

toim. Elisa Oraluoma & Christine Väливаara

Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen

SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi



toim. Elisa Oraluoma & Christine Väливаara

Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen

SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi

© Pesäpuu ry

Kansi ja taitto: Elisa Oraluoma / Pesäpuu ry 2016

Kannen kuva: Emma & Elias -kuvapankki

Piirroksat: Heidi Ruotanen

Julkaisija: Pesäpuu ry, Jyväskylä 2016

Painopaikka: Kariteam Oy, Jyväskylä

Tutkimuksia 2/2016

ISBN 978-952-7208-05-2 (nid.)

ISBN 978-952-7208-06-9 (PDF)

ESIPUHE

Koulunkäynnin sujuminen on tutkimusten mukaan vahvasti yhteydessä pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettujen lasten hyvinvointiin myös aikuisuudessa. Koetuilla menetyksillä, muutoksilla ja haavoittavilla kokemuksilla on vaikutuksia sijoitetun lapsen kokonaiskehitykseen, myös oppimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Vaihtuvat asuinpaikat ja koulut katkovat lasten ystävyys- ja ihmissuhteita tehden koulunkäynnistä pirstaleista. Mielipiteet lastensuojelun maineesta ja laadusta vaikuttavat helposti ihmisten asenteisiin ja siihen, miten lastensuojelun asiakaslapsen ja –nuoret tulevat kohdatuiksi. Kasautuva huono-osaisuus voi johtaa jopa syrjäytymiseen.

Sijoitettujen lasten tasavertaiset oikeudet koulunkäyntiin ja oppimisen tukeen eivät Suomessa vielä toteudu erinomaisesta koulujärjestelmästä huolimatta. Sijoitettujen lasten perusopetuksen järjestämisessä ja vastuissa on monin paikoin tiedon puutetta. Opetuksen järjestämiseksi tarvittava tiedonkulku ja monialainen yhteistyö yli sektorirajojen on kankeaa. Alueelliset erot tukimuotojen saatavuudessa ovat suuria. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen selvityksen mukaan (Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala, 2016) suurin osa sijoitetuista lapsista jää vaille tarvitsemaansa tukea.

Pesäpuu ry:n Sijoitettu lapsi koulussa –hankkeessa (SISUKAS 2012-2016) lähdettiin Raha-automaattiyhdistyksen tuella kehittämään perhehoitoon sijoitettujen alakouluikäisten koulunkäynnin tukea syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. Projekti oli osa RAY:n laajempaa Emma ja Elias-ohjelmaa, joka kokosi yhteen lapsiperheiden terveyttä ja hyvinvointia edistäviä hankkeita. Koulu-teemaan paneuduttiin projektissa huolellisesti tutustumalla ennakoon tutkimuskirjallisuuteen sekä kartoittamalla eri osapuolten; sijoitettujen lasten, sijaisvanhempien, vanhempien, sosiaalityöntekijöiden, koulun ja oppilashuollon näkemyksiä kehittämistarpeista. Näkemykset olivat yhteneväisiä; tiedonkulku takkuaa, yhteistyö koulun ja lastensuojelun välillä ei toimi, sijoitetut lapset ja sijaisvanhemmat eivät tule kuulluiksi, palaverikäytäntöjä tulisi kehittää ja vastuita kirkastaa. Kouluun tarvitaan tietoa lastensuojelusta, jotta leimaaminen vähenisi. Sijoitetut lapset eivät saa tarvitsemaansa tukea.

Pohjoismaisen yhteistyöverkoston (NOFCA) kautta kuulumme lupaavasta ruotsalaisesta Skolfam®-kokeilusta, jossa systemaattisella työskentelyllä oli onnistuttu tutkitusti vaikuttamaan alakouluikäisten, pitkäaikaisesti

perhehoitoon sijoitettujen lasten koulumenestykseen. Malli oli pilotoitu Helsingborgissa 2005 ja sittemmin levinnyt laajalle Ruotsiin. Sisukas-projektissa verkostoiduttiin Skolfamin kanssa, tutustuttiin malliin ja siihen liittyvään kirjallisuuteen. Tämän pohjalta luotiin asiantuntijayhteistyötä hyödyntäen suomalainen sovellus, joka pilotoitiin Keski-Suomessa 2013-2015. Monialainen konsultoiva tiimi (psykologi, erityisopettaja ja sosiaalityöntekijä) rakensi siltaa sijaishuollon sosiaalityön, koulun ja sijaishuoltopaikan välille. Kolmivuotisessa interventiossa konsultoiva tiimi kartoitti 20 lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet strukturoiduin menetelmin ja ohjasi lapsen lähiverkostoa kotona ja 16 alakoulussa tukitoimien toteuttamisessa. Lapsi ja verkosto kokoontuivat yhteen neljä kertaa vuodessa kahden vuoden ajan päivittämään lapsen oppimissuunnitelmaa ja edistymistä. Uusintakartoituksessa intervention lopussa selvitettiin tukitoimien vaikuttavuutta. Kokeilun aikana aikuisten osaamista vahvistettiin materiaalien, seminaarien, koulutusten ja konsultoinnin avulla. Sosiaalityöntekijöitä kutsuttiin yhteiskehittämiseen Innostamo-iltapäivien avulla. Lapsille ja perheille järjestettiin vertaistapaamisia.

Tässä raportissa esitellään kokeilun vaikuttavuutta ja lupaavia tuloksia. Kiitämme lämpimästi rahoittajia ja kaikkia hankkeeseen osallistuneita työntekijöitä, lapsia, perheitä, kouluja, kumppaneita sekä muita sidosryhmiä, jotka ovat mahdollistaneet tämän kehittämistoiminnan ja tuoneet siihen oman tärkeän osaamisensa (Liite 1). Erityiskiitos psykologi Elisalla Oraluomalle, joka teki suuren työn tämän tulosraportin kokoamisessa. Sisukas-malli palkittiin Talentian asiantuntijapäivillä Hyvä käytäntö 2016-palkinnolla ja sille myönnettiin toinen sija Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen TERVE-SOS-palkintofinaalissa 2016. Pesäpuu ry jatkaa vaikuttamistyötä Sisukas-mallin levittämiseksi Suomessa, jotta mahdollisimman moni sijoitettu lapsi pääsisi tarvitsemansa tuen piiriin ja edellytykset tasapainoiselle aikuisuudelle toteutuisivat.

