

Räty, L., Väliavaara, C., Mäntymaa, S.-M.,
Saksola, M. & Pirttimaa, R.

Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa

– lasten psykologisen ja pedagogisen alkukartoituksen tulokset



Räty Lauri, Väливаara Christine, Mäntymaa Sari-Maarika,
Saksola Maire & Pirttimaa Raija

Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa – lasten psykologisen ja pedagogisen alkukartoituksen tulokset

© Pesäpuu ry

Kansi ja taitto: Piritta Schulz / Pesäpuu ry 2014

Kannen kuva: Emma & Elias -kuvapankki

Julkaisija: Pesäpuu ry, Jyväskylä 2014

Painopaikka: Kariteam Oy, Jyväskylä

Tutkimuksia 2/2014

ISBN 978-952-67741-2-1 (nid.)

ISBN 978-952-67741-3-8 (PDF)

ESIPUHE

Koulumenestys sekä ammatitutkinnon suorittaminen ovat kansainvälisissä tutkimuksissa osoittautuneet keskeisimmiksi suojaaviksi, selviytymistä ennakoiviksi tekijöiksi sijaishuollossa olevilla lapsilla. Bo Vinnerljungin ja Marie Sallnäsin (2008) mukaan sijoitetut lapset ovat muita suuremmassa riskissä alisuoriutua koulussa, pudota koulupolulta, jäädä ilman ammatitutkintoa, tulla vanhemmiksi teini-iässä, sairastua riippuvuuksiin ja olla yliedustettuna itsemurhatilastoissa.

Ruotsalaisessa lastensuojelun perhehoidon SkolFam®-projektissa (2005–2008) Helsingborgissa, kehitettiin Vinnerljungin myötävaikutuksella systemaattinen interventiomalli perhehoitoon pitkäaikaisesti sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen. Interventioon liittyneen vaikuttavuustutkimuksen tulokset ovat rohkaisevia. Toimintamalli onkin sittemmin levinnyt lukuisiin Ruotsin kuntiin. Juurruttamista koordinoi Stiftelsen Almänna Barnhuset. Mallia on pilotoitu myös Norjassa hyvin kokemuksiin (Backe-Hansen, Havik & Backer Grønningsæter 2013) ja Tanskassa kokeillaan parhaillaan vastaavaa LUKoP-mallia (www.sfi.dk/skoleprojekt).

Nuorten syrjäytyminen ja lastensuojelun tila on ollut myös Suomessa viime aikoina pinnalla julkisessa keskustelussa. Tutkimusten mukaan lastensuojelun asiakkaaksi tullessaan kolmanneksella lapsista ilmenee vaikeuksia koulunkäynnissä. Huostaanottohetkellä vaikeuksia on lähes puolella tutkituista lapsista ja sen aikana kouluvaikeudet pysyvät ennallaan tai vaikeutuvat entisestään neljäsosalla lapsista. Koulukoteihin päätyneiden lasten sijoitusta edeltävää koulunkäyntihistoriaa ilmentävät koululyykkäykset, erityisopetukseen osallistuminen, poissaolot ja luokalle jäämiset. Peruskoulun heikko päättötodistus jää liian usein huostassa olleiden ainoaksi koulutukseksi. (Heino & Johansson 2006, Hiitola 2008, Kitinoja 2005)

Lastensuojelun perhehoidon kentältä nousseiden tarpeiden, tutkimustulosten ja Ruotsin kokemusten innoittamana Pesäpuu ry:ssä tartuttiin sijoitettujen lasten koulutuksellisen tasa-arvon parantamiseen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Raha-automaattiyhdistyksen tuella Pesäpuu ry:ssä käynnistyi Sijoitettu lapsi koulussa -projekti (SISUKAS 2012–2016), jossa ruotsalaista SkolFam®-mallia sovelletaan Suomeen. Projekti on osa RAY:n Emma ja Elias -avustusohjelmaa, joka kokoaa yhteen järjestöjen lapsiperheiden terveyttä ja hyvinvointia edistäviä hankkeita.

SISUKAS-projektissa kartoitettiin vuoden 2013 aikana sijoitettujen ala-kouluikäisten vahvuuksia ja tuen tarpeita koulussa biologisten vanhempien suostumuksella. Hankkeeseen osallistuneiden lasten sosiaalityöntekijät, sijaisvanhemmat ja opettajat haastateltiin. Lasten yksilölliset tuen tarpeet kartoitettiin pedagogisin ja psykologisin testein. Alkukartoituksen toteutti RAY:n tuella SISUKAS-tiimi, johon allekirjoittaneen lisäksi kuuluivat kehittäjäpsykologi Sari-Maarika Mäntymaa, konsultoiva erityisopettaja Maire Saksola sekä kehittäjäsosiaalityöntekijä Riikka Huusko 1.1–30.3.2013 ja 1.8.2013 alkaen äitiyslomasijaisena Johanna Liukkonen.

Alkukartoituksen pohjalta käytiin palautekeskustelu lapsen, sijaisvanhempien sekä opettajan kanssa. Lapselle laadittiin yhteistyössä oppimissuunnitelma, joka sisälsi sopimukset tukitoimista. Jatkossa tukitoimien vaikuttavuutta seurataan ja suunnitelmaa tarkennetaan kolmen kuukauden välein kahden vuoden ajan. Lapsille tehdään intervention jälkeinen loppukartoitus vuonna 2015.

Tässä ensimmäisessä tutkimusraportissa esitellään lasten alkukartoituksen tuloksia ennen varsinaisen intervention käynnistymistä. Raportti noudattelee ruotsalaisen SkolFam[®]-raportoinnin rakennetta. Vertailtavuuden vuoksi alkukartoitukseen valitut tutkimusmenetelmät ovat mahdollisimman samoja kuin Ruotsissa käytössä olevat.

Suuren työn testitulosten analysoinnissa, määrällisessä kuvailussa ja raportoinnissa on tehnyt Alli Paasikiven Säätiön avustuksella erityisopettaja, KM Lauri Rätty. Raportoinnin ohjauksessa on ollut mukana korvaamattomana yhteistyökumppanina ja asiantuntijana SISUKAS-ohjausryhmän jäsen, professori Raija Pirttimaa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselta ja VETURI-hankkeesta. Lasten tutkimusmenetelmien valinnassa olemme saaneet apua SkolFam[®]-verkostolta, Bo Vinnerljungilta ja Eva Tidemanilta, SISUKAS-projektin ohjausryhmästä PsT Tuija Arolta Niilo Mäki Instituutista, professori Anna-Maija Poikkeukselta ja PsT Riitta-Leena Metsäpellolta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta.

Lämmin kiitos kaikille raportin valmistumiseen myötävaikuttaneille!

Jyväskylässä huhtikuussa 2014

Christine Väliavaara

Projektipäällikkö

SISUKAS-projekti, Pesäpuu ry

SUMMARY

According to research, children taken in foster care tend to be low achievers at school. Social exclusion later in life can be prevented by supporting these children at an early phase. SISUKAS – “Foster Child at School” - model is based on SkolFam® model, which has presented promising results of improving foster children’s school achievements (Tideman, Vinnerljung, Hinze & Isaksson 2011).

At the start 20 foster children aged 6-11 years and their families were asked to participate in the project. Each child’s strengths and difficulties were assessed with standardised psychological and pedagogical instruments. Assessed themes and used tests were cognitive skills (WISC-IV), psychological well-being (SDQ, Strengths and Difficulties Questionnaire), problem behaviour (CBCL, Child Behavior Checklist) student-teacher relationship (STRS, Student-Teacher Relationship Scale), reading skills (ALLU) and math skills (MAKEKO). Writing skills and school readiness were also assessed. Me as a learner – questionnaire assessed student’s thoughts about child’s own strengths and difficulties in learning. Classroom observations were made as well.

Children’s cognitive skills were within the normal range, but many children had difficulties in working memory and verbal comprehension. About half of the children had behavioural or psychological difficulties. Student-teacher relationships were quite close. About half of the children had some difficulties in technical reading or reading comprehension. Writing skills were average. About half of the children had difficulties in math. Important finding was also that childrens’ strengths could not be identified so well by these tests but came better out in interviews during testing.

The results of the tests are communicated to the children, their foster parents, teachers and social workers. Written individualised plan for each child was created, indicating his or her needs for educational support and other types of interventions. After 24 months’ intervention, children’s strengths and difficulties will be assessed again with same tests and intervention efficiency will be evaluated.

SISÄLLYS

ESIPUHE

SUMMARY

I PERHEHOITON SIIJOITETTU LAPSI KOULUSSA – LASTEN PEDAGOGISEN JA PSYKOLOGISEN ALKUKARTOITUKSEN TULOKSET	11
2 ALKUKARTOITUS.....	14
2.1 Tutkimuskysymykset.....	14
2.2 Tutkimuksen osallistujat.....	14
2.3 Tutkimuksessa käytetyt menetelmät.....	15
2.4 Tutkimuksen eettisyys.....	17
2.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	18
3 TULOKSET	21
3.1 Psykologiset testit.....	21
3.1.1 Kognitiiviset taidot.....	21
3.1.2 Psykososiaalinen hyvinvointi.....	23
3.1.3 Psykiatriset oireet.....	27
3.1.4 Opettaja-oppilassuhde.....	30
3.2 Pedagogiset testit.....	32
3.2.1 Lukutaito.....	32
3.2.2 Kirjoittamisen taidot.....	33
3.2.3 Matematiikan taidot.....	34
4 TULOSYHTEENVETO JA POHDINTA.....	36
4.1 Kognitiiviset taidot.....	37
4.2 Psykososiaalinen hyvinvointi.....	40
4.3 Psykiatriset oireet.....	44
4.4 Opettaja-oppilassuhde.....	45
4.5 Koulumenestys.....	46
4.6 Yhteenveto.....	50
5 LÄHTEET	53

KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1. Sijoitettu lapsi koulussa -projektin kulku ja aikataulu.....	11
KUVIO 2. Sijoitettu lapsi koulussa -projektin kulku.....	13
KUVIO 3. Projektiin osallistuvien lasten ikäjakauma keväällä 2013 (N=20).....	15
KUVIO 4. Sisukas-lasten WISC-IV-osoiden keskiarvot (N=19).....	22
KUVIO 5. Lasten WISC-IV-osoiden tulokset boxplot-kaaviona (N=19).....	22
KUVIO 6. Sisukas-lasten opettajien arvioimien SDQ-yhteispistemäärien keskiarvo verrattuna muihin tutkimuksiin.....	24
KUVIO 7. Sisukas-lasten SDQ-testin ongelmaosoiden yhteispistemäärät vanhempien, opettajien ja lasten arvioimana (N=19).....	27
KUVIO 8. Tutkittujen lasten opettaja-oppilassuhde opettajan näkökulmasta STRS-mittarilla (N=18).....	31
KUVIO 9. Sisukas-lasten (N=14) lukutaito ALLU-testillä mitattuna.....	33
KUVIO 10. Sisukas-lasten (N=14) kirjoitustaidot.....	34
KUVIO 11. Sisukas-lasten (N=19) MAKEKO-tulokset.....	35
TAULUKKO 1. Sisukas-lasten osuudet SDQ-testin vaikeuksien määrän mukaan luokitelluissa ryhmissä (N=19).....	25
TAULUKKO 2. Sisukas-lasten pistemäärät SDQ-testin ongelmaosioissa luokiteltuna ei huolta - (vihreä), raja-alue - (keltainen)- ja merkittävä huoli -luokkiin (punainen) (N=19).....	26
TAULUKKO 3. Sisukas-lasten sijoittuminen oireryhmiin CBCL-testin perusteella (N=17).....	28
TAULUKKO 4. Sisukas-lasten oireiden merkittävyys vanhempien arvioimana CBCL-testillä (vihreä=normaali, keltainen= raja-alue ja punainen=merkittävä). Luvut ovat persentiilejä oireskaaloissa ja T-pisteitä yhdistetyissä skaaloissa (N=17).....	29
TAULUKKO 5. Sisukas-lasten (N=15) aktiivisuus, sosiaaliset taidot ja koulumenestys T-pisteinä (vihreä=normaali, keltainen= raja-arvo ja punainen=merkittäviä ongelmia).....	30
TAULUKKO 6. Sisukas- ja Skolfam®-tutkimusten WISC-tulosten keskiarvot alkumittauksissa (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013).....	38
TAULUKKO 7. Tutkituista lapsista heränneet huolet eri testien mukaan (X = huoli, harmaa väri = tieto puuttuu).....	51

PERHEHOITOON SJOITETTU LAPSI KOULUSSA – LASTEN PEDAGOGISEN JA PSYKOLOGISEN ALKUKARTOITUKSEN TULOKSET

Pesäpuu ry:n Sijoitettu lapsi koulussa - eli Sisukas-projektin tavoitteena on edistää perheisiin sijoitettujen alakouluikäisten lasten edellytyksiä menestyä koulussa ja selviytyä elämässä tuottamalla sijoitettujen lasten koulunkäynnistä malli, jota on tarkoitus juurruttaa käytäntöön myös muualle Suomeen. Hanke perustuu pilottitutkimukseen, johon osallistuu 20 perheisiin sijoitettua 6–11-vuotiasta lasta. Projektiin osallistuvilla lapsille tarjotaan konkreettista tukea koulunkäyntiin. Lasten pedagogiset ja psykologiset vahvuudet ja tuen tarpeet kartoitetaan alkukartoituksessa. Sisukas-tiimin ja lasten lähi-ihmisten yhteistyönä suunnitellaan ja toteutetaan jokaiselle lapselle yksilöllinen tukiohjelma, jonka toteutumista arvioidaan kahden vuoden kuluttua. Sijoitettu lapsi koulussa -projektin kulku esitellään kuviossa 1.



KUVIO 1. Sijoitettu lapsi koulussa -projektin kulku ja aikataulu

Sisukas-työryhmään kuuluu kehittämisspäällikön lisäksi psykologi, erityisopettaja ja sosiaalityöntekijä. Keskeisenä tavoitteena on syventää moniammatillista yhteistyötä lasten omien työntekijöiden kesken sekä kehittää koulujen ja perheiden välistä kasvatuskumppanuutta. Sisukas-projektin

esikuvana on ruotsalainen Skolfam[®]-malli¹ (www.skolfam.se), joka toistetaan nyt tarkasti tulosten kansainvälisen vertailtavuuden säilyttämiseksi.

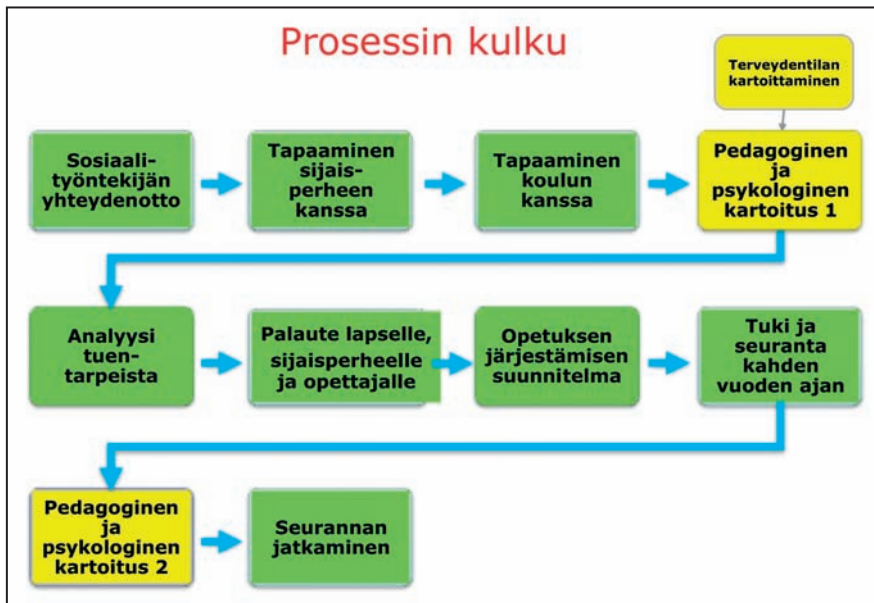
Pilottitutkimuksen kulku ja aikataulu

Projektiin sisältyvän pilottitutkimuksen vaiheet on havainnollistettu kuviossa 2. Syksyn 2012 aikana sijaishuollon sosiaalityöntekijät rekrytoivat omista piireistään projektiin mukaan vapaaehtoisia sijaisperheitä. Tutkimusluvut hankittiin pilottikunnista ja tutkimukseen osallistuvien lasten biologisilta vanhemmilta. Ennen tutkimuksen alkua Sisukas-työryhmä haastatteli lasten sosiaalityöntekijät, sijaisvanhemmat ja lapset. Keväällä 2013 Sisukas-työryhmän psykologi ja erityisopettaja kartoittivat lasten psykologiset ja pedagogiset vahvuudet ja tuen tarpeet valituilla testeillä. Kevään ja alkusyksyn aikana tulokset koottiin ja koodattiin SPSS Statistics 20.0 -ohjelmalla myöhemmin tapahtuvien tilastollisten analyysien mahdollistamiseksi. Testeillä kerättyjen aineistojen tueksi koottiin esimerkiksi kotikäyntien, lasten haastattelujen ja luokkahavainnointien avulla myös laadullista aineistoa, jota ei vielä tässä raportissa hyödynnetty.

