruotsissa (Tideman, Vinnerljung, Hintze, & Aldenius Isaksson, 2011; Tördön, Vinnerljung, & Axelsson, 2014) Kuusitoista tutkimuksista oli siis toteutettu englanninkielisissä maissa, joka johtunee osittain tekemästani kielirajauksesta. Euroopassa toteutettuja tutkimuksia oli mukana yhteensä vain neljä kappaletta. Hyväksymiskriteerit täyttäviä suomalaisia tutkimuksia ei sisältynyt katsaukseen ainuttakaan.

*Julkaisutiedot.* Systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseeni sisältyviä tutkimusartikkeleita oli julkaistu kaiken kaikkiaan 12 eri julkaisukanavan kautta. Suurin edustus oli *Children & Youth Services Review* -lehden kautta julkaistuilla artikkeleilla, joita oli yhteensä neljä kappaletta (Flynn ym., 2012; Harper & Schmidt, 2016; Weinberg ym., 2014; Zinn & Courtney, 2014). *Adoption & Fostering* -lehden kautta julkaistuja artikkeleita oli kolme (Osborne ym. 2010; Tideman ym, 2011; Tördön ym, 2014). Lisäksi kaksi artikkelista oli julkaistu *Child Welfare* -lehdessä (Johnson ym. 2011; Weinberg ym. 2009). Muut artikkelit olivat julkaistu yksittäisissä lehdissä, joista neljä oli kasvatustieteellisiä lehtiä (*Journal of Education for Students Placed at Risk; Children and Schools; Journal of School Health; Journal of Special educational needs*), kolme sosiaalialan lehtiä (*Child Abuse and Neglect; Journal of family violence; Research on Social Work practice*), yksi psykologian alan lehti (*Journal of Applied Behaviour Analysis*) sekä yksi hoitotieteen lehti (*Archive of Pediatrics and Adolescent Medicine*).

Artikkelien julkaisuvuosia tarkastellessa selviää, että kaikki interventiotutkimukset on toteutettu 2000-luvun jälkeen, ja suurin osa tutkimuksista on hyvinkin tuoreita. Peräti 13 tutkimusartikkeleista on julkaistu 2010-luvulla ja kolmen viime vuoden (2014–2016) aikana tutkimuksia on julkaistu viisi kappaletta. Vanhin tutkimus on julkaistu vuonna 2004 (Zetlin ym., 2004) ja tuorein tutkimus on vuodelta 2016 (Harper & Schmidt, 2016).

*Tutkimusmetodologia.* Interventiotutkimusten tutkimusmenetelmät vaihtelivat jonkin verran. Suurin osa eli peräti puolet tutkimuksista (n=9) oli toteutettu kvasikokeellista tutkimusasetelmaa käyttäen. Kvasikokeellisista tutkimuksista kolme olivat kontrolliryhmällisiä (D'Andrea ym., 2013; Johnson ym., 2011; Zetlin ym., 2004) ja kuusi kontrolliryhmättömiä (Mayfield & Vollmer, 2007; Osborne, 2010; Tideman, ym. 2011; Tördön ym, 2014; Tyre, 2012; Zetlin ym., 2005). Viisi tutkimuksista oli kokeellisia tutkimuksia. Tällöin tutkimusotokset olivat satunnaistettu ja osallistujat jaettu satunnaisesti koe- ja kontrolliryhmiin. (Flynn ym. 2012; Harper & Schmidt, 2016; Leve & Chamberlein, 2007; Taussing & Cluhane, 2010; Zinn & Courtney, 2014.) Koeryhmään jaetut henkilöt vastaanottivat intervention. Kontrolliryhmät olivat useimmiten *treatment as usual (TAU)* -ryhmiä, jolloin kontrolliryhmän osallistujat jatkoivat elämäänsä tavanomaisesti intervention aikana. Kuitenkin kahdessa tapauksessa (Flynn ym., 2012; Harper & Schmidt, 2016) kontrolliryhmät olivat toteutettu odotuslista (*waiting list*) -periaatteella. Tällöin myös kontrolliryhmä vastaanotti intervention, joskin vasta usean kuukauden viiveellä koeryhmästä. Kokeellisten ja kvasikokeellisten tutkimusten lisäksi mukana oli kaksi monimenetelmäistä tutkimusta (Dymoke & Griffiths, 2010; Weinberg, 2014) sekä kaksi laadullisin menetelmin toteutettua tutkimusta (Crosby ym., 2015; Weinberg ym., 2009).

Interventiotutkimukselle on ominaista, että aineiston keruu suoritetaan sekä interventiota ennen että intervention jälkeen ja joissain tapauksissa myös sen aikana. Alku- ja loppumittaus suoritettiin poikkeuksetta kaikissa katsauksiin sisältyneissä interventiotutkimuksissa. Kokeellisissa ja kvasikokeellisissa

tutkimuksissa käytettiin yleisesti hyväksi *baseline*-alkumittausmallia, jolloin osalistujat mitattiin intervention alussa sekä alkumittauksen jälkeen yhdessä tai kahdessa intervallissa. Alkumittauksen jälkeiset mittaukset sijoittuivat yleisimmin intervention loppuun, mutta joissain tapauksissa mittauksia tehtiin myös intervention aikana tai joitakin kuukausia intervention jälkeen. Yhteensä neljässä tutkimuksessa mittaukset suoritettiin kolmessa intervallissa (D'Andrea ym., 2013; Leve & Chamberlain, 2007; Taussing & Cluhane, 2010; Zinn & Courtney, 2014).

Suurimmassa osassa kokeellisista ja kvasikokeellisista tutkimuksista pääasiallinen aineisto kerättiin standardisoitujen testipatteristojen tai kyselylomakkeiden avulla. Monimenetelmällisissä ja laadullisissa tutkimuksissa aineistona toimivat laadullisesti analysoitavat kyselylomakkeet, rekisteritiedot, raportit ja dokumentit sekä haastattelut. Määrällinen aineisto analysoitiin poikkeuksetta kvantitatiivisesti useimmiten SPSS-ohjelmaa käyttämällä. Pääasiallisina analyysimenetelminä suurimmassa osassa määrällisiä tutkimuksia toimivat varianssi-analyysi ANOVA, kovarianssianalyysi ANCOVA tai T-testi. Laadullinen aineisto analysoitiin laadullisia analyysimenetelmiä käyttäen koodaamalla tai teemoittelemalla. Laadullisen analyysin teosta vastasi yleisesti useampi kuin yksi henkilö.

### 7.1.2 Interventiotutkimuksen sisältöön liittyvät tekijät

*Painoala.* Interventiotutkimukset olivat painoalojensa puolesta jaettavissa karkeasti neljään eri ryhmään, joskin on huomioitava, että useat interventiotutkimukset sisälsivät komponentteja useammasta ryhmästä. Suurin ryhmä (n=7) koostui sijoitettujen lasten ja nuorten akateemisten taitojen kehittämisen ja koulusuorittumisen tukemiseen keskittyvistä interventioista (Flynn ym., 2012; Dymoke & Griffiths, 2010; Harper & Schmitd, 2016; Mayfield & Vollmer, 2007; Osborne ym., 2010; Tyre, 2012; Zinn & Courtney, 2014). Nämä interventiot olivat pääasiallisesti lukutaidon ja/tai matemaattisten taitojen kehittämiseen keskittyviä interventioita. Yksi ryhmistä sisälsi neljä interventiotutkimusta, jotka keskittyivät sijoitet-



tujen lasten kouluhyvinvoinnin ja sosioemotionaalisten hyvinvoinnin tukemiseen erilaisten terapeuttien tukitoimenpiteiden avulla (D'Andrea ym., 2013; Johnson ym., 2011; Leve & Chamberlain, 2007; Taussing & Cluhane, 2010) Neljä tutkimusta sisälsi myös ryhmä, jonka interventio-ohjelmissa korostui eri tahojen välinen yhteistyö ja osallisuus sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tuen taustalla (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014; Weinberg ym., 2014; Zetlin ym., 2004). Näitä tutkimuksia yhdistivät interventioidissa sijoitettujen lasten tukemiseksi värvätyt vastuuhenkilöt, jotka toimivat ikään kuin siltana eri tahojen välillä helpottaen esimerkiksi tiedonsiirtoa. Viimeisen ryhmän kolme interventiota eivät olleet suoraan sijoitetuille lapsille tai nuorille tarjottuja, vaan pikemminkin heidän kanssaan työskentelevien tahojen kouluttamiseen ja tiedon lisäämiseen toteutettuja interventioita (Crosby ym., 2015; Weinberg ym. 2009; Zetlin ym., 2005).

TAULUKKO 1. Interventiotutkimusten painoalat.

Painoala	Interventiotutkimukset
Akateemiset taidot	<p><b>Dymoke &amp; Griffiths, 2010:</b> Sijaiskotiin lähetettävä lukumateriaalipaketti-interventio.</p> <p><b>Flynn ym., 2012:</b> Akateeminen yksilöinterventio, jossa sijaisvanhempi toimii tuutorina sijaiskodin kontekstissa.</p> <p><b>Harper &amp; Schmitd, 2016:</b> Akateeminen pienryhmätuutori-interventio lukutaitoon ja matematiikan taitoihin.</p> <p><b>Mayfield &amp; Vollmer, 2007:</b> Matematiikan taitoja tukeva vertaistuutori-interventio sijaiskodin kontekstissa.</p> <p><b>Osborne ym., 2010:</b> Sijaisvanhemman ja lapsen parilukuinterventio sijaiskodin kontekstissa.</p> <p><b>Tyre, 2012:</b> Koulun kontekstissa tapahtuva akateeminen yksilölliseen tukeen perustuva tuutori-interventio.</p> <p><b>Zinn &amp; Courtney, 2014:</b> Sijaiskotiin sijoittuva akateeminen tuutori-interventio, jossa tuutorina toimii erikseen palkattu henkilö.</p>

<p><b>Sosioemotionaalinen hyvinvointi</b></p>	<p><b>D’Andrea ym., 2013:</b> Terapeuttinen koulukujärjestyksen ulkopuolisen urheiluharrastustoiminnan kontekstissa toteutettu interventio.</p> <p><b>Johnson ym., 2011:</b> Terapeuttinen yksilömentorointi-interventio koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseen.</p> <p><b>Leve &amp; Chamberlain, 2007:</b> Terapeuttisia yksilö- ja perhepalveluja sisältävä interventio sijaiskodin kontekstissa kouluun kiinnittymisen parantamiseksi.</p> <p><b>Taussing &amp; Cluhane, 2010.</b> Mentori- ja taitoryhmätapaamisia sisältävä interventio.</p>
<p><b>Yhteistyö ja osallisuus tuen taustalla</b></p>	<p><b>Tideman ym., 2011:</b> Monitahoiseen yhteistyöhön ja eri tahojen osallisuuteen perustuva yksilöllistä tukea tarjoava interventio koulun kontekstissa.</p> <p><b>Tördön ym., 2014:</b> Edellisen toiste pienine lisäyksine ja muutoksine.</p> <p><b>Weinberg ym., 2014:</b> Interventio, jossa yhteyshenkilöt toimivat oppilaan koulutuksellisten tarpeiden tukemisessa.</p> <p><b>Zetlin ym., 2004</b> Yhteyshenkilöinterventio koulunkäynnin tukemiseen.</p>
<p><b>Sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa työskentelevillä tahoille tarjotut interventiot</b></p>	<p><b>Crosby ym., 2015:</b> Sijoitettujen tyttöjen koulussa työskentelevälle kouluhenkilökunnalle toteutettu koulutusinterventio.</p> <p><b>Weinberg ym., 2009:</b> Teknistä tukea sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen tarjoava kuntatasoinen interventio.</p> <p><b>Zetlin ym., 2005:</b> Sosiaalitoimen tiedon ja osallisuuden lisäämiseksi toteutettu yhteyshenkilöinterventio.</p>

Osa aineiston interventiotutkimuksista sisälsi samoja komponentteja toisiinsa nähden, ja yksi interventioista oli toteutettu toisen intervention pieniä muutoksia sisältävänä toistena. Kanadassa toteutetuissa lukutaidon ja laskutaidon kehittämiseen tarkoitetuissa interventioissa (Flynn ym., 2012; Harper & Schmitd, 2016) käytettiin samaa toteutusmateriaalia, mutta interventioasetelma oli erilainen. Molemmissa materiaalina toimi suoraan ohjaustyyliin (*direct inst-*

*ruction*) perustuva lukimateriaali. Kuitenkin Flynnin ym. (2012) interventiossa toteutus tapahtui yksilöohjauksena, kun taas Harperin & Schmitdin (2016) interventiossa materiaalia käytettiin pienryhmätyöskentelyn yhteydessä. Yhdysvalloissa Zetlin ym. (2005) ja Weinberg ym. (2014) käyttivät intervention perustana samaa yhteyshenkilö-mallia, jonka Zetlin ym. (2004) esittelivät interventiossaan. Ruotsissa vuonna 2014 toteutettu interventio (Tördön ym., 2014) oli taas pienin muutoksin toteutettu toiste Tidemanin ym. (2011) toteuttamasta ruotsalaisesta moniammatilliseen yhteistyömalliin pohjautuvasta Skolfam-projektista.

*Toteutusympäristö.* Interventio-ohjelmien toteutusympäristöt vaihtelivat toisiinsa nähden. Vaikka kaikkien interventioiden tavoitteena olikin tukea sijoitettujen lasten tai nuorten koulusuoriutumista ja/tai kouluhyvinvointia, suurin osa interventioista ei kuitenkaan toteutukseltaan sijoittunut koulun kontekstiin. Vain viisi interventioista voidaan sanoa suoranaisesti koulun kontekstissa toteutetuiksi (Crosby ym., 2015; Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön ym.; Weinberg ym., 2014), joskin nämäkin olivat toisiinsa nähden heterogeenisiä. Esimerkiksi Crosby ym. (2015) intervention kouluympäristö erosi toisten peruskoulujen ympäristöistä, sillä koulu oli spesifisti lastensuojelulaitoksessa asuville tytöille tarkoitettu koulu. Lisäksi vaikka Tidemanin ym. (2011) ja Tördönin ym. (2014) Skolfam-interventioiden ensisijainen ympäristö oli koulu, interventiot osallistivat samaan aikaan useissa eri ympäristöissä toimivia tahoja.

Kolmessa interventiossa yhdistyi koulun ja sosiaalitoimen ympäristöt (Zetlin ym., 2004; Zetlin ym., 2005; Weinberg ym., 2009). Näiden interventioiden tavoitteena oli yhdistää nämä kaksi tahoja, jotta sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin ongelmat olisi helpompi tunnistaa ja ratkaista, sekä tiedonsiirto eri tahojen välillä olisi ongelmattomampaa. Sijaiskodeissa toteutettuja interventioita oli taas yhteensä kuusi kappaletta (Dymoke & Griffiths, 2010; Flynn ym., 2012; Leve & Chamberlain, 2007; Mayfield & Vollmer, 2007; Osborne ym., 2010; Zinn & Courtney, 2014). Lisäksi katsaukseen sisältyi sosiaalitoimen tiloissa toteutettu terapeutin koulusuoriutumisen ja kouluun kiinnittyvyyden parantamiseksi

toteutettu mentori-interventio (Johnson ym., 2011), terapeutin vapaa-ajan urheiluharrastuksen ympäristöön sijoittuvat interventio (D'Andrea ym., 2013), lukujärjestyksen ulkopuolella erillisissä tiloissa järjestetty akateeminen pienryhmäinterventio (Harper & Schmitd, 2016) sekä määrittelemättömään ympäristöön sijoittuva mentori- ja taitoryhmäinterventio (Taussing & Cluhane, 2010).

*Osallistujat.* Interventiotutkimusten osallistujista suurin osa oli luonnollisesti sijoitettuja lapsia ja nuoria. Kuitenkin kolmessa tutkimuksessa osallistujat olivat sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa työskenteleviä tahoja: koulun henkilökunta (Crosby ym., 2015) kuntatasoiset toimijat (Weinberg ym., 2009) tai sosiaalityöntekijät (Zetlin ym., 2005). Osallistujien määrä interventioissa vaihteli suuresti. Pienin osallistujamäärä oli Mayfieldin ja Vollmerin (2007) monimenetelmäisessä matemaattisten taitojen kehittämiseen suunnatussa vertaistuuori-interventiossa, johon osallistui vain kahdeksan sijoitettua lasta ja nuorta. Suurin osallistujamäärä oli taas iso-britannialaisessa lukumotivaation lisäämiseen kohdistetussa interventiotutkimuksessa, jonka alkumittauksiin osallistui jopa 540 alakouluikäistä sijoitettua lasta (Dymoke & Griffiths, 2010). Kuitenkin suurimmassa osassa tutkimuksia sijoitettujen lasten ja nuorten määrä vaihteli 30–150 osallistujan välillä.

Interventiotutkimuksiin osallistuneiden sijoitettujen lasten ja nuorten iässä ja sukupuolella esiintyi vaihtelua. Osallistuneiden sijoitettujen lasten ja nuorten ikä vaihteli viiden ja 21 ikävuoden välillä, joskin kaikissa interventioissa osallistujajoukko koostui peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista (Suomen koulutusjärjestelmä: 6–16-v.), jonka vuoksi tutkimusten sisällyttäminen katsaukseen oli perusteltua. Suomalaista peruskouluikää matalammat ja korkeammat iät johtuvat eri maiden koulutusjärjestelmän eroavaisuuksista tai intervention luonteesta. Neljä interventioista oli selkeästi alakouluikäisille suunnattuja interventiota (Dymoke & Griffiths, 2010; Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014; Taussing & Cluhane, 2010). Loput interventioista sijoittuivat joko yläkouluikäisille (Yhdysvalloissa ”middle school” ja ”high school”), alakouluikäisille ja yläkouluikäisille,

tai osallistujaiikää ei ollut määritelty koulu-asteiden mukaan. Suurimmassa osassa sijoitetuille lapsille ja nuorille suunnatuissa interventioissa osallistujat edustivat molempaa sukupuolta, mutta kolmessa interventiossa osallistujat olivat vain tyttöjä (D'Andrea ym., 2013; Leve & Chamberlain, 2007; Mayfield & Vollmer, 2007). Lisäksi Crosbyn ym. (2015) koulun henkilökunnan lisäkouluttamiseen keskittyvä interventio sijoittuu lastensuojelulaitoksissa asuville tytöille tarkoitettuun kouluun.

Sijoitussyyt ja sijoituspaikat nousivat esiin myös aineistosta, joskaan eivät läheskään aina johdonmukaisesti eriteltynä tai määriteltynä. Sijoitussyitä eriteltiin selkeästi vain harvassa interventiossa: Leven ja Chamberlainin (2007) terapeuttisia tukimenetelmiä tarjoavassa interventiossa sijoitettujen tyttöjen antisosiaalinen käyttäytyminen ja siihen liittynyt rikollisuus oli ollut joko osasyynä sijoitusta tai siihen johtanut tekijä. Lisäksi kahdessa interventioista korostettiin interventiotutkimuksessa mukana olleiden sijoitettujen lasten tai nuorten elinhistoriansa aikana kokemia traumaattisia kokemuksia (Crosby ym., 2015; D'Andrea, 2013). Myöskään sijoitettujen lasten ja nuorten sijoituspaikkaa ei ollut usein eriteltty, tai ne vaihtelivat suuresti osallistujien välillä. Kuitenkin kuudessa tapauksessa sijoitettujen lasten ja nuorten oli määritelty asuvan intervention toteutuksen aikana sijaisperheessä (Dymoke & Griffiths, 2010; Flynn ym., 2010; Leve & Chamberlain, 2007; Mayfield & Vollmer, 2007; Osborne ym., 2010; Zinn & Courtney ym. 2014). Lisäksi kahdessa interventiossa (D'Andrea ym., 2013; Crosby ym. 2015) sijoitetut lapset ja nuoret asuivat laitoshuollossa.

*Kesto.* Interventiotutkimusten kesto ja niiden aikana tarjottujen interventiotuntien määrä vaihteli suuresti. Interventio-ohjelmien pituus vaihteli neljästä kuu-kaudesta kolmeen lukuvuoteen. Lyhin interventio oli Osbornen ym. (2010) sijaiskodissa järjestettävä 16-viikkoinen parilukuinterventio. Pisin interventio oli taas Weinbergin ym. (2014) yhteishenkilöiden vaikutusta sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen kolmen lukuvuoden aikana mittaava interventio. Kes-

kimäärin interventiotutkimukset olivat kuitenkin noin lukuvuoden pituisia. Joissakin interventioissa oli myös määritelty tarkemmin viikon aikana interventiotutkimuksessa tarjottujen interventiokertojen ja/tai -tuntien määrä. Kertamäärä vaihteli yhdestä kerrasta viiteen kertaan ja tuntimäärä yhdestä tunnista neljään tuntiin viikossa. Osa interventiotutkimuksista oli sen verran kokonaisvaltaisempia, ettei kerta- tai tuntimäärää oltu määritelty.

## 7.2 Koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukeminen

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni, ja erittelen tutkimusten interventio-ohjelmissa esiintyneitä tuen muotoja. Sijoitettuja lapsia ja nuoria tuettiin interventiotutkimuksissa sekä **välittömästi** että **välillisesti**. Välittömällä tuella tarkoitetaan sijoitetulle lapselle tai nuorelle suoraan kohdistettua tukea, kun taas välillisellä tuella lapselle tai nuorelle epäsuorasti kohdistettua tukea, jolloin tuki tarjottiin heidän kanssaan tekemisissä oleville tahoille.

TAULUKKO 2. Interventio-ohjelmissa esiintyneet tuen muodot.

Koodit eli pelkistetyt ilmaukset	Alakategoria	Yläkategoria
Matematiikan taitojen tuki	Akateeminen tuki	<b>Välitön tuki</b>
Lukutaidon tuki		
Tuutorit		
Arviointi ja materiaalit		
Positiiviset ihmissuhteet	Sosioemotionaalinen tuki	
Sosiaalinen tuki		
Käyttäytymisen tuki		
Emotionaalinen tuki		
Mentorit ja valmentajat	Koulunkäynnin järjestelyihin liittyvä tuki	
Lasten asioiden ajaminen		
Yhteyshenkilöt		
Tekninen tuki		
Koulunkäynnin haasteiden tunnistaminen	Yhteistyön järjestämiseen liittyvä tuki	<b>Välillinen tuki</b>
Eri tahojen osallisuus		
Tiimityö		
Tiedonsiirto		
Moniammatillinen yhteistyö		

Eri tahojen koulutus	Eri tahojen koulutuksellinen ja ohjauksellinen tuki	
Tuutori- ja mentorikoulutus		
Konsultointi		

### 7.2.1 Välitön tuki

Välittömällä tuella tarkoitetaan aineistoni tulosten yhteydessä suoraan sijoitetulle lapselle tai nuorelle kohdistettua tukea. Interventiotutkimuksissa nuorille tarjottiin kouluasuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseksi välitöntä *akateemista, sosioemotionaalista* sekä *koulunkäynnin järjestelyihin liittyvää tukea*.

*Akateeminen tuki.* Puolessa (n=9) interventiotutkimuksista sijoitetuille lapsille ja nuorille tarjottiin välitöntä akateemista tukea. Tarjottu akateeminen tuki keskittyi yleisesti lukutaidon ja matemaattisten taitojen harjaannuttamiseen ja useassa tapauksissa molempiin. Esimerkiksi kanadalaiset tutkimukset (Flynn ym., 2012; Harper & Smithd, 2016) tarjosivat sijoitetuille lapsille ja nuorille interventioisinaan sekä lukutaidon että laskutaidon harjaannuttamiseen tarkoitettua suoraan ohjaukseen (*DI*) perustuvaa harjoitusmateriaalia. Molemmat Britanniassa tehdyt interventiotutkimukset olivat taas suunnattu lukutaidon tukemiseen ja lukuinnostuksen parantamiseen sijaiskodin kontekstissa (Dymoke & Griffiths, 2010; Osborne ym., 2010). Ainoa pelkästään matemaattisten taitojen tukemiseen kohdistettu interventiotutkimus oli Mayfieldin ja Vollmerin (2007) sijaiskodissa toteutettu matematiikkainterventio. Interventiossa sijoitetut sijaiskodissa asuvat lapset saivat ohjausta vertaistuuoreilta, jotka asuivat samassa sijaiskodissa. Lisäksi kolmessa interventiossa tarjottu akateeminen tuki oli määritelty lapsen ja nuoren yksilöllisen tuen tarpeen mukaan, eikä sitä ollut sen vuoksi tarkemmin tutkimusartikkeleissa eritelty (Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön ym., 2014).

Akateemisen tuen tarjoamisesta vastasivat interventiotutkimuksissa useasti tehtävään koulutetut tuutorit, jotka olivat joko erikseen palkattuja korkeakouluopiskelijoita (Harper & Smithd, 2016; Tyre, 2012; Zinn & Courtney ym., 2014),

lasten ja nuorten sijaisvanhempia (Flynn ym. 2012) tai samassa sijaishkodissa asuvia vertaisia (Mayfield & Vollmer (2007). Tuutoreiden tarjoama akateeminen tuki oli joko yksilöllistä tukea (Flynn, ym., 2012; Mayfield & Vollmer, 2007; Zinn & Courtney 2014) tai pienryhmässä tarjottua tukea (Harper & Schmitd). Tyren (2012) koulun kontekstissa toteutetussa tuutori-interventiossa tuutori tuki lasta sekä yksilötapaamisissa että luokkahuoneessa muiden oppilaiden joukossa. Tuutoritapaamisten sijainnit vaihtelivat ja niitä järjestettiin joko sijaishkodissa koulun ulkopuolisella ajalla (Flynn ym., 2012; Mayfield & Vollmer, 2007; Zinn & Courtney, 2014), koulussa koulupäivän aikana (Tyre, 2012) tai lukujärjestyksen ulkopuolella muussa tiloissa (Harper & Schmitd, 2016).

Akateemisen tuen tarjoamiseen ja näin koulusuoriutumisen parantamiseen liittyi vahvasti lapsen tai nuoren taitotason ja kehityksen arvioiminen interventio-ohjelman aikana sekä taitotason mukaisen materiaalin tarjoaminen. Lapsen tai nuoren sen hetkisen tason arvioiminen intervention alussa auttoi kohdistamaan lapselle tai nuorelle hänen taitotasonsa mukaista materiaalia. Taitotason arvioiminen mahdollisti esimerkiksi Harperin ja Schmitdin (2016) interventiossa lasten ja nuorten jakamisen taitotasonsa mukaisiin tuutorointia vastaanottaviin pienryhmiin. Lisäksi useassa interventiossa lasten tai nuorten akateemista edistymistä monitoroitiin intervention aikana, ja heille tarjottiin myös lisätukea tarvittaessa.