Jyväskylässä 7.6.2016

Christine Väliavaara
Projektipäällikkö
SISUKAS-projekti, Pesäpuu ry

SISÄLLYS

ESIPUHE

I JOHDANTO.....	13
1.1 Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa.....	13
1.2 Skolfam®-malli kehittämistyön käynnistäjänä	16
1.3 Sisukas-mallia kehittämässä.....	17
1.4 Malli pähkinäkuoressa.....	18
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	21
2.1 Sisukas-lapset.....	21
2.2 Kartoitusten menetelmät	22
2.3 Tukitoimet.....	27
2.4 Aineiston tarkastelu.....	31
2.5 Eettisyys.....	31
2.6 Luotettavuus.....	32
3 TULOKSET.....	33
3.1 Arviointivälineiden tulokset.....	33
3.2 Luokkatarkkailu.....	49
3.3 Alku- ja loppukartoituksen vertailu.....	50
3.4 Vertailu Skolfam ®-tulosten kanssa.....	53
3.5 Yksilölliset muutostarinat.....	55
4 PALAUTETTA SISUKAS-PILOTISTA	65
4.1 Lasten palautetta.....	65
4.2 Palautetta lasten verkostoilta.....	71
5 POHDINTA.....	76
5.1 Päätulosten yhteenveto.....	76
5.2 Mittareiden haasteet.....	81
5.3 Työskentelyn merkitys.....	82
5.4 Kouluyhteistyö osana laadukasta sijaishuoltoa.....	83
TIIVISTELMÄ.....	86
ABSTRACT.....	88
6 LÄHTEET.....	89
7 LIITTEET.....	96

KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1. Sisukas-työskentelymalli.....	19
KUVIO 2. Sisukas-lasten ikäjakauma alkukartoitusvaiheessa.....	21
TAULUKKO 1. Sisukas-lasten sijoituksen kesto Sisukkaan alkaessa.....	22
KUVIO 3. Koululaisten ja esikoululaisten akateemisten perustaitojen kartoitukset	22
TAULUKKO 2. Alku- ja loppukartoituksen kartoitusvälineet.....	23
TAULUKKO 3. Kolmiportainen tuki.....	28
TAULUKKO 4. Lasten oppimissuunnitelmiin kirjattuja tukitoimia.....	29
KUVIO 4. Sisukas-lasten (n=19) kognitiiviset kyvyt (WISC-IV) alku- ja loppukartoituk- tuksessa.....	33
KUVIO 5. Sisukas-lasten edistyminen kognitiivisten kykyjen (WISC-IV) eri osa- alueilla.....	34
TAULUKKO 5. Sisukas-lasten (n=20) sosiaaliset vahvuudet sijaisvanhemman, opettajan ja lapsen arvioimina SDQ-kyselyllä mitattuna.....	35
KUVIO 6. Sisukas-lasten (n=20) SDQ-kyselyn tulokset vaikeuksia kartoittavalla asteikolla sijaisvanhempien arvioimana alkukartoituksesta loppukartoitukseen (AK=alkukartoitus, LK= loppukartoitus).....	37
KUVIO 7. Sisukas-lasten (n=20) SDQ-kyselyn tulokset vaikeuksia kartoittavalla asteikolla opettajien arvioimana alkukartoituksesta loppukartoitukseen (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus).....	37
KUVIO 8. Sisukas-lasten (n=20) SDQ-kyselyn tulokset vaikeuksia kartoittavalla asteikolla lasten arvioimana alkukartoituksesta loppukartoitukseen (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus).....	38
KUVIO 9. Lasten vahvuudet ryhmätasolla tarkasteltuna CBCL-mittarilla arvioituna, (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus).....	39
KUVIO 10. Sisukas-lasten (n=17) oireiden esiintyminen CBCL-mittarilla mitattuna (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus).....	40
TAULUKKO 6. Sisukas-lasten (n=20) lapsikohtaiset psykososiaalisen hyvinvoinnin muutokset vaikeusalueittain tarkasteltuna CBCL-mittarissa. (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus).....	41
KUVIO 11. STRS-kyselyn lämpimyys-muuttuja alkukartoituksesta loppukartoitukseen. Vertailuaineistona Alkuportaatt seurantatutkimuksen 4. luokan aineisto (n=425).....	43
KUVIO 12. STRS-kyselyn ristiriidat-muuttujan vertailu lapsikohtaisesti alkukartoituksesta loppukartoitukseen. Vertailuaineistona Alkuportaatt seurantatutkimuksen 4. luokan aineisto (n=425).....	44
KUVIO 13 Minä koululaisena -kyselyn kokonaispistemäärä lapsikohtaisesti (n=14)	45

KUVIO 14. Tekninen lukeminen alkukartoituksesta loppukartoitukseen (n=19) Lapset 1-5 ovat esikoulussa aloittaneita.....	46
KUVIO 15. Luetun ymmärtäminen alkukartoituksesta loppukartoitukseen (n=19) Lapset 1-5 ovat esikoulussa aloittaneita.....	47
KUVIO 16. Kirjoittaminen (sana- ja tarinasanelun arvonsanojen keskiarvo) alkukartoituksesta loppukartoitukseen (n=19). Lapset 1-5 ovat esikoulussa aloittaneita.....	48
KUVIO 17. Lasten matematiikan MAKEKO-testin tulokset (n=19), lapset 1-5 ovat esikoulussa aloittaneita.....	49
TAULUKKO 7. Huolten muutos alkukartoituksesta loppukartoitukseen Sisukas-lapsilla (n=20).....	51
KUVIO 18. Intervention aikana tapahtuneet muutokset.....	52
KUVIO 19 Sisukas-lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin muutos. (n=17).....	53
TAULUKKO 8. Sisukas- ja Skolfam®-kokeilujen koeryhmän ja tulosten vertailu (O=opettajat, SV=sijaisvanhemmat, L=lapset).....	54
KUVIO 20. Sisukkaan ja Skolfam®-aineistojen Vahvuudet ja vaikeudet –kyselyn (SDQ) vertailu. (O=opettajat, SV=sijaisvanhemmat, L=lapset).....	55
KUVIO 21. Palautekyselyn kysymys: Miten hyvin mielestäsi hankkeessa tähän asti tehty työ on tukenut tavoitteita (N=43).....	72

PÄÄKOHDAT PÄHKINÄNKUORESSA

TAUSTAA

- ◇ SISUKAS on sijaishuollon sosiaalityön yhteistyömalli sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi.
- ◇ Se pyrkii ennaltaehkäisemään sijoitettujen lasten syrjäytymistä tiivistämällä lastensuojelun, sijaisvanhempin/vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä.
- ◇ Pesäpuu ry:n Sisukas-projekti on osa RAY:n Emma& Elias, Pidetään huolta lapsista –avustusohjelmaa.
- ◇ Toiminnan levittämiseksi on tuotettu tietopankki, opas ja käsikirja, jotka löytyvät osoitteesta sijoitettulapsikoulussa.fi
- ◇ Sisukkaassa tarjottiin tukea 17 koululla ja 6 päiväkodissa Keski-Suomessa.
- ◇ Sisukas-tiimi kartoitti 20 alakouluikäisen perhehoitoon sijoitetun lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet pedagogisen ja psykologisen tutkimuksen avulla. Lapsen verkosto toteutti tukitoimet ja tiiviin seurannan. Kahden vuoden kuluttua kartoitukset uusittiin tukitoimien vaikuttavuuden arvioimiseksi.



TULOKSET

Akateemiset perustaidot

- Sisukas-lapset kehittivät ryhmänä intervention aikana oikeinkirjoituksessa ja matematiikan taidoissa.
- Luetun ymmärtäminen oli monen lapselle vahvuus.
- Lukemisen sujuvuus pysyi edelleen haasteellisena ahkerasta harjoittelusta huolimatta.