Kartoituksen palautteet annettiin pääsääntöisesti ensin sijaisperheelle ja lapselle ja sen jälkeen pidettiin palaveri yhdessä koululla. Koulupalaveriin osallistuivat tapauskohtaisesti opettaja, erityisopettaja ja koulupsykologi. Alkukartoitusten perusteella suunniteltiin jokaiselle lapselle yksilökohtaisesti sopiva tukiohjelma. Oppimissuunnitelmapalaverissa sovittiin vastuista, sekä joka kolmas kuukausi pidettävistä seurantapalavereista. Syksyn 2013 aikana alkukartoituksen tuloksista koostettiin myös tämä raportti.

Tukea jatketaan kahden vuoden ajan, jonka jälkeen lasten vahvuudet ja tuen tarpeet kartoitetaan uudestaan samoilla mittareilla. Lasten edistyminen alkumittauksesta arvioidaan tilastollisilla analyyseilla. Projektin kokemusten perusteella kehitetään sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta malli, jota on tarkoitus juurruttaa käytäntöön myös muualle Suomeen.

¹Skolfam on rekisteröity tavaramerkki, jonka omistaa Helsingborgin kaupunki. Tässä tutkimuksessa Skolfam 1 -tutkimuksella viitataan Helsingborgin tutkimukseen (2011), Skolfam 2 -tutkimuksella Norrköpingin tutkimukseen (2012) ja Skolfam 3 -tutkimuksella Gävlen tutkimukseen (2013).



KUVIO 2. Sijoitettu lapsi koulussa -projektin kulku

2 ALKUKARTOITUS

Alkukartoituksen tavoitteena oli kartoittaa lasten psykologiset ja pedagogiset vahvuudet ja tuen tarpeet, jotta heille voitiin suunnitella mahdollisimman yksilökohtaiset ja tarpeisiin perustuvat tukimenetelmät. Seuraavissa kappaleissa esitellään tutkimuskysymykset, tutkimuksen osallistujat ja käytetyt menetelmät, sekä pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

2.1 Tutkimuskysymykset

1 Millaisia vahvuuksia ja tuen tarpeita sijoitetuilla lapsilla on koulunkäyntiä ajatellen?

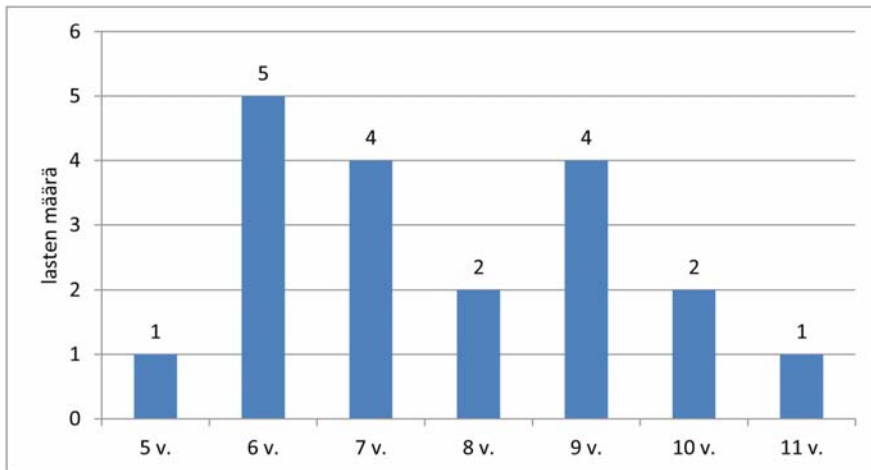
1.1 Millainen on lasten kognitiivinen taso?

1.2 Millainen on lasten psykososiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi?

1.3 Millaisia ovat lasten oppimisvalmiudet?

2.2 Tutkimuksen osallistujat

Projektiin valittiin 20 sijoitettua lasta, jotka olivat sijaisperheineen halukkaita osallistumaan projektiin ja siihen kuuluvaan tutkimukseen. Poikia oli viisi ja tyttöjä viisitoista. Lapset olivat olleet projektin aloitusaikana sijoitettuna vähintään kaksi vuotta, keskimäärin 4,5 vuotta. Neljä lasta oli sijoitettuna perhekotiin, neljä sukulaisperheeseen ja kaksitoista lasta sijaisperheeseen. Vain yhden lapsen sijoituspaikka oli vaihtunut toiseen perheeseen, muuten lapset olivat olleet sijoitettuna yhdessä perheessä. Lapset olivat tutkimuksen alkaessa eli keväällä 2013 iältään 5–11-vuotiaita (KUVIO 3). Nuorin lapsi testataan vasta hänen aloittaessa esikoulun, joten hänen tuloksiaan ei oteta huomioon vielä tässä raportissa.



KUVIO 3. Projektiin osallistuvien lasten ikäjakauma keväällä 2013 (N=20)

2.3 Tutkimuksessa käytetyt menetelmät

Lasten oppimisvalmiudet kartoitettiin tunnettujen ja standardisoitujen testien avulla. Tutkimuksessa käytettiin sekä psykologisia että pedagogisia testejä, jotta lapsen kokonaistilanteesta saatiin mahdollisimman laaja tietopohja. Sisukas-tiimin psykologi ja erityisopettaja testasivat lapset keväällä 2013.

Psykologisessa osassa kartoitettiin lasten hyvinvointia, opettaja-oppilas-suhdetta, psyykkisiä oireita sekä kognitiivisia taitoja. Pedagogisessa osassa kartoitettiin lasten luku- ja kirjoitustaitoja sekä matematiikan keskeisen osaamisen hallintaa. Alle kouluikäisten kouluvalmiudet kartoitettiin useilla asiaankuuluvilla testeillä, mutta niiden tuloksia ei käsitellä tässä raportissa. Lasten valmiuksia arvioitiin myös luokkatilanteiden havainnoinnin ja haastattelujen avulla.

Lasten psykiatrisia oireita mitattiin ASEBA-arviointisarjan Child Behavior Checklist (CBCL) -testillä, jonka on suomentanut professori Almqvist vuonna 2002. Testi on tarkoitettu vanhempien täytettäväksi ja siinä arvioidaan lapsen käyttäytymistä lomakkeen täyttöhetkellä ja sitä edeltäneellä puolella vuodella. Lomakkeessa on 112 lapsen käyttäytymistä koskevaa väitettä, joihin vastataan kolmiportaisella asteikolla (0 = ei sovi lainkaan, 1 = sopii jossain määrin tai toisinaan ja 2 = sopii erittäin hyvin tai usein). Väitteet koskevat lapsen ajattelun, käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia ja ominaisuuksia, kuten esimerkiksi ”tuntee, että hänen on oltava

täydellinen” tai ”lapsi on hermostunut, kireä tai jännittynyt”. Vastauksista muodostetaan kahdeksan oireskaalaa: ahdistuneisuus, vetäytyvyys, somaattinen oireilu, sosiaaliset vaikeudet, ajattelun ongelmat, tarkkaavuuden ongelmat, sääntöjä rikkoja käyttäytyminen ja aggressiivinen käyttäytyminen. Näistä yhdistetään lisäksi vielä ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oireiden - sekä kaikkien skaalojen yhteispistemäärät. CBCL-testillä mitataan myös lasten aktiivisuutta, sosiaalisia taitoja ja koulumenestystä yhdeksällä laajemmalla kysymyksellä. (Achenbach & Rescorla 2001.)

Lasten psykososiaalista hyvinvointia mitattiin laajasti käytössä olevalla Vahvuudet ja vaikeudet (SDQ) -testillä. Testillä mitataan lasten käyttäytymisongelmia, toveriongelmia, yliaktiivisuutta, tunneongelmia sekä sosiaalisia taitoja. Neljästä ongelmaskaalasta muodostetaan lisäksi yhteispistemäärä. Lomakkeessa on 25 väittämää, esimerkiksi ”ottaa muiden tunteet huomioon” ja ”varastaa kotoa, koulusta tai muualta”, joihin vastataan kolmiportaisella asteikolla (0 = ei pidä paikkaansa, 1 = pitää osittain paikkansa ja 2 = pitää täysin paikkansa). Vanhemmat, opettaja ja lapsi itse tekevät jokainen oman arvion. (Goodman 1997.)

Kognitiivisia taitoja testattiin Wechsler Intelligence Scale for Children IV (WISC-IV) -mittarilla, joka koostuu 10–15 osatestistä. Yleisen kognitiivisen tason eli älykkyyssomamäärän lisäksi testillä määritetään lapsen kielellisen päättelyn taitoja, työmuistia, visuaalisen päättelyn taitoja ja prosessointinopeutta. (Wechsler 2010.)

Opettaja-oppilassuhdetta selvitettiin lapsen näkökulmasta Visual Analogue Scale (VAS) -mittarilla, jossa lapsen piti yksinkertaisesti merkitä vastaus kysymykseen: ”Kuinka paljon arvelet opettajasi pitävän sinusta?” janalle, jonka ääripäät olivat ”ei pidä ollenkaan” ja ”pitää kovasti”. Opettajan näkökulmasta suhdetta mitattiin Student-Teacher Relationship Scale (STRS) -testillä. Tutkimuksessa käytettiin testin lyhyttä versiota, joka mittasi 15 kysymyksellä kahta eri ulottuvuutta: konflikteja ja läheisyyttä. Konflikteja ilmensivät esimerkiksi väittämät: ”tämä lapsi suuttuu minulle helposti” ja ”jos tämä lapsi on huonolla tuulella, edessä on pitkä ja vaikea päivä”. Läheisyyttä ilmensivät esimerkiksi väittämät ”tämä lapsi arvostaa suhdettaan minuun” ja ”on helppo saada kiinni, miltä lapsesta tuntuu”. Väitteisiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1 = ei mitenkään sovi – 5 = sopii erittäin hyvin). (Pianta 2001.)

Matemaattisia taitoja mitattiin MAKEKO-testillä, joka mittaa matematiikan keskeisten sisältöjen hallintaa. Jokaiselle luokkatasolle on oma testi, joka suoritetaan kyseisen lukuvuoden lopussa tai seuraavan lukuvuoden alussa. Testin tulokset ilmaistaan virhepisteinä, jokaiselle luokkatasolle on määritetty tutkimusten ja käytännön kokemusten myötä sallitut virheprosentit, joiden perusteella voi seuloa tukea tarvitsevat oppilaat. Koska matematiikan opittavien sisältöjen määrä kasvaa joka luokkatasolla, myös sallittu virheprosentti kasvaa luokkatason myötä. Testillä voidaan myös tunnistaa ne matematiikan osa-alueet, joita lapsi ei hallitse. (Ikäheimo, Putkonen & Voutilainen 2002.)

Lukutaitoa arvioitiin Ala-asteen lukutestillä (ALLU), jota voidaan käyttää esimerkiksi lukutaidon tason määrittämiseen, opetusryhmän lukutaidon kartoitukseen tai lukemisen vaikeuksien diagnosointiin. Lukutaidon tasoa voidaan tarkastella suhteessa oman luokkatason keskimääräiseen suoriutumiseen tai arvioida minkä luokkatason taitoa suoriutuminen vastaa. Jokaiselle luokkatasolle on oma testi, joka on normitettu kunkin vuoden maaliskuulle. ALLU-testillä mitataan teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä. Tulokset voidaan jakaa yhdeksään eri tasoryhmään, joista tasoryhmät 1–3 merkitsevät ikätasoa heikompaa suoriutumista, tasoryhmät 4–6 ikätasosta suoriutumista ja tasoryhmät 7–9 ikätasoa parempaa suoriutumista. (Lindeman 2005.)

Kirjoittamisen taitoja arvioitiin Poussu-Ollin & Saarnin (1998) kirjoitustestillä, josta käytettiin jokaisen luokkatason tietoteksti-osioita. Testin tulokset ilmaistaan normiin suhteutetulla asteikolla, joka vastaa perinteistä kouluarvosanaa.

2.4 Tutkimuksen eettisyys

Sijoitettujen lasten tutkimiseen sisältyy useita eettisiä kysymyksiä, joten siihen on tässä tutkimuksessa kiinnitetty erityistä huomiota. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja tutkimusluvat on kysytty kaikilta asiaankuuluvilta tahoilta: kunnilta, biologisilta vanhemmilta, sijaisvanhemmilta ja lapsilta. Tutkimuslomakkeita on säilytetty lukituissa varastoissa Pesäpuu ry:n tiloissa. Tulosten tunnistettavuus on häivytetty. Kaikki tunnistetiedot on poistettu jo tiedonkeruuvaiheessa, eikä niitä ole julkistettu missään. Myös yksittäisten lasten tulosten esittämiseen on kiinnitetty huomiota, jotta lapsia ei voisi tunnistaa tuloksia yhdistämällä. Ku-

vioissa lapset esitetään numeroituna, mutta numerointi on joka kuviossa satunnainen, joten esimerkiksi lapsi 1 ei ole kaikissa kuvioissa sama lapsi.

Tutkimukseen osallistuminen on pyritty tekemään osallistujille mahdollisimman helpoksi ja hyödylliseksi. Samat projektityöntekijät ovat työskennelleet tutkimuksessa koko ajan, joten lapset ovat voineet luoda heihin turvalliset ja henkilökohtaiset suhteet. Tuloksia on pyritty kuvaamaan tutkittavia kunnioittaen ja yleisellä tasolla. Perheille on annettu palautteena enemmän tietoa kuin mitä tässä raportissa on julkaistu.

Jotkut tutkitut aiheet, kuten esimerkiksi älykkyys ja koulusuoriutuminen, ovat olleet henkilökohtaisia ja kategorisoivia. Tarkkojen ja yksityiskohtaisten tutkimusten tarkoituksena on ollut lasten elämän edellytyksen parantaminen. Interventiot on voitu suunnitella yksilökohtaisesti juuri kyseisille lapsille sopiviksi. Juuri näiden testien käyttöön on osaltaan vaikuttanut myös se, että tutkimuksessa on pyritty kansainväliseen vertailtavuuteen, joten testien on pitänyt olla mahdollisimman samankaltaisia ruotsalaisen Skolfam®-mallin kanssa.

Seuraavassa kappaleessa käsiteltävä tutkimuksen luotettavuus liittyy myös eettisyyteen. On eettisyyden kannalta tärkeää, että tutkimuksen tulokset ovat luotettavia, jotta tutkimuksen kohderyhmänä olevat lapset saavat mahdollisimman suuren hyödyn tutkimuksen perusteella suunniteltavista interventioista. Tutkimuksen aineisto oli pieni, joten tulosten yleistettävyydessä on oltava varovainen. Varsinkin näitä alkumittauksen tuloksia tulkittaessa on muistettava myös se, että tässä tutkimuksessa on tutkittu vaihtelevia ominaisuuksia, eli tulokset voivat muuttua lasten kehityksen ja esimerkiksi traumausten käsittelyn johdosta. Myös Ruotsin Skolfam®-tutkimuksen kokemukset vahvistavat sen, että alkumittauksen tulokset eivät olleet lasten potentiaalın mukaisia (Tideman, Vinnerljung, Hintze & Aldenius Isaksson 2011). Tämä alkukartoitus tulee täydentymään intervention jälkeisillä loppumittauksilla, jolloin lasten tulokset arvioidaan uudelleen.

2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Aiemmassa tutkimuksen eettisyyttä käsittelevässä kappaleessa pohdittiin myös monia tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia asioita. Pienen aineiston vuoksi Sisukas-hankkeen alkukartoituksen tulokset eivät ole

yleistettävissä. Pienen ryhmän muodostumisessa sattumalla on iso vaikutus, esimerkiksi tässä aineistossa poikia on vain neljäsosa lapsista, kun yleisesti sijoitetuista lapsista poikia on noin 53 % (THL 2012). Aineiston pienen koon ongelmaa korostaa myös se, että sijoitetut lapset eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan heidän omat kokemuksensa ja lähtökohtansa vaikuttavat heidän vahvuuksiinsa ja tuen tarpeisiinsa. Lisäksi hankkeeseen on voinut hakeutua juuri niitä perheitä, jotka kokevat tarvitsevansa tukea arkeensa. Tutkittujen lapsien ikäerot ovat kohtuullisen suuria pienelle aineistolle, joskin lasten iät ovat testien sallimissa rajoissa. Tulosten yleistämisessä kannattaa siis olla varovainen, mitä vahvistaa vielä se, että tässä raportissa myöhemmin tarkasteltavien samankokoisilla aineistoilla tehtyjen Skolfam®-tutkimusten tulokset ovat osittain ristiriitaisia.