Interventio-ohjelmissa tarjotun akateemisen materiaalin muoto vaihteli tavoitteiden mukaisesti. Iso-Britannialaisissa lukutaidon ja lukuinnostuksen tukemiseen kohdistetuissa interventioissa (Dymoke & Griffiths, 2010; Osborne ym., 2010) tarjottu materiaali oli pääasiallisesti lasta tai nuorta motivoivaa tai omavalmista lukumateriaalia, esimerkiksi lapsen tai nuoren taitotason mukaista kertomakirjallisuutta. Matematiikan taitoja harjoitettiin kahdessa interventiossa tietokoneavusteisen ohjelmien avulla (Flynn ym., 2012; Tördön ym., 2014). Tördönin ym. (2014) ruotsalaisessa alakouluikäisille lapsille laadittussa henkilökohtaiseen tukisuunnitelmaan perustuvassa interventiotutkimustoisteessa (vrt. Tide-



man ym., 2011) matematiikan tukea tarvitseville lapsille tarjottiin työmuistia harjaannuttavaa tietokoneperustaista yksilöharjoittelua. Lisäksi matematiikan taitoja kehitettiin Mayfieldin & Vollmerin (2007) vertaistuutori-interventiossa eri matemaattisiin taitoalueisiin kohdistettujen 10-kohtaisten monisteiden ja testien avulla.

*Sosioemotionaalinen tuki.* Välitöntä sosioemotionaalista tukea ja näin ollen kouluhyvinvoinnin parantamiseen tarkoitettua tukea tarjottiin oppilaille useassa interventiotutkimuksessa joko siihen pääasiallisesti keskittyen tai osana interventiota. Useassa akateemista tukea tarjonneessa interventiossa myös oppilaan sosioemotionaaliset ja kouluhyvinvointiin liittyvät tarpeet olivat huomioitu jollakin tasolla (Flynn ym., 2012; Harper & Schmitd, 2016; Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön ym., 2014; Zinn & Courtney, 2014). Neljässä interventioissa lapsen sosioemotionaalisten tarpeiden ja kouluhyvinvoinnin tuki oli intervention keskiössä (D'Andrea ym., 2013; Johnson ym., 2011; Leve & Chamberlain, 2007; Taussing & Cluhane, 2010). Sosioemotionaalinen tuki näkyi positiivisten ihmissuhteiden rakentamisena sekä emotionaalisena, sosiaalisena ja käyttäytymiseen liittyvänä tukena. Sosioemotionaalista tukea tarjosivat tavallisesti mentorit tai erilaiset valmentajat.

Useassa interventiossa koettiin merkitykselliseksi rakentaa positiivinen, empaattinen ja kannustava ihmissuhde sijoitetun lapsen tai nuoren kanssa. Ihmissuhteen merkitys näkyi interventioissa voimaannuttavana (Taussing & Cluhane, 2010), yhteistoiminnallisuutta korostavana (Leve & Chamberlain, 2007) tai lapsen ja nuoren elämään pysyvyyttä ja hyvinvoivan ihmissuhteen mallia tuovana (Zetlin ym., 2004; Zinn & Courtney, 2014). Ihmissuhteen rakentamisen merkitys näkyi suurimmassa osassa interventioita ja oli usein osana intervention merkitystä huolimatta interventiossa tarjotun tuen pääfokuksesta.

Emotionaalinen tuki interventio-ohjelmissa ilmeni yleisesti empatian osoittamisena (Tyre, 2012), sijoitetun lapsen tai nuoren vahvuuksien korostamisena heikkouksien sijaan (Leve & Chamberlain, 2007; Tideman ym., 2011; Tördön ym.,

2014) tai yleisenä kannustuksena (Taussing & Cluhane, 2010). Sosiaalinen tuki näyttäytyi sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen tukena, jota oli eritelty neljässä interventiossa tuen tarjoamisen muotona (D'Andrea ym., 2013; Leve & Chamberlain, 2007; Taussing & Cluhane, 2010; Tyre, 2012). Esimerkiksi D'Andrea ym. (2013) traumatisoivissa olosuhteissa kasvaneille sijoitetuille tytöille toteutetussa terapeutisessa urheiluvalmennusinterventiossa harjaannutettiin toisten huomioonottamisen, vastuunoton ja pitkäjänteisyyden taitoja urheiluaktiviteettien yhteydessä. Taussingin ja Cluhanen (2010) terapeutinen mentori- ja taitoryhmäinterventio taas sisälsi erilaisia sosioemotionaalisten taitojen harjoittelumoduuleita, joita olivat esimerkiksi tunteiden tunnistaminen, perspektiivin ottaminen, ongelmien ratkaiseminen ja kiukunhallinta. Myös käyttäytymiseen liittyvää tukea esiintyi useassa interventiossa. Tuella pyrittiin esimerkiksi normatiivisen ja positiivisen käyttäytymisen vahvistamiseen (Leve & Chamberlain, 2007).

Puhtaasti sosioemotionaalista tukea tarjonneet interventiot perustuivat mentoreiden, terapeuttien ja erilaisten taitovalmentajien antamalle tuelle. Kahdessa interventioista (Johnson ym., 2011; Taussing & Cluhane, 2010) oppilaat saivat osakseen yksilöllistä tukea terapeutisilta mentoreilta, jotka olivat mentori-koulutuksen saaneita tehtävään erikseen palkattuja henkilöitä. He tukivat sijoitettuja lapsia ja nuoria yksilötapaamisissa tapauskohtaisesti suunniteltujen sosioemotionaalisiin tarpeisiin perustuvien aktiviteettien avulla. Taussingin ja Cluhanen (2010) interventiossa yksilömentoroinnin lisäksi sijoitetut lapset ja nuoret saivat sosioemotionaalista tukea taitovalmentajilta säännöllisesti järjestetyissä taitoryhmän kokoontumisissa. Terapeuttisessa urheiluliigainterventiossa (D'Andrea ym., 2013) lastensuojelulaitoksissa asuvia tyttöjä tuki traumatisoituneiden lasten ja nuorten tukemiseen ja käyttäytymiseen koulutuksen saaneet urheiluvalmentajat. Leven ja Chamberlainin (2007) interventiossa sosiaalista tukea tarjosivat tehtävään koulutetut sijaisvanhemmat, taitovalmentajat sekä yksilö- ja perheterapeutit.

*Koulunkäynnin järjestelyihin liittyvä tuki.* Välittömän akateemisen sekä sosioemotionaalisen tuen lisäksi sijoitetut lapset ja nuoret vastaanottivat koulunkäynnin järjestelyihin liittyvää tukea. Tämä näkyi interventiotutkimuksissa esimerkiksi koulutuksellisten palvelujen saannin varmistamisessa sekä yleisesti lapsen ja nuoren koulunkäyntiin liittyvien asioiden ajamisessa. Koulunkäynnin järjestelyihin liittyvää tukea sijoitetuille lapsille ja nuorille tarjosivat Zetlinin (2004) ja Weinbergin (2014) interventioissa yhteyshenkilöt, jotka toimivat sillan rakentajina lasten ja nuorten sekä heidän kanssaan tekemisissä olevien tahojen välillä. Yhteyshenkilöt olivat yleisesti kasvatusalaan erikoistuneita henkilöitä, kuten esimerkiksi tehtävään koulutuksen saaneita erityisopettajia. Heidän tehtävänään oli tarjota lapsille ja nuorille säännöllistä koulunkäyntiin liittyvää tukea ja ajaa heidän koulutuksellisia tarpeitaan koskevia asioita. Yhdyshenkilöt esimerkiksi mahdollistivat lasten ja nuorten pääsyn koulussa tai kunnassa järjestettyihin tukiohjelmien ja koulutuksellisten palvelujen pariin.

### **7.2.2 Välillinen tuki**

Välillisellä tuella tarkoitetaan tässä yhteydessä tukea, jota ei suoraan kohdisteta sijoitetuille lapsille ja nuorille, vaan tuki tarjotaan heidän kanssaan tekemisissä oleville tahoille, mikä siis epäsuorasti vaikuttaa sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen ja -hyvinvointiin. Välillisesti tarjottu tuki näyttäytyi interventioissa *koulunkäynnin järjestelyihin liittyvänä tukena, yhteistyön järjestämistä koskevana tukena sekä koulutuksellisena ja ohjauksellisena tukena.*

*Koulunkäynnin järjestelyihin liittyvä tuki.* Koulunkäynnin järjestelyihin liittyvä tuki näkyi interventiotutkimuksissa sekä välittömänä että välillisenä tukena. Välillisesti koulunkäynninjärjestelyihin liittyvä tuki näyttäytyi lapsen tai nuoren kanssa tekemisissä oleville tahoille tarjottavana tukena lapsen tai nuoren koulunkäyntiin liittyviä asioita koskien. Näitä tahoja olivat interventioissa esimerkiksi sosiaalitoimen henkilökunta, koulun henkilökunta ja sijaisvanhemmat. Tukea

tarjottiin niin kutsuttuna teknisenä tukena (Weinberg ym., 2009) ja yhteyshenkilöiden tukena (Zetlin ym., 2005). Tuen tarkoituksena oli auttaa sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa työskenteleviä tahoja tunnistamaan ja ratkaisemaan sijoitettujen oppilaiden koulutuksellisia ongelmia. Yleisesti tuki tarjottiin konsultointina, mutta Zetlinin ym. (2005) interventiotutkimuksessa yhteyshenkilö tarjosi vaativammissa tapauksissa välittömän intervention sijoitetuille lapsille tai nuorille. Lisäksi yhteyshenkilö tuki sosiaalityöntekijöitä sijoitettujen lasten tai nuorten kouluun liittyvien dokumenttien ylläpidossa.

*Yhteistyön järjestämiseen liittyvä tuki.* Suuressa osassa interventiotutkimuksia esiintyi erilaisia yhteistyömuotoja eri tahojen välillä, minkä voi nähdä välillisesti tukevan lapsen koulusuoriutumista ja kouluhyvinvointia. Yhteistyön muodot näkyivät eri tahojen osallisuutena, moniammatillisena tiimityöskentelynä sekä eri tahojen välisenä tiedonsiirtona.

Eri tahojen osallisuus korostui useassa interventiossa intervention painoalasta riippumatta. Osallisuus koski yleisesti sosiaalitoimen, koulun ja/ tai sijaisvanhempien osallisuutta. Joissakin tapauksissa osallisina olivat myös lakitoimisto (Zetlin ym., 2004) ja psykiatri (Leve & Chamberlain, 2007). Kuitenkin ainoastaan ruotsalaisissa Skolfam-interventioissa (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014) korostui sijoitetun lapsen osallisuuden merkitys hänen koulunkäyntiään koskevien asioiden tarkastelussa ja suunnittelussa.

Skolfam-interventioissa (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014) sijoitetun lapsen ja nuoren koulunkäynnin tukeminen perustui moniammatilliseen ja useita tahoja osallistavaan yhteistyöhön, jonka vastuuhenkilöinä toimivat erityisopettaja ja koulupsykologi. Skolfam-interventioissa alakouluikäisen lasten koulunkäyntiä tuettiin laatimalla yhteistyössä lapsen, sijaisvanhempien ja opettajien kanssa lapsen haasteita ja vahvuuksia esiin tuova henkilökohtainen tukisuunnitelma. Lisäksi Skolfam-interventioissa järjestettiin myös kerran kolmessa kuukaudessa moniammatillinen tiimikokous, jossa lapsen sen hetkisen kehitysprosessin tulokset tuotiin esille kaikille lapsen kanssa tekemisissä oleville tahoille.

Myös Weinbergin ym. (2009) kuntatasoisessa interventiossa sijoitettujen lasten ja nuorten koulutuksellisten haasteiden tunnistamiseksi ja ratkaisemiseksi järjestettiin moniammatillisia työryhmätapaamisia.

Yhteistyön muotona interventioissa esiintyi myös tiedonsiirto eri tahojen välillä. Tiedonsiirrosta vastasivat joko linkkinä eri tahojen välillä toimivat yhteyshenkilöt (Zetlin ym., 2004; Zetlin ym., 2005; Weinberg ym., 2014), intervention järjestäjät (Harper & Schimtd, 2016) tai moniammatillinen työpari (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014). Tiedonsiirrolla varmistettiin, että kaikki sijoitetun lapsen tai nuoren elämän ja koulunkäynnin kannalta merkittävät henkilöt olisivat tietoisia lapsen koulunkäyntiä koskevista asioista.

*Koulutuksellinen ja ohjauksellinen tuki.* Suurimpana välillisesti tarjotun tuen kategoriana esiintyi interventioissa sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa tekemisissä olevien tahojen koulutus, valmennus tai konsultointi. Kouluttaminen ja tiedon lisääminen olivat usein kriittinen komponentti interventiotutkimuksen toteutusta, mutta myös joissakin tilanteissa intervention ensisijainen tarkoitus. Yleisesti interventiotutkimuksissa interventioiden toteutuksesta vastaavat henkilöt, esimerkiksi tuutorit (Harper & Schmidt, 2016; Tyre, 2012), mentorit (Johnson ym., 2011; Taussing & Cluhane, 2010), taitovalmentajat (D'Andrea ym., 2013 ;Leve & Chamberlain, 2007; Taussing & Cluhane, 2010), sijaisvanhemmat (Flynn ym., 2012; Leve & Chamberlain, 2007; Osborne ym., 2010) tai yhteyshenkilöt (Zetlin, 2004; Zetlin ym., 2005; Weinberg ym., 2014) koulutettiin tehtävään erikseen 1-4 päivän pituisessa koulutuksessa. Lisäksi heidän työskentelynsä laatua monitoritiin ja valvottiin intervention aikana lähes poikkeuksetta.

Joissakin tapauksissa lasten ja nuorten kanssa työskentelevien tahojen kouluttaminen ja konsultointi oli intervention keskiössä, jotta sijoitettujen lasten ja nuorten koulutukselliset haasteet pystyttäisiin tunnistamaan ja/tai ratkaisemaan. Esimerkiksi Crosbyn ym. (2015) toteuttaman intervention tarkoituksena oli kouluttaa lastensuojelulaitoksessa asuville sijoitetuille tytöille tarkoitettun

koulun henkilökunta käyttämään uutta ja vaihtoehtoista lasten ja nuorten traumperäiset oireet huomioon ottavaa opetussuunnitelmaa. Tällöin koulun opettajille koulutusta ja käytännön strategioita tarjosi traumaan erikoistunut psykoterapeutti.

Lisäksi useassa interventioissa tarjottiin konsultointiapua eri tahoille tiedon lisäämiseksi ja koulunkäynnin järjestelyihin liittyvänä tukena sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä koskevissa asioissa (Zetlin ym., 2004; Weinberg ym., 2009; Weinberg, 2014; Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön). Konsultointiapua tarjosivat eri tahoille esimerkiksi yhteyshenkilöinä toimineet koulutusspecialistit, lakifirma, erityisopettaja-koulupsykologi-työpari, sosiaalitoimen työntekijät sekä opettajat.

### 7.3 Interventiotutkimusten vaikutukset

Tässä alaluvussa tarkastelen kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti aineistooni sisältyneiden interventiotutkimusten vaikutuksia sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen ja kouluhyvinvointiin. Aluksi tarkastelen intervention välittömiä vaikutuksia **koulusuoriutumiseen** *lukutaidon, matemaattisten taitojen sekä kognitiivisen kapasiteetin ja arvosanojen* osalta. Sen jälkeen tarkastelen **kouluhyvinvointiin** liittyviä tuloksia *mielenterveyden ja elämänlaadun, sosiaalisten suhteiden ja käyttäytymisen sekä kouluun kiinnittymisen* osalta. Tämän jälkeen esitelen vielä interventioiden **välillisiä vaikutuksia** koulusuoriutumiseen ja kouluhyvinvointiin *tiedon ja osallisuuden lisäämiseen sekä koulunkäynnin esteiden tunnistamiseen* liittyen. Tulokset olivat useassa interventiotutkimuksessa lupaavia ja tarjosivat arvokasta tietoa, mutta lisätutkimuksen tarve tuotiin johdonmukaisesti esille.

#### 7.3.1 Koulusuoriutumiseen liittyvät vaikutukset

*Lukutaito.* Sijoitettujen lasten ja nuorten lukutaitoa koskevia tuloksia saatiin yhteensä yhdeksästä interventiosta (Dymoke & Griffiths, 2010; Flynn ym. 2012;

Harper & Schmitd, 2016; Osborne ym., 2010; Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön, 2014; Zetlin ym. 2004; Zinn & Courtney, 2014).

Kanadalaisissa kokeellisissa, suoraan ohjaustyyliin perustuvissa tuutori-interventiotutkimuksissa saatiin molemmissa lupaavia, joskin toisiinsa hieman ristiriidassa olevia tuloksia. Harperin ja Schmitdin (2016) pienryhmäperustaisessa tuutori-interventiossa lasten ja nuorten sanatasoinen lukeminen sekä oikeinkirjoitus paranivat tilastollisesti merkittävästi verrattuna kontrolliryhmään. Kuitenkin lauseen ymmärtämisessä sekä koe- että kontrolliryhmä osoittivat kehitystä, jolloin tulos ei ollut tilastollisesti merkittävä tai tärkeä. Toisaalta Flynnin ym. (2012) yksilöllisessä sijaiskodin kontekstissa toteutetussa tuutori-interventiossa, jossa sijaisvanhempi toimi lapsen tai nuoren tuutorina, lauseen ymmärrys parani koeryhmän osallistujilla tilastollisesti merkittävästi, kun taas sanatasoisessa lukemisessa ja oikeinkirjoituksessa ei ollut tilastollisesti merkittäviä eroja kontrolliryhmään nähden. Harperin ja Schmitdin (2016) mukaan nämä ristiriitaisuudet tutkimusten välillä saattavat olla selitettävissä yksilö- ja ryhmäohjauksen tyylieroilla tai muilla tuntemattomilla syillä. Tämän takia lisätutkimusta tarvittaisiin.

Yhdysvaltalainen Zinnin ja Courtney (2012) koulusuoriutumisen parantamiseksi tarkoitettu tuutori-interventio toteutettiin Flynnin ym. (2012) intervention tavoin sijaiskodin ympäristössä. Tässä interventiossa tuutoreina toimivat kuitenkin erikseen palkatut tuutorit. Intervention tulokset eivät olleet lupaavat: akateemisia osa-alueita mitattaessa tulokset eivät olleet tilastollisesti merkittäviä ja lukutaidon osa-alueita tarkastellessa kirjain-sanatunnistus oli jopa heikentynyt koeryhmän osallistujilla alku- ja loppumittauksen välissä. Kuitenkin kappale-tasoisessa luetun ymmärryksessä tapahtui tilastollisesti merkittävää kasvua. Intervention odotettua heikompiin tuloksiin on saattanut vaikuttaa muun muassa toteutuksen puutteet: Tuutori-ohjelmassa käytetyt materiaalit eivät olleet yhteydessä lasten ja nuorten koulun opetussuunnitelmaan, mikä on osin saattanut heikentää sitoutumista. Lisäksi tuutoreilla olisi pitänyt olla enemmän asiantuntijuutta erityisen tuen tarpeista, sillä usealla ohjelmaan osallistuneella lapsella ja

nuorella oli oppimisvaikeuksia. Pohdittiin myös sitä, että kouluperustaiset sijoitetulle lapselle tai nuorelle toteutetut interventiot saattaisivat olla vähemmän leimaavia kuin kotiperustaiset interventiot.

Koulusuoriutumisen tukea koulun kontekstissa tarjoavilla interventioilla näytettiin saavan hyviä tuloksia lukutaidon osalta. Tidemanin ym. (2011) alkuperäisessä Skolfam-interventiossa, joka perustuu sijoitetuille lapsille toteutettuun yksilölliseen tukisuunnitelmaan, lukutaito ja lukunopeus parantuivat tilastollisesti merkittävästi alku- ja loppumittausten välissä. Tördonin ym. (2014) Skolfam-toiste vahvisti lupaavat tulokset. Myös Tyren (2012) yhdysvaltalainen kouluperustainen yksilölliseen tukeen pohjautuva tuutori-interventio paransi osallistujien lukusujuvuutta ja luetun ymmärtämistä tilastollisesti merkittävästi. Lisäksi lukusujuvuutta mitattaessa viikoittainen kehitys oli merkittävästi suurempi kuin mitä oli odotettu. Skolfam-interventioita (2011; 2014) ja Tyren (2012) interventiota yhdistää koulun kontekstin lisäksi se, että ne ovat yksilöllisesti oppilaiden tarpeille suunniteltuja. Molempien tutkimusten tuloksia kuitenkin rajoittaa niiden tutkimusasetelman luonne. Koska kummassakaan kvasikokeellisesti tehdyssä tutkimuksessa ei ole käytetty kontrolliryhmää, kauseliteettien selvittäminen ei ole mahdollista.

Iso-Britanniassa sijaiskotiperustaiset lukuinterventiot (Dymoke & Griffiths, 2010; Osborne ym., 2010) saivat molemmat positiivista palautetta osallistujilta, joskin vain toinen sisälsi määrällisiä tuloksia. Molemmat interventio-ohjelmat oli suunniteltu tukemaan sijoitetun lapsen tai nuoren lukutaidon kehittymistä koulun ulkopuolisen lukuharrastuksen kautta osallistamalla samalla lapsen sijaiskodin jäseniä. Dymoken ja Griffithsin (2010) interventio ei sisältänyt määrällistä tuulososiota, minkä takia tilastollista vaikutusta osallistujien lukutaitoon ei voi arvioida. Laadullisissa tuloksissa nousi kuitenkin esiin osallistujien korkea tyytyväisyys ja koko sijaisperheen yhteen saattamisen merkitys jaettujen lukutuokioiden äärellä.



Sen sijaan Osbornen ym. (2010) sijaislapsen ja sijaisvanhemman välisen parilukuintervention määrälliset tulokset olivat lupaavia: lukuikä kohosi tilastollisesti merkittävästi keskimääräisesti melkein vuodella neljän interventiokuukauden aikana. Eniten interventiossa kehittyivät heikot lukijat, mutta myös hyvillä lukijoilla oli edistystä havaittavissa. Kuitenkin useamman interventioon osallistuneen lapsen kohdalla lukuikä jäi intervention jälkeen heidän ikäisilleen tavanomaista lukuikää heikommaksi, jonka seurauksena tutkijat ehdottavatkin tulevaisuudessa pidempikestoista interventiotutkimusta varmistamaan lukutaidon kehityksen jatkuminen.

*Matemaattiset taidot.* Matemaattisiin taitoihin liittyviä tuloksia oli saatavilla yhteensä viidestä interventiosta (Flynn ym., 2012; Harper & Schmitd, 2016 Mayfield & Vollmer, 2007; Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014).

Kanadalaiset kokeelliseen tutkimusasetelman perustuneet suoranohjauksen interventiotutkimukset (Flynn ym., 2012; Harper & Schmitd, 2016) mittasivat lukutaidon lisäksi myös matematiikan taitojen kehittymistä laskemisen, numerotunnistuksen sekä suullisten ja sanallisten tehtävien osalta. Flynnin ym. (2012) yksilöllisessä sijaisvanhempituutori-interventiossa matematiikkaa harjaannutettiin tietokoneavusteisen ohjelman avulla. Harperin ja Schmitdin (2016) pienryhmätuutori-interventiossa harjoittelumateriaalia ei ollut määritetty. Molemmissa interventioissa laskutaitojen kehitys oli tilastollisesti merkittävää, joskin Harperin & Schmitdin (2016) efektikoko jäi pienemmäksi.

Myös Ruotsalaiset Skolfam-interventiot (2011; 2014) mittasivat sijoitettujen oppilaiden laskutaidon kehitystä. Alkuperäisessä (Tideman ym., 2011) Skolfam-ohjelmassa laskutaito kehittyi diagnostisten testien mukaan osalla oppilaista, mutta ei ollut kokonaisuudessaan tilastollisesti merkitsevää. Pohdinnassa esitettiin tarve lisäintervention kehittelylle matematiikan osa-alueita koskien ja tämä toteutettiin Tördönin ym. (2014) Skolfam-toisteessa. Toisteessa matemaattisesti heikommat oppilaat harjaannuttivat työmuistiaan tietokoneperusteisen ohjelman avulla. Tulokset osoittivat merkittävää kasvua matemaattisissa taidoissa.

Ainoa pelkästään sijoitettujen lasten matematiikan osa-alueiden taitojen harjaannuttamiseen keskittynyt interventiotutkimus oli Mayfieldin ja Vollmerin (2007) vertaistutkijointerventio. Intervention tavoitteena oli saada sijoitetut lapset kehittymään 14 matematiikan taito-alueella samassa sijaiskodissa asuvan vertaisen ohjauksen avulla, ja tekemällä matemaattisia osa-alueita käsitteleviä harjoitusmonisteita ja kokeita. Intervention seurauksena kaikki osallistujat kehittivät tarkkuudessaan kaikilla 14 matematiikan osa-alueella. Tulosten luotettavuutta rajoittaa kuitenkin pieni, vain kahdeksan henkilöä sisältävä otos sekä formaalien komponenttien puute. Ilman standardoituja mittareita ja kontrolliryhmää syysseuraussuhteiden selvittäminen ei ole mahdollista. Lisäksi interventio-prosessin suhteellinen strukturoimattomuus tekee intervention toistettavuudesta vaikeaa.

*Kognitiivinen kapasiteetti ja arvosanat.* Interventiotutkimusten vaikutusta sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen tarkastellessa tutkimusten tuloksista nousi esiin myös vaikutukset kognitiiviseen kapasiteettiin sekä yleiseen keskiarvoon. Tämä oli nähtävissä yhteensä viidessä interventiossa (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014; Weinberg ym., 2014; Zetlin ym., 2004; Zetlin ym., 2005)

Skolfam-tutkimuksissa (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014) interventioihin osallistuneiden lasten kognitiivisen toiminnan alueilla oli mitattavissa tilastollisesti merkittävää kasvua alku- ja loppumittausten välillä. Enemmän kuin puolet interventioon osallistuneista lapsista, sisältäen viisi heikoimmat pisteet saanutta lasta, osoittivat kehitystä kognitiivista kapasiteettia mitattaessa. Tämä on tutkijoiden mielestä erittäin tärkeä tulos, koska sen avulla voi tehdä johtopäätöksen, että useammin sijoitettujen lasten koulutuksen haasteet johtuvat tietämyksen aukoista kuin kognitiivisen kapasiteetin puutteesta. Kognitiivisen kapasiteetin puute olisi vaikea korjata, mutta tiedon aukkojen täyttäminen onnistuu yksilöllisen tuen tarjoamisella sijoitetulle lapsille ja heidän huoltajilleen (Tideman ym., 2011).