Kognitiiviset kyvyt

- 14 lapsella tapahtui kehitystä verrattuna muihin ikätovereihin ainakin yhdellä mitatulla osa-alueella. Suurin osa lapsista oli kognitiivisilta kyvyiltään ikätasoisia.

Opettaja-oppilassuhde

- Suurimmalla osalla lapsista oli hyvä suhde opettajaan ja suhde säilyi hyvänä opettajanvaihdoksista huolimatta.
- Opettaja-oppilassuhde oli samankaltainen kontrolliryhmän tulosten kanssa.

Psykososiaalinen hyvinvointi

- Lapsilla oli paljon vahvuuksia harrastusten, koulumenestyksen ja kaverisuhteiden alueella.
- Lasten psykososiaalisessa hyvinvoinnissa neljäsosalla tapahtui myönteistä kehitystä toiminnan aikana. Hyvinvointi säilyi edelleen huolenaiheena valtaosalla lapsista. Vahvemman tuen tarpeessa olevat lapset saateltiin avun piiriin.

◇ Lasten yksilöllistä kehitystä tarkasteltaessa huomattiin, että suurella osalla psykososiaalinen hyvinvointi ja oppimistulokset olivat kohenneet lapsen omaan lähtötasoon verrattuna.

◇ Sisukkaan tulokset olivat samansuuntaisia Skolfamin® tulosten kanssa. Eniten kehitystä tapahtui akateemisissa perustaidoissa.

◇ Toimijoilta kerätyn palautteen perusteella työskentelymalli on nähty tarpeellisenä ja hyödyllisenä välineenä edistää koulun, kodin ja lastensuojelun välistä yhteistyötä sekä lapsen osallisuutta.



*”Sisukas auttaa koulunkäynnissä
vaikeissa asioissa ja sitten noissa
kotijutuissa.”*

JOHDANTO

1.1 Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa

Lastensuojelun perhehoito on ollut sijaishuollon ensisijainen hoitomuoto 1.1.2012 alkaen. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen viimeisimpien lastensuojelutilastojen (Suomen virallinen tilasto, THL 2014). mukaan sijoitetuista lapsista 53% asuukin perhehoidossa ja 47% laitoshoidossa. Sijoitettuna on 17 958 ja huostassa 10 675 lasta (Suomen virallinen tilasto, THL 2014). Huostaanotto on aina toistaiseksi jatkuvaa. Lastensuojeluun mukaan lasten huostaanoton kriteerit täyttyvät, jos puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kasvuolosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä tai jos lapsi käyttäytymisellään vaarantaa vakavasti terveyttään tai kehitystään. (Lastensuojelulaki 40 §, Finlex)

Lasten huostaanoton taustoja ja syitä selvitettiin THL:n tutkimuksessa (Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala, 2016) lapsikohtaisesti (N=410). Tulosten mukaan tavallisimmat syyt lasten huostaanottojen taustalla liittyivät vanhempien uupumukseen, avuttomuuteen tai osamattomuuteen sekä sopimattomaan kasvatustyyliin. Taustalla oli myös perheväkivaltaa, vanhempien mielenterveysongelmia ja päihteiden käyttöä sekä lasta repiviä huolto- ja asumisriitoja.

Huostaanottojen taustalla näkyivät myös lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvät identiteetin rakentumisen tekijät ja vaikeudet toverisuhteissa. Suurin yksittäinen taustatekijä liittyi kuitenkin koulunkäynnin ja opiskelun vaikeuksiin. Lapsen ja nuoren ongelmallinen käyttäytyminen näkyi useimmiten psyykkisenä oireiluna sekä päihteiden käyttönä. Kuitenkin lasten voimavaroja arvioidessaan sosiaalityöntekijät kuvasivat lapsia hyvin sosiaalisiksi, rohkeiksi, hyväntuulisiksi, kognitiivisesti kyvykkäiksi, verbaalisiksi, selviytyviksi ja oma-aloitteisiksi. Lasten toimintaa luonnehdittiin kuitenkin usein myös rajattomaksi. (Heino ym., 2016)

Sijoitettujen lasten koulunkäyntiin liittyy tutkitusti monenlaisia riskejä aikuiselämän hyvinvoinnin kannalta: alisuoriutuminen koulussa, heikot arvosanat, koulunkäynnin keskeytyminen, ammattitutkintoa vaille jääminen, teinivanhemmuus, riippuvuudet, itsetuhoisuus (Heino & Johnson,

2010; Vinnerljung & Sallnäs 2008; Vinnerljung, Öman & Gunnarson, 2005). Laajassa kansainvälisessä tutkimuskatsauksessa (O'Higgins, Sebba & Luke, 2015) todetaan, että sijoitetut lapset jäävät ryhmänä ikäistään jälkeen useilla koulusuoriutumisen mittareilla eikä sijaishuolto sinällään ei näytä kohentavan sijoitetun lapsen koulumenestystä.

Heino ja Oranen (2012) viittaavat tutkimuksiin (Heino, 2007; Hiitola 2008), joiden mukaan lähes kolmasosalla suomalaislapsista arvioitiin olevan vaikeuksia koulunkäynnissä avohuollon asiakkaaksi tullessaan. Huostaanottovaiheessa lähes joka toisen lapsen sijoituksen taustalla olivat kouluvaikeudet. Huostaanoton aikana noin 60 prosentilla lapsista tilanne parani, mutta neljäsosalla tilanne pysyi ennallaan tai vaikeutui entisestään. Ennaltaehkäisevän lastensuojelun periaatteisiin kuuluu lapsen ensisijainen oikeus saada tarvitsemansa tuki ja opetus. Eronen (2013) raportoi, että sijaishuollon aikana 41 prosentilla lapsista oli ollut koulunkäyntiin liittyviä erityistarpeita, mutta vain 33 prosenttia lapsista oli saanut erityisopetukseen liittyvää tukea. THL:n tutkimuksen mukaan 85 prosenttia lapsista oli jäänyt vaille jotain niistä palveluista, joita sosiaalityöntekijä oli arvioinut hänen tarvitsevan (Heino ym., 2016).

Pesäpuu ry:n Sijoitettu lapsi koulussa -projektissa on koottu kokemustietoa sijoitettujen lasten koulunkäynnistä työskentelemällä toiminnallisissa, yhteispohjoismaisissa foorumeissa 15 -21-vuotiaiden sijoitettujen nuorten (N= 50) kanssa (Källsmyr & Nergård, 2012, 2015). Sijoitetut nuoret kokemusasiatuntijat ovat tuoneet esiin monia koulunkäyntiin liittyviä kehittämistarpeita. He ovat nostaneet esiin tarpeen puuttua lasten leimaamiseen koulussa. He toivovat aikuisilta ymmärrystä, tukea sekä rohkeutta ottaa asioita puheeksi, puuttua kiusaamiseen ja yksinäisyyteen. Nuorten mielestä tiedonkulkua olisi parannettava ja palaverista tehtävä lapsilähtöisempiä. Sijoitettujen lasten on saatava tietoa ja mahdollisuus saada mielipiteensä kuuluville kouluasioissa. Koulun tulisi ylläpitää toivoa ja vahvistaa nuoren itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin. Sijoitetut nuoret peräänkuuluttavat luotettavia ja pysyviä aikuisia, jotka kannustavat ja ovat lapsen puolella. He toivovat myös, että kouluhenkilöstöllä olisi osaamista nuorten mielenterveyden tukemisesta ja että tarjolla olisi myös vertaistukea sijoitetuille. Aikuisten kasvatustaitoja tulisi nuorten mielestä vahvistaa. (Källsmyr & Nergård, 2012, 2015).