Tulosten heikko yleistettävyys ryhmätasolla ei ole kuitenkaan vakava ongelma, koska tämän tutkimuksen perustehtävä ei ole ollut tuottaa tietoa suomalaisten sijoitettujen lasten vahvuuksista ja tuen tarpeista. Sen sijaan tarkoituksena on ollut tuottaa interventiodien perusteeksi tietoa juuri näistä lapsista, joten tässä tarkoituksessa tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin luotettavia. Tämä tutkimus on luonteeltaan pilottitutkimus, joten tietoja käytetään siihen, että Sisukas-projektissa voidaan kehittää toimiva malli sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisesta. Tulevan mallin interventiot tulevat aina perustumaan kohteena olevien lasten taitojen kartoittamiseen, joten tämän tutkimuksen tuloksia ei käytetä suoraan kaikkien sijoitettujen lasten tuen perusteena.

Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat tunnettuja, käytettyjä ja luotettavia. Samantyyppisiä ja osittain samoja testejä on käytetty Skolfam®-projekteissa menestyksekkäästi. Testaukset tekivät testeihin perehtyneet, koulutetut ja kokeneet ammattilaiset. Testausten luotettavuutta lisää myös se, että samat projektityöntekijät ovat olleet mukana koko projektin ajan, joten he tuntevat lapset hyvin ja ovat siten pystyneet arvioimaan lasten suoriutumista laaja-alaisesti ja kontrolloimaan testitilanteiden luotettavuutta. Myös tutkimusten tulosten kokoamiseen ja esittämiseen on ollut mahdollista käyttää aikaa, joten siinä on noudatettu erityistä huolellisuutta ja tiedot on tarkistettu useaan otteeseen. Tutkimuksen aineisto on alueellisesti valikoitunut, mutta tutkimuksessa on mukana sekä pienissä että keskisuurissa kunnissa asuvia lapsia ja suomalaisen yhteiskunnan alueelliset erot eivät ole tunnetusti kovin suuria, joten tämä tuskin vaikuttaa tulosten luotettavuuteen.

Kokonaisuudessa tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin luotettavia yksittäisten lasten ja myös ryhmäkohtaisten tulosten osalta, kun otetaan huomioon, että tulokset koskevat vain tutkimukseen osallistuneita lapsia. Tulosten yleistämisessä kannattaa kuitenkin käyttää harkintaa ja verrata tuloksia muihin samalle kohderyhmälle tehtyihin tutkimuksiin.

3 TULOKSET

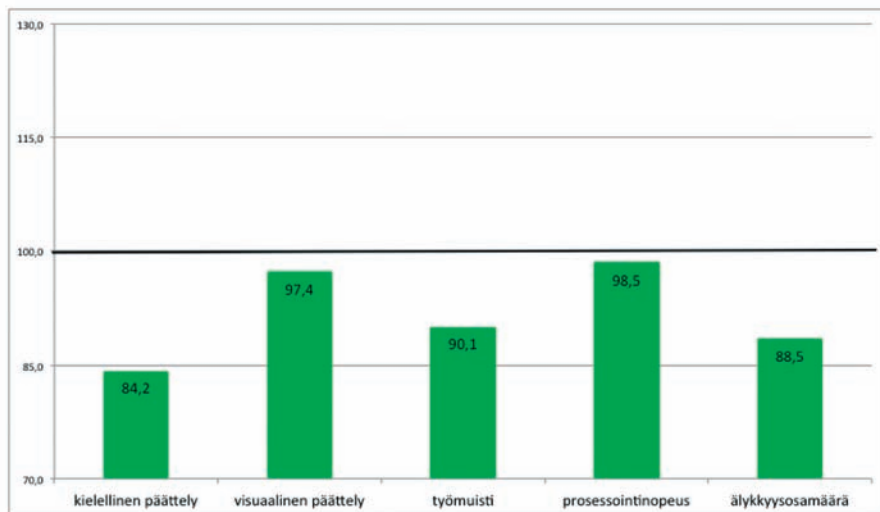
Tulokset esitellään testeittäin, ensimmäiseksi esitellään psykologisten testien tulokset ja seuraavaksi pedagogisten testien tulokset. Testien luotavuutta pohditaan aina kyseisen testin kohdalla. Tulokset ovat projektin tässä vaiheessa aineiston kuvaamista.

3.1 Psykologiset testit

Tutkimuksessa kartoitettiin lasten kognitiivisia taitoja (WISC), hyvinvointia (SDQ), psykiatrisia oireita (CBCL) ja opettaja-oppilassuhdetta (STRS ja VAS).

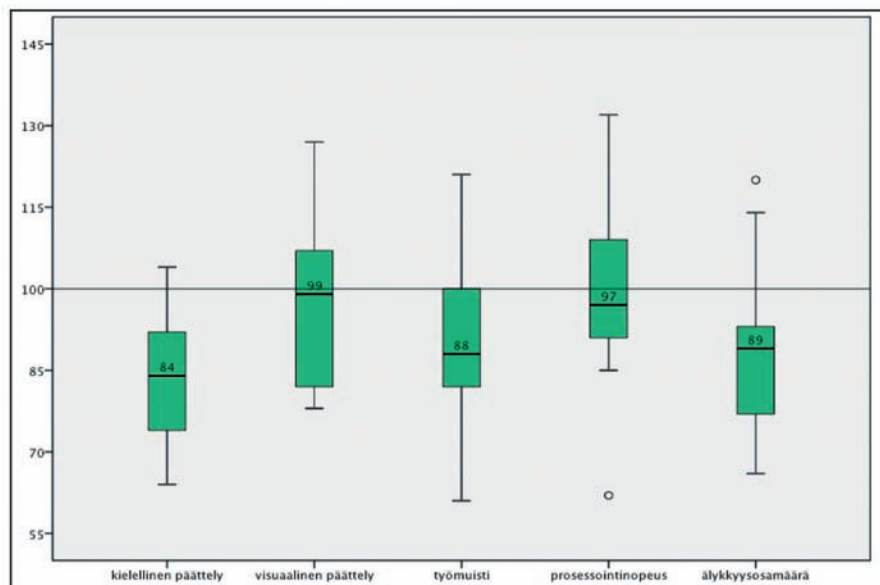
3.1.1 Kognitiiviset taidot

Projektityöryhmän psykologi mittasi lasten kognitiivisia taitoja laajasti käytössä olevalla ja luotettavalla WISC-IV-mittarilla. Suurin osa lapsista sijoittui testitilanteessa alle kahden keskihajonnan päähän keskiarvosta, eli välille 70–130, mitä pidetään normaalina tuloksena. Kahdella lapsella kokonaisälykkyyden pistemäärä oli 66, mikä selittyi molemmilla muita osioita selvästi matalammalla työmuistin pistemääränä. Keskihajonnat vaihtelivat eri asteikoissa 11.7 ja 16.3 välillä. Seuraavassa kuviossa (KUVIO 4) esitellään eri osa-alueiden keskiarvopistemäärät, josta nähdään, että tutkittujen lasten kielellisen päättelyn ja työmuistin keskiarvot olivat keskimääräistä matalampia. Tutkitun ryhmän keskiarvoista ei kuitenkaan tule tehdä mitään yksilökohtaisia yleistyksiä, koska lasten tulokset olivat hyvin vaihtelevia.



KUVIO 4. Sisukas-lasten WISC-IV-osioiden keskiarvot sijoittuvat välille 84–98, jolloin ne ovat keskitasoisia tai hieman alle keskitasoisia tuloksia. Lasten vaikeudet näkyvät kielellisen päättelyn ja työmuistin alueelle (N=19).

Seuraavassa kuviossa (KUVIO 5) esitetään tutkittujen lasten WISC-tulokset boxplot-kaaviona, joka kuvaa tulosten hajontaa. Laatikossa oleva viiva kuvaa mediaania eli keskimmäistä arvoa. Janojen päät kuvaavat pienintä ja suurinta arvoa. Lisäksi kuviosta voi lukea kvartiilit: neljännes lapsista sijoittuu janan alareunan ja laatikon alareunan välille, neljännes laatikon alareunan ja mediaanin välille, neljännes mediaanin ja laatikon yläreunan välille ja neljännes laatikon yläreunan ja janan yläpään välille.



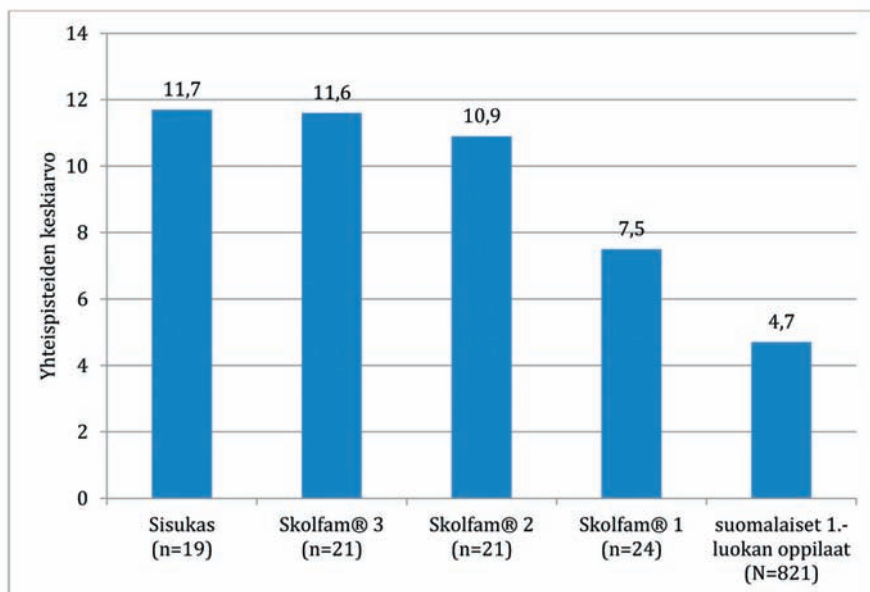
KUVIO 5. Tutkittujen lasten WISC-IV-osioiden tulokset boxplot-kaaviona (N=19). Kuviosta voi lukea mediaanin (luku) ja hajonnan (janojen päät).

Keskiarvojen tarkasteleminen ei tietenkään ole missään määrin riittävää, koska tuloksia pitää tarkastella yksittäisten lasten vahvuuksien ja vaikeuksien kannalta. Tässä tutkimuksessa vahvuuksiksi luokitellaan lapsen kokonaisälykkyysspistemäärää suuremmat tulokset ja vaikeuksiksi kokonaisälykkyysspistemäärää matalammat tulokset. Kielellisen päättelyn taidot ja työmuisti ovat yleisimpiä vaikeuksia, mutta visuaalisen päättelyn taidot ja prosessointinopeus ovat yleisimpiä vahvuuksia. Kielellisen päättelyn taidot ovat vaikeuksia kolmellatoista lapsella ja vahvuuksia viidellä lapsella. Työmuisti on määritelty vaikeudeksi kahdeksalla lapsella ja vahvuudeksi kymmenellä lapsella. Visuaalisen päättelyn taidot ovat vaikeus viidellä lapsella ja vahvuus neljällätoista lapsella. Prosessointinopeus on vaikeus neljällä lapsella ja vahvuus neljällätoista lapsella.

3.1.2 Psykososiaalinen hyvinvointi

Projektiin osallistuvien lasten hyvinvointia mitattiin suomenkielisellä Vahvuudet ja vaikeudet (SDQ) -testillä (Goodman 1997). Tietoa kerättiin lapsen vanhemmilta, opettajalta sekä lapselta itseltään. Joidenkin lasten omien vastausten luotettavuutta heikentää se, että testi on tarkoitettu yli 9–16-vuotiaille lapsille, mutta tässä tutkimuksessa tietoa on kerätty 6–11-vuotiailta lapsilta. Tiedon luotettavuutta lisää kuitenkin se, että lapset vastasivat kyselyyn osana psykologin haastattelua, jolloin voitiin varmistaa, että lapset ymmärtävät kysymykset. Testi sisältää neljä ongelmasuuntautunutta osiota (tunneongelmat, käyttäytymisongelmat, yliaktiivisuus ja toveriongelmat) ja yhden positiivisesti suuntautuneen sosiaalisuutta mittaavan osion. Jokaisen osion maksimipistemäärä on 10. Ongelmaosioista koostetaan lisäksi yhteispistemäärä, jonka maksimipistemäärä on 40. Pistemäärän suuruus kuvaa ongelmien määrää tai vaikeutta.

Kuviossa 6 vertaillaan Sisukas-lasten ja Skolfam®-lasten opettajien arvioimia SDQ-yhteispistemäärien keskiarvoja. Lisäksi vertailuaineistona esitellään erään suomalaisen kaupungin kaikkien 1.-luokkalaisten lasten keskiarvo (Tuomainen 2014). Sijoitetuilla lapsilla oli selvästi enemmän haasteita psykososiaalisessa hyvinvoinnissaan kuin vertailuaineiston lapsilla. Sijoitettujen lasten tuloksista Sisukas -, Skolfam® 3 - ja Skolfam® 2 -lasten tulokset olivat samansuuntaisia, mutta Skolfam® 1 -lapsilla oli hieman muita vähemmän haasteita.



KUVIO 6. Sisukas-lasten opettajien arvioimien SDQ-yhteispistemäärien keskiarvo verrattuna muihin tutkimuksiin

Seuraavaksi tarkastellaan Sisukas-lasten osuuksia SDQ-testin vaikeuksien määrän mukaan luokitelluissa ryhmissä (TAULUKKO 1). Testin ohjeen mukaan noin 80 % lapsista pitäisi sijoittua normaalille alueelle, 10 % raja-alueelle ja 10 % merkittävän huolen alueelle. Noin puolilla lapsista ei ole suurempia vaikeuksia, kun tarkastellaan SDQ-testin yhteispistemääriä. Vanhempien arvioiden mukaan yleisimpiä vaikeuksia ovat käyttäytymisongelmat, jopa 42,1 % tutkituista lapsista on vanhempien arvion mukaan merkittäviä käyttäytymisen ongelmia. Opettajat ovat yleisimmin huolestuneita lasten sosiaalisuudesta, heidän arvionsa mukaan 31,6 % lapsen sosiaalisista taidoista ollaan merkittävästi huolestuneita. Vähiten Sisukas-lapsilla näyttäisi olevan tunneongelmia, kun sekä opettajien että vanhempien arvioissa vain yhdestä lapsesta ollaan merkittävästi huolestuneita. Kyseessä ei ole kuitenkaan sama lapsi.

TAULUKKO 1. Sisukas-lasten osuudet SDQ-testin vaikeuksien määrän mukaan luokitelluissa ryhmissä (N=19)

	normaali (80 %)	raja-alue (10 %)	merkittävä (10 %)
sijaisvanhempien arviot			
yhteispisteet	52,6 % (n=10)	26,3 % (n=5)	21,1 % (n=4)
tunneongelmat	89,5 % (n=17)	5,3 % (n=1)	5,3 % (n=1)
käyttäytymisongelmat	47,4 % (n=9)	10,5 % (n=2)	42,1 % (n=8)
yliaktiivisuus	68,4 % (n=13)	10,5 % (n=2)	21,1 % (n=4)
toveriongelmat	57,9 % (n=11)	15,8 % (n=3)	26,3 % (n=5)
sosiaalisuus	73,7 % (n=14)	0,0 % (n=0)	26,3 % (n=5)
opettajien arviot			
yhteispisteet	52,6 % (n=10)	26,3 % (n=5)	21,1 % (n=3)
tunneongelmat	89,5 % (n=17)	5,3 % (n=1)	5,3 % (n=1)
käyttäytymisongelmat	68,4 % (n=13)	5,3 % (n=1)	26,3 % (n=5)
yliaktiivisuus	68,4 % (n=13)	21,1 % (n=4)	10,5 % (n=2)
toveriongelmat	73,7 % (n=14)	5,3 % (n=1)	21,1 % (n=4)
sosiaalisuus	57,9 % (n=11)	10,5 % (n=2)	31,6 % (n=6)
lasten omat arviot			
yhteispisteet	57,9 % (n=11)	31,6 % (n=6)	10,5 % (n=2)
tunneongelmat	73,7 % (n=14)	15,8 % (n=3)	10,5 % (n=2)
käyttäytymisongelmat	63,2 % (n=12)	10,5 % (n=2)	26,3 % (n=5)
yliaktiivisuus	78,9 % (n=15)	15,8 % (n=3)	5,3 % (n=1)
toveriongelmat	47,4 % (n=9)	52,6 % (n=10)	0,0 % (n=0)
sosiaalisuus	89,5 % (n=17)	10,5 % (n=2)	0,0 % (n=0)