Yhteyshenkilöiden vaikutusta sijoitettujen lasten koulunkäyntiin tutkivissa interventiotutkimuksissa (Weinberg ym., 2014; Zetlin ym. 2004; Zetlin ym. 2005) oli havaittavissa keskenään samansuuntaisia tuloksia koulusuoriutumista arvosanojen kautta mitattaessa. Sekä Zetlinin ym. (2004) että Weinbergin ym. (2014) interventioissa yhteyshenkilöt toimivat suorassa yhteydessä oppilaisiin. Molemmilla interventioissa oppilaiden arvosanoissa tapahtui kehitystä, mutta se ei ollut kokonaisuudessaan tilastollisesti merkittävää. Weinbergin ym. (2014) interventiossa lasten ja nuorten arvosanat nousivat tilastollisesti merkittävästi ensimmäisenä vuonna, mutta eivät sitä seuraavina. Zetlinin ym. (2005) interventiotutkimuksessa, jossa yhteyshenkilö tarjosi tukea sosiaalitoimen työntekijöille, oppilaiden kouluongelmat jopa lisääntyivät. Tämä johtunee kuitenkin suurelta osin siitä, että alku- ja loppumittauksessa ei mitattu samoja oppilaita.

### **7.3.2 Kouluhuvinvointiin liittyvät vaikutukset**

*Mielenterveys ja elämänlaatu.* Vaikutuksia sijoitettujen lasten mielenterveyteen ja elämänlaatuun oli saatavilla neljässä interventiotutkimuksesta (D'Andrea ym., 2013; Johnson ym., 2011; Osborne ym. 2010; Taussing & Cluhane, 2010).

Kahdessa yhdysvaltalaisessa terapeutiseen mentorointiin perustuvassa interventiossa (Johnson ym., 2011; Taussing & Cluhane, 2010) saatiin lupaavia tuloksia mielenterveyttä mittaavilla osa-alueilla. Taussingin ja Cluhanen (2010) yksilömentorointia ja taitoryhmätapaamisia sisältäneen Fostering Healthy Futures (FHF) -intervention seurauksena koeryhmän sijoitettujen lasten ja nuorten mielenterveydelliset oireet, kuten posttraumaattisen stressihäiriön oireet, olivat vähentyneet tilastollisesti merkittävästi seuraintervallimittauksessa (6 kk intervention jälkeen). Lisäksi heidän tarpeensa mielenterveyspalvelujen ja lääkityksen käyttöön vähentyivät tilastollisesti merkittävästi kontrolliryhmään nähden. Tutkijat pohtivat, että yksilömentorointi- ja taitoryhmäkomponenttien yhdistämisellä on saattanut olla positiivisia vaikutuksia tuloksiin, joskin tarvetta pidempiaikaiselle seurannalle olisi. Myös Johnsonin ym. (2011) terapeutisessa yksilömentoroinnissa posttraumaattisen stressihäiriön oireet vähenivät tilastollisesti

merkittävästi sekä huomattavasti mentorointia vastaanottaneella ryhmällä että rajoitetusti mentorointia vastaanottaneella ryhmällä verrattuna kontrolliryhmään.

Terapeuttisesta urheiluliiga-interventiotutkimuksesta (D'Andrea ym., 2013) saatiin myös positiivisia tuloksia sijoitettujen lasten ja nuorten mielenterveyteen liittyen, minkä vuoksi aihe ansaitsee tutkijoiden mielestä ehdottomasti lisätutkimusta. Koeryhmässä olleiden urheiluliigaan osallistuneiden sijoitettujen tyttöjen sisäänpäin suuntautuneet oireet, kuten ahdistus ja stressi, vähenivät tilastollisesti merkittävästi verrattuna kontrolliryhmään. Erikokoisten ryhmien, kvasikokeellisen tutkimusasetelman sekä interventioon osallistumisen vapaaehtoisuuden takia ei ole kuitenkaan mahdollista selvittää tekijöitä koe- ja kontrolliryhmän erojen taustalla.

Lisäksi FHF-interventiolla (Taussing & Cluhane, 2010) oli tilastollisesti merkittäviä vaikutuksia lasten ja nuorten elämänlaatuun, mikä oli nähtävissä toisella intervallikerralla mitattaessa. Elämänlaadulla tarkoitettiin tässä yhteydessä koettua tyytyväisyyden tunnetta, joka liittyi kouluun, kotiin, vertaissuhteisiin sekä koettuun terveydentilaan. Myös britannialaisella parilukuinterventiolla (Osborne ym., 2010) oli sekundaarisia vaikutuksia interventioon osallistuneiden lasten elämänlaatuun. Sijaisvanhemmat raportoivat usean lapsen itseluottamuksen kasvua sekä tyytyväisyyden ja kiinnostuksen lisääntymistä lukemiseen liittyen. Kuitenkin, koska nämä tulokset olivat laadullisia, tilastollista merkittävyyttä ei pystytty osoittamaan.

*Sosiaaliset suhteet ja käyttäytyminen.* Sosiaalisten suhteiden ja käyttäytymisen vaikuttavuudesta saatiin tuloksia kolmessa interventiotutkimuksessa (D'Andrea ym., 2013; Johnson ym., 2011; Tideman ym., 2011).

D'Andrean (2011) urheiluperustaisessa interventioissa saatiin positiivisia tuloksia sosiaalisiin suhteisiin liittyen. Intervention aikana osallistujat osoittivat tilastollisesti merkittävää kasvua vertaisten auttamiseen liittyen ja marginaalista

kasvua vertaisten kannustamiseen liittyen. Myös alkuperäisessä Skolfam-interventiossa (Tideman ym., 2011) sijoitettujen lasten kyky luoda sosiaalisia suhteita koulussa parantui, vaikka akateemisten taitojen parantaminen olikin intervention ensisijainen tavoite. Jälkimittauksessa kävi ilmi, että oppilaiden kaverisuhteet olivat parantuneet tilastollisesti merkittävästi.

Interventiotutkimuksen vaikuttavuutta käyttäytymiseen oli selkeästi eritelty D'Andrean ym. (2013) urheiluliigainterventiossa. Interventiossa käyttäytymistä mitattiin tarvittujen käyttäytymisen hallintakeinojen ja jäähystrategioiden (*time out*) määrällä. Koeryhmässä jäähyjen määrä väheni tilastollisesti merkittävästi kontrolliryhmään verrattuna. Käyttäytymisen hallintakeinot pysyivät koeryhmässä samana intervention aikana, mutta jostain syystä lisääntyivät kontrolliryhmän keskuudessa. Lisäksi koeryhmässä ulospäin suuntautuneiden oireiden, kuten aggressiivisuuden, määrä laski tilastollisesti merkittävästi kontrolliryhmään verrattuna.

Vaikutuksia sosiaalisiin suhteisiin ja koulukäyttäytymiseen, mutta myös koulumenestykseen oli mitattu Johnsonin ym. (2011) terapeuttisessa yksilömentorointi-interventiossa kolmen ryhmän osalta: huomattavasti mentoritapaamisia, rajoitetusti mentoritapaamisia sekä ei lainkaan mentoritapaamisia. Huomattavasti mentoritapaamisia vastaanottaneet sijoitetut lapset ja nuoret kehittivät intervention seurauksena tilastollisesti merkittävästi kaikilla mitatuilla osaluilla. Toisia ryhmiä verratessa selvisi kuitenkin, että ne sijoitetut lapset ja nuoret, jotka eivät vastaanottaneet mentoritapaamisia kehittivät mitatuilla osaluilla enemmän kuin rajallisesti mentoritapaamisia vastaanottaneet lapset ja nuoret. Tämän perusteella tutkijat tulivat johtopäätökseen, että rajallisesti tarjottu mentorointi on kokonaisuudessaan hyödyttömämpää kuin ei mentorointia ollenkaan. Pienen otoksen ja kvasikokeellisen ei-satunnaistetun tutkimusasetelman vuoksi tutkijat ehdottavat lisätutkimusta, jotta kausaliteetit saataisiin selville.

*Kouluun kiinnittyminen.* Kouluun kiinnittymisestä kertovia tuloksia mitattiin tutkimuksissa kotiläksyjen tekemiseen ja koulussa läsnäoloon liittyen, joista saatiin

tuloksia kolmessa interventiotutkimuksessa (Leve & Chamberlain, 2007; Weinberg ym., 2014; Zetlin ym., 2004).

Leven ja Chamberlainin (2007) interventiotutkimuksessa tutkittiin sijoitet-  
tujen nuorten tukemiseen koulutuksen saaneiden sijaisvanhempien luona asu-  
misen, terapeuttipalvelujen ja taitovalmentajan tapaamisten vaikutuksia sijoitet-  
tujen rikostaustan omaavien tyttöjen kouluun kiinnittymiseen. Intervention seu-  
rauksena kotiläksyjen tekemiseen käytettyjen päivien määrä kasvoi tilastollisesti  
merkittävästi kontrolliryhmään verrattuna. Kaiken kaikkiaan 12 kuukauden seu-  
rantaintervalli osoitti, että tytöt käyttivät 150 % enemmän aikaa kotiläksyjensä  
tekemiseen kuin alkumittauksessa. Lisäksi intervention seurauksena koeryhmän  
tytöt olivat koulussa läsnä 100 %:sesti, mikä oli tilastollisesti merkittävää kont-  
rolliryhmään verrattuna. Tulokset ovat lupaavia, mutta lisätutkimuksen tarve  
erilaisille ryhmille, kuten pojille tunnustetaan.

Weinbergin ym., (2014) ja Zetlinin ym., (2004) yhteyshenkilöinterventioissa  
kouluun kiinnittymistä mitattiin läsnäolon osalta. Odotusten vastaisesti molem-  
missa interventiotutkimuksissa läsnäolon määrä väheni koeryhmissä. Zetlinin  
ym. (2004) interventiotutkimuksessa kontrolliryhmällä oli jopa tilastollisesti mer-  
kittävästi vähemmän poissaoloja kun koeryhmäläisillä. Weinbergin ym. (2014)  
tutkimuksessa kuitenkin mainitaan, että vaikka läsnäolo koeryhmäläisillä vähen-  
tyi kolmen vuoden aikana, läsnäolo oli kuitenkin kokonaisuudessaan hyvää. Zet-  
lin ym. (2004) toteavat, että lisätutkimusta tarvittaisiin tunnistamaan mahdollisia  
positiivisempiin tuloksiin yhteydessä olevia tukimuotoja läsnäolon paranta-  
miseksi yhteyshenkilöinterventioissa.

### **7.3.3 Välilliset vaikutukset**

*Tiedon ja osallisuuden lisääminen.* Sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumi-  
sen ja kouluhyvinvoinnin välilliset vaikutukset olivat nähtävissä heidän kans-  
saan työskentelevien tahojen tiedon ja osallisuuden lisäämistä tutkineissa inter-  
ventiotutkimuksissa (Crosby ym., 2015; Zetlin ym., 2005).

Zetlinin ym. (2005) interventiotutkimuksessa yhteyshenkilö toimi sosiaalitoimen työntekijöiden ja työnjohtajien konsulttijana, koulutuksen tarjoajana ja teknisenä tukena sijoitettuja lapsia ja nuoria koskevien koulutuksellisten haasteiden tunnistamisessa ja ratkaisemisessa. Intervention seurauksena sosiaalityöntekijöillä oli merkittävä tilastollinen kasvu tiedon lisääntymisessä sekä sijoitetuista lapsista laadittujen päivitettyjen kouluhistoriaa koskevien dokumenttien laadinnassa. Sen sijaan sosiaalityöntekijöiden ja työnjohtajien osallisuuden taso, esimerkiksi tapaamiset ja kontaktinotot koulun henkilökunnan kanssa, ei kasvanut tilastollisesti merkittävästi. Päinvastoin sosiaalitoimen työnjohtajilla osallisuuden taso sijoitetun lapsen ja nuoren koulutusta kohtaan laski.

Crosbyn ym. (2015) sijoitettujen tyttöjen koulussa työskentelevälle henkilökunnalle tarkoitetulla psyykkiset traumat huomioivalla koulutusinterventiolla oli positiivisia vaikutuksia lisääntyneeseen tiedon määrään henkilökunnan keskuudessa. Koulutusintervention seurauksena työntekijät raportoivat ymmärtävänsä nyt paremmin, että oppilaiden kielteinen käyttäytyminen oli useimmiten oire tyttöjen läpikäymistä traumaattisista kokemuksista. Lisäksi intervention perusteella henkilökunnan jäsenet tunnistivat tarpeen selkeälle ja formaalille yhteistyösystemille eri tahojen välillä. Myös vaihtoehtoisten opetusmetodien käyttö koettiin tarpeelliseksi, jotta oppilaiden yksilölliset tarpeet olisi mahdollista kohdata. Kuitenkin interventiotutkimuksen tehokkuuden vahvistamiseksi, tutkimuksen toistaminen laajemmalla otoksella ja eri ryhmille, esimerkiksi pojille, olisi tutkijoiden mielestä välttämätöntä.

*Koulunkäynnin esteiden tunnistaminen.* Zetlinin ym. (2009) laadullisessa monitaupastutkimuksessa seitsemän kalifornialaista piirikuntaa vastaanottivat kolmen vuoden ajan teknistä tukea tunnistaakseen ja ratkaistakseen sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin esteitä. Tarve moniammatilliselle yhteistyölle tunnistettiin, ja teknisen tuen avulla kuusi seitsemästä kunnasta perustikin eri ammattikuntia osallistavan työryhmän sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin es-

teiden tunnistamiseksi ja ratkaisemiseksi. Työryhmissä tunnistettiin viisi merkittävää koulunkäynnin estettä, joita olivat eri tahojen asenteet, kommunikaatio-ongelmat, lailliset ongelmat, tiedon puute sekä koulutuksellisten resurssien puute. Työryhmissä tunnistettiin myös tarve vahvalle muutoshakuiselle johtajuudelle sekä koulutuksellisten yhteyshenkilöiden palkkaamiselle eri tahojen välisen kommunikoinnin parantamiseksi. Koska interventiotutkimus oli laadullinen, tilastollisia vaikutuksia ei ole saatavilla. Lisäksi tutkimuksen yleistettävyyttä rajoittaa harkinnanmukainen otos: kaikki osallistuneet piirikunnat valittiin tutkimukseen kunnissa johdonmukaisesti sijoitettujen lasten ja nuorten eteen tehdyn työn perusteella.



## 8 POHDINTA

Aloitan pohdintaluvun tarkastelemalla systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni merkittävimpiä tuloksia kunkin tutkimuskysymyksen osalta ja esittämällä johtopäätelmiä tulosten perusteella. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimusprosessini ja aineistoni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Sen lisäksi pohdin tulosten sovellettavuutta kasvatusalan ammattilaisten näkökulmasta, ja lopuksi teen vielä lyhyen loppukoonnin systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni merkityksestä ja tulevaisuuden jatkotutkimushaasteista.

### 8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin kartoittaa kaikki sijoitettujen peruskouluikäisten lasten ja nuorten kouluasuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseksi toteutetut suomen- ja englanninkieliset interventiotutkimukset. Tutkimustehtävänäni oli selvittää: 1) minkälaisia interventiotutkimuksia sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseksi on toteutettu, 2) minkälaisia tuen muotoja tutkimusten interventio-ohjelmissa on käytetty, ja 3) minkälaisia vaikutuksia interventiotutkimuksilla oli sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumiseen ja kouluhyvinvointiin. Systemaattisesti laadittua protokollaa käyttäen kirjallisuushaun ja kriittisen arvion perusteella katsaukseni seuloutui kaiken kaikkiaan 18 laatukriteerit täyttävää interventiotutkimusta.

#### 8.1.1 Heterogeeninen tutkimusaineisto

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli luoda yleiskuva sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseen toteutetuista interventiotutkimuksista. Tulosten perusteella selvisi, että sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseen to-

teutettu tutkimus on verrattain heterogeenistä sekä toteutukseltaan että sisällöltään. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynti on tutkimusaiheena monitieteellinen kattaen sekä kasvatustieteen, sosiaalitieneen ja psykologian tieteen alat.

Interventiotutkimusten toteutukseen liittyviä tekijöitä tarkastellessa selvisi, että suurin osa ( $n=12$ ) tutkimusta oli tehty Yhdysvalloissa ja peräti 16 englanninkielisissä maissa. Yhdysvaltalaisen ja englanninkielisten tutkimusten huomattava edustus johtuu todennäköisesti osittain kielirajauksesta, joka piti sisällään vain englanninkieliset ja suomenkieliset julkaisut. Toisaalta, koska englanninkieltä pidetään nykyään tieteen universaalina kielenä (ks. esim. Drubin & Kellogg, 2012, 1399), en uskonut, että kielirajaus tulisi vaikuttamaan aineistoon näin voimakkaasti. On kuitenkin myönnettävä, että maailmassa on englannin kielen lisäksi muitakin merkittäviä kieliryhmiä, kuten mandariinikiina, venäjä, espanja, saksa ja ranska. Näillä kielillä todennäköisesti julkaistaan myös merkittävää tutkimusta. Jouduinkin kirjallisuushakua suorittaessani hylkäämään kuusi tutkimusartikkelia muun kielen vuoksi. Suuri osa näistä oli espanjankielisiä artikkeleja. Valitettavaa oli, että suomenkielisiä artikkeleja ei sisällynyt katsaukseeni aineistoon. Tätä seikkaa pohdin lisää aineistoni arviointia koskevassa osiossa.

Aineistossani interventiotutkimuksissa yleisimpänä tutkimusasetelmana oli käytetty kvasikokeellista tutkimusasetelmaa ( $n=9$ ). Kvasikokeellisten tutkimusten suuri edustus ei yllättänyt, sillä niiden määrä korostuu ihmistieteissä. Kasvatustieteissä ja sosiaalitieteissä, kuten ihmistieteissä yleensäkin, aukottomien satunnaistettujen kontrolloitujen koeasetelmien tekeminen ei ole yhtä helppoa kuin esimerkiksi hoitotieteissä vahvan kontekstisidonnaisuutensa vuoksi (Metsämuuronen 2005a, 40; 2005b, 578; Niemi, 2010, 36). Yllättävää oli sen sijaan se, että vaikka en ollutkaan rajannut millään lailla katsaukseeni sisällyttämieni artikkelien julkaisuvuosia, suurin osa tutkimuksista ( $n=13$ ) oli julkaistu 2010-luvulla. Tulokset heijastelevat vahvasti sitä, kuinka vastikään sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseen on ruvettu etsimään ratkaisuja tieteellisellä

kentällä. Tämä on huomiota herättävää varsinkin siitä näkökulmasta, että sijoitettujen lasten ja nuorten ikätovereitaan useammin esiintyvät koulunkäynnin haasteet, huonompi koulumenestys ja siihen liittyvät tulevaisuuden riskit on tunnistettu ja osoitettu tutkimuksessa jo vuosikymmenien ajan. (ks. esim. Trout ym. 2008, 984–987) Interventioiden suuri määrä tällä vuosikymmenellä kertoo kuitenkin jotain siitä, että sanoista on vihdoinkin siirrytty tekoihin, jotta löydettäisiin mahdollisimman tehokkaita keinoja näiden lasten ja nuorten tukemiseksi usein vaikean elämäntilanteen keskellä.

Tutkimusinterventioiden painoaloja tarkastellessa suurin tutkimuksellinen ryhmä koostui akateemista tukea tarjoavista interventiotutkimuksista (n=7). Tämä oli sinänsä odotettavissa, koska myös tutkimus osoittaa, että yleisimmin koulunkäynnin tukemiseksi toteutetut interventiot ovat kognitiivisia taitoja harjaannuttavia (Schaeffer ym., 2004, 16). Kuitenkin interventioiden toteutus konteksteja tarkastellessa oli mielenkiintoista huomata, että vaikka kaikkien interventiotutkimusten tavoitteena oli tukea koulusuoriutumista ja kouluhyvinvointia, vain viisi interventiotutkimuksista toteutettiin suoranaisesti koulun kontekstissa. Lisäksi joissakin interventiotutkimuksissa suoritetuilla tukitoimilla ei osoitettu olevan mitään yhteyksiä omaan kouluun tai oman koulun opetussuunnitelmaan. Tämän nähtiin olevan potentiaalisessa yhteydessä lasten ja nuorten sitoutumisongelmiin intervention aikana (Zinn & Courtney, 2014). Voisikin ajatella, että sijoitetun lapsen ja nuoren koulunkäynnin tukemiseksi olisi merkittävää, että tuki, varsinkin akateeminen, olisi jollain lailla sidoksissa lapsen ja nuoren omaan kouluun, jotta hän voi yhdistää tuen merkityksellisyyden koulunkäyntiinsä liittyen.

Myös kaikki ensisijaisesti sosioemotionaalista tukea tarjoavat interventiot (n= 4) olivat toteutettu koulun lukujärjestyksen ulkopuolella. Toisaalta näissä interventioissa tuen tarjoamisen koulun kontekstin ulkopuolella voi nähdä perustellumpana valintana kuin akateemisissa interventioissa, sillä tarjottu tuki oli hyvinvoinnin näkökulmasta yleisesti kokonaisvaltaisempaa, myös koulun ulkopuolisen elämän osa-alueilla koettua hyvinvointia edistävää. Koulun kontekstin

puute hyvinvointi-interventioissa herättää kuitenkin kysymyksen, olisiko tarkoituksenmukaista tukea sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointia myös koulun ympäristöstä käsin suoranaisemmin kouluyhteisöön liittyvänä toimintana.

Sijaiskodin kontekstissa toteutettujen interventiotutkimusten edustus korostui aineistossa kaikista suurimpana ryhmänä (n=6). Näissä interventioissa sijaisvanhemmat olivat useimmiten jollain tavalla osallisia intervention toteutumiseen. Sijaiskodin ympäristön korostumisen tutkimuksissa voi nähdä tarpeena lisätä sijaisvanhempien osallisuutta lapsen tai nuoren koulunkäyntiin. Sijaisvanhempien osallisuuden merkityksen vahvistaa myös aiheesta tehty tutkimus, joka osoittaa sijaisvanhempien osallisuuden, kiinnostuksen ja korkeiden odotusten lapsen ja nuoren koulunkäyntiin liittyen vaikuttavan positiivisesti sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin (mm. Tilbury ym. 2014, 463). Huoltajien osallisuuden merkitys on nähtävissä myös yleisesti kouluasuoriutumiseen edistävästi vaikuttavana tekijänä (mm. Lee & Shute, 2010, 197–198).

### 8.1.2 Tuen kaksi merkitystä

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli eritellä tarkemmin, minkälaisia kouluasuoriutumista ja kouluhyvinvointia edistäviä tuen muotoja interventio-ohjelmissa esiintyi. Analyysin pohjalta aineistosta nousi esiin kaksi yläkategoriaa: **välitön** eli suoraan sijoitetuille lapsille ja nuorille tarjottu tuki ja **välillinen** eli sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa tekemisissä oleville tahoille tarjottu tuki. Aineiston pohjalta käy siis ilmi, että tukeakseen sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumista ja hyvinvointia on myös merkittävää tukea ja osallistaa heidän kanssaan työskenteleviä tahoja.

Suoraan lapselle tarjottu välitön tuki esiintyi interventiotutkimuksissa *akateemisenä, sosioemotionaalista sekä koulunkäynnin järjestelyihin liittyvänä* tukena. Akateemista tukea interventioissa tarjottiin yleisimmin lukutaidon ja laskutaidon osalta. Tuen kohdistuminen juuri lukutaitoon ja laskutaitoon oli odotettavissa, koska niiden voidaan ajatella olevan kouluasuoriutumiseen kokonaisvaltaisesti vaikuttavia peruspilareita. Varsinkin lukutaidon merkitys näkyy kaikissa

teoreettisissa oppiaineissa. Lukutaidon harjaannuttaminen olikin akateemista tukea tarjoavissa interventioissa kaikista yleisin tuen kohde, joka esiintyi yhteensä kahdeksassa interventiossa (Dymoke & Griffiths, 2010; Flynn ym., 2012; Harper & Schmitd, 2016; Osborne ym., 2010; Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön ym., 2014; Zinn & Courtney, 2015).

Sen sijaan yllättävää oli, että akateeminen tuki perustui sijoitetun lapsen ja nuoren yksilöllisiin tarpeisiin vain kolmessa interventiossa (Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön ym., 2014). Sijoitettujen lasten ja nuorten heterogeeniset tarpeet huomioon ottaen (ks. esim. Wellbourne & Leeson, 2012, 130) olisi ajatellut yksilöllisen lähestymistavan olevan yleisempää. Tuen yksilöllistäminen mahdollistaa myös kouluhyvinvointiin liittyvien tarpeiden huomioimisen. Vaikka akateeminen tuki olikin ensisijainen tavoite yksilöllisten tarpeiden tukemiseen perustuvissa interventiotutkimuksissa, suurella osalla oppilaista esiintyi myös sosioemotionaalisia tarpeita, joiden kohtaamisen tuen yksilöllistäminen mahdollisti.