Huostaan otettujen lasten hyvinvointi ja elämäkokemukset eroavat merkittävästi samanikäisten vastaavasta tilanteesta sekä ennen sijoitusta, että si-

joituksen jälkeen nuorena aikuisena (Heino ym., 2016). Haavoittavat elämäkokemukset asettavat haasteita lapsen kehitykselle, minäkäsitykselle, vuorovaikutussuhteille ja oppimiselle. Yhtäältä perimä sekä neurologiset kehityshäiriöt sekä toisaalta varhaisen kasvuympäristön puutteet vaikuttavat lapsen kehitykseen. Usein nämä asiat kietoutuvat yhteen. Läheisissä ihmissuhteissa koettujen pettymysten ja menetysten vuoksi sijoitettujen lasten on usein vaikeaa rakentaa myönteistä minäkäsitystä sekä luottamusta toisiin ihmisiin.

Sijoitetun lapsen kehitystä kuvaakin usein varhaisissa vuorovaikutussuhteissa omaksutun kiintymystyylin turvattomuus ja tunteiden säätelyn vaikeudet sekä psyykkinen oireilu. Tällä sisäistyneellä kiintymysmallilla on vaikutusta kaikkiin myöhempiin vuorovaikutussuhteisiin. Stressitilanteet koulussa aktivoivat lapsen kiintymysjärjestelmän – taistele, pakene, jähmety – reaktiot. Lapsen käyttäytyminen voi ulkopuolisen mielestä neutraalissa tilanteessa saada outoja piirteitä. Omien kykyjen ja taitojen hyödyntäminen koulussa vaikeutuu, jos lapsi on jatkuvassa stressitilassa, yli- tai alivirittyneenä vailla turvallisuuden tunnetta ja kykyä säädellä tunnetilaansa. Koulun ja sijaishuoltopaikan haasteena onkin tarjota lapselle turvallisuuden kokemuksia sekä apua stressin ja tunnetilojen säätelyyn, jotta oppiminen ja vertaissuhteissa pärjääminen mahdollistuvat. Tämä edellyttää aikuisten monialaista yhteistyötä, osaamisen vahvistamista sekä sijoitetun lapsen kehitykseen ja kiintymyssuhteisiin liittyvän ymmärryksen lisäämistä.

Vaikka turvallinen kiintymystyyli on paras ennuste lapsen myönteiselle ja realistiselle minäkuvalle, tunnetaidoille ja pärjäämiselle ihmissuhteissa ei turvaton kiintymystyyli ei silti ole pelkästään huono asia. Se voi myös tuoda lapselle selviytyvyyttä, kun hän osaa ennalta varautua uhkatilanteisiin. Silti on hyvä ymmärtää, että stressinhallinnan ja oppimisen kannalta on tärkeää, että lapsi voi kokea olevansa turvassa. Tämä edellyttää lähiaikuisilta johdonmukaista, sensitiivistä ja lapsen tarpeet huomioivaa kasvatustyyliä. Vuorovaikutussuhteissa syntyneet vauriot korjautuvat vain korvaavien vuorovaikutussuhteiden kautta. Huostaanotetut ja sijoitetut lapset eivät ole mikään yhtenäinen ryhmä vaan heidän elämäntilanteensa, taustansa, vahvuutensa ja tuen tarpeensa ovat yksilöllisiä. Osalla lapsista on luontaista selviytyvyyttä ja lahjakkuutta eikä koulunkäynti tuota ongelmia. Joillakin lapsilla tuen tarpeet eivät liity niinkään turvattomaan kiintymyssuhteeseen vaan enemmänkin kognitiivisiin valmiuksiin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että varhainen puuttuminen ja sijoitettujen lasten tukeminen koulunkäynnissä on ensiarvoisen tärkeää, jos halutaan ennaltaehkäistä heidän kohonnutta riskiään syrjäytyä. On tärkeää, että lasten vahvuudet ja tuen tarpeet kartoitetaan jo varhaisessa vaiheessa, jotta yksilölliset tukitoimet kohdistuvat oikeisiin asioihin. Tutkitusti tiedetään, että koulumenestys, oppimistulokset sekä koulun toiminnassa ja vuorovaikutussuhteissa pärjääminen, ovat tärkeimpiä suojaavia tekijöitä sijoitetun lapsen elämässä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa on löydettävissä vain muutamia sijoitettujen lasten koulunkäyntiin kohdistuneita interventioita, joista kiinnostavampia on ruotsalainen Skolfam®-malli, jolla on saatu tutkitusti hyviä tuloksia.

1.2 Skolfam®-malli kehittämistyön käynnistäjänä

Suomalaisen sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukimallin esikuvaksi valikoitui ruotsalainen hyvä käytäntö. Naapurimaassa Skolfam®-mallin kehittämisen lähtökohtana oli tutkimustieto sijoitettujen lasten ja nuorten moninkertaisesta riskistä syrjäytyä koulupolulta. Kansainvälisestä kirjallisuudesta ei löytynyt juurikaan systemaattisia toimintatapoja ja kokeiluja sijoitettujen lasten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsingborgissa 2005 alettiin kehittää ennaltaehkäisevää toimintaa, jossa tuki räätälöidään sijoitetun lapsen tarpeita vastaavaksi ja jossa käytetään standardoituja mittareita työskentelyn alussa ja lopussa edistymisen arvioimiseksi. Kokeilu toteutettiin yhteistyössä Tukholman yliopiston kanssa (Isaksson, Hintze & Fasten, 2009).

Lupaavien tulosten ansiosta malli on sittemmin levinnyt 26 muuhun kuntaan Ruotsissa. Toimijoista on muodostunut laaja valtakunnallinen verkosto, joka kokoontuu vuosittain yhteiseen työseminaariin. Tutkimustuloksia on raportoitu myös Norrköpingistä, Skolfam® 2 (Tordön ym., 2012) ja Gävlestä Skolfam® 3 (Lodin ym., 2013) ja kansainvälisesti (Tideman, Vinnerljung, Hintze & Isaksson, 2011; Tordön, Vinnerljung & Axelsson, 2014). Lisäksi Ruotsissa kerätään parhaillaan noin 90 lapsen aineistoa kahdeksasta Skolfam®- ja yhdeksästä kontrollikunnasta kattavamman tutkimusnäytön hankkimiseksi.