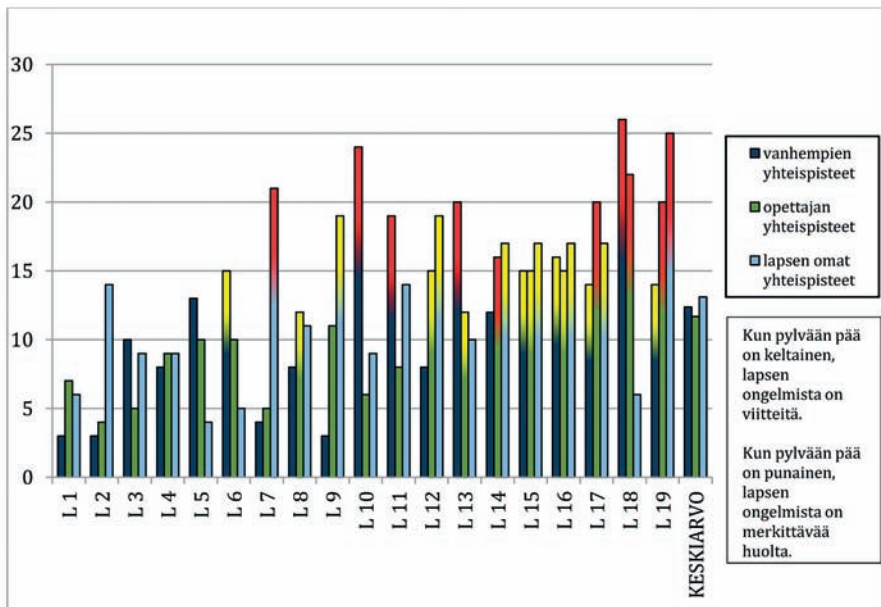
Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 2) esitellään ongelmaosioiden pisteitä lapsikohtaisesti vanhempien, opettajien ja lasten arvioimana. Testin ohjeiden mukaan pistemäärät voi jakaa kolmeen luokkaan: 80 % tulisi sijoittua vihreällä merkittyyn *ei huolta* -luokkaan, 10 % keltaisella merkittyyn *raja-alue* -luokkaan ja 10 % punaisella merkittyyn *merkittävä huoli* -luokkaan. Taulukosta huomaa selvästi, että testin mukaan Sisukas-projektin lapsilla on huomattavasti enemmän haasteita kuin lapsilla yleisesti pitäisi olla. Vain kaksi lasta ei herätä huolta millään osa-alueella kenenkään arvioimana. Toisaalta voidaan huomata että, pelkästään vanhempien arvioimana seitsemän tai opettajien arvioimana kahdeksan lasta ei herätä

huolta. Taulukosta on mielenkiintoista tarkastella lasten tuloksia myös eri arvioiden kesken, esimerkiksi lapset 3 ja 16 eivät herätä lainkaan huolta koulussa, mutta vanhempien arvioimana heistä on paljon huolta. Taulukkoa voi tarkastella myös eri ongelmaosioiden välillä, jolloin käyttäytymisongelmat näyttäisivät olevan yleisimpiä kaikissa arvioissa.

TAULUKKO 2. Sisukas-lasten pistemäärät SDQ-testin ongelmaosioissa luokiteltuna ei huolta - (vihreä), raja-alue - (keltainen) ja merkittävä huoli -luokkiin (punainen) (N=19)

	SISÄISVANHEMMAT				OPETTAJA				LAPSI			
	Tunne- ongelmat	Käyttäytymis- ongelmat	Yliaktiivisuus	Toveri- ongelmat	Tunne- ongelmat	Käyttäytymis- ongelmat	Yliaktiivisuus	Toveri- ongelmat	Tunne- ongelmat	Käyttäytymis- ongelmat	Yliaktiivisuus	Toveri- ongelmat
L1	1	0	2	0	3	0	1	3	2	1	1	2
L2	2	0	1	0	2	0	1	1	5	2	3	4
L3	0	4	5	1	0	1	4	0	1	2	5	1
L4	1	1	5	1	1	0	5	3	0	3	3	3
L5	2	4	6	1	1	0	6	3	0	0	2	2
L6	3	2	5	5	0	1	6	3	1	0	0	4
L7	3	1	0	0	4	0	0	1	6	5	5	5
L8	3	0	5	0	4	0	5	3	3	0	4	4
L9	0	1	1	1	1	2	6	2	3	2	10	4
L10	6	6	9	3	1	0	2	3	0	3	6	0
L11	2	5	5	7	2	0	3	3	2	5	4	3
L12	1	1	5	1	2	2	5	6	6	3	6	4
L13	3	7	7	3	2	4	5	1	2	7	1	0
L14	2	3	4	3	3	4	4	5	4	5	3	5
L15	2	5	6	2	5	6	3	1	5	4	4	4
L16	1	3	10	2	1	1	9	4	6	4	4	3
L17	4	5	1	4	6	6	3	5	7	3	3	4
L18	3	7	10	6	4	6	6	1	1	1	1	3
L19	3	1	5	5	4	3	9	1	8	7	6	4

Seuraavassa kuviossa (KUVIO 7) esitellään vielä ongelmaosioiden yhteispisteet lapsikohtaisesti vanhempien, opettajien ja lasten arvioimana. Kuvioista voi tarkastella eri arvioiden eroja yksittäisen lapsen kohdalla sekä lasten sijoittumista eri luokkiin. Luokkien rajat vaihtelevat. Vanhempien arvioissa normaali tulos on 0–13 pistettä, raja-alueen tulos on 14–16 pistettä ja merkittävää huolta herättävä tulos 17–40 pistettä. Opettajien arvioissa normaali tulos on 0–11 pistettä, raja-alueen tulos 12–15 pistettä ja merkittävää huolta herättävä tulos 16–40 pistettä. Lasten arvioissa normaali tulos on 0–15 pistettä, raja-alueen tulos 16–19 pistettä ja merkittävää huolta herättävä tulos 20–40 pistettä.



KUVIO 7. Sisukas-lasten SDQ-testin ongelmaosoiden yhteispistemäärät vanhempien, opettajien ja lasten arvioimana (N=19)

3.1.3 Psykiatriset oireet

Psykiatristen oireiden kartoittamiseen käytettiin vanhempien täyttämää CBCL-kyselyä (Achenbach & Rescorla 2001). Mittari sisältää 112 väitettä, jotka jaetaan kahdeksaksi oireskaalaksi. Oireskaaloista yhdistetään sisään- ja ulospäin suuntautuneiden oireiden pistemäärät. Kaikkien skaalojen pistemäärät yhdistetään vielä testin kokonaispistemääräksi. Mittari sisältää ikään ja sukupuoleen suhteutetut normirajat, joiden perusteella oireiden määrä ja vakavuus voidaan luokitella kolmeen eri luokkaan (normaali 93 %, raja-alue 5 % ja merkittävä 2 %). Lisäksi CBCL-testillä mitataan lapsen aktiivisuutta, sosiaalisia taitoja ja koulumenestystä.

Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 3) esitellään Sisukas-lasten sijoittuminen oireryhmiin eri oireskaaloilla ja yhdistetyissä pistemäärissä. Lapsista 70,6 – 88,2 % ei ole oireita eri skaaloissa (poislukien aggressiivisessa käyttäytymisessä 47,1 %). Yleisimpiä oireita ovat sosiaaliset ongelmat ja aggressiivinen käyttäytyminen. Taulukkoa tulkittaessa on kuitenkin huomioitava, että aineisto on niin pieni, että jo yksittäinen raja-arvon ylittävä tulos ylittää normiaineiston prosentuaalisen vertailuarvon.

Yhdistetyt skaalat paljastavat kuitenkin ongelmien kasautumisen, vaikka yksittäisten oireskaalojen tulokset pysyisivät normaalirajoissa, pistemäärät voivat kuitenkin olla niin korkeita, että yhdistettyjen skaalojen pistemäärät nousevat yli raja-arvojen. Hieman alle puolella lapsista on raja-arvot ylittäviä ongelmia yhdistetyillä skaaloilla mitattuna, mikä on samansuuntainen tulos kuin jokseenkin samoja asioita mittaavalla SDQ-testillä.

TAULUKKO 3. Sisukas-lasten sijoittuminen oireryhmiin CBCL-testin perusteella (N=17)

	normaali (93 %)	raja-alue (5 %)	merkittävä (2 %)
ahdistuneisuus	76,5 % (n=13)	17,6 % (n=3)	5,9 % (n=1)
vetäytyvyys	88,2 % (n=15)	5,9 % (n=1)	5,9 % (n=1)
somaattinen oireilu	88,2 % (n=15)	5,9 % (n=1)	5,9 % (n=1)
sosiaaliset vaikeudet	70,6 % (n=12)	0,0 % (n=0)	29,4 % (n=5)
ajattelun ongelmat	76,5 % (n=13)	5,9 % (n=1)	17,6 % (n=3)
tarkkaavuuden ongelmat	82,4 % (n=14)	5,9 % (n=1)	11,8 % (n=2)
sääntöjä rikkova käyttäytyminen	64,7 % (n=11)	23,5 % (n=4)	11,8 % (n=2)
aggressiivinen käyttäytyminen	47,1 % (n=8)	23,5 % (n=4)	29,4 % (n=5)
ulospäin suuntautuneet ongelmat	52,9 % (n=9)	0,0 % (n=0)	47,1 % (n=8)
sisäänpäin suuntautuneet ongelmat	52,9 % (n=9)	29,4 % (n=5)	17,6 % (n=3)
kokonaispistemäärä	52,9 % (n=9)	11,8 % (n=2)	35,3 % (n=6)

Kuviossa 10 tarkastellaan CBCL-tuloksia yksittäisten lasten kohdalla. Värit kuvaavat oireiden vakavuutta ja määrää verrattuna normiaineistoon (vihreä = normaali, 92 %; keltainen = raja-alue, 5 % ja punainen = merkittävä, 2 %). Luvut ovat persentiilejä, eli ne vastaavat kysymykseen, kuinka monella prosentilla normiaineiston lapsista on vähemmän ongelmia kuin kyseisellä lapsella kyseisellä asteikolla. Yhdistelmäskaaloissa luvut ovat T-pisteitä, koska persentiilit eivät olleet saatavilla.

Seitsemän lasta ei herätä huolta millään asteikolla, mutta toisaalta monella lapsella useat eri oireet herättävät huolta. Luokkien lisäksi kannattaa tarkastella myös persentiilejä, sillä peräti 11 tulosta sijoittuu persentiiliin 92, jolloin oireilu on aivan normaalin ja huolta herättävän rajalla.

TAULUKKO 4. Sisukas-lasten oireiden merkittävyys vanhempien arvioimana CBCL-testillä (vihreä=normaali, keltainen=raja-alue ja punainen=merkittävä). Luvut ovat persentilejä oireskaaloissa ja T-pisteitä yhdistetyissä skaaloissa (N=17).

	ahdistuneisuus	vetäytyneisyys	somaattiset oireet	sosiaaliset ongelmat	ajattelun ongelmat	tarkkaavuu-den ongelmat	sääntöjä rikkova käytös	aggressiivinen käytös	sisäänpäin suunt. ongelmat	ulospäin suunt. ongelmat	ongelmien yhteispistemäärä
lapsi 1	50	58	54	66	66	76	50	50	46	40	46
lapsi 2	66	84	50	54	66	62	50	58	54	49	49
lapsi 3	50	73	73	58	66	62	69	50	48	49	49
lapsi 4	66	84	54	50	54	69	69	50	56	44	50
lapsi 5	50	73	54	58	50	73	58	73	48	54	51
lapsi 6	54	66	86	54	79	76	50	69	54	53	52
lapsi 7	54	50	54	76	54	92	69	66	46	54	54
lapsi 8	82	50	92	79	88	86	84	93	60	64	56
lapsi 9	66	92	95	58	66	62	69	76	63	57	57
lapsi 10	58	50	84	76	54	92	95	96	52	68	62
lapsi 11	50	50	92	66	62	92	90	99	50	71	63
lapsi 12	76	96	84	66	79	95	96	96	64	70	68
lapsi 13	76	98	50	98	99,18	92	96	95	61	67	69
lapsi 14	95	58	92	99,38	50	92	96	99	64	72	70
lapsi 15	93	92	54	98	96	92	90	99,81	63	33	71
lapsi 16	95	50	86	98	99	99,81	99,18	99,95	63	77	74
lapsi 17	99,87	58	99	99	99,18	98	99	99	74	74	75

CBCL-testillä arvioitiin myös lasten aktiivisuutta, sosiaalisia taitoja ja koulumenestystä. Aktiivisuudessa arvioitiin lapsen osallistumista urheiluharrastuksiin, muihin harrastuksiin ja kotitöihin. Sosiaaliin taitoihin sisältyivät arviot lapsen ystävien määrästä, käyttäytymisestä muiden kanssa ja osallistumista erilaisiin ryhmiin. Koulumenestykseen sisältyi arvio lapsen menestymisestä muutamissa kouluaineissa, erityisluokalla oleminen, luokan kertaaminen ja erilaisten ongelmien määrä koulussa. Tulokset esitellään lapsikohtaisesti taulukossa 5. Värit kuvaavat lapsen ongelmien merkittävyyttä samoin kuin edellä. Luvut ovat persentilejä, eli ne kuvaavat sitä, kuinka monta prosenttia normiaineiston lapsista saa kyseistä lasta heikomman tuloksen, paitsi yhteispisteissä, jotka on merkitty T-pistemäärinä, koska persenttiilit eivät olleet saatavilla. Muutamien lasten tulokset puuttuvat puutteellisesti täytettyjen lomakkeiden vuoksi.

TAULUKKO 5. Sisukas-lasten (N=15) aktiivisuus, sosiaaliset taidot ja koulumenestys T-pisteinä (vihreä=normaali, keltainen=raja-arvo ja punainen=merkittäviä ongelmia)

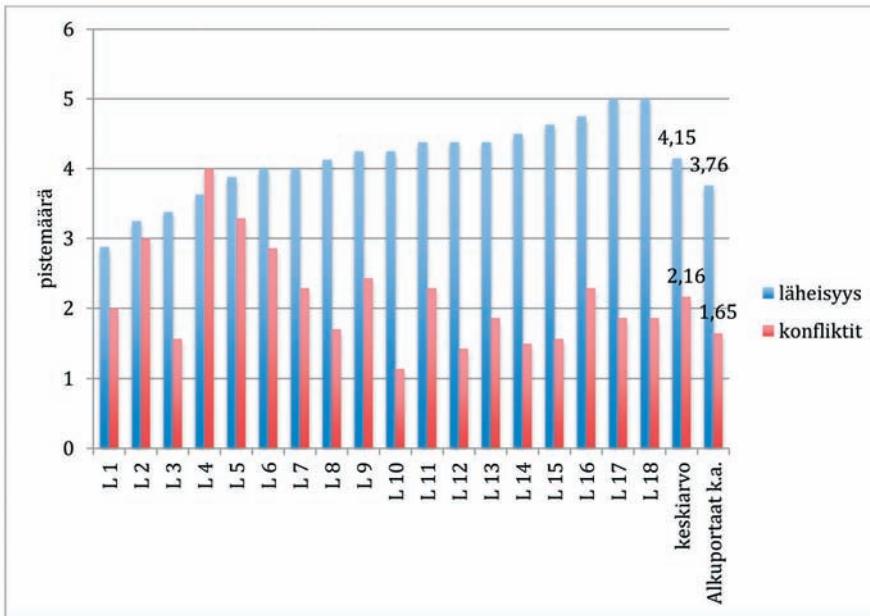
	aktiivisuus	sosiaaliset taidot	koulumenestys	yhteispisteet
lapsi 1	73	88	12	58
lapsi 2	38	73	58	55
lapsi 3	38	84	8	52
lapsi 4	92	27	34	52
lapsi 5	21	69	16	48
lapsi 6	14	66	34	46
lapsi 7	46	12	5	39
lapsi 8	12	31	16	37
lapsi 9	31	1	34	35
lapsi 10	10	4	12	31
lapsi 11	10	4	4	29
lapsi 12	2	10	42	29
lapsi 13	3	16		
lapsi 14	73	42		
lapsi 15	58	66		

3.1.4 Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhdetta arvioitiin lapsen näkökulmasta VAS-mittarilla ja opettajan näkökulmasta STRS-mittarilla. Lapsi arvioi suhdettaan opettajaan merkitsemällä rastin janalle, jonka ääripäät olivat ”opettaja ei pidä minusta ollenkaan” ja ”opettaja pitää minusta paljon”. Rastien paikat mitattiin ja suhteutettiin prosenttiluvuiksi. Keskimäärin lapset merkitsivät rastin 83,8 % kohdalle. Keskihajonta oli 12,2 %. Suurin osa lapsista siis arvioi opettajansa pitävän itsestään, vain yksi lapsi oli merkinnyt rastin janan puoliväliin.

Opettaja-oppilassuhdetta arvioitiin opettajan näkökulmasta Student-Teacher Relationship Scale (STRS) -kyselylomakkeella (Pianta 2001). Kysely sisälsi 15 opettaja-oppilassuhdetta koskevaa väitettä, joita opettaja arvioi asteikolla 1–5 (ei mitenkään sovi – sopii erittäin hyvin). Kysymyksistä muodostettiin kaksi summamuuttujaa, jotka kuvasivat suhteen läheisyyttä ja konflikteja. Kuviossa 8 esitellään tämän tutkimusten lasten tulokset sekä vertailuaineistona Alkuportaati - Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulutien alussa -tutkimushankkeessa kerätyt neljäsluokkalaisten

lasten (N=425) tulokset (Mikä on Alkuportaatt-seurantatutkimus 2014; Lerkkanen, Ahonen, & Poikkeus 2010).