Kouluhyvinvointia edistävä *sosioemotionaalinen tuki* ilmeni interventiossa usein toissijaisena tavoitteena. Vain neljässä interventiossa sosioemotionaalinen tuki oli interventiotutkimuksen päätavoite (D'Andrea ym., 2013; Johnson ym., 2011; Leve & Chamberlain, 2010; Taussing & Cluhane, 2010). Nämäkään interventiotutkimukset eivät olleet suoranaisesti koulun kontekstissa toteutettuja. On toisaalta luonnollista, että akateeminen tuki korostuu koulunkäynnin tukemiseen tarkoitetuissa interventioissa, mutta kirjallisuuskatsauksen sisältynyt aineisto vahvistaa jo tehtyä tutkimusta, jonka mukaan kouluhyvinvointi jää usein koulusuoriutumista vähemmälle huomiolle (mm. Liu ym., 2014, 919–920). Varsinkin sijoitettujen lasten ja nuorten tukemisessa tulisi kognitiivisten taitojen harjaannuttamisen ohella korostua myös hyvinvoinnin tukeminen, sillä heidän koulunkäyntinsä ongelmat saattavat usein johtua juurikin psykologisista tarpeista, jotka on sidoksissa heidän taustaansa liittyviin tekijöihin (mm. Wellbourne & Leeson, 2012, 130, 138). Toisaalta suuressa osassa interventiotutkimuksia kuitenkin

kin korostettiin positiivisen ihmissuhteen luomisen merkitystä. Koska sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla saattaa taustansa vuoksi olla elämässään vähemmän positiivisia, kannustavia ja turvallisia ihmissuhteita, merkityksellisten ihmissuhteen luominen on tärkeää, ja sillä voi olla sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin nähden edistävä vaikutus (Mendis ym., 2015, 491).

*Koulunkäynnin järjestelyihin liittyvä tuki* ilmeni aineistossa sekä välittömästi että välillisesti. Aineistossa lasten ja nuorten asioista vastasi yleensä sekä välittömästi että välillisesti yhteyshenkilö, joka oli koulutukseen erikoistunut henkilö, esimerkiksi erityisopettaja. Yhteyshenkilö toimi ikään kuin siltana sijoitettujen oppilaiden ja heidän kanssaan tekemisissä olevien tahojen välillä. Kuten aikaisemmin tehdystä tutkimuksesta käy ilmi, sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä vaikeuttavat yleisesti erilaiset yhteistyöongelmat, varsinkin koulutuksen järjestämisestä vastaavan tahon ja sosiaalitoimen välillä (mm. Ferguson & Wolgow, 2012, 1146). Tämän vuoksi yhteyshenkilön voisi nähdä potentiaalisena ratkaisuna eri toimijoiden välisiin haasteisiin. Hän toiminnallaan koordinoisi sijoitettujen lasten ja nuorten koulutuksellisia asioita, tarjoisi informaatiota ja konsultointiapua sekä toimisi linkkinä koulutuksen järjestäjän ja sosiaalitoimen välillä.

**Välillistä tukea** interventiotutkimuksessa esiintyi *koulun käynnin järjestelyihin liittyvän tuen lisäksi, yhteistyön järjestämiseen sekä sijoitettujen lasten kanssa työskentelevien tahojen koulutukselliseen ja ohjaukselliseen tukeen* liittyen. *Yhteistyön järjestämistä koskeva tuki* piti sisällään interventiotutkimusten avulla rakennettuja yhteistyömalleja. Tämä korostui varsinkin Skolfam-interventioissa (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014), yhteyshenkilöinterventioissa (Zetlin ym., 2009; Weinberg ym. 2014) sekä Weinbergin ym. (2009) koulutuksellisia työryhmiä synnyttäneessä interventiossa. Yhteistyömallit mahdollistivat usean sijoitettujen lasten ja nuoren kanssa tekemisissä olevan tahon osallisuuden lapsen ja nuoren koulunkäyntiä koskeviin asioihin sekä tiedonsiirron eri tahojen välillä. Kuitenkin vain ruotsalaisissa Skolfam-interventiotutkimuksissa oli tuotu esille sijoitetun lapsen osallisuuden ja äänen kuuluville saattamisen merkitys häntä koskevien koulunkäyntiin liittyvien päätösten äärellä. Tämä tulos on huomiota herättävä,

ottaen huomioon kuinka merkityksellisenä oppilaan osallisuutta pidetään esimerkiksi kouluhyvinvoinnin kannalta (mm. Konu ym., 2002, 84; Suldo ym., 2014, 375). Tulevaisuudessa sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin interventiota suunniteltaessa olisikin hyvä korostaa sijoitetun lapsen ja nuoren osallisuutta entistä enemmän.

Lisäksi välillistä tukea esiintyi aineistossa *koulutuksellisen ja ohjauksellisen tuen* tarjoamisena sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa tekemisissä oleville tahoille. Tällöin tahoille järjestettiin koulutusta ja konsultointiapua sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin edistämistä koskien. Koulutuksellinen ja ohjauksellinen tuki oli joko osa interventiotutkimuksen mahdollistamista, tai interventiotutkimuksen ensisijainen tavoite. Usein interventiotutkimusten onnistuminen edellytti intervention toteutuksesta vastaavien henkilöiden kouluttamista. Tämä on huomioitava interventio-ohjelmien käytäntöön soveltamista pohdittaessa. Suurimmassa osassa aineistoni interventiotutkimuksissa interventio-ohjelmien kokonaisvaltainen toteutus henkilöstön kouluttamisineen ja palkkaamisineen vaati sellaisia taloudellisia ja ajallisia resursseja, jotka eivät välttämättä ole aina kaikissa käytännön ympäristöissä mahdollisia. Sen takia esimerkiksi koulutuksen järjestäjän tai sosiaalitoimen onkin syytä miettiä, kuinka soveltaa näitä interventio-ohjelmissa esiintyneitä tukimuotoja käytäntöön edullisesti, mutta samalla tehokkaasti.

### 8.1.3 Interventioiden vaikutuksista

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia vaikutuksia interventiotutkimuksilla oli sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiseen ja hyvinvointiin. Tulokset olivat toisiinsa nähden heterogeenisiä, mutta joitakin mielenkiintoisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia kuitenkin havaittavissa.

**Koulusuoriutumiseen liittyvinä vaikutuksina** aineistoista nousi esiin *lukuputaitoon, matemaattisiin taitoihin sekä kognitiiviseen kapasiteettiin ja arvosanoihin* kohdistuvat vaikutukset. Koulusuoriutumiseen liittyen interventiotutkimuksista

saatiin yleisesti ottaen lupaavia tuloksia, joskin lisätutkimuksen tarve tunnustettiin kaikissa tutkimuksissa. Tuloksista nousivat positiivisesti esiin varsinkin yksilöllisten tarpeiden tukemiseen toteutetut akateemiset interventiot, joista saatiin johdonmukaisesti tilastollisesti merkittäviä tuloksia muun muassa lukutaidon ja kognitiivisen kapasiteetin osalta (Tideman ym., 2011; Tyre, 2012; Tördön, 2014). Skolfam-interventioiden positiiviset tulokset olivat nähtävissä kattavasti kaikilla analyysissa ilmenneillä akateemisilla osa-alueella, sekä hieman yllättäen myös kouluhyvinvoinnissa. Tästä saattaa kertoa tuen tarpeen yksilöllinen huomiointi: vaikka tuen ensisijainen kohde olikin akateemiset tarpeet, myös sosioemotionaaliset tarpeet huomioitiin tarpeen mukaan. Skolfam-interventioiden tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä vahvistavat toisteesta saadut alkuperäisen tutkimukseen kanssa yhtenevät tulokset. Toisaalta on kuitenkin otettava huomioon, että molempien Skolfam-tutkimusten otokset olivat pieniä ja kontrolliryhmättömiä, mikä vaikuttanee yleistettävyyteen ja mahdollisten syy-seurausuhteiden selvittämiseen.

Myös tuutoriperustaiset interventiot olivat yleisesti katsoen tuloksiltaan lupaavia, joskin intervention kontekstilla ja ohjaustyylillä oli jonkin asteista vaikutusta tuloseroihin (vrt. Flynn ym., 2012; Harper & Schmitd, 2016). Kuitenkin muista tuutori-interventioista poiketen Zinnin ja Courtney'n (2015) yksilöllisellä sijaiskodin kontekstissa erikseen palkatun tuutorin toimesta toteutetulla interventiolla ei osoitettu olevan tilastollisesti merkittäviä vaikutuksia sijoitettujen lasten koulusuoriutumiseen. Interventio-ohjelman odotettua heikompien tulosten syyksi pohdittiin muun muassa intervention toteutuskontekstin mahdollista leimaavuutta. Voikin olla, että sijoitetut lapset ja nuoret saattavat kokea jotkin kontekstit tai jotkin tuen muodot enemmän leimaavina, mikä saattaa vaikuttaa myös heidän tukeen sitoutumiseensa. Sijoitettujen lasten ja nuorten kokemukset leimaantumisesta on vahvistettu myös tutkimuksessa liittyneenä erityisen tuen tarjoamiseen silloin, kun se ei olisi tarkoituksenmukaista (Johansson & Hojer,



2012, 139). Zinnin ja Courtney'n (2012) interventiossa ehdotettiin koulukontekstisten tuutori-interventioiden suosimista sijaiskotiperustaisten sijaan leimaavuuden ehkäisemiseksi.

Kuitenkin myös joistakin sijaiskodin kontekstissa tehdyistä akateemisista interventioista saatiin positiivisia tuloksia (Flynn ym., 2011; Osborne ym., 2010). Erona Zinnin ja Courtney'n (2012) interventioon nähden oli se, että näissä interventioissa sijaisvanhempi oli osallisena intervention toteutuksessa. Lisäksi Osbornen ym. (2010) parilukuinterventiossa sijaisvanhemmat toimivat intervention osalta säännöllisessä yhteydessä oppilaan koulun kanssa. Sijaisvanhempien osallisuus ja koulun mukana olo interventiossa ovatkin saattaneet vaikuttaa positiivisesti myös lopputulokseen ja lisäksi ehkäistä leimaantumisen kokemusta.

**Kouluhyvinvointiin liittyviä vaikutuksia** interventiotutkimuksissa nousi esiin *mielenterveyteen ja elämänlaatuun, sosiaalisiin suhteisiin ja käyttäytymiseen sekä kouluun kiinnittyvyyteen* liittyen. Mentori-interventioista saatiin yleisesti positiivisia tuloksia kouluhyvinvointia mittaavilla osa-alueilla. (Johnson ym., 2011; Taussing & Cluhane, 2010) Johnsonin (2011) interventiotutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että mentoroinnin onnistumisen kannalta on merkittävää, että se on luonteeltaan pitkäkestoista ja jatkuvaa: rajoitetun mentoroinnin vastaanottaminen näytti tutkimuksen valossa kokonaisuudessaan hyödyttömämmältä kun ei mentorointia ollenkaan. Tulokset vahvistavat aikaisempaa käsitystä siitä, että mitä pidempikestoisen mentorointi-interventio on, ja mitä johdonmukaisemmin mentorointitapaamisia järjestetään, sitä paremmat ovat mentoroinnin tulokset (Spencer, Collins, Ward, & Smashnaya, 2010, 228). Mentoroinnin pituuden ja johdonmukaisuuden merkityksen voi nähdä korostuvan sijoitettujen lasten ja nuorten kohdalla, sillä heidän taustoistaan ja mahdollisista epävarmoista ja turvattomista ihmissuhteista johtuen, on todennäköisempää, että luottamuksen synnyttäminen kestää heillä tavanomaista pidempään. Lisäksi pitkäkestoisuuden puolesta puhuu sijoitetuille lapsille merkittävä pysyvyyden tunne, jolla on osoitettu olevan myös koulunkäyntiä edistävä vaikutus. (mm. Happer ym., 2006, 19.)

*Käyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden* vaikutuksia mitattaessa positiivisia vaikutuksia saatiin koululukujärjestyksen ulkopuolella toteutetussa terapeuttisessa urheiluliigainterventiossa (D'Andrea ym., 2013). Interventiotutkimuksen tulokset vahvistavat lukujärjestyksen ulkopuolisen harrastustoiminnan positiivisen yhteyden oppilaan sosiaalisille suhteille ja näin myös kouluhyvinvoinnille. (ks. Pulkkinen & Metsäpelto, 2012, 40; Suldo, 2014, 357) Intervention tuloksista on pääteltävissä, että myös sijoitetut lapset ja nuoret hyötyvät sosiaalisten suhteiden näkökulmasta koulun ulkopuolisiin harrastuksiin osallistumisesta. Harrastustoiminta voi myös auttaa lapsia ja nuoria löytämään omia vahvuuksiaan, minkä aiemmin tehty tutkimus osoittaa sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä edistäväksi tekijäksi (ks. Happer ym., 2009, 36). Toisaalta D'Andrean interventiossa harrastustoiminnan yhteydessä korostui myös sen terapeuttinen luonne: urheiluharrastuksen yhteydessä harjaannutettiin erilaisia sosioemotionaalisia taitoja. Lisäksi urheiluvalmentaja oli koulutettu ottamaan valmennuksessaan huomioon sijoitettujen lasten ja nuorten traumaan liittyvän oirehoidinnan. Nämä tekijät lisäsivät luultavasti omalta osaltaan intervention tehokkuutta sijoitettujen lasten ja nuorten kohdalla, joskin syy-seuraussuhteiden selvittäminen ei ole mahdollista intervention tutkimus-asetelman puutteiden vuoksi.

Huomionarvoista interventiotutkimusten vaikutuksia tarkastellessa oli myös yhteyshenkilöinterventioiden tilastollisesti pienet vaikutukset koulusuo-riutumiseen ja jopa negatiiviset vaikutukset kouluun kiinnittyvyyteen (läsnäolo), mikä oli sinänsä yllättävää muuten niin tarkoituksenmukaiselta tuntuvan mallin takia. Tuloksiin on voinut osittain vaikuttaa kontrolliryhmän puute toisessa interventiotutkimuksessa (Weinberg ym., 2014) ja koe- ja kontrolliryhmän huomattavat erot alkumittauksessa toisessa (Zetlin, ym. 2014). Zetlinin ym. (2004) lukuvuoden mittaisessa interventiossa myös pohdittiin, josko pidempiaikainen interventio olisi saanut aikaan tilastollisesti merkittävämpää kasvua. Se ei ollut kuitenkaan nähtävissä Weinbergin (2014) tutkimuksessa, joka oli interventiotutkimuksista pisin, kestäen yhteensä kolme lukuvuotta: arvosanat kohosivat ensimmäisen lukuvuoden aikana, mutta eivät sitä seuraavina.

Lisäksi yhteyshenkilöinterventiotutkimusten odottamattoman heikkoihin tuloksiin on voinut vaikuttaa se, että kummassakaan interventioista yhteyshenkilöiden roolia ja heidän sijoitetulle lapsille ja nuorille suorittamiaan interventioita ei ollut tarkasti strukturoitu. Toimiakseen yhdyshenkilön rooli vaatinee siis lisäkehittelyä ja -tutkimusta, jotta roolin sisällä suoritettavat toimenpiteet, interventiot ja tiedonsiirtomallit olisivat mahdollisimman johdonmukaisia, standardoituja ja tehokkaita. Kuitenkin yhdyshenkilön roolin potentiaalia eri tahoja yhdistävänä ja sijoitetun lapsen asioita ajavana henkilönä ei voi kiistää. Koska koulutukseen riskiryhmään kuuluvilla sijoitetuilla lapsilla tai nuorilla ei ole sen hetkessä tilanteessaan vanhempia ajamassa heidän koulunkäyntiin liittyviä asioita, olisi entistä merkityksellisempää, että koulutuksenjärjestäjä ja sosiaalitoimi kehittelisivät yhteistyössä formaaleja menettelytapoja, joilla tukea sijoitettujen lasten koulunkäyntiä (ks. Zetlin ym., 2006, 271).

## **8.2 Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuus**

Tässä alaluvussa arvioin systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni luotettavuuteen liittyviä seikkoja tutkimusprosessin ja tutkimusaineiston osalta. Luotettavuuden seikkoja pohdin muun muassa toistettavuuden ja yleistettävyyden näkökulmasta, jonka lisäksi tarkastelen työni eettisiä valintoja, ja arvioin tutkimusprosessini ja aineistooni liittyviä vahvuuksia ja rajoitteita.

### **8.2.1 Tutkimusprosessi**

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusprosessi perustuu tarkasti ja systemaattisesti määriteltyyn tutkimusprotokollaan, joka pitää sisällään tutkimuskysymysten määrittelyn, sisäänotto- ja poissulkukriteerit ja hakustrategian, kriittisen arvioinnin sekä aineiston analyysiin ja raportoimiseen liittyvät seikat (mm. Pettigrew & Roberts, 2006). Systemaattista kirjallisuuskatsausta pro gradu -tutkielmana tehdessä, muun muassa ajallisten ja taloudellisten rajoitusten vuoksi, minun on pitänyt tehdä työssäni kompromisseja, jotka ovat saattaneet vaikuttaa

kirjallisuuskatsaukseni luotettavuuteen. Välttämättömistä kompromisseista huolimatta, olen kuitenkin pyrkinyt raportoimaan prosessini systemaattiselle kirjallisuuskatsaukselle tyypillisellä yksityiskohtaisella ja läpinäkyvällä otteella, joka mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden. (Pettigrew & Roberts 2006, 102; Aveyard 2010, 19–20.)

Merkittävin luotettavuuteen vaikuttava yksittäinen tekijä on luultavasti se, että tein systemaattisen kirjallisuuskatsauksen yksin. Systemaattista kirjallisuuskatsausta tehdessä olisi suositeltavaa, ellei jopa välttämätöntä, että prosessissa on mukana useampi kuin yksi tutkija: useimmiten Cochrane- ja Campbell-tutkimusverkostojen systemaattiset kirjallisuuskatsaukset tehdään tiimityönä (Aveyard, 2010, 15). Tällä varmistetaan, että prosessin eri vaiheet suoritetaan mahdollisimman systemaattisella ja objektiivisellä otteella (Bearman ym., 2012, 628). Kuitenkin Aveyard (2010, 15–16) toteaa, että opinnäytetyönään systemaattista kirjallisuuskatsausta tekeviltä ei voida odottaa tutkimusverkostojen laatustandardeilla tehtyä tutkimusta muun muassa käytössä olevien rajallisten resurssien vuoksi. Näin myös systemaattisen kirjallisuuskatsauksen yksin tekeminen pro gradu -tutkielmana on perusteltavissa. Koin kuitenkin prosessin aikana, että varsinkin kirjallisuushaun suorittamisen yhteydessä työpari olisi ollut hyödyllinen, jotta suuresta määrästä hakuosumia saataisiin mahdollisimman tehokkaasti ja perusteellisesti seulottua katsaukseen sisällytettävät tutkimusartikkelit. Yksin tehdessä olen saattanut ajattelemani hypätä sellaisen tutkimusartikkelin yli, joka olisikin täyttänyt sisäänottokriteerit. Toisaalta suhteellisen hallittavissa olevan hakutulospäärän takia (18–225 hakutulos/hakukanta) oletan, että virheitä ei ole tapahtunut.

Lisäksi katsaukseni luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa se, että en suorittanut yhtä kattavaa hakua, kun systemaattisissa kirjallisuuskatsauksissa olisi toivottavaa. Tutkimusverkostojen standardit täyttävissä kirjallisuuskatsauksissa tutkimuskysymykselle relevantti kirjallisuus kartoitetaan kaikilta mahdollisilta tahoilta: elektronisten tietokantojen kautta, viitehaun kautta, manuaalisena hakuna sekä harmaan kirjallisuuden alueelta (Metsämuuronen, 2005a, 39; Aveyard,

2006, 68–83). Pro gradu -tutkielman ajallisten resurssien takia pystyin suorittamaan haun vain tutkimusaiheelleni tarkoituksenmukaisiin elektronisiin tietokantoihin sekä katsaukseen sisällyneille artikkeleille suorittamani viitehaun kautta. Toisaalta elektronisten tietokantojen käyttö päälähteenä mahdollisti pelkästään vertaisarvioitujen tutkimusartikkelien sisällyttämisen katsaukseen, joka parantaa tutkimusaineistoni laatua ja luotettavuutta. Jos olisin sisällyttänyt katsaukseeni myös harmaankirjallisuuden vertaisarvioimattomine materiaaleineen, luotettavuus olisi voinut kärsiä (ks. Metsämuuronen, 2005, 39). Tämän lisäksi kontrolloin aineistoni laatua ja luotettavuutta suorittamalla tutkimuksille systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteiden mukaisesti kriittisen arvioinnin MMAT-laadunarviointityökalua käyttämällä. (ks. liite 3 & 4) Tällä halusin vielä varmistaa kaikkien tutkimusten laadukkuuden formaaliin ja yhtenevään kriteeristöön perustuen.

Koska toteutin systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni laadullisena tutkimuksena, on myös syytä pohtia tutkielman objektiivisuuteen liittyviä asioita. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen objektiivisuutta tavoittelevan luonteen ja laadullisen analyysin välillä vallitsee hienoinen ristiriita. Tästä syystä systemaattisia kirjallisuuskatsauksia pyritäänkin yleisesti tekemään meta-analyyseina, jos määrällisen tutkimusaineiston tutkimusmetodologia on tarpeeksi yhteneväinen (Pettigrew & Roberts, 2006, 164). Koska aineistossani käytetyt tutkimusasetelmat olivat kuitenkin heterogeenisiä, valintani laadullisen narratiivisen synteessin teosta oli perusteltavissa, joskin tämän vuoksi minun pitää ottaa huomioon myös omien havaintojeni luotettavuus ja puolueettomuus tutkielmaan liittyen. Laadullisen tutkimuksen teossa on myönnettävä, ettei täydellinen objektiivisuus ole mahdollista, koska tutkijan subjektiivisuus tulee esille niin aiheen ja tutkimusmenetelmän valinnoissa kuin myös aineiston analyysissä ja tulkinnassa (ks. Tuomi & Sarajarvi, 135–136). Niinpä minunkin on rehellisesti myönnettävä, että vaikka olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti, aineiston tulkinnan luotettavuuteen ja objektiivisuuteen on saattanut vaikuttaa aikaisemmat ennakkotietoni ja -asenteeni aiheeseen liittyen. Toisaalta

työni objektiivisuutta taas lisää aineistonkeruuvaiheen yksityiskohtainen suunnittelu ja tarkkaan pohditut hakukriteerit.

Myös tutkielmani tekoon liittyneet eettiset valinnat on merkittävä huomioida, vaikka systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa ne eivät olekaan niin selkeästi näkyvillä kuin empiirisessä tutkimuksessa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan tutkimuksen eettisyys on nähtävissä tutkimuksen laadussa, tutkimustoiminnassa sekä tutkimusaiheen valinnassa. Omassa työssäni eettisyys korostuu tutkimussuunnitelman laadukkuudessa sekä huolellisessa raportoinnissa. Käytin runsaasti aikaa protokollan suunnitteluun ja pidin huolta, että raportointi oli mahdollisimman yksityiskohtaista, avointa ja läpinäkyvää. Tämä mahdollistaa myös sen, että kuka tahansa henkilö voisi toistaa tutkimukseni. Läpinäkyvyyttä lisäävät myös katsaukseni yhteyteen laatimani taulukot. Lisäksi eettisyys on nähtävissä työni tutkimusaiheeseen liittyen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 129). Valitsin koulusuoriutumisen lisäksi myös kouluhyvinvoinnin näkökulman sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä määrittäväksi osa-alueeksi, koska uskon vahvasti, että ilman hyvinvoinnin kokemista, myös oppimisen edellytykset kärsivät. Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen nivoutuneen luonteen takia koin molempien osa-alueiden tarkastelun merkitykselliseksi, vaikka se onkin lisännyt tutkielmani laajuutta.

### **8.2.2 Aineiston arviointi**

Systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseeni sisältyneen interventiotutkimusaineiston ominaisuuksiin vaikuttavat tutkimuskirjallisuuden paikantamisen ja kriittisen arvioinnin lisäksi laatimani sisäänotto- ja poissulkukriteerit sekä aiheesta tehdyn tutkimuksen ominaisuudet Aineistooni sisältyi kaiken kaikkiaan vain 18 tutkimusinterventiota, joista suurin osa oli tehty 2010-luvulla. Tämä kertoo jotain siitä, että sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin edistämiseksi on alettu enenevässä määrin kiinnittämään huomiota vasta suhteellisen hiljattain.

Toisaalta myös kirjallisuushakuni rajaukseen liittyvät valinnat ovat mahdollisesti vaikuttaneet aineiston määrään. Kielitaitoni rajoitusten ja näin ollen väärinymmärrysten välttämiseksi rajasin hakuni koskemaan vain englannin- ja suomenkielisiä artikkeleita. Jouduin hylkäämään kuusi tutkimusta muun kielen vuoksi. Kuitenkin täytyy ottaa huomioon, että ruotsin kieli olisi ollut ainoa kieli johon olisin potentiaalisesti voinut laajentaa hakuani, sillä taloudellisten rajoitusten vuoksi, kääntäjän palvelujen käyttäminen, mitä olisin tarvinnut muihin kieliin, ei ollut mahdollista. Kuitenkaan mikään muun kielen perusteella hylkäämistäni artikkeleista ei ollut ruotsinkielinen. Lisäksi tutkimukseen sisältyi joka tapauksessa kaksi ruotsalaista tutkimusta (Tideman ym., 2011; Tördön ym., 2014).