Ruotsissa jokainen kunta/alue rahoittaa itse oman toimintansa, joka käytännössä tarkoittaa psykologin ja erityisopettajan palkkaamista Skolfam®-tiimiksi lasten omien sosiaalityöntekijöiden rinnalle. Alueellisella kon-

sultoivalla tiimillä on kerrallaan asiakkaana keskimäärin 20 sijoitettua lasta. Toimintaa koordinoi valtakunnallisesti säätiö, Stiftelsen Almäna Barnhuset, jonka kanssa kunnat ovat rakentaneet kansallisen verkoston kokemusten jakamiseen ja mallin jatkokehittämiseen. Pesäpuun Sisukas-projekti osallistuu vuosittaisiin verkostotapaamisiin.

Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukimallia kokeillaan ja tutkitaan myös Norjassa ja Tanskassa. Tanskassa on meneillään seurantatutkimus ”Skolestøtte til børn i familiepleje”, jossa noin 200 sijaisperhettä jaetaan koe-ryhmiin. Yksi lapsiryhmä saa systemaattista tukea, toinen lapsiryhmä vanhempien läksypua ja kolmas lapsiryhmä toimii kontrolliryhmänä. Tulokset valmistuvat vuonna 2017. Norjassa Bergenissä on projektissa ”Sammen for Læring” kokeiltu Skolfam®-tyyppistä tukea 38 lapsen kanssa. Systemaattinen yhteistyö sijoitettujen lasten oppimisen eteen toi aikuisten arvioiden mukaan positiivisia tuloksia usean lapsen kohdalla (Havik, 2013).

1.3 Sisukas-mallia kehittämässä

Sijoitettu lapsi koulussa -projektin päätavoitteena oli kehittää monitoimijainen tukimalli sijoitettujen lasten koulumenestyksen tukemiseen ja selviytyvyyden edistämiseen Suomessa. Mallia pilotoitiin Keski-Suomessa yhdeksällä paikkakunnalla. Pilotoinnissa kertyneen tiedon avulla arvioitiin ja tutkittiin työskentelymallin vaikuttavuutta. Projektissa tuotettiin myös materiaalia aiheeseen liittyen. Pieni opas sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi sekä sijoitettulapsikoulussa.fi – nettisivut sisältävät sijoitetun lapsen koulunkäyntiin ja perusopetuksen järjestämiseen liittyvää tietoa sekä esittelevät mallia ja sen taustaa. Sisukas-käsikirjassa kuvataan työskentelymallin toteuttaminen vaihe vaiheelta sekä toiminnan keskeiset periaatteet. Se on suunnattu sijaishuollon sosiaalityöntekijöille sekä kouluhenkilöstölle. Malli on juurtumassa Jyväskylän alueelle ja jatkuvuuden takaamiseksi on tuotettu yhteinen prosessikaavio työskentelystä. Toiminnasta on tiedotettu nettisivuilla, sosiaalisessa mediassa, blogeissa ja Sisukas-uutiskirjeessä sekä alan messuilla ja tapahtumissa. Lisäksi hankkeessa on tehty pohjoismaista yhteistyötä ja järjestetty seminaareja ja koulutuksia.

Sisukas-mallin esikuvana on ruotsalainen Skolfam®-malli ja tulosten vertailtavuuden takia malli on pyritty toistamaan tarkasti samalla mukauttaen sitä suomalaisen järjestelmään. Tavoitteena on ottaa Pohjoismaissa

käyttöön yhtenäisiä käytäntöjä. Tässä raportissa keskitytään arvioimaan tukitoimien vaikuttavuutta sekä yksilö- että ryhmätasolla sekä vertaamaan tuloksia Skolfam®-mallista tehtyjen tutkimusten tuloksiin.

1.4 Malli pähkinäkuoressa

Sisukas on lastensuojelun sijaishuollon tukimalli perhehoidossa asuvien lasten koulunkäyntiin. Työskentelytapa koskee kaikkia huostaanotettuja ja pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettuja alakouluikäisiä lapsia. Tavoitteena on ennaltaehkäistä syrjäytymistä sosiaalityön, perheen ja koulun välisenä yhteistyönä. Työskentelytapaa on mahdollista soveltaa myös lastensuojelulaitoksissa.

Sisukas-mallissa sijoitetun lapsen voimavarat ja tuen tarpeet kartoitetaan. Lapselle suunnitellaan hänen tarpeitaan vastaavaa tukea, jonka toteuttamisessa hyödynnetään lapsen vahvuudet. Tukitoimissa keskiöön nousevat aikuisten välinen yhteistyö ja oppimisympäristön järjestäminen niin, että sijoitetun lapsen tasavertaiset oikeudet oppimiseen mahdollistuvat. Tukitoimet kirjataan oppimissuunnitelmaan, jonka toteutumista seurataan moniammatillisena yhteistyönä. Tukitoimien vaikuttavuutta arvioidaan uusintakartoituksella kahden vuoden kuluttua alkukartoituksesta. Seuranta jatkuu lapsen verkoston yhteistyönä peruskoulun loppuun.

Työskentelyn pääpaino on lapsen tarpeisiin vastaamisessa, kodin ja koulun sekä sosiaalityöntekijän välisen yhteistyön ja tiedonkulun tiivistämisessä sekä yhteisen ymmärryksen rakentamisessa. Työskentelyä ohjaavina pääperiaatteina ovat lapsilähtöisyys, voimavarakeskeisyys ja dialogisuus. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi on osallisena työskentelyssä ja hänen näkemyksensä ja toiveensa huomioidaan. Lapselta esimerkiksi kysytään, haluaako hän olla verkostopalaverissa mukana. Lasten kanssa työskenneltäessä käytetään lapsilähtöisiä menetelmiä sekä erilaisia toiminnallisia välineitä. Voimavarakeskeisyys näkyy työskentelyssä lapsen vahvuuksien huomioimisena ja niiden käyttämisenä osana tuen suunnittelua sekä siinä, että tukea tarvitsevat asiat nähdään harjoiteltavina kohteina, ei pysyvinä ongelmina. Dialogisuus on olennainen osa verkostopalavereita, joissa lapsen oppimissuunnitelmaa seurataan. Kukaan osallistujista ei pyri sanelemaan, mitä ja miten asiat kuuluisi tehdä, vaan pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä lapsen tilanteesta ja muodostetaan yhteinen toimintasuunnitelma.