KUVIO 8. Tutkittujen lasten opettaja-oppilassuhde opettajan näkökulmasta STRS-mittarilla (N=18).

Tulokset osoittivat, että opettajat kokivat suhteensa oppilaisiin vähintään melko läheisiksi, sillä läheisyys-muuttujan keskiarvot olivat suurimmalla osalla lapsista yli kolme, vaihteluvälin ollessa 1–5. Vain yhden lapsen kohdalla läheisyyttä oli tätä vähemmän. Konfliktien osalta tutkittujen lasten välillä oli enemmän vaihtelua. Noin puolella lapsista muuttujan arvo oli kaksi tai sen alle, joka ilmensi vähäistä konfliktien määrää. Kuitenkin noin puolella lapsista oli suhteessa opettajaan tätä enemmän konflikteja, ja yhden lapsen kohdalla summamuuttujan arvo ylsi neljään.

Tässä käytetyn STRS-kyselylomakkeen lyhyestä versiosta ei ole olemassa normiaineistoon perustuvia viitearvoja, mutta samaa mittaria on käytetty Alkuportaatt-tutkimushankkeessa (Lerkkanen, Ahonen & Poikkeus 2010). Hankkeen tulokset neljäsluokkalaisten lasten (N=425) osalta olivat melko samansuuntaiset kuin tässä sijoitettuja lapsia koskevassa tutkimuksessa, joskin tässä tutkimuksessa tutkittujen lasten opettaja-oppilassuhteet olivat Alkuportaatt-tutkimukseen verrattuna ehkä hieman läheisempiä ja

suhteissa oli myös hieman enemmän konflikteja. Tulokset voivat heijastaa sekä vahvuuksia että haasteita, joita opettaja-oppilassuhteeseen sijoitetuilla lapsilla liittyy. Tuloksiin on voinut vaikuttaa se, että tämän tutkimuksen sijoitetut lapset olivat 6–11-vuotiaita, kun taas Alkuportaatt-hankkeessa oppilaat olivat neljäsluokkalaisia (10-vuotiaita). On myös huomattava, että tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää yleistettävällä tasolla sijoitettujen lasten opettaja-oppilassuhdetta ja siksi tuloksia on syytä pitää alustavina ja kuvailevina. STRS-kyselyn tulokset voivat olla hyödyksi yksilötasolla projektin interventiovaiheessa.

3.2 Pedagogiset testit

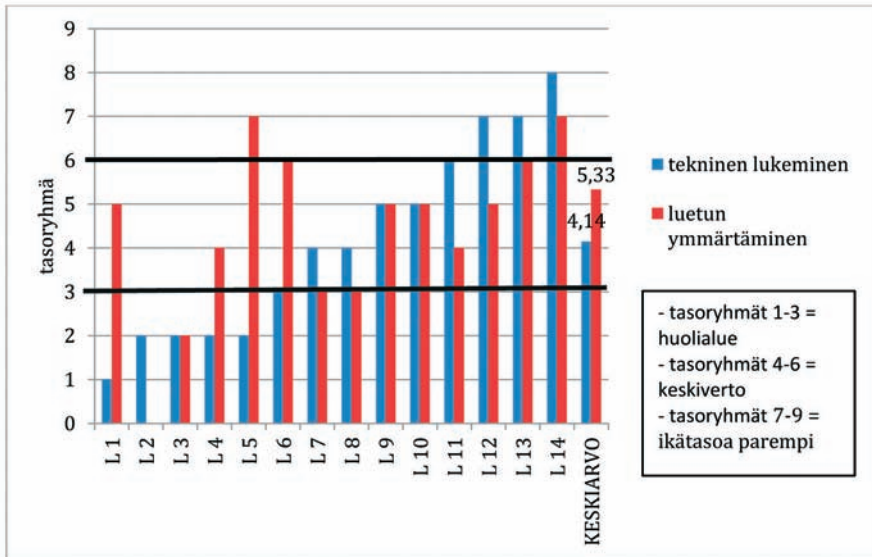
Pedagogisilla testeillä arvioitiin lasten lukutaitoa, oikeinkirjoitustaitoa ja matematiikan taitoja. Kouluikäisiä lapsia oli alkukartoituksen ensimmäisessä vaiheessa 14, ja loput lapsista olivat esikouluikäisiä, joille tehtiin useita kielelliseen tietoisuuteen liittyviä arviointitehtäviä, testattiin käsitteiden hallintaa ja kielen ymmärtämistä monimutkaisissa lauseissa. Tässä raportissa käsitellään vain kouluikäisten lasten tuloksia. Esikouluikäisille lapsille tehdään kouluikäisinä samat testit kuin muillekin lapsille, mutta niitä tuloksia käsitellään vasta projektin loppuraportissa.

3.2.1 Lukutaito

Lasten lukutaitoa mitattiin Suomessa laajasti käytössä olevalla ja standardoidulla ALLU-testillä (Lindeman 2005), joka mittaa erikseen teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä. Jokaiselle lapselle tehtiin oman luokkatason mukaiset testit keväällä 2013. Tässä tutkimuksessa testiajankohdat vaihtelivat hieman testin normiajankohdasta maaliskuusta, mikä heikentää hieman testauksen luotettavuutta. Tulokset ilmoitetaan yhdeksänä tasoryhmänä, joista tasoryhmissä 1–3 lukutaito on ikätasoa heikompia, ryhmissä 4–6 keskitasoinen ja ryhmissä 7–9 ikäryhmän keskitasoa parempi.

Seuraavassa kuviossa (KUVIO 9) esitetään Sisukas-lasten ALLU-testien tulokset. Kahden lapsen (N=14) tulokset olivat ikätasoa heikommalla teknisessä lukutaidossa että luetun ymmärtämisessä. Lisäksi kuudella lapsella toinen osa-alueista oli ikätasoa heikompi. Yhden lapsen (L 2) luetun

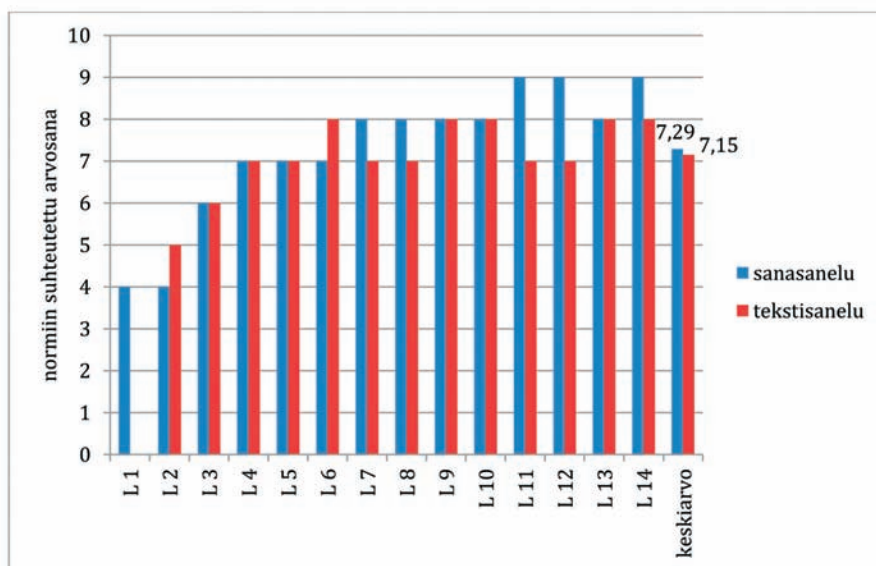
ymmärtämisen tulokset puuttuvat, koska hänen tekninen lukutaitonsa oli liian heikko testin suorittamiseksi.



KUVIO 9. Sisukas-lasten (N=14) lukutaito ALLU-testillä mitattuna

3.2.2 Kirjoittamisen taidot

Lasten kirjoittamisen taitoja tutkittiin Poussu-Olli & Saarnin (1998) kirjoitustesteillä. Jokaiselle lapselle tehtiin oman luokkatason mukaiset testit. Testissä on kaksi osiota, sana- ja tekstisanelu, joiden tulokset olivat melko yhteneväisiä. Tuloksista johdettiin normiin suhteutetut kouluarvosanat. Kaksi oppilasta sai heikon tuloksen ja koko joukon keskiarvo oli sanasanelussa 7,29 ja tekstisanelussa 7,15. Tarkemmat lapsikohtaiset tulokset esitellään kuviossa 10.

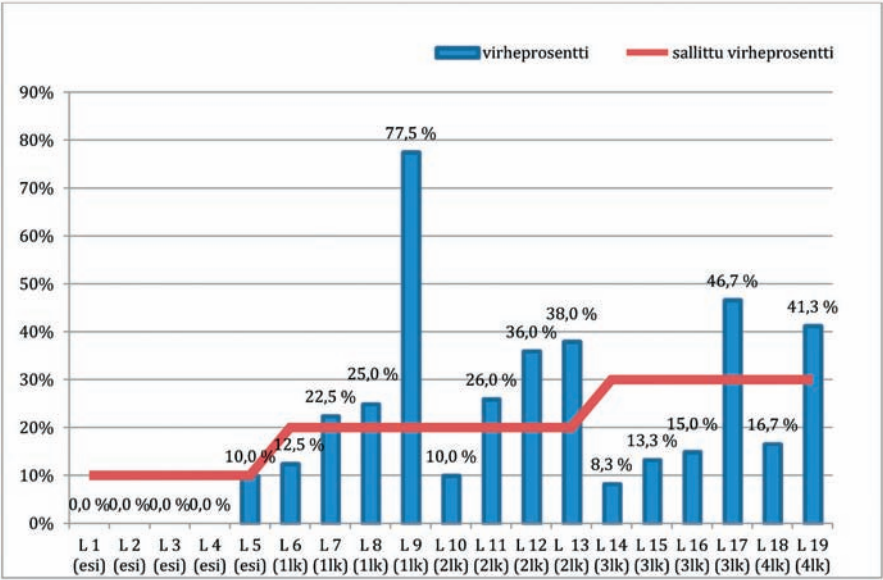


KUVIO 10. Sisukas-lasten (N=14) kirjoitustaidot

3.2.3 Matematiikan taidot

Lasten matemaattisia taitoja mitattiin suomalaisessa peruskoulussa yleisesti käytetyllä MAKEKO-testillä (Ikäheimo, Putkonen & Voutilainen 2002), joka mittaa matematiikan keskeisten osa-alueiden hallintaa. Jokaiselle lapselle tehtiin oman luokkatason mukainen testi, paitsi lapsi 3 teki yhtä luokkatasoa alemman kolmannen luokan testin, koska oman luokkatason testin suorittaminen ei onnistunut testitilanteessa ollenkaan. Tulokset ilmastaan virheprosentteina eli virheellisten tehtävien osuutena kaikista tehtävistä. Testi erottelee huonosti varsinkin alimmilla luokilla hyvin matematiikkaa hallitsevia oppilaita, mutta testillä on hyvä seuloa huolta herättävät oppilaat, koska joka luokka-asteella on määritelty huolen raja, joka ilmaistaan sallittuna virheprosenttina.

11 lasta (N=19) suoriutui testistä hyvin, joten kahdeksan lapsen matematiikan taidoissa on merkittäviä puutteita. Jos esikoululaisia, jotka kaikki suoriutuivat hyvin, ei oteta huomioon, yli puolella aineiston koululaisista on puutteita matemaattisissa taidoissa. Seuraavassa kuviossa (KUVIO 11) esitellään lasten tulokset.



KUVIO 11. Sisukas-lasten (N=19) MAKEKO-tulokset

4 TULOSYHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia vahvuuksia ja tuen tarpeita Siukas-projektiin osallistuvilla perheisiin sijoitetuilla lapsilla on koulunkäyntiä ajatellen. Tutkimuksessa kartoitettiin erilaisilla testeillä ja arviointimenetelmillä lasten kognitiivinen taso, psykososiaalinen hyvinvointi, psykiatriset oireet, opettaja-oppilassuhde ja oppimisvalmiudet. Seuraavaksi tulosten yhteenvedon jälkeen pohditaan tulosten merkittävyyttä ja verrataan tuloksia muihin tutkimuksiin, erityisesti projektin esikuvana olleisiin Skolfam®-tutkimuksiin.

Tutkimuksen päätulosten yhteenveto:

- ✦ Tutkittujen lasten kognitiiviset taidot olivat normaaleja, mutta usealla lapsella oli haasteita kielellisen päättelyn taidoissa ja työmuistissa.
- ✦ Noin puolet lapsista herätti huolta psykososiaalisen hyvinvoinnin alueella. Vanhemmat olivat useimmiten huolestuneita käyttäytymisongelmista ja opettajat sosiaalisuudesta.
- ✦ Noin puolet lapsista herätti huolta myös psykiatristen oireiden osalta. Ulospäin suuntautunut oireilu oli yleisemmin huolestuttavaa kuin sisäänpäin suuntautunut oireilu. Yleisimmin huolestuneita oltiin lasten aggressiivisesta käyttäytymisestä.
- ✦ Lasten suhteet heidän opettajiinsa olivat hyvät.
- ✦ Lapset olivat ikätasoisia lukijoita. Kuitenkin yli puolella lapsista oli jonkinlaisia haasteita luetun ymmärtämisessä, teknisessä lukemisessa tai molemmilla osa-alueilla. Vakavia lukemisen vaikeuksia ei ollut kenelläkään.
- ✦ Lasten kirjoittamisen taidot olivat hyvät. Kahdella lapsella oli jonkinlaisia haasteita kirjoittamisessa.
- ✦ Hieman alle puolet koululaisista hallitsi matematiikan keskeiset taidot.

- Käytetyt testit eivät sopineet lasten vahvuuksien mittaamiseen. Vuorovaikutustilanteissa lapsilla huomattiin kuitenkin olevan monia vahvuuksia, kuten esimerkiksi arkielämän taitoja ja sinnikkyyttä.

4.1 Kognitiiviset taidot

Kognitiivisia taitoja mitattiin laajasti käytetyllä WISC-IV-testillä, jossa arvioidaan lapsen kognitiivisten taitojen eri osa-alueita, joita ovat kielellisen päättelyn taidot, visuaalisen päättelyn taidot, työmuisti ja prosessointinopeus. Lisäksi muodostetaan kokonaisälykkyyssosamäärä.

Kognitiivisten taitojen tai älykkyyden tutkiminen ei ole ongelmatonta, varsinkaan kaltoin kohdelluilla lapsilla. Tässä tutkimuksessa pyritään välttämään älykkyydestien liiallista painoarvoa tai leimaavuutta. Älykkyyys ei ole yksinkertainen helposti mitattavissa oleva asia, eikä sen määritelmästä ole yksimielisyyttä, joten tässä tutkimuksessa älykkyydestien tulokset käsitellään vain testeillä mitattavissa olevan älykkyyden arvioksi kyseisessä testitilanteessa. On olemassa paljon muitakin kognitiivisia taitoja kuin tässä tutkimuksessa mitatut taidot.

Tässä yhteydessä suoritettujen testauksien tuloksia ei ole syytä pitää täysin pysyvinä, koska lasten kognitiivinen kehitys ei etene suoraviivaisesti. Esimerkiksi Lander (2010, 79) suosittelee WISC-testin uusimista kolmen vuoden välein lapsilla, joilla on oppimisvaikeus, koska heidän tuloksensa eivät olleet kovin pysyviä. Kaltoin kohdelluilla lapsilla kiintymyssuhteen pulmat voivat jollain tapaa vaikuttaa esimerkiksi kognitiiviseen kehitykseen tai tunteiden käsittelyyn (Väliavaara 2010), joka voi näkyä myös testitilanteessa ja -tuloksessa. Kaltoin kohdellut lapset eivät myöskään välttämättä ole saaneet samanlaisia mahdollisuuksia kehitykseen kuin lapset, joilla ei ole samanlaisia kokemuksia. Toisaalta, vaikka kognitiivisten taitojen arvioinnissa tiedetään olevan ongelmia, ovat WISC:in kaltaiset kognitiivisen tällä hetkellä parhaita kognitiivisen tason mittareita ja niiden tulokset ovat luotettavia. Testien tuloksia voidaan siten käyttää lasten parhaaksi, juuri heille sopivan intervention suunnittelemiseen.