Suomenkielisten artikkelien puute aineistossani oli valitettavaa. Tähän on luultavasti osittain vaikuttanut haun rajaaminen elektronisiin tietokantoihin ja vertaisarvioituihin artikkeleihin. Olen nimittäin tietoinen, että Suomessa on julkaistu vuoden 2016 loppupuolella Sijoitettu lapsi koulussa (SISUKAS) -nimisen interventiotutkimuksen ensimmäinen tulosraportti Pesäpuu ry:n toimesta. Sitä ei ole kuitenkaan julkaistu elektronista maksutonta vertaisarvioitua julkaisukanavaa käyttäen, joten en voinut sisällyttää raporttia katsaukseeni. Varsinainen tutkimusartikkeli on julkaistu vastikään, aineistonkeruun ja analyysinteon jälkeen, ilmestyneessä Niilo Mäki -instituutin Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehdessä (NMI, 2017), joka on tilattavana maksullisesti. SISUKAS-projekti on moniammatillinen sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukimalli, joka on tehty mukaillen Ruotsissa toteutettuja Skolfam-interventioita. Interventiossa korostuu kuitenkin ruotsalaisia tutkimuksia enemmän koulusuoriutumisen ohella myös sijoitetun lapsen psykososiaalisen hyvinvoinnin merkitys. Tutkimuksen tulokset vahvistavat Skolfam-interventioiden tuloksia, joskin otoskoko on tässäkin tutkimuksessa pieni (n=20) sisältäen vain perhehoidon piirissä olevia alakouluikäisiä lapsia. (Oraluoma & Väливаara, 2017)

Aineiston rajaamista kattamaan vain suomalaisen koulujärjestelmän mukaan peruskouluikäiset lapset ja nuoret (6-16. v.) haastoi K-12 koulutusjärjestel-

män tutkimusten suuri edustus (Yhdysvallat ja Kanada). K-12 koulutusjärjestelmän maissa peruskoulutus pitää sisällään alakoulun (*primary education*), johon kuuluu päiväkoti (K) ja luokat 1–5 (4–11-v.), sekä yläkoulun (*secondary education*) johon kuuluu *middle school* (luokat 6–8 [10–13-v.]) ja *high school* (luokat 9–12 [13–18-v.]) (National Centre for Education Statistics, 2012). K-12 -koulutusjärjestelmä ei ole suoraan siirrettävissä suomalaiseseen koulutusjärjestelmään, jonka takia rajaus oli hieman hankalaa. Niinpä sisällytin katsaukseeni johdonmukaisesti vain ne artikkelit, jossa sijoitettujen lasten ja nuorten keskiarvoon perustuva ikä oli tutkimuksessa Suomen peruskoulutusjärjestelmän mukainen. Jos artikkelissa tutkittiin vain *high schoolin* ylemmillä luokilla olevia sijoitettuja nuoria (11 & 12 [16–18-v.]), en sisällyttänyt sitä katsaukseeni. Kuitenkin joissakin artikkeleissa ikäryhmä oli luokiteltu laajemmin, jopa 21-ikävuoteen asti, mutta jos osallistujien keskiarvo sisältyi 6-vuoden ja 16-vuoden väliin, sisällytin ne tutkimukseeni. Näistä johdonmukaisista valinnoista huolimatta haasteet iän rajauksessa ja K-12-maiden suuri edustus ovat kuitenkin osittain saattaneet vaikuttaa kirjallisuuskatsaukseni yleistettävyyteen ja siirrettävyyteen.

Aineiston arvioinnissa minun tulee myös ottaa huomioon katsaukseeni sisältyneiden tutkimusten ominaisuuksiin liittyviä asioita. Aineistoni sisältämien tutkimusten tutkimusasetelmat olivat heterogeenisiä ja myös otoskoko vaihteli suuresti. Oli odotettavaa, että kasvatustieteissä ja sosiaalitieteissä korostuu kvantitatiivinen koeasetelma kontrolloitujen kokeiden sijaan, mutta aineiston yleistettävyyteen luotettavuuteen ja tutkimusharjojen lisääntyneeseen määrään on saattanut vaikuttaa se, että suuri osa kvantitatiivisista tutkimuksista ei sisältänyt kontrolliryhmää. Kontrolliryhmättömyyden lisäksi joissakin tutkimuksissa oli myös verrattain pieni otoskoko (Mayfield & Vollmer, 2007; Tideman ym. 2011; Tördön ym., 2014 ). Kontrolliryhmät mahdollistaisivat sen, että tutkimuksista saataisiin selville kausaliitteja eli syy-seuraussuhteita sekä olosuhteita, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tutkimusharjojen lisääntymiseen. Toisaalta kontrolliryhmien käytön yhteydessä voi ajatella ilmenevän eettisyyteen liittyviä ongel-



mia: on merkittävää pohtia, onko eettisesti oikein, että vain koeryhmä saa intervention ja kontrolliryhmä ei saa mitään. Tämä oli ratkaistu kahdessa tutkimuksessa tarjoamalla kontrolliryhmälle interventio odotuslista (*waiting list*) -periaatteella (Flynn ym., 2012; Harper & Schmitd, 2016).

Lisäksi aineiston sisällöllisiä ominaisuuksia tarkastellessa kirjallisuuskatsauksen lopputulokseen on vaikuttanut myös kouluhyvinvointiin liittyvien tutkimusartikkelien vähyys. Halusin tutkimuksessani nimenomaisesti korostaa koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin yhteen kietoutunutta merkitystä sijoitetun lapsen ja nuoren koulunkäynnin tukemisessa. Kuitenkin varsinaisesti kouluhyvinvoinnin tukemiseksi koulun ympäristössä toteutettuja interventioita ei sisäänottokriteereilläni löytynyt. Katsaukseeni sisältyneiden sosioemotionaalista tukea tarjonneiden interventioiden tavoitteena oli tukea koulunhyvinvointiin liittyviä osa-alueita, mutta tuki tarjottiin usein kokonaisvaltaisemmin huomioiden myös lapsen elämän muut osa-alueet. Kouluhyvinvoinnin tukemisen voikin ehkä ymmärtää katsauksessani paremmin kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisena, minkä vaikutukset ulottuvat myös koulun kontekstiin.

Toisaalta työni antaa myös viitteitä siitä, että interventioita tukemaan sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointia myös koulukontekstissa olisi hyvä kehittää. Voi kuitenkin olla, että koulun ympäristössä on toteutettu myös sosioemotionaalista hyvinvointia tukevia interventioita, joskin laajemmalle populaatiolle. Sijoitetut lapset ja nuoret eivät ole ainoa koulutuksellinen riskiryhmä; myös esimerkiksi köyhyys, vähemmistöön kuuluminen, kiusaaminen sekä nuorisorikollisuus lisäävät koulussa epäonnistumisen riskiä (Koball, Dion, Gothro & Bardos, 2011, 3–9). Jos olisin rajannut hakuani kattamaan kaikki koulutuksen riskiryhmät, on todennäköistä, että olisin saanut enemmän tuloksia kouluhyvinvoinnin tukemiseen koulun kontekstissa toteutetuista interventioista.

### 8.3 Tulosten sovellettavuus kasvatusalan ammattilaisen näkökulmasta

Systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni tulokset tuovat esille monia seikkoja, miten kasvatusalan ammattilaiset voisivat potentiaalisesti tukea sijoitettua lasta peruskoulun kontekstissa. Vaikka katsaukseeni sisällyneistä tutkimusinterventioista läheskään kaikki eivät ole suoraan siirrettävissä suomalaisen koulun kontekstiin muun muassa toteutuspaikan, tutkimusmaan ja käytössä olevien taloudellisten resurssien takia, opettaja ja koulun muu henkilökunta voivat kuitenkin käyttää tuloksia hyödyksi tehdessään tutkimusnäytöllä informoituja ratkaisuja sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumista ja kouluhyvinvointia tukeakseen. Tässä osiossa tuon esille kuinka tuloksia voisi soveltaa suomalaiseen koulusysteemiin ja opetuskäytäntöihin.

Aineiston perusteella ilmeni, että sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukeminen ei saisi olla heitä leimaavaa (Zinn & Courtney, 2014). Pohjimmiltaan sijoitetut lapset ja nuoret ovat kuin keitä tahansa muita lapsia ja nuoria, jotka eivät useinkaan halua osakseen erityiskohtelua, eivätkä halua että heidän koti- tai kouluelämänsä muuttuu erilaisiksi tukipalvelujen viidakoksi (Sinclair, Wilson & Gibbs, 2001, 24). Koulun ollessa mahdollisesti ainoa normaaliutta ja pysyvyyttä edustava asia lapsen elämässä (mm. Johansson & Höjer, 2012, 1139) olisi tärkeää, että koulussa tarjottaisiin tukea lasta ja nuorta leimaamattomalla tavalla.

Aineistossa korostui yhteistyön järjestämisen merkitys sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseksi. Erilaiset moniammatilliset työryhmät, jotka mahdollistavat eri tahojen osallisuuden, koulutuksellisten ongelmien tunnistamisen ja ratkaisemisen, tiedonsiirron ja konsultoinnin voidaan nähdä sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä edistävänä tekijänä. (Tideman ym., 2012; Tördön, 2014; Oraluoma & Väliavaara, 2017) Suomessa tällaista moniammatillista työtä tehdään jo systemaattisesti oppilashuollossa (Opetushallitus, 2014, 77–81). Olisi kuitenkin merkittävää, että oppilashuoltotyössä huomioitaisiin sijoitettujen

lasten ja nuoren tilanteelle tyypilliset tarpeet ja sovellettaisiin juuri heille hyväksi havaittuja käytäntöjä ja tukimuotoja. Lisäksi olisi tärkeää, että oppilashuolto-työssä olisivat osallisena sijoitetun lapsen tai nuoren lisäksi kaikki hänen kanssaan tekemisissä olevat tahot: lapsen sijaiskodin huoltajat, biologiset vanhemmat, lapsen oma sosiaalityöntekijä sekä muut merkittävät tahot. Kaikkien tahojen tulisi olla tietoisia lapsen tai nuoren koulunkäyntiin liittyvistä vahvuuksista ja haasteista, jotta koulusuoriutumisen ja koulunhyvinvoinnin tuki olisi johdonmukaista.

Oppilashuoltoryhmän tai muun moniammatillisen työryhmän toiminnan vetämisestä sijoitettujen lasten ja nuorten kohdalla voisi mahdollisesti vastata erikseen palkattu henkilö tai työpäri, joka hoitaisi sijoitettujen lasten ja nuorten koulutukseen liittyviä asioita. Tällainen henkilö tai työpäri voisi olla esimerkiksi yhteyshenkilönä toimiva erityisopettaja (Zetlin ym., 2004; Weinberg ym., 2014) tai erityisopettaja-koulupsykologi-työpäri (Tideman, ym. 2011; Tördön ym., 2014). Toisaalta toimiva työpäri voisi olla myös erityisopettaja-sosiaalityöntekijä-työpäri, sillä näin pystyttäisiin jakamaan sekä kasvatusalan että sosiaalialan asiantuntijuus. Tällaisen vastuuhenkilön tai vastuuparin määrittäminen olisi merkittävää, jotta sekä lapsi tai nuori, sosiaalityöntekijä, lapsen huoltajat, koulun henkilökunta ja muut sijoitetulle lapselle tai nuorelle merkittävät tahot tietäisivät kehen olla yhteydessä tai keneltä pyytää esimerkiksi konsultointiapua tarpeen vaatiessa. On kuitenkin otettava huomioon, että vastuuta ei saisi säilyttää vain yhdelle henkilölle tai työpärielle. Vaikka yhteyshenkilö toimisikin linkkinä eri tahojen välillä, sijoitettujen lasten ja nuorten tukemisen tulisi olla heidän kanssaan tekemisissä olevien tahojen jaettu ja synerginen vastuu. (Zetlin ym., 2004.)

Sijoitettujen lasten ja nuorten heterogeenisyyden takia heidän tarpeitaan tulisi tukea yksilöllisesti. Yksilöllisen tuen tarjoaminen mahdollistaa sekä akateemisten että sosioemotionaalisten tukitoimien järjestämisen. Aineistossa korostui yksilöllisen tarpeiden tukemisen positiiviset vaikutukset sekä sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiselle että kouluhyvinvoinnille (Tideman ym. , 2011;

Tyre, 2012; Tördön ym., 2014; Taussing & Cluhane, 2010; Johnson ym., 2011). Olikin merkittävää, että kaikkien sijoitettujen lasten ja nuorten tilanne kartoitettiin ja heille laadittaisiin tarpeen tullen tehostetun tuen mukaisesti henkilökohtainen opetussuunnitelma. Tällä varmistettaisiin, että heidän kouluasuoriutumistaan ja kouluhyvinvointiaan tuettaisiin systemaattisesti, monitoroiden ja tarpeen mukaan uudelleen arvioiden (Opetushallitus, 2014, 63–65).

Sijoitettujen lasten ja nuorten kouluasuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin edistämiseksi voisi olla potentiaalisesti merkittävää, että koulussa järjestettäisiin erilaista koulunkäyntiä tukevaa toimintaa koululukujärjestyksen ulkopuolella. Tällaista toimintaa voisi olla aineistoni perusteella erilaiset akateemiset tuutoripalvelut, sosioemotionaalisia taitoja harjaannuttavat taitoryhmät sekä muu koululukujärjestyksen ulkopuolinen harrastustoimintaa. Sijoitettujen lasten ja nuorten näkökulmasta katsottuna olisi merkittävää, että harrastustoimintaan olisi integroitu myös sosioemotionaalisia taitoja tukevia komponentteja. Tällaista toimintaa voisi matalalla kynnyksellä tarjota esimerkiksi perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan yhteydessä (ks. Opetushallitus, 2011). Lisäksi sijoitetun lapsen ja nuoren ohjaaminen tarpeen mukaan erinäisten psykologisten palvelujen pariin, tulisi olla johdonmukaista ja standardoitua toimintaa kasvatusalan ammattilaisten keskuudessa.

Koulun kontekstissa sijoitetun lapsen ja nuoren kanssa työskentelevän kasvatusalan ammattilaisen olisi hyvä panostaa positiivisen ja kannustavan vuorovaikutussuhteen luomiseen sijoitetun lapsen tai nuoren kanssa. Tämä tuli ilmi myös useampaan otteeseen aineistoni interventiotutkimuksissa. Koulutuksen ammattilaisilta, kuten opettajilta, saadulla kannustuksella on todettu olevan merkittävä rooli sijoitettujen lasten ja nuorten positiivisen minäkuvan rakentumiselle, heidän koulutuksellisen identiteettinsä löytämiselle sekä myös yleisesti kouluasuoriutumiselle ja kouluhyvinvoinnille (Höjer & Johansson, 2012, 1139; Shrininas & Venkatkrishnan, 2016, 51; Duckett ym. 2008, 95). Koulun henkilökunnan jäsenet voivat myös toiminnallaan luoda luonnollisesti koulukontek-

tissa ilmenevän epämuodollisen mentorisuhteen sijoitettuun lapseen tai nuoreen. Luonnollisella mentorisuhteella tarkoitetaan autenttisesti syntyvää emotionaaliseen siteeseen perustuvaa vuorovaikutussuhdetta, joka ilmenee ilman varsinaista mentoripalvelun järjestäjää. Luonnollisen mentorisuhteen on osoitettu suojelevan nuoria mahdollisilta riskitekijöiltä ja parantavan nuorten kouluun kiinnittymistä. (Black, Grenard, Sussman & Rohrbach, 2010, 901.) Luonnollisesti ilmenevän mentorisuhteen luominen olisi ideaalia etenkin alakoulussa, jolloin sama opettaja opettaa luokkaa usein koko alakoulun ajan, mentorisuhteen pitkäkestoisuuden ja johdonmukaisuuden varmistamiseksi (ks. Johnson ym., 2011).

Sijoitettujen lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnin tukemiseksi koulun kontekstiin voisi liittää myös muodollisempia mentoripalveluita. Mentoripalvelua voisi tarjota esimerkiksi vertaismentorointina kummioppilastoiminnan kautta. Kummioppilastoimintaa toteutetaan Suomessa ainakin alakoulun puolella, ja siinä vanhemmat oppilaat tukevat nuorempia koulu-uransa aloittaneita oppilaita kouluun sopeutumisessa. Kummioppilastoiminta edistää muun muassa kaveritaitoja ja osallisuutta, jotka ovat molemmat merkittäviä kouluhyvinvoinnin kannalta (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2016, 5). Kummioppilastoiminnan lisäksi koulun ympäristössä voisi myös soveltaa Big Brothers Big Sisters -mentori-interventiota, jossa koulutetaan vapaaehtoisia mentoreita tukemaan lapsia ja nuoria koulun ympäristössä. Intervention tulokset osoittivat kasvua lasten ja nuorten akateemisissa taidoissa sekä uskomuksissa omiin akateemisiin kykyihinsä. (Herrera, Baldwin Grossman, Kauh & McMaken, 2011, 347).

Lisäksi kasvatusalan ammattilainen voi toimillaan pyrkiä osallistamaan sijoitettujen lasten ja nuorten sijaishuoltajia lasten ja nuorten koulunkäyntiin liittyen. Sekä aikaisemmassa tutkimuksessa että aineistossa ilmeni voimakkaasti sijaishuoltajien osallisuuden merkitys lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemisessa (mm. Lee & Shute, 2010; Osborne ym., 2010). Olisikin merkittävää, että sijoitetun lapsen tai nuoren koulu tarjoaisi mahdollisuuksia sijaisvanhemman toimijuudelle lapsen koulunkäyntiin liittyen. Tällaisia

mahdollisuuksia voisivat olla esimerkiksi sijaisvanhempien värvääminen luku- ja kirjallisuuden ulkopuolisten harrasteryhmien vetäjiksi, lapsen ja sijaisvanhemman yhdessä toteuttamat oppimisprojektit sekä yleisesti säännöllinen yhteydenpito lapsen ja nuoren koulunkäyntiin liittyen.

## 8.4 Lopuksi

”Lapsella, joka on tilapäisesti tai pysyvästi vailla perheen turvaa tai jonka edun mukaista ei ole antaa hänen pysyä perhepiirissä, on oikeus valtion antamaan erityiseen suojeluun ja tukeen” (Unicef ry, 1989, 20 §). Sijaishuollossa alle 18-vuotiaan sijoitetun lapsen ja nuoren hyvinvoinnin ja kehityksen tukemisen vastuu siirtyy vanhemmilta lastensuojelulle. Koulunkäynnin voidaan nähdä olevan yksi merkittävimmistä hyvinvoinnin ja kehityksen osa-alueista lapsen elämässä. Olisi tärkeää, että sekä koulutuksen järjestäjä, sosiaalitoimi että muut tuen tarjoajat, mukaan lukien sijaisvanhemmat, tekisivät yhteistyötä sijoitetun lapsen koulu- ja koulun ulkopuolisen toimintansa tukemiseksi ja koulun ulkopuolisen toimintansa tukemiseksi jaetun vastuun periaatteella.

Jotta sijoitetun lapsen ja nuoren koulunkäyntiä pystyttäisiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla, olisi merkittävää, että heidän koulunkäyntinsä ongelmien ratkaisemiseksi sovellettaisiin tutkimusnäyttöä. Systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni avulla sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa työskentelevät kasvatusalan ammattilaiset ja muut tahot voivat hyödyntää tiiviissä muodossa esitettyä tietoa sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseen toteutetuista interventioista, niiden vaikutuksista ja mahdollisesta käytäntöön soveltamisesta. Vaikka kaikkien interventiotutkimusten täydellinen siirrettävyys ei olekaan useassa tapauksessa mahdollista, ammattilaiset voivat hyödyntää interventioissa esiteltyjä toimivaksi todettuja komponentteja käytännön työssään.

Sijoitettujen lasten ja nuorten elämäntilanteen moninaisten potentiaalisesti koulunkäyntiä vaikeuttavien tekijöiden johdosta, olisi ensisijaisen tärkeää, että

tuen tarjoaminen olisi kokonaisvaltaista, sekä koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin huomioon ottavaa (mm. Mendis ym., 2015; Wellbourne & Leeson, 2012). Lisätutkimusta pohdittaessa systemaattinen kirjallisuuskatsaus antaa viitteitä siitä, että sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointia olisi syytä tutkia ja tukea johdonmukaisemmin myös koulun kontekstista käsin. Aineistosta nousi esiin myös selkeä aukko sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuuden huomioimisessa tarjottuun tukeen liittyen. Lisäksi aineistossa korostuneiden tytöille suunnattujen interventioiden rinnalla, interventiotutkimuksia olisi hyvä toteuttaa kohdistetusti myös teini-ikäisille laitoshuollossa asuville pojille, koska he kuuluvat tutkimuksen mukaan suurimpaan koulutukselliseen riskiryhmään (Heino & Johnson, 2010, 282–283).

Suomessa vastikään toteutettu SISUKAS-tutkimushanke tarjoaa lupaavia tuloksia kokonaisvaltaisen, osallistavan ja moniammatillisen yksilöllisten tarpeiden tukemiseen toteutetun yhteistyömallin sovellettavuudesta suomalaisessa kontekstissa (Oraluoma & Väливаara, 2017). Samalla tutkimus vahvistaa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessani tutkimusaineiston perusteella tekemiäni johtopäätöksiä. Olisi kuitenkin merkittävää, että tutkimus toteutettaisiin kontrolliryhmällisenä suuremmalla, eri-ikäiset ja eri sijoituspaikoissa asuvat sijoitetut lapset ja nuoret huomioivalla otoksella, jotta saataisiin varmistettua mallin laajempi toimivuus ja tehokkuus sekä mahdolliset syy-seuraussuhteet.

Kaiken kaikkiaan sijoitetut lapset ja nuoret ovat kuin ketä tahansa lapsia ja nuoria sillä erolla, että he ovat saattaneet joutua kokemaan nuoreen elämäänsä suhteutettuna paljon negatiivisia kokemuksia, epävarmuutta, muutoksia ja pettymyksiä. Heidän koulunkäyntiään koskevista riskitekijöistä huolimatta olisi merkittävää muistaa, että sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla on potentiaalia pärjätä koulussa ja rakentaa tulevaisuuttaan siinä missä kenellä tahansa muullakin lapsella ja nuorella – ja useat heistä pärjäävätkin. Kuten tutkimuskin osoittaa sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin haasteet eivät yleensä johdu heidän kognitiivisesta kapasiteetistaan, vaan muista tekijöistä (mm. Tideman ym., 2011).

Heidän potentiaalinsa mahdollistamiseksi osa heistä saattaa kuitenkin tarvita intensiivisempää ja johdonmukaisempaa tukea. Niinpä loppukaneettina ehdottaisinkin: Pidetään odotukset korkealla ja tarjotaan yksilöllistettyä, kokonaisvaltaista tukea yhteistyössä hyväksi havaittuun tutkimusnäyttöön nojaten.



## LÄHTEET

- Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide* (2nd edition). Maidenhead, Berkshire, England; New York: McGraw-Hill/Open University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–115.
- Bernedo, I., Salas, M., García-Martín, M. & Fuentes, M. (2012). Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review* 34 (4), 615–621.
- Bearman, M. & Dawson, P. (2013). Qualitative synthesis and systematic review in health professions education. *Medical Education*, 47 (3), 252–260.
- 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 (12), 2489–2497.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: Education and looked-after children. *Child & Family Social Work*, 12 (1), 1–10.
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review*, 34 (6), 1171–1175.
- Black, D., Grenard, J., Sussman, S. & Rohrbach, L. (2010). The Influence of School-Based Natural Mentoring Relationships on School Attachment and Subsequent Adolescent Risk Behaviors. *Health Education Research*, 25(5), 892–902.
- Celeste, Y. (2011). Perspectives of looked after children on school experience - a study conducted among primary school children in a children's home in Singapore. *Children & Society*, 25(2), 139–150.
- Centre for Reviews and Dissemination. (2009). *Systematic Reviews. CRD's Guidance for Undertaking Reviews in Health Care*. York: University of York.

- Cordingley, P. (2004). Teachers using evidence: using what we know about teaching and learning to re-conceptualize evidence-based practice. Teoksessa Thomas, G., & Pring, R. (Toim.) *Evidence-based Practice in Education*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 77–89.
- \*<sup>2</sup> Crosby, S., Day, A., Baroni, B. & Somers, C. (2015). School Staff Perspectives on the Challenges and Solutions to Working with Court Involved Students. *Journal of School Health* 85(6), 247–354.
- \* D' Andrea, W., Berghotz, L. Fortunato, A. & Spinazzola, J. (2013). Play to the Whistle: A Pilot Investigation of a sports-based intervention for traumatized girls in residential treatment. *Journal of family violence* 28, 739–749.
- Davies, P. (2004). Systematic reviews and Campbell collaboration. Teoksessa Thomas, G., & Pring, R. (Toim.) *Evidence-based Practice in Education*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 21–33.
- Duckett, P., Sixsmith, J. & Kagan, C. (2008). Researching pupil well-being in UK secondary schools: Community psychology and the politics of research. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 15 (1), 89–106.
- Drubin, D., & Kellogg, D. (2012). English as the universal language of science: opportunities and challenges. *The American Society for Cell Biology* 23 (8), 1399.
- \* Dymoke, S. & Griffiths, R. (2010). The Letterbox Club: The impact on looked-after children and their carers of a national project aimed at raising achievements in literacy for children aged 7 to 11 in foster care. *Journal of Research in Special Educational needs* 10(1), 52–60.
- Elmore, G. & Huebner, S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537.

---

<sup>2</sup> Systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sisältyneet tutkimusartikkelit on merkitty tähdellä (\*).

- Epstein, J. & McPartland, J. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13 (1), 15–30.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- 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(7), 941–960.
- Ferguson, H. & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1143–1149.
- Fernandez, E. (2008). Unravelling emotional, behavioural and educational outcomes in a longitudinal study of children in foster-care. *British Journal of Social Work*, 38(7), 1283–1301.
- Forsman, H. & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084–1091.
- \* Flynn, R., Marquis, R., Paquet, M-P., Peeke, L. & Aubry, T. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. *Children & Youth Services Review* 34, 1183–1189.
- Ford, T., Vostanis, P., Meltzer, H. & Goodman, R. (2007). Psychiatric disorder among British children looked after by local authorities: Comparison with children living in private households. *British Journal of Psychiatry*, 190 (4), 319–325.
- Frailon, J. (2004). Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Discussion Paper. Carlton South, Victoria: The Australian Council for Research. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Habibullah, S. & Ashraf, J. 2013. Factors Affecting Academic Performance of Primary School Children. *Pakistan Journal of Medical Research* 52(2), 47–52.

- Happer, H., McCreddie, J. & Aldgate, J. (2006). Celebrating success: What helps looked after children succeed. Edinburgh, UK: Social Work Inspection Agency.
- Harden, B. (2004). Safety and stability for foster children: A developmental perspective. *The Future of Children*, 14 (1), 31–47.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu*, 56.
- \* Harper, J. & Schmidt, F. (2016). Effectiveness of group-based academic tutoring program for children in foster care: A Randomized controlled trial. *Children & Youth Services Review* 67, 238–246.
- Hedin, L., Höjer, I. & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care? *Child & Family Social Work*, 16 (1), 43–51.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T & McMaken, J. (2011). Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, 82(1), 346–361.
- Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen. (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 217–248.
- Hiilamo, H. & Kangas, O. (2010) Liiallista huolta vai todellista hätää? Kodin ulkopuolelle sijoittamisen kuntatason taustatekijät suomalaisissa kunnissa 1998–2008. *Yhteiskuntapolitiikka*, 75 (5), 488–498.
- Hiitola, J. (2008). Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista: Lastensuojelun sijaishuollon kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnassa ja Etelä-Pirkanmaalla -hanke. Helsinki: Stakes.
- Hämeen-Anttila, L. (2016) Lasten ja perheiden sosiaalityö. Teoksessa A. Kanaoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki. (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 216–246.