Pilotointivaiheessa Sisukas-tiimin erityisopettaja, psykologi ja sosiaalityöntekijä selvittivät 20 alakouluikäisen perhehoitoon sijoitetun lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita pedagogisen ja psykologisen kartoituksen avulla keväällä 2013. Lisäksi tiimi haastatteli lasten sijaisvanhempia, opettajia ja lasten omia sosiaalityöntekijöitä. Lapsille tehtiin alkukartoituksen perusteella oppimissuunnitelmat. Näiden suunnitelmien toteutumista ja tukea seurattiin kahden vuoden ajan noin neljä kertaa lukuvuodessa yhteistyössä lapsen verkoston ja Sisukas-tiimin kanssa. Tuen toteuttamisessa tärkein vastuu oli koululla ja sijaiskodilla. He tekivät käytännön työn Sisukas-tiimin toimiessa konsultoivassa roolissa ja yhteistyön mahdollistajana. Kahden vuoden kuluttua alkukartoituksesta lasten kanssa tehtiin keväällä 2015 uusintakartoitus tuen vaikuttavuuden arvioimiseksi. Tämän jälkeen lapset ja heidän verkostonsa tavattiin vielä kertaalleen lopputapaamisessa, jossa juhlistettiin lapsen työskentelyä ja verkoston yhteistyötä, keskusteltiin loppukartoituksen tuloksista sekä kuultiin verkoston palautetta työskentelystä. Lisäksi suunniteltiin jatkoseurantaa, jota lapsen verkosto jatkaa peruskoulun loppuun.

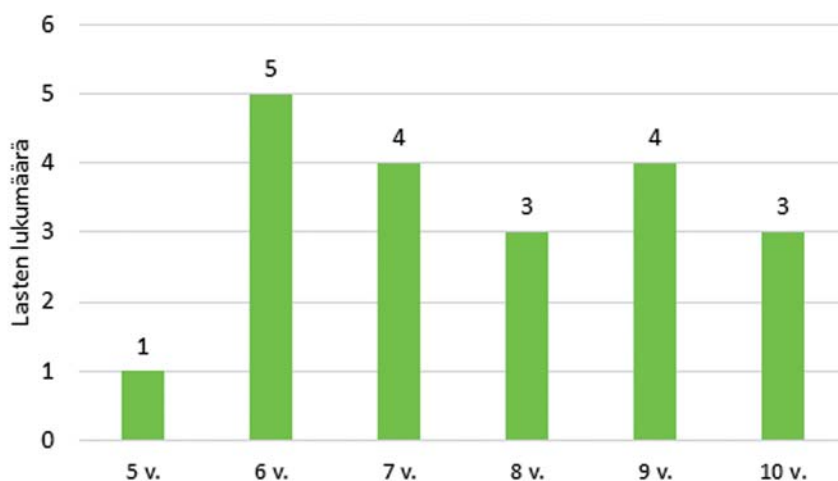


KUVIO 1. Sisukas-työskentelymalli

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Sisukas-lapset

Sisukas-mallin pilotointiin osallistui 20 pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettua esi- ja alkuopetusikäistä lasta (15 tyttöä, 5 poikaa) Keski-Suomen alueelta. Mukaan valittiin sosiaalityöntekijän arvion mukaan työskentelystä hyötyviä lapsia, joiden vanhemmilta saatiin lupa osallistumiseen ja joiden sijasvanhemmat sitoutuivat mukaan.



KUVIO 2. Sisukas-lasten ikäjakauma alkukartoitusvaiheessa

Alkukartoituksessa keväällä 2013 lapset olivat keskimäärin 8 vuotta 2 kuukautta vanhoja. Nuorin lapsista oli 5 vuotta 9 kuukautta ja vanhin 10 vuotta 6 kuukautta (kuvio 2). Kaksitoista lasta oli sijoitettuna sijaisperheeseen, neljä lasta perhekotiin ja neljä sukulaissijaisperheeseen. Alkukartoituskevääseen 2013 mennessä lapset olivat asuneet nykyisessä sijaisperheessään keskimäärin noin 4,5 vuotta. Pisin sijoitus oli kestänyt 8 vuotta ja lyhyimmät sijoitukset noin vuoden (taulukko 1). Kaikki lapset yhtä lukuun ottamatta ovat asuneet samassa sijaisperheessä koko sijoituksen ajan. Koulua vaihtoi intervention aikana yksi lapsi ja 15 lapselta vaihtui opettaja.

TAULUKKO 1. Sisukas-lasten sijoituksen kesto Sisukkaan alkaessa

sijoituksen kesto	n	%
6 kk-1v	3	15
2 - 3v	0	0
3 - 4v	3	15
4 - 5v	4	20
5 - 6v	2	10
6 - 7v	5	25
7 - 8v	0	0
8 - 9v	1	5
yht	20	100

2.2 Kartoitusmenetelmät

Alkukartoitukset tehtiin kevään 2013 aikana. Koska alle kouluikäisten lasten akateemisia perustaitoja ei voinut vielä tutkia, heidän kouluvalmiutensa kartoitettiin. Kouluvalmiuksien tuloksia ei raportoida, koska samoja testejä ei käytetty enää loppukartoituksessa lasten ollessa jo koulussa. Alkukartoitusaikaan esikoulussa olleiden lasten kanssa tehtiin keväällä 2014 akateemisten perustaitojen kartoitus alku- ja loppukartoituksen vertailtavuuden takaamiseksi. Esikouluiässä Sisukkaan aloittaneilla lapsilla alku- ja loppukartoituksen välillä on siis vuosi, kun vanhemmilla lapsilla mittausväli on kaksi vuotta (kuvio 3).



KUVIO 3. Kouluisten ja esikoululaisten akateemisten perustaitojen kartoitukset

Kartoitusvälineet

Lasten alku- ja loppukartoituksen tavoitteena oli systemaattinen lapsen oppimisvalmiuksien, vahvuuksien ja tuen tarpeiden selvittäminen luotettavilla arviointimenetelmillä. Menetelmiksi valittiin psykologien ja erityisopettajien yleisesti käyttämiä, luotettavia ja vertailukelpoisia mittareita. Psykologisessa kartoituksessa selvitettiin lasten psykososiaalista hyvinvointia, kognitiivisia kykyjä sekä opettaja-oppilassuhdetta. Lisäksi kartoitettiin akateemisia perustaitoja pedagogisilla mittareilla: luku- ja kirjoitustaitoa sekä matematiikan keskeisen aineksen hallintaa (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Alku- ja loppukartoituksen kartoitusvälineet

Tutkimuskohde	Tutkimusmenetelmä	Tiedonantaja
Kognitiiviset kyvyt	WISC-IV (Wechsler, 2010)	lapsi
Psykososiaalinen hyvinvointi	Vahvuudet ja vaikeudet (SDQ) –kysely (Goodman, 2001)	lapsi, sijaisvanhemmat, opettaja
	CBCL (Achenbach Child Behaviour Checklist, Achenbach & Rescorla, 2001)	sijaisvanhemmat
Opettaja-oppilassuhde	STRS (Student-Teacher Relationship Scale, Pianta, 2001)	opettaja
	VAS-mittari (Aitken, 1969)	lapsi
Oppijaminäkuva	Minä koululaisena kysely (Aro ym., 2014)	lapsi
Tekninen lukeminen	Ala-asteen lukutesti ALLU, tekninen lukeminen (Lindeman, 2005)	lapsi
Luetun ymmärtäminen	Ala-asteen lukutesti ALLU, tekstien ymmärtäminen (Lindeman, 2005)	lapsi
Oikeinkirjoitus	Perusopetuksen kirjoitustestit, seulontiosa (Poussu-Olli & Saarni, 1998)	lapsi
Matematiikka	MAKEKO – Matematiikan keskeisen oppiaineen kokeet (Ikäheimo, Putkonen, Voutilainen, 2002)	lapsi