Sisukas-lasten kognitiiviset taidot verrattuna Skolfam®-tutkimuksiin

Sisukas-lasten kognitiivinen taso oli normaalia ja vaihtelevaa, aivan kuten lapsilla yleensäkin. Koska tämän tutkimuksen aineisto oli pieni, seuraavaksi tuloksia suhteutetaan samalle kohderyhmälle tehtyihin Skolfam®-tutkimuksiin (TAULUKKO 6), joista on julkaistu Helsingborgin (Aldenius Isaksson, Hintze & Fasten 2009) ja Norrköpingin (Tordön, Axelsson, Nordin Rappestad, Windelhed & Wiman-Olsson 2012) ja Gävlen (Lodin, Thollin, Wändell, Sandberg & Petersens 2013) tulokset. Helsingborgin tutkimuksessa käytettiin WISC-III-mittaria ja muissa tutkimuksissa WISC-IV-mittaria. Kaikkien Skolfam®-mallin mukaisten tutkimusten lasten WISC-tulokset ovat siltä osin samansuuntaisia, että keskiarvot ovat hieman keskimääräistä matalampia, aivan kuten myös yhdysvaltalaisessa Crozierin & Barthin (2005) laajassa (N=2368) lastensuojelun tarpeessa olleita lapsia koskevassa tutkimuksessa.

Helsingborgin Skolfam®-tutkimuksessa lasten kognitiivinen taso oli hieman kahta muuta tutkimusta korkeampi, mutta toisaalta Helsingborgin Skolfam®-lasten hyvinvointi SDQ-testillä mitattuna oli selvästi parempi kuin Sisukas-lapsilla, Norrköpingin - ja Gävlen Skolfam®-lapsilla. Vaikka keskiarvot eivät vaikutakaan kovin huolestuttavilta, joukossa on myös lapsia, joiden tulokset ovat varsin matalia yksittäisillä osa-alueilla tai kokonaisälykkyyssomäärässä. Kaikissa Skolfam®-tutkimuksissa (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013.) ja samankaltaisessa norjalaisessa hankkeessa (Backe-Hansen ym. 2013, 255) lasten testitulokset paranivat kahden vuoden intervention seurauksena.

TAULUKKO 6. Sisukas- ja Skolfam®-tutkimusten WISC-tulosten keskiarvot alkumittauksissa (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013).

	Sisukas	Skolfam® 1 (Helsingborg)	Skolfam® 2 (Norrköping)	Skolfam® 3 (Gävle)
kielellinen päättely	84,2	97,3	95,1	94,1
visuaalinen päättely	97,4	93,2	97,8	98,2
työmuisti	90,1	96,2	88,8	84,7
prosessointinopeus	98,5	92,3	89,1	94,5
älykkyyssomäärä	88,5	94,4	91,7	92,1

Kognitiivisten taitojen vahvuudet ja vaikeudet

Vaikeuksia ja vahvuuksia tarkasteltiin tässä tutkimuksessa sekä ryhmäkohtaisesti, että lapsikohtaisesti. Skolfam[®]-tutkimuksista on tarjolla vain ryhmäkohtaiset tulokset (TAULUKKO 6), jotka ovat osin ristiriitaisia tämän tutkimuksen kanssa. Sisukas-tutkimuksessa lasten vaikeudet ilmenivät eniten kielellisen päättelyn alueella, vaikka kaikissa Skolfam[®]-tutkimuksissa lasten kielellisen päättelyn taidot olivat vahvoja. Yleisimmin lasten vaikeudet ilmenivät työmuistin alueella, ainoastaan Helsinborgin Skolfam[®]-tutkimuksessa työmuisti oli lasten vahvuus. (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013.)

Sisukas-lasten WISC-tuloksia tarkasteltiin lisäksi lapsikohtaisesti heikkouksien ja vahvuuksien kannalta, jolloin osa-alueita verrattiin lapsen arvioituun kokonaisälykkyyssomäärään. Tässä aineistossa selvästi vaikeudet ilmenivät yleisimmin kielellisen päättelyn taidoissa, joka oli vaikeutena neljällätoista lapsella. Muut osa-alueet olivat yleisimmin lasten vahvuuksia. Työmuisti luokiteltiin vaikeudeksi kahdeksalla lapsella ja vahvuudeksi kymmenellä lapsella, vaikka keskiarvoisesti työmuistin pistemäärät olivat jonkin verran matalampia kuin yleensä lapsilla. Visuaalinen päättely ja prosessointinopeus olivat vahvuuksia neljällätoista lapsella.

Voiko lasten kielellisten taitojen vaikeudet selittyä sillä, että koti ei ole pysynyt tarjoamaan riittävän hyvää vuorovaikutusympäristöä varhaislapsuudessa. Toisaalta Skolfam[®]-lapsilla kielellisen päättelyn taidot ovat muita osataitoja vahvempia, joten onko kyseessä vain suomalaislasten pulma vai onko kyse vain pienen aineiston aiheuttamasta harhasta. Voiko WISC-testin perusteella edes tehdä päätelmiä lasten kielellisistä taidoista?

Toinen tutkittujen lasten heikkous ilmeni työmuistissa, sama tulos tuli esille myös Norrköpingin ja Gävlen Skolfam[®]-tutkimuksissa. Myös Joubertin, Websterin & Hacketin (2012) tutkimuksessa havaittiin yhteys lapsuuden traumatisoitumisen aiheuttaman kiintymyssuhdehäiriön ja työmuistin ongelmien välillä. Bückerin ym. (2012) tutkimuksessa varhaislapsuudessa traumatisoituminen vaikutti työmuistiin kouluikäisillä lapsilla. Norrköpingin ja Gävlen tutkimuksissa lapset, joilla oli heikko työmuisti, tekivät tietokonepohjaisia työmuistiharjoituksia, jolloin heidän työmuistinsa kehittyi merkittävästi kahden vuoden intervention aikana. Työmuistin kuntouttaminen vaikutti positiivisesti myös matematiikan tuloksiin. (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013.)

Tutkimusten tulokset eroavat toisistaan sen verran, että näiden tutkimusten perusteella ei voi tehdä yksityiskohtaisia yleistyksiä sijoitettujen lasten kognitiivisten taitojen vahvuuksista ja heikkouksista. Lisäksi, tässä tarkasteltiin pelkästään WISC-testin osioiden tuloksia, joten aiemmin esitetyt älykkyystestien ongelmat huomioiden on syytä epäillä, voidaanko esimerkiksi kielellistä päättelyä testaavan osion tulokset nähdä kaikkien kielellisten taitojen kuvaajana. Vaikka tulosten yleistämisessä voi olla ongelmia, selvä asia kuitenkin on, että suurin osa nyt tutkituista lapsista tarvitsee tukea kielellisten taitojen tai työmuistin osalta.

4.2 Psykososiaalinen hyvinvointi

Tässä tutkimuksessa lasten hyvinvointia tutkittiin SDQ-mittarilla, jossa arviot kerättiin lapsen sijaisvanhemmilta, opettajalta ja lapselta itseltään. Sisukas-lapsilla oli keskimääräisesti huomattavasti enemmän haasteita psykososiaalisessa hyvinvoinnissaan kuin vertailuaineistona toimineen erään suomalaisen kaupungin 1.-luokkalaisilla lapsilla (Tuomainen 2014). Tulosten perusteella voidaan väittää, että noin puolilla lapsista on ongelmia psykososiaalisessa hyvinvoinnissaan. Yleisimpiä ongelmia olivat käyttäytymis- ja toveriongelmat, mutta myös yliaktiivisuudesta ja sosiaalisista taidoista oltiin huolestuneita. Toisaalta tunneongelmista oltiin huolestuneita vain muutamassa arviossa, mitä voidaan pitää yllättävänä havaintona, sillä sijoitettujen lasten kokemat traumat voivat aiheuttaa pulmia kiintymyssuhteeseen, mitä pidetään tunne-elämään kielteisesti vaikuttavana asiana (Väliavaara 2010).

SDQ-testin normien mukaisesti 80 % lapsista ei ole huolta, 10 % on jonkinlaista huolta ja 10 % merkittävää huolta, mutta vaikuttaa siltä, että muiden tutkimusten perusteella nämä rajat eivät aivan pidä paikkaansa. Egelundin ja Laustenin laajan tanskalaislapsia koskevan tutkimuksen (2009, N=5452) mukaan huolta ei herätä toveriongelmiin, käytösongelmien ja hyperaktiivisuuden osalta 90 % lapsista. Huomattavaa oli myös se, että tanskalaistutkimuksen kaikkien lasten aineistossa prososiaalinen käyttäytyminen oli normaalia 98,2 % lapsista. Myös suomalaisessa Perälän, Salosen, Halmeen ja Nykäsen (2011) tutkimuksessa alle 10 % lapsista herätti huolta. Tämän tutkimuksen huolta herättävien lasten suurta määrää voidaan siis pitää ehkä vielä merkittävämpänä, kuin mitä pelkästään testin ohjeiden tarjoamat rajat voisivat antaa olettaa. Seuraavissa kappaleissa vertaillaan Sisukas-lasten SDQ-tulosten keskiarvoja muihin sijoitettuja lap-

sia koskeviin tutkimuksiin, pohditaan eri ympäristöjen vaikutusta arviointiin ja tarkastellaan testin eri osa-alueiden eroja Sisukas-lasten tuloksissa

Sisukas-lasten tulokset verrattuna Skolfam® -tutkimuksiin

Sisukas-lasten hyvinvoinnista voidaan yleisesti ottaen olla melko huolestuneita, mutta on muistettava, että noin puolet lapsista voi testin mukaan hyvin. Tämän tutkimuksen tulokset SDQ-testien osalta ovat melko yhteneväisiä Norrköpingin ja Gävlen tutkimuksen kanssa (Tördon ym. 2012; Lodin ym. 2013), mutta ensimmäisen Skolfam®-tutkimuksen (Aldenius Isaksson ym. 2009) lasten SDQ-tulosten keskiarvot olivat huomattavasti pienempiä muihin tutkimuksiin verrattuna, mikä selittyy osittain ehkä sillä, että niitä lapsia, joilla oli jokin neuropsykiatrinen diagnoosi, ei otettu mukaan tutkimukseen. Sisukas-projektissa muutamalla lapsella on jokin diagnoosi.

Näiden tutkimusten vertailun luotettavuutta tosin heikentää se, että aineistot ovat olleet niin pieniä, että sattumalla on voinut olla merkitystä ryhmän muodostumisessa. Sisukas-tutkimus, Skolfam® 2 ja Skolfam® 3 (Tördon ym. 2012; Lodin ym. 2013) ovat kuitenkin kohtuullisen samansuuntaisia keskenään sekä myös laajan Egelundin ja Laustenin tutkimuksen (2009) kanssa, mikä herättää kysymyksen Skolfam® 1 -tutkimuksen melko normaaliksi luokiteltavien SDQ-tulosten syistä (Aldenius Isaksson ym. 2009). Lapsen hyvinvoinnilla on suuri merkitys moniin asioihin, joten Skolfam® 1 -tutkimuksen SDQ-tulokset tulee ottaa huomioon myös kyseisen tutkimuksen muita osa-alueita tarkastellessa.

Ympäristöjen erot

Tässä tutkimuksessa vanhempien ja opettajien arvioiden keskiarvot lapsen hyvinvoinnista ovat melko yhteneväisiä, vaikka kotona ollaan enemmän huolestuneita käyttäytymisongelmista ja koulussa lapsen sosiaalisista taidoista. Vanhemmat ja opettajat ovat kuitenkin osittain huolestuneita eri lapsista. Joku lapsi voi herättää huolta kotona monilla eri osa-alueilla, mutta silti käyttäytyä koulussa moitteettomasti. Sisukas-lapsista 14 herätti huolta jollain osa-alueella vanhempien tai opettajien arvioimana, mutta näistä lapsista yhdeksästä oltiin huolestuneita sekä kotona että koulussa. Erilaiset tulokset ovat mielenkiintoisia yksittäisen lapsen kannalta. Mitä koulussa tai kotona tehdään eri tavalla, jotta lapsi käyttäytyy hyvin? Lapsi voi purkaa pahaa oloaan kotona vanhempiin. Toisen ympäristön

kasvatustyyli voi sopia lapselle toista ympäristöä paremmin. Kyse voi olla henkilökemioista, kulttuurieroista tai aikuisten eri näkemyksistä, toisen mielestä sama käytös voi olla sopivaa ja toisen mielestä epäsovivaa. Lastensuojelupäivillä eräs sijaisäiti toi esille kokemuksen, että lapset tsemppaavat koulussa ja voimavarat pettävät, kun pääsevät kotiin. Kyse voi olla myös siitä, että toisessa ympäristössä ongelmia ei osata tai pystytäkään tunnistamaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää syytä lapsen erilaiselle käyttäytymiselle eri ympäristöissä, mutta yksilötasolla tällaisten löytöjen aikaansaama keskustelu voi olla hyödyllistä.

Vanhempien ja opettajien arvioiden erot eivät ole kuitenkaan pelkästään sijoitettujen lasten asia. Myös Koskelaisen, Souranderin ja Kaljosen (2000) suomalaisia lapsia koskevassa tutkimuksessa vanhempien ja opettajien arviot erosivat (korrelaatiot 0.29–0.45). Oikeastaan käyttäytymisongelmien ja yliaktiivisuuden osalta Sisukas-lasten vanhempien ja opettajien vastaukset olivat yhteneväisempiä (korrelaatiot .534 ja .526) kuin Koskelaisen ym. (2000) tutkimuksessa. Onko kyse vain pienen aineiston aiheuttamasta harhasta, vai ovatko sijoitettujen lasten ongelmat niin näkyviä, että ne on helppo tunnistaa molemmissa ympäristöissä.

Eri osa-alueet

Sisukas-lapsilla oli paljon käyttäytymisongelmia, mutta vain vähän tunneongelmia. Vaikka hälyttäviä tunneongelmia havaittiin Sisukas-lapsilla vain vähän, niitä on silti enemmän kuin yleisesti lapsilla (Borg, Kaukonen, Salminen, Joukamaa & Tamminen 2012). Egelundin ja Laustenin (2009) tanskalaisessa tutkimuksessa sijoitetuilla lapsilla (N=443) oli enemmän merkittäviä tunneongelmia kuin tässä tutkimuksessa, mutta heidän tutkimuksessaan löydettiin muutenkin enemmän merkittäviä ongelmia. Myös heidän tutkimuksessaan tunneongelmat olivat kaikkein harvinaisimpia. Mielenkiintoista heidän tutkimuksessaan oli myös se, että vertailuryhmässä, joka koostui biologisissa perheissä asuneista lapsista, tunneongelmat olivat ongelmista kaikkein yleisimpiä. Merkittäviä tunneongelmia oli 11,6 % lapsista, kun muita ongelmia oli merkittävässä määrin 0,8–6,8 % lapsista. Tämän tutkimuksen sijoitetuilla lapsilla oli siis vähemmän tunneongelmia kuin Egelundin ja Laustenin (2009) tutkimuksen biologisissa perheissä asuvilla lapsilla (N=5242), mutta toisaalta tämän tutkimuksen aineisto on hyvin pieni.

Tunneongelmien vähäisyys voi liittyä myös mittarin luotettavuuteen. SDQ-testissä tunneongelmia kysytään viidellä väitteellä, jotka koskevat esimerkiksi lapsen huolestuneisuutta, ilottomuutta, pelokkuutta ja somaattisia oireita. Voivatko nämä asiat olla jotenkin kulttuurisidonnaisia, että niitä ei suomalaisessa kulttuurissa tunnisteta niin helposti? Voiko olla niin että kiintymyssuhteissaan vaurioituneet sijoitetut lapset eivät tunnista tunteitaan, joten heidän tunneongelmansa eivät näy tällaisella mittarilla? Yksi vaihtoehtohan on myös se, että nämä lapset ovat saaneet hyvää tukea sijaisperheissään ja tunneongelmia aiheuttavat ongelmat on jo jollain tapaa käsitelty. Myöskään SDQ-testiä laajemmalla CBCL-testillä ei löydetä Sisukas-lapsilla merkittävässä määrin näkyviä tunneongelmia, esimerkiksi ahdistuneisuutta tai vetäytyvyyttä, joten ehkä niitä ei todellisuudessaakaan ole.

Toisaalta muunlaista oireilua on paljon. Puolet lapsista oireilee merkittävästi yhdellä tai useammalla asteikolla ja vain kaksi lasta ei herätä huolta millään asteikolla. Yleisimpiä ongelmia ovat käyttäytymisongelmat, vain 47,4 % lapsista ei ole huolta herättäviä käyttäytymisongelmia, mikä on täysin samansuuntainen tulos laajemman sijoitettuja lapsia koskevan Egelundin ja Laustenin (2009) tutkimuksen kanssa. Lapsen käyttäytymisongelmat on toisaalta aika usein helppo tunnistaa ja huomata, koska ne ovat näkyviä ja ulospäin suuntautuvia ongelmia, mutta käyttäytymisongelmien näkyvyys ei selitä niiden yleisyyttä, koska huolen rajat on suhteutettu normiaineistoon. Esimerkiksi Egelundin ja Laustenin (2009) tutkimuksessa kotona omien vanhempien kanssa asuvista lapsista 89,3 % ei herätä huolta käyttäytymisensä osalta.