- Iversen, A., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work, 15* (3), 307–314.
- Janhukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen. (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–56.
- Jackson, S. & McParlin, P. (2006). The education of children in care. *Psychologist, 19*(2), 90–93.
- Jesson, J. K., Lacey, F. M. & Matheson, L. (2011). Doing your literature review: Traditional and systematic techniques. London; Los Angeles: Sage Publications.
- Johansson, H. (2012). Education for disadvantaged groups' structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review, 34* (6), 1135–1142.
- \* Johnson, S., Pryce, J. & Martinovich, Z. (2011). The Role of Therapeutic mentoring in enhancing outcomes of youth in foster care. *Child Welfare, 90* (5), 51–69.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kestilä, L., Paananen, R., Väisänen, A., Heino, T. & Gissler, M. (2012). Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina: Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka, 77* (6), 599–620.
- Kestilä, L., Paananen, R., Väisänen, A., Muuri, A., Merikukka, M. & Gissler, M. (2012). Kodin ulkopuolelle sijoittamisen riskitekijät: Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka, 77* (1), 34–52.
- Konu, A., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health promotion International, 17* (1), 79–87.

- Koball, H., Dion, R., Gothro, A. & Bardos, M. (2011). Synthesis of Research and Resources to Support At-Risk Youth. OPRE Report # OPRE 2011-22, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Lastensuojelulaki. 2007. Finlex-säädöstietopankki. Viitattu: 4.12.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.
- Lee, J. & Shute, V. (2010) Personal and Social-Contextual Factors in K-12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185–202.
- \* Leve, L. & Chamberlain, P. (2007). A Randomized evaluation of multidimensional treatment foster care: Effects on school attendance and homework completion in juvenile justice girls. *Research on social work practice*, 17 (6), 657–663.
- Leve, L., Fisher, P. & DeGarmo, D. (2007). Peer relations at school entry: Sex differences in the outcomes of foster care. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University Press)*, 53 (4), 557–577.
- Lewis, A., Hubner, E., Rechly, A. & Valois, R. (2009). The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(5), 397–408.
- Liabo, K., Gray, K., Mulcahy, D. (2013). A systematic review of interventions to support looked-after children in school. *Child & Family Social Work*, 18(3), 341–353.
- Liu, W., Tian, L., Huebner, S., Zheng, X. & Li, Z.(2015). Preliminary Development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicator Research*, 120, 917–937.
- Låftman, S. & Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: Are there gender differences? *Sociology of Health & Illness*, 34(4), 608–625.

- National Centre for Education Statistics. (2012). Figure 1. The structure of education in the United States. Viitattu: 21.4.2117. [https://nces.ed.gov/programs/digest/d12/figures/fig\\_01.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/d12/figures/fig_01.asp).
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (Toim.) Akaateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 27–50.
- Noltemeyer, A., Bush, K., Patton, J. & Bergen, D. (2012). The relationship among deficiency needs and growth needs: An empirical investigation of Maslow's theory. *Children and Youth Services Review*, 34 (9), 1862–1867.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2016). Kummioppilastoiminnan opas. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Martin, P. & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7 (2), 121–130.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- \* Mayfield, K. & Vollmer, T. (2007). Teaching math skills to at-risk students using home-based peer tutoring. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 40 (2), 223–237.
- Mendis, K., Gardner, F. & Lehmann, J. (2015). The education of children in out-of-home care. *Australian Social Work*, 68 (4), 483–496.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional Behavior and School Achievement in Relation to Extracurricular Activity Participation in Middle Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167–182.
- Mitchell, S. & DellaMattera, J. (2011). Teacher Support and Student's Self-efficacy Beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 5(2), 24–34.

- Mohapatra, S., Irving, H., Paglia-Boak, A., Wekerle, C., Adlaf, E. & Rehm, J. (2010). History of family involvement with child protective services as a risk factor for bullying in Ontario schools. *Child and Adolescent Mental Health, 15* (3), 157–163.
- Metsämuuronen, J. (2005a). Tutkimuksen perusteet ihmistieteissä. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2005b). Näyttöön perustuva päätöksenteko ja systemoitu kirjallisuuskatsaus. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti, 40* (5), 578–581.
- Pace, R., Pluye, P., Bartlett, G., Macaulay, A. C., Salsberg, J., Jagosh, J., & Seller, R. (2012). Testing the reliability and efficiency of the pilot Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) for systematic mixed studies review. *International journal of nursing studies, 49* (1), 47–53.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Pears, K., Fisher P., Bruce J., Kim H. & Yoerger K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development, 81*, 1550–1564.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden (Mass.): Blackwell.
- Phan, H. Ngu, B. & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being. *Psychological Reports, 119* (1), 77–105.
- Pluye, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F. & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in Mixed Studies Reviews. *International Journal of Nursing Studies, 46*(4), 529–546.
- Poropat, A. (2009). Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin 135* (2), 322–338.



- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school - Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 207-221.
- OECD. (2007). Evidence in education: Linking research and policy. Paris: Author.
- Opetushallitus. 2011. Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Määräykset ja ohjeet 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Oraluoma, E. & Välivaara, C. (2017). Sisukas pärjää aina? Moniammatillinen tukimallisijoitetun lapsen koulunkäyntiin. *Oppimisen ja erityisvaikeuksien erityislehti*, 27(1), 45-53.
- \* Osborne, C., Alfano, J. & Winn, T. (2010). Paired reading as literacy intervention for foster children. *Adoption & Fostering*, 34 (4), 17-26.
- Saarikallio-Torp, M., Heino, T., Hiilamo, H., Hytti, H., & Rajavaara, M. (2010). Lapset huostassa, vanhemmat ahdingossa. Teoksessa U. Hämäläinen & O. Kangas (toim.) Perhepiirissä. Helsinki: Kelan tutkimusosasto 2010, 236-265.
- Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. Kalifornia: Sage Publications.
- Schaeffer, C., Bruns, E., Weist, M., Stephan, S., Goldstein, J. & Simpson, Y. (2005). Overcoming Challenges to Using Evidence-Based Interventions in Schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(1), 15-22.
- Shrinivas, P. & Venkatkrihnan, S. (2016). Factors Affecting Scholastic Performance in School Children. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 15(7), 47-53.
- Sinclair, I., Wilson, K. & Gibbs, I. (2001). 'A Life More Ordinary': What Children Want from Foster Placements. *Adoption & Fostering*, 25(4), 17-26.

- Sipilä, N. & Kestilä, L. & Martikainen, P. (2011). Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen. Mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? *Yhteiskuntapolitiikka*, 76 (2), 121–134.
- Soutter, A., O'Steen, B. & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators *International Journal of Adolescence and Youth*, 19 (4), 496–520.
- Spencer, R., Collins, M. E, Ward, R, Smashnaya, S. (2010). Mentoring for Young People Leaving Foster Care: Promise and Potential Pitfalls. *Social Work*, 55(3), 225–234.
- Stichler, J. & Hamilton, D. (2008). Evidence-based design: What is it?. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 1 (2), 3–4.
- Stringer, R. & Heath, N. (2008). Academic Self-Perception and Its Relationship to Academic Performance. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 327–345.
- Suldo, S., Bateman, L., & Gelley, C. (2014). Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. *Handbook of positive psychology in schools*, 365–380.
- Sullivan, M., Jones, L. & Mathiesen, S. (2010). School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32 (2), 164–170.
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. (2010). Nuorten hyvin- ja pahoinvointi. Konsensuslausuma. Viitattu: 16.12.2016. [http://www.terveysportti.fi/kotisivut/docs/f12878\\_64842/konsensuslausuma090210.pdf](http://www.terveysportti.fi/kotisivut/docs/f12878_64842/konsensuslausuma090210.pdf).
- Suomen UNICEF Ry. (1989). Viitattu: 16.12.2016/22.4.2017. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf).
- \* Taussing, N. & Cluhane, S. (2010). Impact of a mentoring and skills group program on mental health outcomes for maltreated children in foster care. *Archive of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164 (8), 739–746.

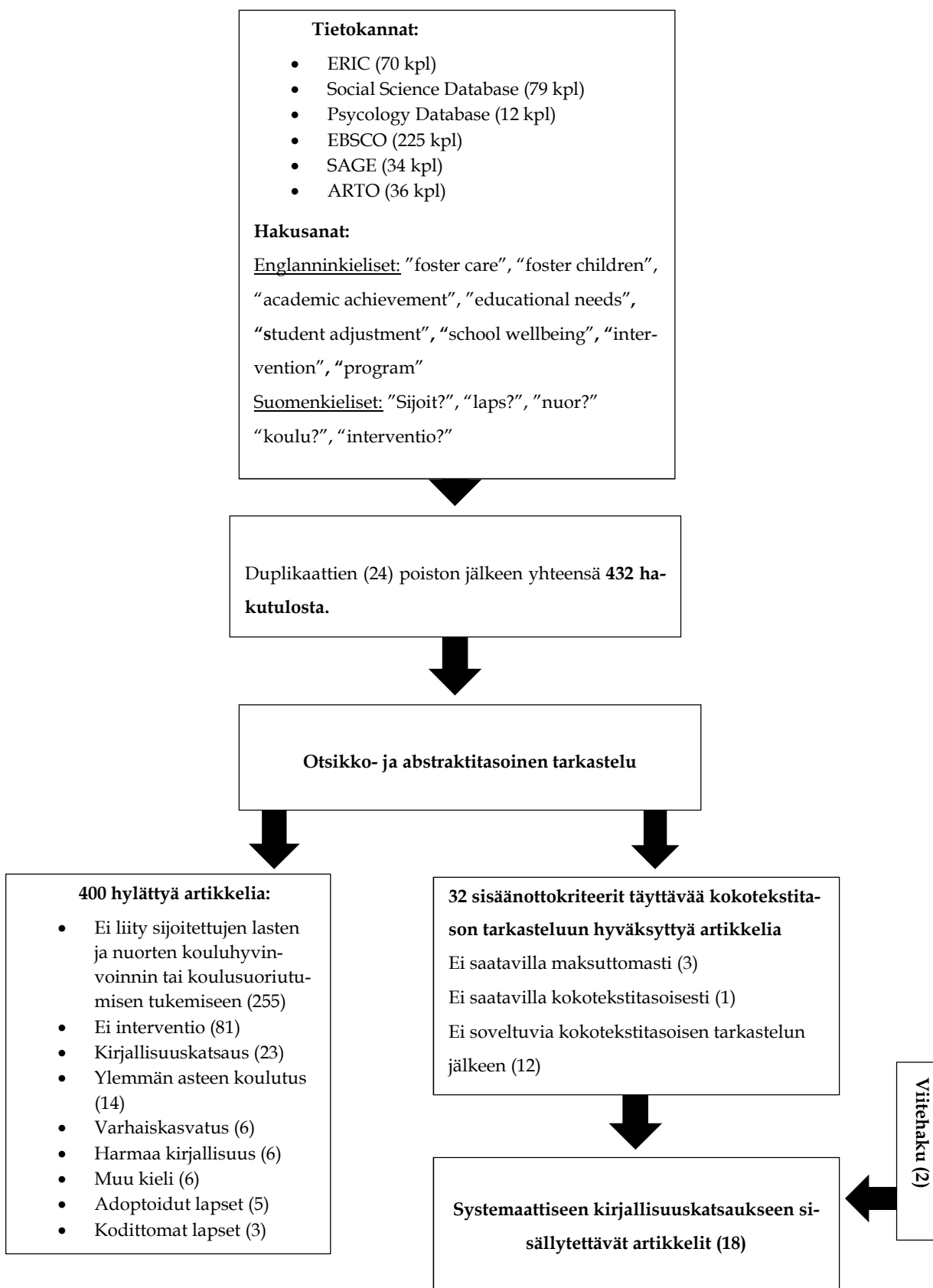
- Teodorovic, J. (2011). Classroom and School Factors Related to Student Achievement: What Works for Students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215–236.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2016.) Sosiaali- ja terveysalan tilastollinen vuosikirja 2015. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Thomas, G. (2004). Introduction: Evidence and practice. Teoksessa Thomas, G., & Pring, R. (Toim.) *Evidence-based Practice in Education*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 1–18.
- \* Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Aldenius Isaksson, A. (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 32 (1), 44–56.
- Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J. & Crawford, M. (2014). Making a connection: School engagement of young people in care. *Child & Family Social Work*, 19 (4), 455–466.
- Trout, A., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R. & Epstein, M. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30 (9), 979–994.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- \* Tyre, A. (2012). Educational supports for Middle School Youths Involved in the Foster Care System. *Children and Schools*, 34 (4), 231–238.
- \* Tördön, R., Vinnerljung, B. & Axelsson, U. (2014). Improving foster children's school performance: A replication of the Helsingborg study. *Adoption & fostering*, 38 (1), 37–48.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148.

- Valentine, J., Dubois, D., & Cooper, H. (2004). The relationship between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111–133.
- Van Kraayenoord, C. (2006). The Australasian Association of Special Education 2005 National Conference: Des English memorial lecture special education, evidence-based practices and policies: Re-think? Re-but? Re-make? Re-value? Respond. *The Australasian Journal of Special Education (pre-2011), 30*(1), 4–20.
- Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare, 14* (4), 265–276.
- Vinnerljung, B. & Sällnäs, M. (2008). Into adulthood: A follow-up study of 718 young people who were placed in out-of-home care during their teens. *Child & Family Social Work, 13* (2), 144–155.
- Voyer, D. & Voyer, S. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1174–1204.
- Wang, L., Tian, L., Huebner, S., Xiaoting, Z. & Zhaorong, L. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research 120* (3), 917–937.
- \* Weinberg, L., Oshiro, M. & Shea, N. (2014). Education liaisons work to improve educational outcomes of foster youth: A mixed methods case study. *Children and Youth Services Review, 41*, 45–52.
- \* Weinberg, L., Zetlin, A. & Shea, N. (2009). Removing barriers to Educating Children in Foster through interagency collaboration. *Child Welfare, 8* (4), 78–111.
- Welbourne, P. & Leeson, C. (2012). The education of children in care: A research review. *Journal of Children's Services, 7* (2), 128–143.

- Weyts, A. (2004). The educational achievements of looked after children: Do welfare systems make a difference to outcomes? *Adoption & Fostering*, 28 (3), 7–19.
- WWC. What Works Clearinghouse. (n.d.). Procedures and Standards Handbook. Viitattu: 17.4.2017. Version3.0.[https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc\\_procedures\\_v3\\_0\\_standards\\_handbook.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf).
- Wulczyn, F., Smithgall, C. & Chen, L. (2009). Child well-being: The intersection of schools and child welfare. *Review of Research in Education*, 33 (1), 35–62.
- \* Zetlin, A., Weinberg, L. & Kimm, C. (2004). Education Outcomes for Children in Foster Care: Intervention by Education Liaison. *Journal of Education for students placed at risk*, 9 (4), 421–429.
- \* Zetlin, A., Weinberg, L. & Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children. *Child Abuse & Neglect*, 29, 811–823.
- Zetlin, A., Weinberg, L., & Shea, N. (2006). Seeing the whole picture: Views from diverse participants on barriers to educating foster youths. *Children & Schools*, 28 (3), 165–173.
- Zetlin, A., MacLeod, E. & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33 (1), 4–13.
- Zigler, E. & Finn-Stevenson, M. (2007). From research to policy and practice: The school of the 21st century. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 77 (2), 175–181.
- \* Zinn, A. & Courtney, M. (2014). Context matters: Experimental evaluation of home-based tutoring for youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 47, 98–204.

# LIITTEET

## Liite 1. Kirjallisuushaun eteneminen



## Liite 2. Aineistoon valikoituneet tutkimukset

<p>Tutkimuksen tekijä/t ja julkaisu-vuosi</p> <p>Artikkelin nimi</p> <p>Julkaisutiedot</p> <p>Maa</p>	<p>Tutkimuksen tavoite</p> <p>Intervention kuvaus</p>	<p>Tutkimusmetodi</p> <p>Tutkimusotos</p> <p>Aineiston keruu</p> <p>Analyyssimenetelmä</p>	<p>Tärkeimmät tutkimustulokset</p>
<p>Crosby, S., Day, A., Baroni, B. &amp; Somers, C. 2015</p> <p>School Staff Perspectives on the Challenges and Solutions to Working with Court Involved Students</p> <p>Journal of School Health 85(6), 247–354</p> <p>Yhdysvallat</p>	<p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erään yhdysvaltalaisen lastensuojelulaitoksessa asuville tytöille perustetun koulun henkilökunnan käsityksiä traumatisoituneiden oppilaiden opetuksesta ja tukemisesta ennen ja jälkeen HLT-intervention toteuttamista koulussa.</p> <p>HLT-interventio on koulun henkilökunnalle suunnattu traumoihin ja kiintymyssuhteen haasteisiin keskittyvä koulutusohjelma, joka sisältää informaatiota ja strategioita traumatisoituneiden oppilaiden tunnistamiseen ja kohtaamiseen.</p> <p>Koulun henkilökunta osallistui yhden puolipäiväisen aloituskoulutuksen lisäksi kerran kuukaudessa järjestettyihin 2-tuntisiin tehostaviin koulutuksiin koko lukuvuoden ajan. Koulutuksista vastasi traumoihin ja kiintymyssuhteisiin erikoistunut psykoterapeutti.</p>	<p><b>Laadullinen tutkimus</b></p> <p>Ennen interventiota koulun henkilökunta (n=27) vastasi kuuteen avoimeen kysymykseen. Intervention jälkeen opettajat vastasivat samoihin kysymyksiin sekä kahteen lisäkysymykseen.</p> <p>Aineisto kerättiin viidessä tunnin mittaisessa fokusryhmällistä teema-haastattelussa ennen ja jälkeen intervention.</p> <p>Data analysoitiin tallentamalla litteraatit NVivo-ohjelmaan, minkä jälkeen kolme tutkijaa koodasivat aineiston itsenäisesti. Lopuksi koodauksista syntyneet teemat yhdistettiin.</p>	<p>Intervention jälkeen koulun henkilökunta toi esille tarpeen käyttää perinteisten strategioiden sijaan kohdistetumpia ja yksilöllisiä strategioita traumatisoituneiden oppilaiden kanssa työskennellessä.</p> <p>Trauma-informoitu koulutus antoi koulun henkilökunnalle parempaa ymmärrystä oppilaan käyttökseen liittyvistä tekijöistä ja kompromissien teon merkityksestä oppilaan kanssa.</p> <p>Interventio nosti esille tarpeen kehittää henkilökunnan välistä kommunikaatiota ja kääntää koulutuksessa tullut informaatio käytännöiksi.</p>

<p>D' Andrea, W., Berghotz, L. Fortunato, A. &amp; Spinazzola, J. 2013</p> <p><b>Play to the Whistle: A Pilot Investigation of a sports-based intervention for traumatized girls in residential treatment</b></p> <p>Journal of family violence 28, 739–749</p> <p><b>Yhdysvallat</b></p>	<p>Pilottitutkimuksen tarkoituksena oli tarjota alustavia tuloksia urheiluperustaisen trauma-informoidun intervention vaikutuksista lastenhuoltolaitoksessa asuvien tyttöjen käyttäytymiseen ja mielenterveyteen.</p> <p>Do the Good -interventio perustuu tieteellistä näyttöä tukeviin ohjelmiin lapsille ja nuorille, joilla on käyttäytymisen haasteita tai traumaan liittyviä oireita, mitkä vaikeuttavat heidän integroitumistaan kodin tai koulun piiriin. Interventio sisältää urheiluun liittyviä terapeuttisia tavoitemoduuleita.</p> <p>Interventio sijoittui 5 kuukauden mittaiselle pesäpallokaudelle, jolloin osallistujat osallistuvat pesäpallopeleihin kerran viikossa sekä joka kuudes viikko taitoklinikka-työpajaan, jossa opeteltiin pesäpalloon liittyviä taitoja.</p> <p>Pelaajia valmensivat 24 tunnin mittaisen valmennustekniikoista ja mielenterveysinformaatiosta koostuneen kurssin käyneet valmentajat.</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmällinen tutkimus</b></p> <p>Osallistujina oli 88 12–21-vuotiasta laitoshuollossa asuvaa ja opiskelevaa tyttöä. Ryhmiin valinta perustui vapaaehtoisuuteen (Koeryhmä n=62 ja kontrolliryhmä n= 26).</p> <p>Intervention aineisto kerättiin kolmessa intervallissa: ennen interventiota, intervention aikana sekä intervention jälkeen.</p> <p>Aineisto koostui käyttäytymistä (Milieu Behavioral Data) ja mielenterveyttä (Achenbach's child behavior check list) mitaavista kyselypattereista. Lisäksi kunkin tiimin toimintaa pelien aikana observoitiin viikoittain.</p> <p>Aineisto analysoitiin varianssianalyysia (ANOVA) käyttäen. Sisälsi Post Hoc- ja T-testit.</p>	<p>Pilottitutkimuksen alustavat tulokset olivat lupaavia. Interventiolla oli merkittävä positiivinen vaikutus lastensuojelulaitoksissa asuvien ja opiskelevien tyttöjen käyttökseen ja mielenterveyteen. Tämä näkyi muun muassa konflikteihin osaa ottamisen vähentymisenä sekä muiden pelaajien auttamisen ja kannustamisen lisääntymisenä.</p>
<p>Dymoke, S. &amp; Griffiths, R. 2010</p> <p><b>The Letterbox Club: The impact on looked-after children and their carers of a national project aimed at raising achievements in literacy for children aged 7 to 11 in foster care.</b></p> <p>Journal of Research in Special Educational needs 10:1, 52–60</p>	<p>Valtakunnallisen vuonna 2007 alkaneen The Letterbox-intervention tarkoituksena oli parantaa 7–11-vuotiaiden sijoitettujen lasten lukutaitoa lähettämällä heidän sijaiskotiinsa lukumateriaalia kerran kuukaudessa kuuden kuukauden ajan.</p> <p>Lähtöajatuksena oli lukutaidon kehittymisen</p>	<p><b>Monimenetelmäinen (Mixed methods) tutkimus</b></p> <p>Tutkimusjoukko koostui valtakunnallisella laajuudella valituista 540 (7–11-v.) sijoitetusta lapsesta 23 kunnasta ja kaupungista.</p> <p>Lukutaidon taso testattiin ennen ja jälkeen interventiota. Tulokset analysoitiin SPSS-järjestelmällä.</p>	<p>Tutkimustuloksista vain kyselylomakkeista saatu aineisto oli raportoitu.</p> <p>Materiaalia vastaanottavilla lapsilla oli havaittavissa korkea innostuneisuuden taso projektia kohtaan.</p> <p>Sijaisvanhemmat, sisarukset ja perheen muut jäsenet osallistuivat projektiin yhdessä lapsen kanssa, ja jakoivat yhteisiä lukukokemuksia.</p>



<p><b>Iso-Britannia</b></p>	<p>korostuminen kotielämän vuorovaikutussuhteiden kontekstissa.</p> <p>Materiaalin lähettäminen ajoitettiin kesäkuusta lokakuuhun, minkä tarkoituksena oli suojata lukutaidon kehitys mahdolliselta kesäloman aiheuttamalta motivaation laskulta.</p>	<p>Lisäksi lapsilla ja huoltajilla teetätettiin laadullinen asenteita kartoittava kyselylomake.</p>	
<p><b>Flynn, R., Marquis, R., Paquet, M-P., Peeke, L. &amp; Aubry, T. 2012</b></p> <p><b>Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial</b></p> <p><b>Children &amp; Youth Services Review 34, 1183–1189</b></p> <p><b>Kanada</b></p>	<p>Interventiotutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, kehittääkö yksilöllinen sijaisvanhemmilta saatu suoraan ohjaukseen (DI) pohjautuva tuutorointi sijoitetun lapsen lukutaitoa ja matemaattisia taitoja.</p> <p>Teach Your Children Well -interventio perustuu Michael Maloney'n (1998) luomaan ohjelmaan, jossa hyödynnetään tarkkoihin rutiineihin ja suoraviivaiseen ohjaukseen perustuvan ohjaustyylin (Direct Instruction) periaatteita.</p> <p>TYCW-interventiossa sijaisvanhemmat saivat kuuden tunnin mittaisen koulutuksen, jonka pohjalta he opettivat sijaislapselleen lukemisen ja matematiikan taitoja 3 tuntia 30 viikon ajan intervention käyttöön suunnitellun materiaalin avulla.</p>	<p><b>Kokeellinen tutkimus (RCT)</b></p> <p><b>Osallistujat</b> olivat 6–13-vuotiaita alakouluikäisiä lapsia (n=77), jotka oli valittu mukaan kriteereihin perustuen. Koeryhmään valittiin satunnaisella otoksella 42 lasta ja kontrolliryhmään (jonotuslista) 35 lasta. Sijaisvanhempia (n=68) oli koeryhmässä 36 ja kontrolliryhmässä 32.</p> <p>Aineisto kerättiin alku- ja loppumittauksella standardoitua Wide Range Achievement (WRAT4) -testiä käyttämällä, jonka avulla mitattiin sanataasoista lukusujuvuutta, lausetason ymmärtämistä, oikeinkirjoitusta sekä laskutaitoa. Lisäksi sijaisvanhemmat keräsivät aineistoa lasten suoritumista koskien tuutoritapaamisten yhteydessä.</p> <p>Aineisto analysoitiin usean muuttujan regressioanalyysillä (ANCOVA), sekä lisäksi toiminnallista tehokkuutta mitattiin Hedges' g -testillä.</p>	<p>Interventiosta saatiin tilastollisesti merkittäviä tuloksia sekä lukutaidon (lausetason ymmärtäminen) että laskutaidon osalta.</p> <p>Kuitenkaan efektikoko sanatasoisessa ymmärtämisessä ja lukusujuvuudessa ei ollut tilastollisesti merkittävä.</p> <p>Sijaisvanhemmat raportoivat olevansa tyytyväisiä interventio-ohjelmaan toteutukseen.</p>
<p><b>Harper, J. &amp; Schmidt, F. 2016</b></p> <p><b>Effectiveness of group-based academic tutor-</b></p>	<p>Kahden lukuvuoden mittainen interventiotutkimus toteutettiin kehittämään sijoitetujen lasten ja nuorten</p>	<p><b>Kokeellinen tutkimus (RCT)</b></p> <p>Osallistujina oli 101 6–13-vuotiasta kouluikäistä lasta (luokat 1-8). Suurin</p>	<p>Pienryhmäperustaisella akateemisella tuutoroinnilla oli merkittävä vaikutus oikeinkirjoitukseen ja laskutaitoon sekä pienestä keskisuuri vaikutus</p>