Kognitiiviset kyvyt

Kognitiivisia kykyjä mitattiin Wechsler Intelligence Scale for Children IV (WISC-IV) avulla. Lapsille tehtiin testin 10 perusosatestiä, tarvittaessa perusosatesti korvattiin lisäosatestillä. Testin avulla mitataan 1) kielellistä päättelykykyä, eli kielellistä ymmärtämistä, käsitteiden käyttämistä sekä ympäristöstä omaksuttua tietoa sekä 2) näönvaraista päättelykykyä eli

ei-kielellistä oivaltavaa päättelykykyä, avaruudellista hahmottamista sekä silmän ja käden yhteistyötä. Lisäksi testillä tutkitaan 3) työmuistia eli lapsen lyhytkestoista muistia sekä 4) prosessointinopeutta eli lapsen kykyä silmäillä ja erotella yksinkertaista näönvaraista tietoa nopeasti ja tarkasti. Näistä koostetaan yleisen kognitiivisen tason eli yleisen älykkyyden pistemäärä. Testi on normitettu Suomessa 940 lapsen otoksella vuonna 2008. (Wechsler, 2010).

Psykososiaalinen hyvinvointi

Psykiatrisia oireita kartoitettiin ASEBA-arviointisarjan Child Behavior Checklist (CBCL)-kyselyllä (Achenbach & Rescorla 2001; suomennos Almqvist, 2002). Sijaisvanhemmat arvioivat lapsen käyttäytymistä kyselylomakkeen avulla täyttöhetkellä sekä viimeksi kuluneen puolen vuoden aikana. Lomakkeessa on avoimia kysymyksiä sekä 112 lapsen käyttäytymistä kuvaavaa väitettä, joihin vastataan kolmiportaisella asteikolla (ei sovi lainkaan, sopii jossain määrin/toisinaan, sopii erittäin hyvin/usein). Väitteet käsittelevät lapsen ajattelua, käyttäytymistä ja tunne-elämää, esimerkiksi ”Ei noudata sääntöjä kotona, koulussa tai muualla.” tai ”Valehtelee tai petkuttaa”.

Kyselyn tuloksia voidaan jäsentää erilaisilla oireluokilla. Tässä on käytetty jakoa kahdeksaan luokkaan: ahdistuneisuus, vetäytyvyys, somaattinen oireilu, sosiaaliset vaikeudet, ajattelun ongelmat, tarkkaavuuden ongelmat, sääntöjä rikkoja käyttäytyminen ja aggressiivinen käyttäytyminen. Näistä oireluokista yhdistetään isompia kokonaisuuksia: Sisäänpäin suuntautuneisiin oireisiin lasketaan ahdistuneisuus, vetäytyvyys, somaattinen oireilu ja ulospäin suuntautuviin oireisiin sosiaaliset vaikeudet, ajattelun ongelmat ja tarkkaavuuden ongelmat. Yhteispistemäärään tulevat mukaan kaikki väitteet. Kyselyn iän ja sukupuolen mukaan laskettujen normien mukaan oireet voidaan luokitella kolmeen eri luokkaan: normaali (93% normiaineistosta), raja-alue (5% normiaineistosta) ja merkittävä (2% normiaineistosta). Lasten vahvuuksia mitataan yhdeksällä laajemmalla kysymyksellä kartoittamalla lasten aktiivisuutta, sosiaalisia taitoja ja koulumenestystä. Näistä muodostuu yhdessä vahvuuksien asteikko (competence scale). Kyselylomakkeen normiaineistona on yhdysvaltalainen noin 2000 lapsen otos.

Psykososiaalista hyvinvointia kartoitettiin Vahvuudet ja vaikeudet (SDQ) –hyvinvointimittarilla (Goodman, 2001). Vastaajina ovat lapsi itse, vanhemmat ja opettaja. Mittarissa on 25 väittämää viideltä eri alueelta, joista yksi on myönteisesti suuntautunut (pro-sosiaalisuus) ja neljä vaikeuksia kartoittavaa (käyttäytymis-, toveri- ja tunneongelmat sekä yliaktiivisuus). Kyselyn väitteisiin, esimerkiksi ”Ota muiden tunteet huomioon”, vastataan kolmiportaisella asteikolla (ei pidä paikkansa, pitää osittain paikkansa, pitää täysin paikkansa). Vaikeuksia kartoittavat asteikot voidaan laskea yhteen. Vahvuus- ja vaikeusasteikot voidaan pistemäärän perusteella luokitella seuraavasti: normaali, raja-arvo (noin 10 prosenttia normiväestöstä) ja poikkeava (noin 10 prosenttia normiväestöstä). Kysely on kehitetty Englannissa 1990-luvulla ja sitä on tutkittu myös Suomessa 7-15-vuotiailla (N=735) (Koskelainen, Sourander, Kaljonen, 2000).

Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhdetta tutkittiin lapsen näkökulmasta Visual Analogue Scale (VAS)–mittarin (Aitken, 1969) Skolfamissa kehitetyllä versiolla (Isaksson, Hintze & Fasten, 2009). Tässä pilotissa käytetty versio löytyy Sisukas-käsikirjan liitteistä sekä osoitteesta www.sijoitettulapsikoulussa.fi/materiaalit/. Lasta pyydettiin vastaamaan kysymykseen ”Kuinka paljon arvelet opettajasi pitävän sinusta?” ja merkitsemään vastauksensa janelle, jonka ääripäät olivat ”ei pidä ollenkaan” ja ”pitää kovasti”. Lapsen vastaus mitattiin senttimetreinä ja tuloksesta laskettiin prosenttiosuus. Mittari otettiin käyttöön vertailtavuuden mahdollistamiseksi Skolfam®-tutkimuksen kanssa. Siihen ei ole omia viitearvoja.

Opettajan näkökulmasta suhdetta oppilaaseen mitattiin Student-Teacher Relationship Scale (STRS)–kyselylomakkeella (Pianta, 2001). Tässä käytettiin testin lyhyttä versiota, joka mittasi 15 väittämällä suhteen kahta erilaista ulottuvuutta: ristiriitoja (conflicts) ja lämpimyyttä (closeness). Ristiriitoja ilmaisivat esimerkiksi väittämät: ”tämä lapsi suuttuu minulle helposti” ja ”jos tämä lapsi on huonolla tuulella, edessä on pitkä ja vaikea päivä”. Lämpimyyttä ilmaisivat esimerkiksi väittämät ”tämä lapsi arvostaa suhdettaan minuun” ja ”on helppo saada kiinni, miltä lapsesta tuntuu”. Väitteisiin vastataan viisiportaisella asteikolla (1 = ei mitenkään sovi – 5 = sopii erittäin hyvin). STRS-kyselylomakkeen pitkään versioon on kerätty viiteaineistona yhdysvaltalainen 275 opettajan otos, jossa on arvioitu 1535 lasta.