Myös joidenkin Sisukas-lapsen yliaktiivisuudesta, toveriongelmistä ja sosiaalisista taidoista ollaan huolestuneita, mutta lukumäärät eivät ole aivan niin suuria kuin käyttäytymisongelmissa. Oireita on enemmän kuin turvallisuudessa eläneillä lapsilla, mutta ei kuitenkaan niin paljon kuin sijoitetuilla lapsilla Egelundin ja Laustenin (2009) tutkimuksessa. Skolfam®-tutkimuksista on saatavilla vain SDQ-yhteisongelmien piste-määrät, joten vertailu ei niihin onnistu. (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013.) Vaikka yleistyksiä tämän tutkimuksen SDQ-ongelmaosoiden osalta ei kannata juuri tehdä, on tärkeää, että testin avulla voidaan tunnistaa tukea tarvitsevia lapsia ja heitä voidaan tukea arjessa. SDQ-testin tulokset toimivat myös vanhempien ja ammattihenkilöstön keskustelun pohjana, mikä voi helpottaa yhteisen kasvatusnäkemyksen ja -kumppanuuden kehittämistä.

4.3 Psykiatriset oireet

CBCL-testillä sijaisvanhemmat arvioivat lapsen käyttäytymistä kahdeksalla eri oireilutyyppiä koskevalla skaalalla. Vetäytyneisyys, somaattiset oireet ja tarkkaavuuden ongelmat olivat harvinaisimpia, niistä oltiin huolestuneita kahden tai kolmen lapsen kohdalla. Yleisimmin huolestuneita oltiin aggressiivisesta käyttäytymisestä (9 lasta), sääntöjä rikkovasta käyttäytymisestä (6 lasta) ja sosiaalisista ongelmista (5 lasta). Seitsemän lasta ei herättänyt huolta millään yksittäisellä asteikolla. Pelkästään sisäänpäin suuntautuneista ongelmista tai pelkästään ulospäin suuntautuneista ongelmista noin puolista lapsista ei ollut huolta.

Tässä tutkimuksessa tutkituilla lapsilla on huomattavasti enemmän huolestuttavia oireita kuin yleisesti lapsilla. Testin ohjeiden mukaan n. 92 % lapsista ei herätä huolta, kun tässä tutkimuksessa vain 7 lasta (N=17) ei herätä huolta. CBCL-testistä ei ole tehty suomalaista normiaineistoa, joten tuloksia verrattiin kansainväliseen normiaineistoon, joten kulttuurierot saattoivat aiheuttaa tuloksiin epäluotettavuutta. Laajoja suomalaisia CBCL-mittarilla tehtyjä tutkimuksia ei ole saatavilla, mutta Honkinen & Pasanen (2011) tutkivat intensiivihoidossa olevien sijoitettujen lasten oireilua ja he vertasivat tuloksia myös pieneen verrokkiryhmään. Intensiivihoidossa olevista lapsista noin 85,2 % herätti huolta testin kokonaisasteikolla, mikä on ymmärrettävästi enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Verrokkiryhmästä (N=25) 12 % herätti huolta kokonaisasteikolla. Tutkijat esittelivät myös kansainvälisiä tutkimuksia, joissa sijoitettujen lasten psykiatrinen oireilu vaihteli 23–84 % välillä, joten näiden tulosten perusteella myös tämän tutkimuksen tulokset vaikuttavat johdonmukaisilta.

Tutkittujen lasten oireilusta on oltava huolissaan. Yksittäisistä oireityypeistä varsinkin aggressiivinen käyttäytyminen ja sääntöjä rikkova käyttäytyminen olivat yleisiä. Yksittäisiä oireityyppejä tarkastellen sisäänpäin suuntautuneet ongelmat, kuten ahdistuneisuus, vetäytyneisyys ja somaattiset ongelmat eivät ole kovin huolestuttavia. Kuitenkin näyttää siltä, että ne yhdessä ovat sen verran yleisiä, että myös sisäänpäin suuntautuneesta oireilusta tulee olla monen lapsen kohdalla huolissaan.

Oireilun syitä ei voi tässä tutkimuksessa selvittää, mutta esimerkiksi kiintymyssuhteen ongelmat voivat aiheuttaa monenlaisia vaikeuksia lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen säätelyn alueilla, jotka voivat näkyä CBCL-testillä tunnistettavana psykiatrisena oireiluna. Välttelevässä kiin-

tymyssuhteessa lapsi yrittää miellyttää muita tukahduttamalla tunteensa ja olemalla ”näkymätön”. Ristiriitaisessa kiintymyssuhteessa lapsi voi hakea huomiota tai turvaa aikuisilta käytöksellä, johon liittyy tunneilmausten liioittelu, kuten esimerkiksi aggressiivinen käytös tai ahdistuneisuus. Jäsenymättömässä kiintymyssuhteessa lapsen käytös voi olla säätelemätöntä ja impulsiivista. (Väliavaara 2010.)

CBCL-testiä ei ole käytetty ruotsalaisissa Skolfam[®]-hankkeissa, mutta sen laajuuden ja luotettavuuden vuoksi sitä haluttiin kokeilla Sisukas-projektissa. CBCL- ja SDQ-testit mittaavat suurelta osin samoja asioita, joten jatkossa CBCL-mittarin korvaamista pelkällä SDQ-mittarilla kannattaa pohtia, kuten Koskelainen ym. (2000) ehdottavat. Tässäkin tutkimuksessa SDQ- ja CBCL- mittareista huolestuttavat yhteispistemäärät lapset olivat suurilta osin samoja, tosin SDQ-mittari hälytti neljällä lapsella, joiden oireita CBCL-mittari ei tunnistanut. Näiden neljän lapsen huolestuttavien pistemäärien luotettavuutta ei voi arvioida, mutta voisi olettaa, että laajempi CBCL-testi olisi luotettavampi. Toisaalta on hyvä, jos testi saa kiinnostumaan lapsen hyvinvoinnista, vaikka ongelmat eivät olisikaan todella huolestuttavia.

4.4 Opettaja-oppilassuhde

Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilassuhdetta mitattiin lapsen näkökulmasta VAS-mittarilla ja opettajan näkökulmasta STRS-kyselylomakkeella (Pianta 2001). Sisukas-lasten ja heidän opettajiensa suhteet olivat myönteisiä, mutta osalla oli opettajan näkökulmasta suhteessaan myös hieman konflikteja, mikä voi johtua esimerkiksi niistä käyttäytymisen haasteista, mitä monilla lapsilla oli.

Myönteistä opettaja-oppilassuhdetta voidaan pitää tämän tutkimusten lasten vahvuutena. Myönteinen suhde opettajaan on tärkeä. Esimerkiksi Pianta ja Stuhlman (2004) referoivat useita tutkimuksia, joiden mukaan lasten suhteet varsinkin koulunkäynnin alussa opettajiin ovat merkittäviä, erityisesti koulusopeutumisen ja koulumenestyksen näkökulmasta. Pyhälton, Soinin & Pietarisen (2010) mukaan pedagoginen hyvinvointi on tärkeää oppimisen näkökulmasta. Pedagoginen hyvinvointi kehittyy koulussa suhteissa opettajaan ja muihin oppilaisiin ja se toimii suojana oppimisen vaikeuksien aiheuttamissa ahdistuneisuus- tai stressitilanteissa.

4.5 Koulumenestys

Sisukas-tutkimuksen koululaisten (n=14) koulumenestyksestä mitattiin lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taitoja. Sisukas-aineisto on pieni, joten tuloksia on syytä verrata muihin tutkimuksiin. Vertailua Helsingborgin, Norrköpingin ja Gävlen Skolfam[®]-tutkimuksiin vaikeuttaa se, että tulokset eivät ole aivan samassa muodossa. Tutkimusten vertailusta on huomioitava myös, että kyse on erilaisista ja erikielisistä testeistä ja tutkitut ryhmät ovat pieniä. Seuraavaksi vertaillaan ensin Skolfam[®]- ja Sisukas-tutkimusten lasten lukutaitoa ja sen jälkeen matematiikan taitoja.

Luku- ja kirjoitustaidot

Tässä tutkimuksessa heikkoja lukijoita oli enemmän kuin yleisesti. Kirjoittamisessa koko ryhmän keskiarvo oli aivan normaali, mutta kahdella lapsella oli selkeitä vaikeuksia. Lukemisessa vaikeuksia oli vähintään toisella teknisen lukemisen tai luetun ymmärtämisen osa-alueella kahdeksalla lapsella, mutta toisaalta neljällä lapsella oli selvästi ikätovereitaan paremmat taidot, joten ryhmän keskiarvo oli melko normaali. Allu-testin normiaineiston (Lindeman 2005, 157) mukaan 2.–6.-luokkien oppilaista karkeita määrittelykriteereitä noudattaen (tasoryhmät 1–3) heikko tekninen lukutaito oli 5,8–7,9 % oppilaista, heikko luetun ymmärtäminen 12,3–20,5 % oppilaista ja heikko tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen 5,1–7,7 % oppilaista.

Skolfam[®] 1 - ja 2 -tutkimusten lapset ovat hieman heikompia lukijoita kuin Sisukas- ja Skolfam[®] 3 -tutkimusten lapset. Skolfam[®] 1 -lapsista noin puolella oli heikko tekninen lukutaito (tasoryhmät 1-3), kun tässä tutkimuksessa ja Skolfam[®] 3 -tutkimuksessa heikko tekninen lukutaito oli noin kolmasosalla. Skolfam[®] 2 -tutkimuksesta ei ole saatavilla lapsikohtaisia tuloksia, mutta lapset olivat keskiarvoisesti hieman heikompia lukijoita kuin Sisukas-lapset. Skolfam[®] 2 -tutkimuksessa lukutaitotestien tasoryhmien keskiarvot vaihtelivat alkumittauksessa 3,0 ja 4,3 välillä, kun tässä tutkimuksessa teknisen lukutaidon keskiarvo oli 4,1 ja luetun ymmärtämisen 5,3. (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013.)

Vaikka useilla tämän tutkimuksen lapsilla oli vaikeuksia lukemisessa tällä hetkellä, intervention jälkeen tilanne voi olla toinen. Skolfam[®] 1 ja 2 -tutkimusten perusteella lasten lukutaito parantui kahden vuoden intervention aikana. Helsingborgin tutkimuksessa (Tideman ym. 2011)

lukutaitotestien keskiarvot paranivat noin yhden tasoryhmän verran neljästä viiteen. Tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä. Lapsikohtaisesti tarkastellen kirjoitustestistä vähintään kaksi tasoryhmää paransi yhdeksän lasta, kaksitoista pysyi ennallaan ja yhden lapsen suoritus heikentyi. Sanatasoisen luetunymmärtämisen testistä yhden lapsen tulos parani, yhdeksäntoista pysyi samana ja kahden heikentyi. Lukunopeuden ja luetun ymmärtämisen testistä neljän lapsen tulos parani, kuuden pysyi samana ja yhden lapsen tulos heikentyi. Sanaketjutestin eli teknistä lukutaitoa mittaavan testin tuloksista jopa kymmenen lapsen tulos parantui, yhdeksän pysyi samana ja kolmen lapsen tulos heikentyi. (Aldenius Isaksson 2009 ym.) Skolfam® 2 -tutkimuksen luku- ja kirjoitustestien keskiarvot kasvoivat 6,2–33,3 % kaikissa muissa osa-alueissa paitsi sanaketjutestistä, jonka tulokset laskivat 2,7 %, mikä on mielenkiintoista, koska Skolfam® 1 -tutkimuksessa juuri sanaketjutestin tulokset kasvoivat eniten. Skolfam® 2 -tutkimuksen tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä ainoastaan lauseketjutestissä. Skolfam® 3 -tutkimus erosi, muista Skolfam®-tutkimuksista siten, että minkään lukutaitotestin osa-alueen kehitys ei ollut tilastollisesti merkitsevää. (Aldenius Isaksson ym. 2009; Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013.) Sisukas-projektin intervention suunnittelun kannalta kannattaisi pohtia, miten Skolfam® 3 -tutkimuksen interventio erosi muista Skolfam®-tutkimuksista, vai johtuiko ero lukutaidon kehittämisessä lasten lähtötaitojen eroista, aineiston pienuuden aiheuttamasta epätarkkuudesta tai jostain muista seikoista.

Vaikka kaikki tulokset eivät olleetkaan tilastollisesti merkitseviä, monien lasten lukutaito kehittyi Skolfam®-interventioiden aikana. Hyvä lukutaito on ehkä tärkeimpiä koulumenestyksen osaitaitoja, joten sen kehittyminen on erityisen arvokasta. Tideman ym. (2011) nostavat esiin kuitenkin sen tosiasian, että kontrolliryhmän puuttuessa lukutaidon kehittymistä ei voida varmasti pitää intervention ansiona. On mielenkiintoista nähdä onko Sisukas-lasten kehittyminen intervention aikana yhtä voimakasta kuin Skolfam® 1 ja -2 -tutkimuksissa, koska Sisukas-lasten lähtötaso on ehkä hieman Skolfam®-lapsia parempi.

Matematiikan taidot

Sisukas-projektissa tutkituilla lapsilla oli selvästi enemmän matematiikan vaikeuksia kuin yleensä lapsilla. Kouluikäisistä Sisukas-lapsista yhdeksällä oppilaalla oli vaikeuksia matematiikassa. Vaikeudet olivat päällekkäisiä, seitsemällä oppilaalla oli vaikeuksia sekä lukemisessa, että matematiikassa.

Skolfam[®] 1 -tutkimuksen (Aldenius Isaksson ym. 2009) lasten matemaattiset taidot olivat samankaltaiset kuin tässä tutkimuksessa. Kymmenellä lapsella oli keskimääräistä heikommat taidot, kymmenellä keskimääräiset taidot ja kahdella lapsella keskimääräistä paremmat. Gävlen Skolfam[®] 3 -tutkimuksen (Lodin ym. 2013) mukaan yhdeksällä lapsella oli keskimääräistä heikommat taidot, viidellätoista lapsella keskimääräiset taidot ja yhdellä lapsella keskimääräistä paremmat taidot. Skolfam[®] 2 -tutkimuksesta (Tordön ym. 2012) ei ole saatavilla lapsikohtaisia tuloksia, mutta keskimääräisesti lapsilla oli paljon vaikeuksia. Tulokset esiteltiin esimerkiksi Allu-testistä tutulla tasoryhmä-jaottelulla (staniinit), jolloin koko ryhmän keskiarvo oli 2,65, eli selvästi keskimääräistä tasoa (4-6) alempana. Rohkaisevaa kuitenkin on, että intervention jälkeen tulokset nousivat 61,1 % (k.a. = 4,27). Erityisesti nousivat työmuistiharjoitusta saaneiden lasten tulokset. Skolfam[®] 1 ja 3 -tutkimuksissa matemaattisten taitojen kehitys ei ollut tilastollisesti merkittävää (Aldenius Isaksson ym. 2009; Lodin ym. 2013).

Skolfam[®] 1 -tutkimuksen tulokset matematiikan taitojen osalta eivät olleet pelkästään positiivisia. Tidemanin ym. (2011) artikkelissa esiteltiin Skolfam[®] 1 -tutkimuksen matematiikan taitojen osalta pelkästään alkumittauksessa kymmenen heikoiten suoriutuneiden lasten kehitystä, ja onkin merkittävää, että heistä seitsemän lapsen taidot paranivat. Projektin ruotsinkielisen loppuraportin (Aldenius Isaksson ym. 2009) liitteestä löytyvät kaikkien lasten (N=22) tulokset ovat kuitenkin ristiriitaisia. Intervention aikana yhdentoista lapsen tulokset paranivat, mutta seitsemän lapsen tulokset heikentyivät. Alkumittauksessa normaalin tuloksen (tasoryhmät 4-9) tehneistä kahdestatoista lapsesta viiden lapsen tulokset laskivat, kolmella pysyivät samana ja neljällä lapsella tulokset paranivat. Kun tarkastellaan kaikkia tutkimukseen osallistuneita lapsia, alkukartoituksessa vaikeuksia oli kymmenellä lapsella ja loppumittauksessa viidellä lapsella, joista kolme oli menestynyt alkukartoituksessa keskiarvoisesti.

On tosin huomattava, että testillä mitatut taidot ovat suhteessa ikäryhmän taitoihin, vaikka lapsen taidot kasvavat iän ja saadun opetuksen myötä, suhteessa ikäryhmään ne voivat heikentyä. Skolfam[®] -tutkimuksen interventiomenetelmiä ja käytetyn testin ominaisuuksia olisi tarkasteltava kuitenkin tarkemmin, jotta tämänkaltaisten tulosten huononemisen syyt voisi selvittää. On harmittavaa, että Skolfam[®] 2 ja 3 -tutkimuksista ei ole saatavilla lapsikohtaisia tuloksia (Tordön ym. 2012; Lodin ym. 2013).