<p>ing program for children in foster care: A Randomized controlled trial</p> <p>Children &amp; Youth Services Review 67, 238–246</p> <p>Kanada</p>	<p>akateemisia taitoja pienryhmäperustaisen akateemisen tuutoroinnin kautta.</p> <p>Tuutoriryhmät tapasivat kaksi tuntia viikossa koulun lukujärjestyksen ulkopuolella, ja tapaamiset noudattivat suoraan ohjaukseen (DI) ja käyttäytymisen hallintaan pohjautuvaa opetussuunnitelmaa (TYCW). Opetussuunnitelman tarkoituksena oli parantaa sananlukusujuvuutta, oikeinkirjoitusta, matemaattisia taitoja sekä lausetason ymmärrystä.</p> <p>Tuutoreina toimivat vapaaehtoisina rekrytoidut yliopisto-opiskelijat. He osallistuivat kahden päivän koulutukseen, ja lisäksi heidän työtään monitotoitiin intervention aikana.</p>	<p>osa lapsista oli taustaltaan Kanadan alkuperäisasukkaita. 101 lapsesta 50 valittiin satunnaisesti koeryhmään (intervention vastaanottajat) ja 51 kontrolliryhmään (odotuslista). Kontrolliryhmässä olevat lapset vastaanottivat intervention 30 viikkoa koeryhmän aloittamisen jälkeen.</p> <p>Aineisto kerättiin WRAT4-testipatteristoa käyttämällä. Mittaus järjestettiin ennen interventiota ja 30 viikkoa intervention alkamisen jälkeen.</p> <p>Tulokset analysoitiin SPSS-ohjelmaa käyttämällä.</p>	<p>sanataseiseen lukemiseen.</p> <p>Kuitenkaan efektiivisyyden lausetasoisessa ymmärtämisessä ei ollut tilastollisesti merkittävä.</p>
<p>Johnson, S., Pryce, J. &amp; Martinovich, Z. 2011</p> <p>The Role of Therapeutic mentoring in Enhancing Outcomes for Youth in Foster Care</p> <p>Child Welfare 90 (5), 51–69</p> <p>Yhdysvallat</p>	<p>Interventiotutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella eroja niiden sijoitettujen lasten ja nuorten vuorovaikutuksessa, koulukäyttäytymisessä ja koulusuoriutumuksessa, jotka tapasivat terapeuttista mentoria (TM) huomattavasti tai rajoitetusti, verrattuna niihin sijoitettuihin lapsiin ja nuoriin, jotka eivät tavanneet mentoria.</p> <p>TM-interventio toteutettiin osana erään yhdysvaltalaisen osavaltion metropolin sosiaalitoimen SOC-palvelua, ja terapeuttiset mentorit palkattiin ja koulutettiin interventioon erikseen.</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmällinen tutkimus</b></p> <p>Tutkimukseen osallistui 262 sijoitettua lasta ja nuorta (6-15-v.) Osallistujat jaettiin satunnaisesti koeryhmiin, joista toinen sai säännöllistä mentoointia ja toinen vain osittaista mentoointia, sekä kontrolliryhmään, joka ei saanut osakseen mentoointia.</p> <p>Aineisto kerättiin baseline-mittauksella 4-portaikoista tarpeita ja vahvuuksia mittaavaa CANS-työkalua käyttämällä.</p> <p>Tulosten analysoimisessa yhdisteltiin varianssianalyysiä (ANOVA) ja yksisuuntaista kovarianssianalyysiä (ANCOVA).</p>	<p>Varsinkin ensimmäisen intervallin aikana säännöllisesti terapeuttista mentoointia vastaanottaneet lapset ja nuoret kehittivät merkittävästi vuorovaikutussuhteita, koulukäyttäytymistä ja koulusuoriutumista mitaavilla osa-alueilla sekä ilmensivät merkittävästi vähemmän traumoihin liittyvää oireilua muihin ryhmiin verrattuna.</p> <p>Mentoroinnin rajoitettu saaminen osoittautui tutkimuksen mukaan vähemmän hyödylliseksi kuin ei ollenkaan mentoointia.</p>

<p>Leve, L. &amp; Chamberlain, P. 2007</p> <p><b>A Randomized evaluation of multidimensional treatment foster care: Effects on school attendance and homework completion in juvenile justice girls</b></p> <p>Research on social work practice 17 (6), 657–663</p> <p>Yhdysvallat</p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää MTFC-intervention vaikutuksia sijoitettujen oikeusjärjestelmän piirissä olevien 13–17-vuotiaiden tyttöjen kouluun kiinnittyvyyteen.</p> <p>Interventiossa koeryhmässä olevat tytöt olivat sijoitettuna MTFC-koulutuksen saaneiden sijaisvanhempien luokse. Lisäksi nuoret vastaanottavat yksilöterapiain, taitokouluttajan sekä perheterapeutin palveluita.</p>	<p><b>Kokeellinen tutkimus (RCT)</b></p> <p>Osallistujina oli 81 sijoitettua 13–17-vuotiasta tyttöä. Kaikilla heillä oli taustalla ainakin yksi rikos rikosrekisterissä. Koe- (n=37) ja kontrolliryhmä (n= 44) valittiin satunnaisella otoksella.</p> <p>Aineisto kerättiin kolmessa intervallissa (baseline, 3-6 kk baselinen jälkeen sekä 12 kk baselinen jälkeen).</p> <p>Aineistolla mitattiin kouluun kiinnittymisen osia alueita (kotiläksyjen tekoon käytetty aika, kotiläksyjen päivittäinen teko ja läsnäolo koulussa).</p> <p>Aineisto analysoitiin määrällisesti (ANCOVA).</p>	<p>MTFC-interventioon osallistuneilla tytöillä oli korkeampi keskiarvo kotiläksyjen teossa sekä merkittävä efekti kotiläksyjen tekopäivien määrässä.</p> <p>12 kuukauden jälkimittauksessa kaikkien MTFC-interventioon osallistuneiden tyttöjen koulussa läsnäolo oli säännöllistä, kun taas kontrolliryhmän tytöillä vähemmän säännöllistä.</p>
<p>Mayfield, K. &amp; Vollmer, T. 2007</p> <p><b>Teaching math skills to at-risk students using home-based peer tutoring</b></p> <p>Journal of Applied Behaviour Analysis 40 (2), 223–237</p> <p>Yhdysvallat</p>	<p>Intervention tarkoituksena oli arvioida vertaistutoroinnin tehokkuutta eri matematiikan taitoalueiden (yht. 14) oppimisessa sijaiskodissa asuvien 9–16-vuotiaiden lasten ja nuorten keskuudessa.</p> <p>Interventio toteutettiin sijaiskodin kontekstissa, ja vertaistutoreina toimivat samassa taloudessa asuvat lapset.</p> <p>Materiaalina toimivat 10-kohtaiset harjoitusmonisteet ja testit kustakin 14 taitoalueesta</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmätön tutkimus</b></p> <p>Osallistujina olivat 8 sijaiskodissa asuvaa tyttöä, jotka olivat iältään 9–16-vuotiaita.</p> <p>Aineistona käytettiin matemaattisia taitoalueita mittaavia 10-kohtaisia testejä.</p> <p>Kaikki osallistujat suorittivat testit jokaista matemaattista taitoa koskien ennen intervention aloittamista ja intervention jälkeen.</p>	<p>Osallistujat osoittivat kehitystä kaikilla 14 matemaattisella taitoalueella intervention jälkeen verrattuna interventiota edeltävään baseline-mittaukseen.</p> <p>Intervention jälkeen tuutoroitavat (n=4) hallitsivat 8/14 taitoa ja tuutorit (n=4) 7/14 taitoa.</p>
<p>Osborne, C., Alfano, J. &amp; Winn, T. 2010</p> <p><b>Paired reading as literacy intervention for foster children</b></p>	<p>Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää sijaiskodissa asuvien alakouluikäisten lasten lukutaitoa osallistaen sijais-</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmätön tutkimus</b></p> <p>Osallistujina oli 35 koulun toimesta identifioitua alakouluikäistä oppilasta.</p>	<p>Lasten lukuikä kehittyi keskimääräisesti yhdellä vuodella (tilastollisesti merkittävä, p&lt;0,001) intervention aikana.</p>

<p><b>Adoption &amp; Fostering</b> <b>34(4), 17–26</b></p> <p><b>Iso-Britannia</b></p>	<p>huoltajat lasten lukemisen tukemiseen parilukuintervention avulla.</p> <p><i>Paired reading</i>-ohjelma oli 16-viikkoinen interventio, jossa lapsi luki itselle mieleistä lukumateriaalia yhdessä huoltajan kanssa kolme kertaa viikossa vähintään 20 minuuttia kerralla.</p> <p>Ennen intervention alkamista lapsen sijais-huoltajille, koulun henkilökunnalle sekä sosiaalityöntekijöille järjestettiin koulutustyöpaja intervention pääkoordinaattorin ohjaamana.</p>	<p>Koulujen opettajat suorittivat oppilaille baseliemittauksen ennen interventiota sekä loppumittauksen heti intervention jälkeen lukuiän arvioimiseksi Salford Sentence Reading -testiä käyttämällä. Testiä oli käytetty paljon paikallisella tasolla, joten se oli tuttu testin suorittaville opettajille</p> <p>Lisäksi lapsen etenemistä monitoroitiin viikoittain monitorointilomakkeiden avulla (mm. lukuhetkien määrät ja esiintyneet ongelmat), ja huoltajat olivat joka viikko yhteydessä lapsen kouluun intervention liittyen.</p> <p>Aineisto analysoitiin määrällisesti.</p>	<p>Lasten keskimääräinen edistyminen yhden kuukauden aikana oli 2,96 kuukautta.</p> <p>Vaikka kaikki lapset osoittivat edistymistä intervention aikana, eniten hyötyivät ne lapset, joiden lukuikä oli intervention alussa matala.</p>
<p><b>Taussing, N. &amp; Cluhane, S. 2010</b></p> <p><b>Impact of a mentoring and skills group program on mental health outcomes for maltreated children in first care</b></p> <p><b>Archive of Pediatrics and Adolescent Medicine 164 (8), 739–746</b></p> <p><b>Yhdysvallat</b></p>	<p>Yhdeksän kuukautta kestävä Fostering Healthy Futures (FHT) -interventio on suunniteltu edistämään sijoitettujen lasten hyvinvointia identifioimalla mahdolliset mielenterveysongelmat, ehkäisemällä riskikäyttäytymistä sekä edistämällä kompetenssia.</p> <p>FHF tarjosi kognitiivista, akateemista ja mielenterveydellistä tukea yksilömentoroinnin ja elämäntaitoja harjoittavan ryhmävalmennuksen avulla.</p> <p>Yksilömentorit olivat sosiaalityön opiskelijoita, jotka viettivät 2-4 tuntia viikossa intervention osallistuneiden lasten kanssa. Taitoryhmät kokoontuivat 30 viikon ajan 1,5 tuntia viikossa</p>	<p><b>Kokeellinen tutkimus (RCT)</b></p> <p>Intervention osallistui 156 9–11-vuotiasta sijoitettua lasta, joista 79 valittiin satunnaisesti koeryhmään (mittaus + interventio) ja 77 kontrolliryhmään (vain mittaus).</p> <p>Aineisto kerättiin kognitiivisia, akateemisia ja mielenterveydellisiä osaluokkia mittavien testien avulla, jotka suoritettiin kolmessa intervallissa: ennen interventiota, heti intervention jälkeen ja 6 kk intervention jälkeen.</p> <p>Aineisto analysoitiin yksisuuntaisella varianssi-analyysillä (ANOVA).</p>	<p>Interventio vähensi merkittävästi koeryhmän mielenterveydellisiä oireita, erityisesti traumaan liittyviä oireita, ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta, joskin tulokset olivat näkyvissä vasta kolmannella intervallikeralla mitattaessa.</p> <p>Toisessa intervallimitauksessa koeryhmä sai kontrolliryhmään nähden korkeammat pisteet elämänlaatua (koulu, koti, ystävyys-suhteet, terveys) mittaavassa itsearviointissa.</p>

<p>Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. &amp; Aldenius Isaksson, A. 2011</p> <p><b>Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study</b></p> <p><b>Adoption &amp; Fostering</b> 32 (1), 44–56</p> <p><b>Ruotsi</b></p>	<p>Ruotsalaisen projektin tarkoituksena oli kehittää sijoitettujen alakoulukäisten lasten koulu-suoriutumista moniammatilliseen yhteistyöhön perustuvan yksilöllisen tukimallin avulla, jossa sijoitetulle lapsille suunniteltiin yhteistyössä henkilökohtaisen koulunkäynnin tukisuunnitelmat.</p> <p>Kaksi lukuvuotta kestäneen intervention avainroolissa toimi psykologi-erityisopettaja-työpari, joka monitoroi yksilöiden kehitystä ja haasteita. Lasten kehitymisestä raportoitiin koko tiimille (opettaja, kasvattivanhemmat, sosiaalityöntekijä, lapsi, EO ja psykologi) palaverissa, joita järjestettiin kolmen kuukauden välein.</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmätön tutkimus</b></p> <p>Osallistujina toimivat 25 sijaiskodissa asuvaa lasta (7–11-v.) ruotsalaisesta Helsingborgin kunnasta.</p> <p>Aineisto kerättiin oppilaiden suorittamista standardisoiduista psykologisista ja akateemisista testipattereista ennen interventiota ja 24 kk intervention alkamisesta.</p> <p>Lisäksi erityisopettaja observoi lasten vuorovaikutusta luokkahuonetilanteissa. Lasten opettajia myös haastateltiin lasten koulukompetenssia (palautteen vastaanottaminen, käyttäytyminen) koskien.</p> <p>Analyysissä keskiarvoeroja alk- ja loppumittauksen välillä arvioitiin T-testin avulla SPSS-järjestelmää käyttämällä. Otos oli liian pieni monimuuttuja-analyysin tekemiselle, jonka avulla olisi saatu selville tuloksiin vaikuttavia taustatekijöitä.</p>	<p>Alku- ja loppumittauksia verratessa lasten kehitys oli tilastollisesti merkittävää älykkyydosamäärää, lukemista ja oikeinkirjoitusta mitattaessa.</p> <p>Sen sijaan matemaattisia taitoja mitattaessa kehitys ei ollut tilastollisesti merkittävää.</p>
<p>Tyre, A. D. 2012</p> <p><b>Educational supports for Middle School Youths Involved in the Foster Care System</b></p> <p><b>Children and Schools</b> 34 (4), 231–238</p> <p><b>Yhdysvallat</b></p>	<p>2009–2010 toteutetun ESP-interventio-ohjelman tavoitteena oli parantaa sijaishuollon piirissä olevien lasten ja nuorten koulu-suoriutumista akateemisen tuutoroinnin avulla.</p> <p>Interventio-ohjelmassa koulutetut tuutorit tukivat oppilasta koulupäivän aikana sekä yksilöohjauksessa että luokkahuoneessa. Tuutorointi räätälöitiin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin perustuen. Tarpeet saattoivat olla akatee-</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmätön tutkimus</b></p> <p>Interventiotutkimukseen osallistui 76 10–13-vuotiaasta sijoitettua lasta (luokka-asteet 6,7 ja 8).</p> <p>Aineisto kerättiin opintosuunnitelmaperustaisella mittauksella, joka kohdistui lukusujuvuuteen ja luetun ymmärtämiseen.</p>	<p>Kaikilla oppilailla oli tilastollisesti merkittävää kasvua lukusujuvuudessa ja luetun ymmärtämisessä</p> <p>Lukusujuvuudessa viikkokehitys oli merkittävästi suurempi kuin odotettu normatiiviseen dataan perustuen.</p>

	misten tarpeiden (pääpaino) lisäksi sosioemotionaalisia tarpeita.		
<p>Tördön, R., Vinnerljung, B. &amp; Axelsson, U. 2014</p> <p><b>Improving foster children's school performance: A replication of the Helsingborg study</b></p> <p><b>Adoption &amp; fostering 38 (1), 37-48</b></p> <p>Ruotsi</p>	<p>Tutkimuksen tarkoitus oli toistaa sijoitettujen lasten koulusuoriutumista parantamaan tarkoitettu Helsingborgissa toteutettu Skolfam-interventio (ks. Tideman ym., 2011) pienin hienosäädöin.</p> <p>Koska aiempi interventiotutkimus ei tuottanut tieteellisesti merkittävää tulosta laskutaidon osalta, toisteeseen lisättiin työmuistin harjaanuttamiseen tarkoitettu tietokoneohjelma niille lapsille, jotka saivat matalat pisteet työmuistia arvioivasta testistä (n=11).</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmätön tutkimus</b></p> <p>Osallistujina olivat 24 7-12-vuotiasta sijaiskodissa asuvaa lasta ruotsalaisesta Nörrköpin kunnasta.</p> <p>Aineistona toimivat alku- ja loppumittauksissa suoritettut standardoidut psykologiset ja akateemiset testit.</p> <p>Aineisto analysoitiin SPSS-järjestelmää käyttämällä parittaisella T-testillä alku- ja loppumittausten välisten muutosten analysoimiseksi. Lisäksi suoritettiin korrelaatioanalyysi (Pearson correlation coefficient)</p>	<p>Tulokset vahvistavat Helsingborgissa toteutetun intervention tulokset.</p> <p>Tulokset osoittavat merkittävää kasvua kognitiivisessa kapasiteetissä, minäkäsityksessä, lukutaidossa ja numeerisissa taidoissa.</p> <p>Työmuistiharjoittelun avulla lasten numeeriset taidot paranivat tilastollisesti merkittävästi.</p>
<p>Weinberg, L., Oshiro, M. &amp; Shea, N. 2014</p> <p><b>Education liaisons work to improve educational outcomes of foster youth: A mixed methods case study</b></p> <p><b>Children and Youth Services Review 41, 45-52</b></p> <p>Yhdysvallat</p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella koulutuksellisten yhteyshenkilöiden (<i>education liaisons</i>) vaikutusta sijoitettujen lasten ja nuorten koulupysyvyyteen, koulusuoriutumiseen ja kouluun kiinnittymiseen kolmen lukuvuoden aikana.</p> <p>Yhteyshenkilön tarkoituksena oli valvoa ja kehittää sijoitettujen oppilaiden arvosanoja, varmistaa, että heidät oli sijoitettu oikeiden tuki- ja palveluiden pariin sekä tarkistaa, että opettajat ja muu henkilökunta olivat tietoisia sijoitettujen oppilaiden koulutuksellista tarpeista.</p>	<p><b>Monimenetelmällinen (mixed methods) tutkimus</b></p> <p>Osallistujina oli 38 sijoitettua 7-8-luokkalaista nuorta ja neljä yhteyshenkilöä kymmenestä kalifornialaisesta piirikunnasta.</p> <p>Sijoitettujen nuorten rekisteritiedot kerättiin kolmen lukuvuoden osalta. Lisäksi 25 nuorta haasteltiin puolistrukturoidussa haastattelussa</p> <p>Määrällinen data analysoitiin SPSS-ohjelman avulla (frekvenssit, prosentit, keskiarvot, Pearsonin korrelaatio).</p> <p>Laadullinen data analysoitiin perustuen tutkijoiden itsenäisen työskentelyn avulla syntyneiden</p>	<p>Kouluarvosanojen keskiarvot kehittyivät kolmen lukuvuoden aikana verrattuna ensimmäistä lukuvuotta kolmanteen lukuvuoteen.</p> <p>75 % osallistuneista sijoitetuista nuorista vaihtoi koulua 0 kertaa kolmen vuoden aikana.</p> <p>Koulussa läsnäolo ei kuitenkaan lisääntynyt.</p>

		alustavien koodien yhdistämiseen teemoiksi ja ala-teemoiksi.	
<p>Weinberg, L., Zetlin, A. &amp; Shea, N. 2009</p> <p><b>Removing barriers to Educating Children in Foster trough inter-agency collaboration</b></p> <p>Child Welfare 8 (4), 78-111</p> <p>Yhdysvallat</p>	<p>Kaksivuotisen tutkimusprojektin tarkoituksena oli tutkia seitsemän kalifornialaisen piirikunnan sijoitettujen lasten kanssa tekemisessä olevien tahojen välisen yhteistyön kehittymistä niille tarjotun teknisen tuen avulla. Tarkoituksena oli tunnistaa ja ratkaista sijoitettujen lasten ja nuorten koulutuksellisia esteitä.</p> <p>Tarjottu tekninen tuki sisälsi muun muassa fokusryhmien kokoontumisen sijoitettujen lasten koulutuksellisten esteiden arvioimiseksi sekä jatkuvan sähköisen tukipalvelun.</p>	<p><b>Laadullinen monita-paustutkimus</b></p> <p>Osallistujina oli seitsemän kalifornialaista piirikuntaa, jotka valikoituvat tutkimukseen perustuen aikaisemmin järjestetyn projektin tuloksiin.</p> <p>Tapaukset analysoitiin yksittäin sekä tapausten välisesti (cross-case).</p> <p>Aineistona käytettiin säännöllisten koulutus-työryhmätapaamisten raportteja, laadittuja lomakkeita ja dokumentteja, muodollisia ja epämuodollisia haastatteluja sekä 1. ja 2. vuoden alussa tehtyjen kyselyjen vastauksia.</p>	<p>Sijoitettujen lasten koulutuksellisten haasteiden takia on tärkeää, että paikallinen sosiaali- ja koulutustoimi työskentelevät yhteistyössä yhteistoinnallisten struktuurien kehittämiseksi.</p> <p>Teknisen tuen tarjoaminen on yksi tapa saada yhteistyö toimimaan.</p> <p>Eri tahojen väliset työryhmät osoittautuivat tehokkaiksi tunnistamaan esteitä ja luomaan piirikuntaspesifejä ratkaisuja sijoitettujen lasten koulutuksellisiin esteisiin.</p>
<p>Zetlin, A. G., Weinberg, L. A &amp; Kimm, C. 2004</p> <p><b>Education Outcomes for Children in Foster Care: Intervention by Education Liaison</b></p> <p>Journal of Education for students placed at risk 9 (4), 421-429</p> <p>Yhdysvallat</p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhteyshenkilön käyttämisen vaikutusta sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumiselle.</p> <p>Koulutuksen ammattilaisena (Education specialist) työskentelevä lakifirmalta koulutuksen saanut pätevä erityisopettaja toimi yhteyshenkilönä sijoitettujen lasten ja nuorten koulun ja lastensuojelutoimiston välillä konsultoiden lapsen sosiaalityöntekijää lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja tarpeista.</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmällinen tutkimus</b></p> <p>Osallistujina oli 120 sijaisuhoon asiakkaana olevaa lasta ja nuorta (5-17-v.). Koeryhmä (n= 60) valittiin satunnaisesti 160 tapauksen joukosta. Kontrolliryhmä (n=60) valittiin satunnaisesti 111 tapauksen joukosta.</p> <p>Aineistona toimivat lasten kouluarvosanat, matematiikan ja lukemisen pisteet, päivittäinen läsnäolo, EO-status sekä kouluvaihdosten määrä.</p> <p>Aineisto kerättiin interventiota edeltävän sekä intervention jälkeisen vuoden aikana.</p>	<p>Aineisto osoitti, että ES-palvelu saattaa olla tehokas työkalu tukemaan sijoitettujen lasten koulutuksellisia tarpeita.</p> <p>Merkittäviä eroja ilmeni alkutestauksen aikana matematiikan ja lukemisen osa-alueilla: kontrolliryhmä oli selkeästi parempi kuin koeryhmä.</p> <p>Lopputestauksessa koeryhmä kuitenkin osoitti merkkejä kehitymisestä, samaan aikaan kuin kontrolliryhmä jatkoi samaa linjaa.</p> <p>Läsnäoloa ja erityisopetuksen osallistumista mitattaessa ei kuitenkaan ollut havaittavissa merkittäviä kehitystä.</p>

<p>Zetlin, A. G., Weinberg, L. A &amp; Kimm, C. 2005</p> <p><b>Helping social workers address the educational needs of foster children.</b></p> <p><b>Child Abuse &amp; Neglect 29, 811–823</b></p> <p><b>Yhdysvallat</b></p>	<p>Tutkimuksen tavoite oli arvioida <i>Education initiative</i> -ohjelman toimivuutta. Ohjelman tarkoituksena oli lisätä sosiaalityöntekijöiden tietoa, osallisuutta ja reagoimiskykyä sijoitettujen lasten ja nuorten koulutuksellisiin tarpeisiin paikallisen koulutuksen järjestäjän tarjoaman koulutukseen erikoistuneen yhteyshenkilön tuen ja konsultoinnin avulla.</p>	<p><b>Kvasikokeellinen kontrolliryhmätön tutkimus</b></p> <p>Aineisto kerättiin tutkimalla sosiaalityöntekijöiden sijoitetuista 5–18-vuotiaista lapsista ja nuorista laatimia raportteja ja dokumentteja: a) sosiaalityöntekijöiden tietoa ja käytäntöjä koulutusohjelmista ja palveluista b) sijoitettujen lasten koulutustilastojen dokumentointia ja ylläpitoa.</p> <p>Alkutestaus ennen yhteyshenkilön tarjoamista suoritettiin 307 satunnaisella otoksella valikoituneelle sijaishuoltotapaukselle, joista olivat vastuussa 32 sosiaalityön työnjohtajaa ja 275 sosiaalityöntekijää.</p> <p>Lopputestauksessa oli mukana 298 satunnaisotoksella valikoitunutta sijaishuoltotapausta, joista vastuussa oli 25 sosiaalityön työnjohtajaa ja 192 sosiaalityöntekijää.</p>	<p>Aineisto tukee <i>Education Initiative</i> -ohjelman käyttöä tulevaisuudessa potentiaalisena mallina.</p> <p>Sosiaalityöntekijöillä oli intervention jälkeen tilastollisesti merkittävällä tasolla lisääntynyt tietämys sijoitettujen lasten koulutuksellisiin tarpeisiin reagoimisesta.</p> <p>Työnjohtajatasolla ei ollut havaittavissa positiivista muutosta lisääntyneessä tiedossa tai osallisuudessa.</p>
<p>Zinn, A. &amp; Courtney, M. 2014</p> <p><b>Context matters: Experimental evaluation of home-based tutoring for youth in foster care</b></p> <p><b>Children and Youth Services Review 47, 98–204</b></p> <p><b>Yhdysvallat</b></p>	<p>Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida yksilöllisen sijaiskotiperustaisen tuutoroinnin vaikutusta sijoitettujen nuorten akateemisille kyvyille ja koulusuoriutumislle.</p> <p>ESTEP-tuutoriohjelman päätavoitteena oli parantaa 14–15-vuotiaiden sijoitettujen, koulussa muista jäljessä olevien nuorten lukutaitoa ja matemaattisia taitoja sekä auttaa nuoria käyttämään tavoitettavissa olevia tukipalveluja ja resursseja.</p> <p>Tuutoreina toimivat kandidaattivaiheen</p>	<p><b>Kokeellinen tutkimus (RCT)</b></p> <p>Intervention osallistui yhteensä 465 sijoitettua nuorta, jotka olivat 1-2 vuotta ikänsä jäljessä lukutaidossa ja/tai matemaattisissa taidoissa. Koe- (n=246) ja kontrolliryhmä (n=219) valittiin satunnaisotannalla.</p> <p>Aineisto kerättiin tietokoneavusteisen yksilöhaastattelun avulla, joka sisälsi pääasiallisesti numeerisia ja monivalintakysymyksiä akateemiseen kompetenssiin ja koulusuoriutumiseen liittyen. Se sisälsi myös käyt-</p>	<p>Nuorilla ilmeni merkittäviä koulutuksellisia haasteita alkumittauksissa.</p> <p>Akateemisissa kyvyissä tai koulusuoriutumisessa ei havaittu tieteellisesti merkittävää eroa koe- ja kontrolliryhmän välillä intervention aikana. Tämä ilmeni molempien analyysimenetelmien yhteydessä.</p>