Kouluvaikeuksien syyt

Sijoitetut lapset alisuoriutuvat koulussa heidän kognitiiviseen kapasiteettiinsa nähden (Vinnerljung & Hjern 2011), mutta kouluvaikeuksille ei varmasti ole yhtä yksiselitteistä syytä, koska lasten tilanteet ovat hyvin erilaisia. Eri tutkimuksissa syiksi on esitetty ainakin koulunkäyntiin syntyneitä aukkoja, tiedonkulun ongelmia, kasvattajien pessimistisiä ennakkoletuksia ja oppimisvaikeuksia.

Sijoitettujen lasten koulunkäyntiin voi syntyä katkoksia ja koulunvaihtoja varsinkin sijoitusvaiheessa. Useat sijoituspaikan vaihdokset vaikuttavat negatiivisesti lapsen koulusuoriutumiseen (Geenen & Powers 2006). Lisäksi lapsen oireilu voi aiheuttaa aukkoja oppimiseen pienemmässä mittakaavassa, esimerkiksi jos lapsi ei pysty keskittymään opetukseen matematiikan tunneilla. Tidemanin ym. 2011 mukaan Skolfam[®] 1 -tutkimuksen lasten alisuoriutuminen pedagogisissa testeissä heidän kognitiiviseen kapasiteettiinsa ja psykososiaaliseen hyvinvointiinsa nähden johtui juuri oppimisen aukoista, mikä on positiivista, koska niiden korjaaminen interventioilla ja opetuksella on helpompaa kuin syvempien oppimisvalmiuksien kuntouttaminen. Pelkästään oppimisen aukkojen paikkaaminen ei voi kuitenkaan riittää, koska silloin pureudutaan koulumenestyksen ongelmien syiden sijasta seurauksiin. Oppimisen aukkoja ei voi toisaalta jättää huomioimatta, koska ne voivat vaikeuttaa myöhempää oppimista. Jokaisen lapsen kohdalla on arvioitava yksilöllisesti, miten paljon lapsella on voimavaroja aiemmin opettettujen asioiden oppimiseen nykyisten asioiden lisäksi. Tätä asiaa on syytä pohtia laajemminkin Sisukas-projektissa, jotta interventio ei muodostu lapsille liian raskaaksi.

Sijoituspaikkojen ja koulujen vaihdoksiin, sekä lapsen kanssa toimivien aikuisten suureen määrään liittyvät tiedonkulun ongelmat, jotka Heinon & Oravaisen (2012) mukaan ovat usein syistä siihen, että opetuksen tukijärjestelmät eivät toimi sijoitettujen lasten kohdalla. Tämä on tärkeä huomioida myös Sisukas-projektissa, koska se vain lisää lapsen kanssa toimivien aikuisten määrää. Projektin tavoitteena on kehittää moniammatillista yhteistyötä, joten myös tiedonkulkuun kiinnitetään varmasti huomiota.

Skolfam[®]-tutkimuksessa (Tideman ym. 2011) huomattiin myös, että monilla sijaisvanhemmilla ja opettajilla oli matalat ja pessimistiset ennakkoletukset lapsen taidoista ja koulusuoriutumisesta, minkä projektin myötä osoittautuivat virheellisiksi. Sijoitettujen lasten taitojen tarkka tutkiminen

on siis perusteltua, jotta heidän potentiaalinsa saataisiin esiin. Opettajien ja vanhempien oletukset lapsen taidoista vaikuttavat varmasti esimerkiksi vaatimustasoon, mutta myös lapsen oma käsityksensä itsestään on tärkeää.

Sijoitettujen lasten haasteet koulunkäynnissä voivat johtua myös oppimis-vaikeuksista, joita sijoitetuilla lapsilla onkin enemmän kuin lapsilla yleisesti. Esimerkiksi Iversen, Hetland, Havik ja Stormarkin (2010) mukaan niitä on lähes joka toisella sijoitetulla lapsella.

Tämän ja muiden tutkimusten perusteella näyttää siltä, että sijoitetut lapset voivat kohdata koulussa monenlaisia haasteita, vaikka heillä olisi potentiaalia menestyä koulussa hyvin. Koulun, vanhempien ja muiden lasten kanssa toimivien on arvioitava ja kehitettävä toimintaansa, jotta näiden lasten tasa-arvoiset mahdollisuudet voisivat toteutua. Sijoitettujen lasten tukemiseen ei ole mitään muuta lähtökohtaa, kuin jokaisen lapsen tilanteen yksilöllinen arviointi. Kaikkien sijoitettujen lasten leimaaminen ”haasteellisiksi oppilaisiksi” tulee kuitenkin varoa, koska suuri osa sijoitetuista lapsista käyttäytyy koulussa normaalisti (Bernedo, Salas, García-Martín & Fuentes 2012), eikä suurella osalla näyttäisi olevan mitään erityisiä oppimisen ongelmia (Iversen ym. 2010).

Ongelmien ja haasteiden keskellä on huomattava myönteiset asiat. Tämänkin tutkimuksen mukaan lähes jokaisella lapsella näyttäisi olevan positiivinen suhde opettajaansa ja moni lapsi selviytyi koulussa kaikesta kokemastaan huolimatta jopa ikätovereitaan paremmin. Lisäksi on otettava huomioon, että tässä tutkimuksessa käytetyt testit on tarkoitettu lähinnä ongelmien tunnistamiseen, joten lasten yksilölliset vahvuudet ovat jääneet aivan liian vähälle huomiolle.

4.6 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tutkittiin lasten käyttäytymistä monesta eri näkökulmasta usealla eri mittarilla. Pelkästään yksittäisten testien tulosten arvioiminen ei ole kuitenkaan lapsen kokonaistilanteen kannalta riittävää. Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 7) esitellään tutkituista lapsista heränneet huolet eri testien mukaan. WISC-testissä huolestuttavan tuloksen kriteerinä pidetään alle 70 pisteen tulosta jollakin osa-alueella. SDQ- ja CBCL-mittareissa huolestuttavina tuloksina pidetään yhdenkin arvioijan raja-alueelle tai merkittävän huolen alueelle sijoittamaa tulosta

SDQ-testin ongelmaosoiden kokonaispistemäärässä ja CBCL- testin yhdistetyissä pistemäärissä. ALLU-testissä huolestuttavana pidetään sijoitumista tasoryhmälle 1–3, MAKEKO-testissä tulosta, joka ylittää sallitun virheprosentin ja Poussu-Ollin & Saarnin kirjoitustestissä huolestuttavana pidetään normiin suhteutettua arvosanaa 4 tai 5.

TAULUKKO 7. Tutkituista lapsista heränneet huolet eri testien mukaan (X = huoli, harmaa väri = tieto puuttuu)

	kognitiiviset taidot	hyvinvointi	psykiatriset oireet	lukutaito	matematiikan taidot	kirjoitustaito
	WISC	SDQ	CBCL	ALLU	MAKEKO	KIRJOITUS
L 1						
L 2			X			
L 3		X				
L 4		X				
L 5		X				
L 6		X	X			
L 7		X	X			
L 8		X	X			
L 9		X	X			
L 10				X	X	
L 11				X	X	
L 12		X	X	X		
L 13		X	X		X	
L 14	X	X			X	
L 15		X	X	X	X	
L 16		X		X	X	X
L 17	X	X		X	X	X
L 18	X	X	X	X	X	
L 19	X	X	X	X	X	

Vaikka yksittäisiä testejä tarkastellessa näyttää siltä, että ryhmässä on paljon lapsia, joista ei ole huolta, tulosten kokoaminen yhteen selventää, että lähes jokaisesta lapsesta on huolta jonkin testin mukaan. Vain yhden lapsen tulokset eivät ole huolestuttavia yhdenkään testin mukaan, ja hänenkin luku- ja kirjoitustaitotestien tulokset puuttuvat. Kahdeksalla lapsella on vaikeuksia sekä psykologisessa hyvinvoinnissa, että oppimisen taidoissa. Pelkästään psykologisessa hyvinvoinnissa vaikeuksia on kahdeksalla oppilaalla, joista viisi oli esikoululaisia, joiden luku- ja kirjoitustaitoa ei ole testattu. Kahdella lapsella oli vaikeuksia pelkästään oppimisen taidoissa.

Kaikkien tulosten kokoaminen osoitti, että lähes jokainen tutkittu lapsi tarvitsee yksilöllistä tukea jollain alueella, joten näyttää siltä, että psykologisten ja pedagogisten vahvuuksien ja tuen tarpeiden kartoittaminen olisi tarpeellista myös laajemmassa mittakaavassa aivan kaikkien sijoitettujen lasten kohdalla. Toisaalta tehdyt tutkimukset olivat kokonaisuudessa poikkeuksellisen laajoja, tarkkoja ja monipuolisia, joten ei ole yllättävää, että erilaisia tuen tarpeita myös löydetään paljon. Olisi mielenkiintoista nähdä samojen testien tulokset esimerkiksi aivan tavallisesta koululuokasta. Lisäksi tähän hankkeeseen on voinut valikoitua mukaan juuri niitä perheitä, jotka eniten kokevat tarvitsevänsä tukea arjessaan. Joka tapauksessa tämä tutkimus vahvistaa omalta osaltaan Erosen (2013, 49) tuloksia, joiden mukaan jokaisen sijoitetun lapsen tilanne ja erityistarpeet ovat yksilöllisiä, ja ne voivat muuttua ajan kuluessa. Sijoitetut lapset eivät ole ryhmä, joiden tukitarpeita voisi suunnitella yleisellä tasolla. Jokainen lapsi on kohdattava omana itsenään, jotta lapsi saa tasavertaisen mahdollisuuden ottaa omat ainutlaatuiset voimavaransa käyttöön.

Sijoitettu lapsi koulussa -projekti ei pääty tähän. Tämä alkukartoituksen raportti esittelee niitä lähtökohtia, joiden perusteella lasten yksilölliset tukitoimet on suunniteltu. Jokaiselle lapselle on tehty yksilöllinen oppimissuunnitelma, jota tarkennetaan kolmen kuukauden välein. Kahden vuoden intervention ja seurannan jälkeen lasten taidot kartoitetaan ja raportoidaan uudestaan, jolloin saadaan luotettavampaa tietoa lasten toimintakyvystä ja tukitoimien toimivuudesta.

4 LÄHTEET

- Achenbach, T. & Rescorla, L. 2001. Manual for ASEBA school-age forms & profiles. Burlington VT: University of Vermont.
- Aldenius Isaksson, A., Hintze, K. & Fasten, L. 2009. Skolprojekt inom Familjehemsvården. Resultatrapport och projektbeskrivning. Helsingborgs stad.
- Backe-Hansen, E., Havik, T. & Backer Grønningsæter, A. 2013. Fosterhjem for barns behv. Rapport nr 16/13. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldrig.
- Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A. & Fuentes, M. J. 2012. Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review* 34, 615–621.
- Borg, A.-M., Kaukonen, P., Salmelin, R., Joukamaa, M. & Tamminen, T. 2012. Reliability of the Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish 4–9-year-old children. *Nordic Journal of Psychiatry* 66 (6), 403–413.
- Bücker, J., Kapczinski, F., Post, R., Ceresér, K., Szobot, C., Yatham, L., Kapczinski, N. & Kauer-Sant’Anna, M. 2012. Cognitive impairment in school-aged children with early trauma. *Comprehensive Psychiatry* 53, 758–764.
- Crozier, J. & Barth, R. 2005. Cognitive and Academic Functioning in Maltreated Children. *Children & Schools* 27 (4), 197–206.
- Egelund, T. & Lausten, M. 2009. Prevalence of mental health problems among children placed in out-of-home care in Denmark. *Child & Family Social Work* 14, 156–165.
- Eronen, T. 2013. Viisi vuotta huostaanotosta. Seurantatutkimus huostaanotettujen lasten institutionaalista poluista. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 4/2013, Tampere.
- Geenen, S. & Powers, L. E. 2006. Are we ignoring youths with disabilities in foster care? An examination of their school performance. *Social Work* 51, 233–241.
- Goodman, R. 1997. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Heino, T. & Johnson, M. 2010. Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina. Teoksessa M. Jahnukainen. (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 266–290.
- Heino, T. & Oravainen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen. (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 217–248.
- Hiitola, J. 2008. Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista. Lastensuojelun kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnissa ja Etelä-Pirkanmaalla. Työpapereita 21, 2008. Helsinki, Stakes.
- Honkinen, A. & Pasanen, T. 2011. Intensiivihoidon sijoitettujen lasten psyykinen oirehdinta ja sen muuttuminen hoidon aikana. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (3), 251–263.
- Ikäheimo, H. & Putkonen & Voutilainen 2002. MAKEKO. Matematiikan keskeisen oppiaineksen kokeet luokille 1–9. Helsinki: Opperi. 2 painos.
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K.M. 2010. Learning difficulties and academic competence among children in contact with the welfare system. *Child and Family Social Work* 15, 307–314.

- Joubert, D., Webster, L. & Hackett, R. 2012. Unresolved Attachment Status and Trauma-Related Symptomatology in Maltreated Adolescents: An Examination of Cognitive Mediators. *Child Psychiatry and Human Development* 43 (3), 471–483.
- Kirinoja, M. 2005. Kujan päässä koulukoti: tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojelusiakkuudesta ja kouluhistoriasta. Helsinki: Stakes.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. 2000. The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry* 9, 277–284.
- Lander, J. 2010. Long-Term Stability of Scores on the Weschler Intelligence Scale for Children –Fourth Edition in Children with Learning Disabilities. ProQuest Dissertations and Theses.
- Lerkanen, M. -K., Ahonen, T., & Poikkeus, A. -M. (2010). The development of reading skills and motivation and identification of risk at school entry. In M. Veisson, E. Hujala, P. K. Smith, M. Waniganayake, & E. Kikas (Eds.), *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities*. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft (pp. 237–258). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lindeman, J. 2005. Ala-asteen lukutesti. Käyttäjän käsikirja. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.
- Lodin, L., Thollin, A., Wändell, C., Sandberg, K. & Petersens, M. 2013. Projektrapport Skolfam® Gävle kommun 2010–2013. Gävle.
- Mikä on Alkuportaatt-seurantatutkimus? 2014. Saatavilla Internetistä osoitteesta www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippurutkimus/alkuportaatt/Vaihe1/kuvaus
- Pianta, R. 2001. The Student–Teacher Relationship Scale. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R.C. & Stuhlman, M.W. 2004. Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review* 33(3), 444–458.
- Perälä, M.-L., Salonen, A., Halme, N. & Nykänen, S. 2011. Miten lasten ja perheiden palvelut vastaavat tarpeita? Vanhempien näkökulma. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, raportti 36/2011.
- Poussu-Olli, H-S & Saarni, M. 1998. Peruskoulun kirjoitustestit. Naantali: Scribeo.
- 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 Psychological Education* 25: 207–221.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 2012. Lastensuojelu 2011. Suomen virallinen tilasto.
- 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* 35 (1), 44–56.
- Tordön, R., Axelsson, U., Nordin Rappestad, C., Windelhed, E. & Wiman-Olsson, M. 2012. Projektrapport Skolfam® 2. Stiftelsen Allmänna Barnhuset.
- Tuomainen, T. 2014. Hyvinvointioppimisen hanke Jyväskylän kaupungin perusopetuksessa. Henkilökohtainen tiedonanto 7.3. <http://peda.net/veraja/jyvaskyla/opetustoimi/hyvinvointioppiminen>
- Vinnerljung, B. & Hjern, A. 2011. Cognitive, educational and self-support outcomes of long term care versus adoption. A Swedish national cohort study. *Children and Youth Services Review* 33, 1902–1910.
- Vinnerljung, B. & Sallnäs, M. 2008. Into adulthood: a follow-up study of 718 young people who were placed in out-of-home care during their teens. *Child and Family Social Work* 13, 144–155.

Väliavaara, C. 2010. Ihmeet tapahtuvat arjessa! Kiintymyssuhteissaan traumatisoituneiden lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa. Pesäpuu Ry.

Wechsler, D. 2010. Weschler Intelligence Scale for Children – IV. Psykologien kustannus Oy, Helsinki.

Tutkimuksia 2/2014

Koulumenestys sekä ammattitutkinnon suorittaminen ovat kansainvälisissä tutkimuksissa osoittautuneet keskeisimmiksi suojaaviksi, selviytymistä ennakoiviksi tekijöiksi sijaishuollossa olevilla lapsilla.

Pesäpuu ry:n Sijoitettu lapsi koulussa -projektissa (SISUKAS 2012–2016), ruotsalaista SkolFam®-mallia sovelletaan Suomeen.

SISUKAS-projektissa kartoitettiin 20 alakouluikäisen sijoitetun lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita koulussa. Tulosten perusteella lapsille laadittiin yksilölliset tukitoimenpiteet, joiden vaikuttavuutta arvioidaan kahden vuoden kuluttua.

Tässä ensimmäisessä tutkimusraportissa esitellään lasten alkukartoituksen tuloksia ennen varsinaisen intervention käynnistymistä.

ISBN 978-952-67741-4-5 (nid.)
ISBN 978-952-67741-5-2 (PDF)

Pesäpuu ry
s-posti: toimisto@pesapuu.fi
www.pesapuu.fi