	<p>opiskelijat tai jo valmistuneet opiskelijat. He osallistuivat yhden päivän kestoiseen ESTEP-tuutori-koulutukseen. Tuutoritapaamisia järjestettiin tuutoroitavan kotona yleensä kaksi kertaa viikossa, yhteensä 50 kertaa.</p>	<p>täytymistä ja mielenterveyttä mittaavia kysymyksiä.</p> <p>Haastattelut järjestettiin kolmessa intervallissa: Alkumittaus ja kaksi seurantamittausta 13 kk välein.</p> <p>Aineisto analysoitiin keskiarvovaikutuksia mittaavan <i>Intention-to-treat</i>-analyysin keinoin. Analyysin luotettavuuden varmistamiseksi käytettiin myös instrumenttimuuttujatyökaluja.</p>	
--	--	--	--

### Liite 3. Monimenetelmäinen arviointityökalu (MMAT)

<b>Monimenetelmäinen arviointityökalu (MMAT)</b> <i>(Pluye, Gagnon, Griffiths &amp; Johnson-Lafleur, 2009)</i>	
Vastausmallit: "KYLLÄ", "EI" tai "EI VOI SANOA ARTIKKELIN PERUSTEELLA"	
Tutkimusmenetelmä	Metodologiset laatuksiteerit
<p><b>Seulontakysymykset (kaikille tutkimuksille)</b></p> <p><i>Jos tutkimus ei läpäise seulontakysymyksiä (vastauksen ollessa "EI" tai "EI VOI SANOA"), pidemmälle menevä laadunarviointi ei välttämättä ole mahdollista.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Onko tutkimuksessa selkeät laadulliset, määrälliset tai monimenetelmäiset tutkimuskysymykset tai tutkimustehtävät?</b></li>   <li>• <b>Mahdollistaako kerätty aineisto tutkimuskysymysten tai tehtävien esittämisen? Harkitse esimerkiksi onko tutkimuksen mittausvälit tarpeeksi pitkiä tulosten saavuttamiselle.</b></li> </ul>
<p><b>Kokeellinen tutkimus</b></p> <p>Satunnaistetut kontrolloidut kokeet (RCT): Kliiniset tutkimukset, joissa osallistujat ovat valittu satunnaisotoksella interventioon ja kontrolliryhmiin. (interventio suoritettu tutkijoiden toimesta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Onko otoksen satunnainen luonne selkeästi kuvailtu tutkimuksessa?</b> <i>RCT-tutkimuksessa osallistujien valitseminen interventioon tai kontrolliryhmään perustuu ainoastaan satunnaisuuteen, ja tutkijat kuvaavat, kuinka satunnaistaminen tuotettiin (lyhyt toteamus ei ole riittävä).</i></li>   <li>• <b>Oliko tutkittavien ryhmiin jako salattu osallistujilta ja tutkijoilta (tai osallistujat sokkoutettu ryhmien jakamisen jälkeen, jos sopivaa tutkimuksen kannalta)?</b> <i>Salaus (allocation concealment) suojelee ryhmien luokitusta ennen valintaa. Esim. tutkijat ja osallistujat eivät ole tietoisia luokittelusta ennen kuin ryhmät on jaettu. Sokkouttaminen (blinding) suojelee luokittelua ryhmien jakamisen jälkeen. Esim. tutkijat ja/tai osallistujat eivät ole tietoisia interventioin aikana kumpi ryhmä on kyseessä.</i></li>   <li>• <b>Ovatko tutkimuksen tulokset tarpeeksi kattavat? (80 % tai enemmän)</b> <i>Esim. melkein kaikki osallistujat ottivat osaa melkein kaikkiin mittauksiin.</i></li>   <li>• <b>Onko tutkimuksessa matala (alle 20 %) kato osallistujissa?</b> <i>Esim. melkein kaikki osallistujat olivat mukana tutkimuksen loppuun asti.</i></li> </ul>
<p><b>Määrälliset ei-satunnaistetut tutkimukset</b></p> <p>Esim. kvasikokeelliset tutkimukset, kohorttitutkimukset, tapaus-verrokkitutkimukset, poikkileikkaustutkimukset</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Onko tutkimuksen osallistujat valittu siten, että tutkimusharjojen todennäköisyys on minimoitu?</b></li>   <li>• <b>Ovatko aineistonkeruumittarit käyttökelpoisia (selkeä lähde, validiteetti tiedetty tai standardi instrumentti) ja ei sekaantumista ryhmien välillä intervention aikana ja tuloksissa?</b> <i>Esim. harkitse, a) onko muuttujat selkeästi määritelty ja täsmällisesti mitattu, b) onko mittareiden käyttö hyvin perusteltu ja sopiva vastaamaan tutkimuskysymyksiin, ja c) mittaavatko mittarit sitä mitä niiden on tarkoitus mitata. Lisäksi, onko intervention ryhmät jaettu tutkijoiden toimesta, ja sen perusteella harkitse oliko mahdollisuutta sekaantumisen riskiin ryhmien välillä. Esim. kontrolliryhmä on saattanut epäsuorasti osallistua interventioon perheen tai yhteisön kautta.</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vertaillaanko ryhmiä (interventio vs. ei-interventio, koeryhmä vs. kontrolliryhmä)? Ovatko osallistujat vertailukelpoisia tai kontrolloivatko tutkijat ryhmien eroja?</b></li> <li>• <b>Ovatko tutkimuksen tulokset tarpeeksi kattavat? (80 % tai enemmän)</b></li> </ul>
<p><b>Monimenetelmäinen (Mixed Methods) tutkimus</b></p> <p>Tutkimus sisältää sekä laadullisia että määrällisiä komponentteja.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Onko monimenetelmäinen tutkimusmalli relevantti vastamaan laadullisiin ja määrällisiin tutkimuskysymyksiin tai -tehtäviin, tai ovatko tutkimuksen laadulliset ja määrälliset komponentit relevantteja vastaamaan monimenetelmäiseen tutkimuskysymykseen?</b> <i>Esim. onko laadullisen ja määrällisen tutkimuksen integroimisen merkitys tutkimukselle perusteltu.</i></li> <li>• <b>Onko laadullisesta ja määrällisestä aineistosta integroitunut aineisto tai tutkimustulokset relevantteja vastaamaan tutkimuskysymykseen tai -tehtävään?</b></li> <li>• <b>Onko aineiston integroitumisen rajoituksia harkittu asianmukaisella tavalla (esim. erot laadullisen ja määrällisen aineiston välillä)?</b> <i>HOX. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen kriteerit tulee sisällyttää monimenetelmäisen tutkimuksen laadun arviointiin.</i></li> </ul>
<p><b>Laadullinen tutkimus</b></p> <p>Esim. etnografia, fenomenologin, narratiivinen tutkimus, Grounded Theory, laadullinen deskriptiivinen tutkimus, tapaustutkimus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Onko laadullisesti kerätty aineisto (arkistot, dokumentit, informantit, observoinnit) käyttökelpoinen tutkimuskysymyksen tai -tehtävien kannalta?</b> <i>Esim. harkitse, a) onko osallistujien valinta tarkoituksenmukainen relevantin ja runsaan aineiston keräämiseksi, ja b) onko syyt sille miksi potentiaaliset osallistujat eivät osallistuneet tutkimukseen selitetty.</i></li> <li>• <b>Onko laadullisen aineiston analyysimenetelmä tarkoituksenmukainen tutkimuskysymyksen tai tutkimustehtävän kannalta?</b> <i>Esim. harkitse, a) onko aineistonkeruumetodi täsmällinen, b) onko aineiston muoto (nauhoite, video, kenttämuistiinpanot) selkeä, c) onko muutokset selitetty, jos menetelmät muuttuvat tutkimuksen aikana, ja d) onko aineistonanalyysi relevantti tutkimustehtävän kannalta.</i></li> <li>• <b>Onko tulosten yhteyttä tutkimuksen aineistonkeruun kontekstiin asianmukaisesti harkittu ja käsitelty?</b> <i>Esim. harkitse, onko tutkimuksen kontekstin ja sen ominaisuuksien suhde tuloksiin selitetty (Mitä vaikutuksia tuloksilla on kontekstiin ja päinvastoin?).</i></li> <li>• <b>Onko tutkimuksessa asianmukaisesti tarkasteltu, miten tutkijan ja osallistujien vuorovaikutus on yhteydessä tuloksiin?</b> <i>Esim. harkitse, a) ovatko tutkijat kriittisesti selittäneet, kuinka tulokset liittyvät heidän perspektiiviinsä, rooliinsa ja vuorovaikutukseensa osallistujien kanssa (Mitä vaikutuksia tutkijoilla on tutkimusprosessiin ja päinvastoin?), b) vaikuttaako tutkijoiden rooli kaikilla tutkimusprosessin tasoilla, ja c) selittävötkö tutkijat reaktionsa kriittisiin tapahtumiin, jotka ilmenivät tutkimuksen aikana.</i></li> </ul>

## Liite 4. Artikkelien kriittinen arviointi

Artikkeli ja menetelmä/pisteet	Tutkimusmetodologian kriittinen arviointi (MMAT)	Pisteet
Pisteytys: 100 % = **** ; 75–99 % = *** ; 50–74 % = ** ; 25–49 % = * ; 0–24 % = hylätty		
<p>Crosby, S., Day, A., Baroni, B. &amp; Somers, C. (2015). School Staff Perspectives on the Challenges and Solutions to Working with Court Involved Students. <i>Journal of School Health</i> 85(6), 247–354</p> <p>Laadullinen tutkimus</p>	<p>+Tutkimuksella on selkeät laadulliset tutkimuskysymykset.</p> <p>+Aineisto mahdollistaa tutkimuskysymysten esittämisen.</p> <p>+Aineistonkeruumenetelmä on käyttökelpoinen tutkimuskysymysten kannalta.</p> <p>+Analyysimenetelmä on tarkoituksenmukainen tutkimuskysymysten kannalta.</p> <p>-/+Aineistonkeruun suhdetta tuloksiin on osittain käsitelty.</p> <p>- /+Tutkijan ja osallistujien vuorovaikutuksen vaikutusta tuloksiin on osittain käsitelty.</p>	<p>*** (83 %)</p>
<p>D' Andrea, W., Berghotz, L. Fortunato, A. &amp; Spinazzola, J. (2013). Play to the Whistle: A Pilot Investigation of a sports-based intervention for traumatized girls in residential treatment. <i>Journal of family violence</i> 28, 739–749</p> <p>Kvasikokeellinen tutkimus</p>	<p>+ Tutkimuksella on selkeä määrällinen tutkimuskysymys.</p> <p>+Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimuskysymysten esittämisen.</p> <p>- Otos on puutteellinen tutkimusharjojen minimoinniksi. (epätasaiset ryhmät ja vapaaehtoisuus).</p> <p>+Aineistonkeruumittarit ovat käyttökelpoisia tutkimuksen kannalta.</p> <p>+/- Osallistujaryhmät ovat osittain vertailukelpoisia.</p> <p>- Tulokset eivät ole tarpeeksi kattavat (&lt; 80%).</p>	<p>** (58 %)</p>
<p>Dymoke, S. &amp; Griffiths, R. (2010). The Letterbox Club: The impact on looked-after children and their carers of a national project aimed at raising achievements in literacy for children aged 7 to 11 in foster care. <i>Journal of Research in Special Educational needs</i> 10(1), 52–60</p> <p>Monimenetelmäinen tutkimus*</p>	<p>+Tutkimuksella on tutkimustehtävä.</p> <p>+Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimustehtävän esittämisen.</p> <p>+Integroidun aineiston merkitys on perusteltu.</p> <p>+Integroitu aineisto on relevantti vastaamaan tutkimustehtävään.</p> <p>-Integroimisen rajoituksia ei ole tarkoituksenmukaisesti harjittu tutkimusartikkelissa.</p>	<p>** (67 %)</p>
<p>* Pisteytys määrittyy laadullisen, määrällisen ja monimenetelmäisen tutkimuksen laadunarviointikriteerien yhteiskeskiväestöstä. Raportoituna on kuitenkin vain monimenetelmäisen tutkimuksen kriteerit.</p>		

<p>Flynn, R., Marquis, R., Paquet, M-P., Peeke, L. &amp; Aubry, T. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. <i>Children &amp; Youth Services Review</i> 34, 1183–1189</p> <p>Kokeellinen tutkimus</p>	<p>+Tutkimuksessa on selkeä määrällinen tutkimushypoteesi.</p> <p>+Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimushypoteesin esittämisen.</p> <p>+ Satunnaistaminen on kuvailtu selkeästi tutkimuksessa.</p> <p>+Ryhmiin jako on salattu tutkijoilta ja osallistujilta ennen intervention alkua.</p> <p>+ Tutkimuksen tulokset ovat tarpeeksi kattavat. (81,5 %)</p> <p>- Osallistujakato tutkimuksen aikana oli yli 20 % (31,5 %).</p>	<p>*** (83 %)</p>
<p>Harper, J. &amp; Schmidt, F. (2016). Effectiveness of group-based academic tutoring program for children in foster care: A Randomized controlled trial. <i>Children &amp; Youth Services Review</i> 67, 238–246</p> <p>Kokeellinen tutkimus</p>	<p>+Tutkimuksella on selkeä määrällinen tutkimushypoteesi.</p> <p>+Tutkimuksen aineisto mahdollistaa tutkimushypoteesin esittämisen.</p> <p>+Satunnaistaminen on kuvailtu selkeästi tutkimuksessa.</p> <p>+Ryhmiin jako on salattu tutkijoilta ja osallistujilta ennen intervention alkua.</p> <p>+Tutkimuksen tulokset ovat tarpeeksi kattavat (97,6 %).</p> <p>+ Osallistujakato tutkimuksen aikana oli alle 20 % (4,8 %).</p>	<p>**** (100 %)</p>
<p>Johnson, S., Pryce, J. &amp; Martinovich, Z. (2011). The Role of Therapeutic mentoring in enhancing outcomes of youth in foster care. <i>Child Welfare</i> 90 (5), 51–69</p> <p>Kvasikokeellinen tutkimus</p>	<p>+Tutkimuksella on selkeä määrällinen tutkimustehtävä.</p> <p>+Tutkimuksen aineisto mahdollistaa tutkimuskysymyksen esittämisen</p> <p>-Tutkimusharjojen todennäköisyyttä otoksessa ei ole minimoitu.</p> <p>+Aineistonkeruumittarit ovat käyttökelpoisia tutkimuksen kannalta.</p> <p>+/- Ryhmät ovat osittain vertailukelpoisia.</p> <p>-Tutkimustulokset eivät ole tarpeeksi kattavat (49%).</p>	<p>** (67 %)</p>
<p>Leve, L. &amp; Chamberlain, P. (2007). A Randomized evaluation of multidimensional treatment foster care: Effects on school attendance and homework completion in juvenile justice girls. <i>Research on social work practice</i> 17 (6), 657–663</p> <p>Kokeellinen tutkimus</p>	<p>+Tutkimuksella on selkeät määrälliset tutkimuskysymykset.</p> <p>+Tutkimuksen aineisto mahdollistaa tutkimuskysymysten esittämisen.</p> <p>+ Satunnaisuus ryhmiin jaossa on kuvattu tutkimuksessa.</p> <p>+Ryhmiin jako on salattu osallistujilta ja tutkijoilta ennen intervention alkua.</p> <p>+Tutkimuksen tulokset olivat tarpeeksi kattavat (94 %).</p> <p>+Osallistujakato oli tarpeeksi matala (12 %).</p>	<p>**** (100 %)</p>
<p>Mayfield, K. &amp; Vollmer, T. (2007). Teaching math skills to at-risk students</p>	<p>+Tutkimuksella on selkeät määrälliset tutkimustehtävät.</p> <p>+Tutkimuksen aineisto mahdollistaa tutkimuskysymysten esittämisen.</p>	

<p>using home-based peer tutoring. <i>Journal of Applied Behaviour Analysis</i> 40 (2), 223–237</p> <p><b>Kvasikokeellinen tutkimus</b></p>	<p>- Tutkimusharjojen todennäköisyyttä otoksessa ei ole minimoitu.</p> <p>- Aineistonkeruumittarit eivät ole standardin mukaisia.</p> <p>-Tutkimuksessa ei ole kontrolliryhmää. (HOX. Tutkimuksessa vain 8 osallistujaa)</p> <p>+Tulokset ovat tarpeeksi kattavat (80 % &lt;).</p>	<p>** (50%)</p>
<p>Osborne, C., Alfano, J. &amp; Winn, T. (2010). Paired reading as literacy intervention for foster children. <i>Adoption &amp; Fostering</i> 34(4), 17–26</p> <p><b>Kvasikokeellinen tutkimus</b></p>	<p>+Tutkimuksella on selkeä määrällinen tutkimustehtävä.</p> <p>+Tutkimuksessa kerätty aineisto mahdollistaa tutkimustehtävän esittämisen.</p> <p>+/-Tutkimusharjojen todennäköisyyttä on osittain minimoitu.</p> <p>+Aineistonkeruumittari on käyttökelpoinen.</p> <p>- Tutkimuksessa ei ole kontrolliryhmää.</p> <p>+/- Tutkimuksen tulokset ovat lähes tarpeeksi kattavat (76 %).</p>	<p>** (67 %)</p>
<p>Taussing, N. &amp; Cluhane, S. (2010). Impact of a mentoring and skills group program on mental health outcomes for maltreated children in foster care. <i>Archive of Pediatrics and Adolescent Medicine</i> 164 (8), 739–746</p> <p><b>Kokeellinen tutkimus</b></p>	<p>+Tutkimuksella on selkeä määrällinen tutkimushypoteesi.</p> <p>+Tutkimuksessa kerätty aineisto mahdollistaa tutkimushypoteesin esittämisen.</p> <p>+ Satunnaistaminen on kuvailtu selkeästi tutkimuksessa.</p> <p>-/+ Tutkimuksen perusteella ei voi sanoa onko ryhmiin jakautuminen salattu osallistujilta ennen intervention alkua.</p> <p>+ Tutkimuksen tulokset ovat tarpeeksi kattavat (92 %).</p> <p>+ Tutkimuksen osallistujakato on tarpeeksi matala (8 %).</p>	<p>*** (92 %)</p>
<p>Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. &amp; Aldenius Isaksson, A. (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study. <i>Adoption &amp; Fostering</i> 32 (1), 44–56</p> <p><b>Kvasikokeellinen tutkimus</b></p>	<p>+Tutkimuksella on selkeä määrällinen tutkimustehtävä.</p> <p>+Tutkimuksessa kerätty aineisto mahdollistaa tutkimustehtävän esittämisen.</p> <p>+Tutkimusharjojen todennäköisyyttä otokselle on minimoitu.</p> <p>+Aineistonkeruumittarit ovat käyttökelpoisia.</p> <p>- Tutkimuksessa ei ole kontrolliryhmää.</p> <p>+ Tutkimuksen tulokset ovat tarpeeksi kattavat (96 %)</p>	<p>*** (83 %)</p>
<p>Tyre, A. (2012). Educational supports for Middle School Youths Involved in the Foster Care System. <i>Children and Schools</i> 34 (4), 231–238</p> <p><b>Kvasikokeellinen tutkimus</b></p>	<p>+ Tutkimuksessa on selkeä määrällinen tutkimustehtävä.</p> <p>+ Tutkimuksessa kerätty aineisto mahdollistaa tutkimustehtävän esittämisen.</p> <p>+/-Tutkimusharjojen todennäköisyyttä otokselle on osittain minimoitu.</p> <p>+Aineistonkeruumittarit ovat käyttökelpoisia.</p>	<p>*** (75 %)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutkimuksessa ei ole kontrolliryhmää.</li> <li>+ Tutkimuksen tulokset ovat tarpeeksi kattavat (79 %).</li> </ul>	
<p><b>Tördön, R., Vinnerljung, B. &amp; Axelson, U. (2014). Improving foster children's school performance: A replication of the Helsingborg study. Adoption &amp; fostering 38 (1), 37–48</b></p> <p><b>Kvasikokeellinen tutkimus</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Tutkimuksessa on selkeät määrälliset tutkimuskysymykset.</li> <li>+ Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimuskysymysten esittämisen.</li> <li>+ Tutkimusharhat otoksessa on minimoitu.</li> <li>+ Aineistonkeruumittarit ovat käyttökelpoisia.</li> <li>- Tutkimuksessa ei ole kontrolliryhmää.</li> <li>+ Tutkimuksen tulokset ovat tarpeeksi kattavat (94 %).</li> </ul>	<p>*** (83 %)</p>
<p><b>Weinberg, L., Oshiro, M. &amp; Shea, N. (2014). Education liaisons work to improve educational outcomes of foster youth: A mixed methods case study. Children and Youth Services Review 41, 45–52</b></p> <p><b>Monimenetelmäinen tutkimus*</b></p> <p><i>* Pisteytys määrittyy laadullisen, määrällisen ja monimenetelmäisen tutkimuksen laadunarviointikriteerien yhteiskeskivärosta. Raportoituna on kuitenkin vain monimenetelmäisen tutkimuksen kriteerit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Tutkimuksessa on selkeät määrälliset ja laadulliset tutkimustehtävät.</li> <li>+ Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimustehtävien esittämisen.</li> <li>+ Määrällisten ja laadullisten tutkimuksen integroimisen merkitys on perusteltu tutkimuksessa.</li> <li>+ Aineisto ja tulokset ovat relevantteja vastaamaan tutkimustehtäviin.</li> <li>+ Aineiston integroitumisen rajoituksia on asianmukaisesti harkittu.</li> </ul>	<p>*** (78 %)</p>
<p><b>Weinberg, L., Zetlin, A. &amp; Shea, N. (2009). Removing barriers to Educating Children in Foster through interagency collaboration. Child Welfare 8 (4), 78–111</b></p> <p><b>Monitapaustutkimus (laadullinen)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Tutkimuksessa on selkeät laadulliset tutkimuskysymykset.</li> <li>+ Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimuskysymysten esittämisen.</li> <li>+ Aineistonkeruumenetelmä on käyttökelpoinen tutkimuskysymysten kannalta.</li> <li>+ Analyysimenetelmä on relevantti tutkimukselle.</li> <li>+ Tulosten yhteyttä aineistonkeruun kontekstiin on selitetty ja harkittu asianmukaisella tavalla.</li> <li>- Tutkijan ja osallistujien vuorovaikutusta on selitetty puutteellisesti.</li> </ul>	<p>*** (83 %)</p>
<p><b>Zetlin, A. G., Weinberg, L. A &amp; Kimm, C. (2004). Education Outcomes for Children in Foster Care: Intervention by Education Liaison. Journal of Education for students placed at risk 9 (4), 421–429</b></p> <p><b>Kvasikokeellinen tutkimus</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Tutkimuksessa on selkeä määrällinen tutkimuskysymys.</li> <li>+ Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimuskysymyksen esittämisen.</li> <li>+/- Tutkimusharhat otoksessa on osittain minimoitu.</li> <li>+ Aineistonkeruumenetelmä on käyttökelpoinen.</li> <li>+/- Ryhmät ovat osittain vertailtavissa.</li> <li>- Tulokset eivät ole tarpeeksi kattavat (73 %).</li> </ul>	<p>** (67 %)</p>

<p>Zetlin, A., Weinberg, L. &amp; Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children. <i>Child Abuse &amp; Neglect</i> 29, 811–823</p> <p>Kvasikokeellinen tutkimus</p>	<p>+Tutkimuksessa on selkeä määrällinen tutkimustehtävä.</p> <p>+Kerätty aineisto mahdollistaa tutkimustehtävän esittämisen.</p> <p>+/- Tutkimusharhat otoksessa on osittain minimoitu.</p> <p>+Aineistonkeruumenetelmä on käyttökelpoinen.</p> <p>- Ryhmät eivät ole vertailukelpoisia.</p> <p>+ Tulokset ovat tarpeeksi kattavia. (97 %)</p>	<p>*** (78 %)</p>
<p>Zinn, A. &amp; Courtney, M. (2014). Context matters: Experimental evaluation of home-based tutoring for youth in foster care. <i>Children and Youth Services Review</i> 47, 98–204</p> <p>Kokeellinen tutkimus</p>	<p>+Tutkimuksessa on selkeät määrälliset tutkimustehtävät.</p> <p>+Kerätty aineisto mahdollistaa määrällisen tutkimustehtävän esittämisen.</p> <p>+/- Satunnaistamista on osittain kuvailtu tutkimuksessa.</p> <p>+/- Tutkimuksesta ei voi sanoa onko ryhmiin jako salattu tutkijoita ja osallistujilta ennen tutkimusta.</p> <p>+ Tutkimuksen tulokset ovat tarpeeksi kattavia (80 %).</p> <p>+ Tutkimuksen osallistuja kato on tarpeeksi matala (10 %).</p>	<p>*** (83 %)</p>