Oppijaminäkuva

Kartoitusta täydennettiin tutkimalla lasten oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvää minäkäsitystä ja minäpystyvyyttä Minä koululaisena –kyselyllä (Aro ym., 2014). Kyselyn kysymykset jakautuvat kuuteen teema-alueeseen: 1) suhtautuminen koulunkäyntiin ja kouluviihtyvyys, 2) koululais-taitojen hallinta, 3) käsitys omasta osaamisesta, 4) ponnisteluun ja yrit-tämiseen liittyvät käsitykset, 5) koettu ymmärryksen ja avun saanti ja 6) huolestuneisuus. Kyselyn vastausvaihtoehdot on järjestetty viisiportaiseksi asteikoksi. Avoimilla kysymyksillä saadaan lisätietoa lapsen ajatuksista ja uskomuksista. Kehittämisvaiheessa kyselyä on kokeiltu 600 alakouluikäi-sen lapsen kanssa. Varsinaista normiaineistoa siihen ei kuulu vaan kyselyn tulkinta on tarkoitus tehdä yksilöllisesti ja lapsen kanssa keskustellen.

Lisäksi kartoitettiin lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita akateemisissa pe-rustaidoissa.

Tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen

Teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä arvioitiin Ala-asteen lukutes-tin (ALLU) teknisen lukutaidon tehtävillä (TL4) sekä luetun ymmärtä-misen tehtävillä (LY6) (Lindeman, 2005). Teknisen lukutaidon tehtävässä lapsi valitsee kahden minuutin ajan kuvaan merkitykseltään sopiva virk-keen neljän vaihtoehdon joukosta sekä yhdistää virkkeen ja kuvan toisiinsa viivalla.

Luetun ymmärtämisen arvioinnissa käytettiin ALLUn kahta tietotekstiä. Tehtävissä lapsi saa lukea omaan tahtiin tekstin ja vastata sen jälkeen monivalintakysymyksiin. Lukutaidon tasoa voidaan tarkastella suhteessa oman luokkatason keskimääräiseen suoriutumiseen tai arvioida, minkä luokkatason taitoa suoriutuminen vastaa. Tulokset voidaan jakaa yhdek-sään eri tasoryhmään, joista tasoryhmät 1–3 tarkoittavat luokkatasoa heikompaa suoriutumista, tasoryhmät 4–6 luokkatasoista suoriutumista ja tasoryhmät 7–9 luokkatasoa parempaa suoriutumista. Lisäksi testiin on laskettu T-pistemäärät, jotka mahdollistavat tulosten vertailun eri luok-katasojen välillä. T-pistemäärä 50 tarkoittaa keskitasosta suoritusta. T:n arvo 40 tarkoittaa yhden hajonnan heikompaa ja T:n arvo 30 kahden ha-jonnan päässä keskiarvosta olevaa tulosta. Vastaavasti 60 tarkoittaa yhtä

hajontaa keskiarvosta ylöspäin. Jokaiselle luokkatasolle on oma testi, joka on normitettu kunkin vuoden maaliskuulle. (Lindeman, 2005.)

Oikeinkirjoitus

Kirjoitustaitoa arvioitiin Poussu-Ollin & Saarnin (1998) kirjoitustestillä, josta käytettiin jokaisen luokkatason sana- ja tarinasanelutekstiä. Testin tulokset ilmaistaan normiin suhteutetulla asteikolla, joka vastaa perinteistä kouluarvosanaa (4-10). Testiin on olemassa pieni viitearvoaineisto, jossa aineiston koko vaihtelee eri luokkatasoilla 145-215 lapsen välillä.

Matemaattiset taidot

Matemaattisia taitoja arvioitiin MAKEKO-testillä (Ikäheimo, Putkonen & Voutilainen, 2002), joka mittaa matematiikan keskeisten sisältöjen hallintaa. Jokaiselle luokkatasolle on oma testi, joka tehdään lukuvuoden lopussa tai seuraavan lukuvuoden alussa. Testin tulokset ilmaistaan virhepistein. Jokaiselle luokkatasolle on määritetty tekijöiden mukaan ”osittain tutkimustulosten ja osittain 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 tekijöiden mukaan myös tunnistaa ne matematiikan osa-alueet, joissa tavoitteita ei ole vielä saavutettu.

2.3 Tukitoimet

Alkukartoitusten jälkeen Sisukas-psykologi ja -erityisopettaja kokosivat kartoitusten tulokset sekä muut lapsesta saadut tiedot yhteen ja analysoivat niiden pohjalta lapsen oppimisvalmiuksia, vahvuuksia ja tuen tarpeita. Tämän jälkeen kokoonnuttiin lapsen ja hänen verkostonsa kanssa laatimaan yksilöllinen oppimissuunnitelma. Yhdessä arvioitiin, millaista tukea lapsi jo saa, millaista tukea hän tarvitsee ja miten hänen vahvuutensa saadaan harjoittelussa käyttöön. Lasten Sisukas-oppimissuunnitelmista saattoi tulla laajempia kuin koulun laatimista tehostetun tai erityisen tuen oppimissuunnitelmista (katso seuraava kappale), sillä niihin saattoi sisältyä myös kotiin ja vapaa-aikaan liittyviä toimia ja tukimuotoja. Kaik-

ki sovitut tukitoimet, vastuuhenkilöt ja aikataulut kirjattiin ylös. Tästä eteenpäin lapsen verkosto kokoontui 2-3 kuukauden välein noin kahden vuoden ajan arvioimaan tukitoimia ja päivittämään oppimissuunnitelmaa.

Sisukas-lasten oppimissuunnitelmat ja suunnitellut tukitoimet nivoutuivat kiinteästi koulun perusopetuslaissa säädettyyn kolmiportaiseen tukeen. Tällä tarkoitetaan järjestelmää, jossa oppilaan tuen tarpeisiin vastataan yksilöllisesti kolme tuen tasoa käsittävän mallin avulla. Yleinen tuki koskee kaikkia oppilaita, jotka tarvitsevat oppimisessaan tilapäistä tukea. Tehostettu tuki koskee oppilaita, jotka tarvitsevat koulunkäyntiinsä jatkuvampaa tukea tai useita tuen muotoja. Tehostettua tukea varten tarvitaan pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma. Erityistä tukea saavat ne oppilaat, joille tehostettu tuki ei riitä. Sitä varten tarvitaan pedagoginen selvitys ja HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma), jossa yksilölliset tavoitteet voivat koskea yhtä tai useampaa oppiainetta). (Perusopetuslain muutokset 642/2010).

Sisukas-lapsista kaksi siirtyi työskentelyn aikana yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Yksi oppilas siirtyi suoraan yleisestä tuesta erityiseen ja kaksi oppilasta siirtyi tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. Sisukas-intervention aikana yleisessä tuessa opiskeli kymmenen oppilasta (50 prosenttia lapsista), tehostetussa tuessa kuusi oppilasta (30 prosenttia) ja erityisessä tuessa neljä oppilasta (20 prosenttia). Suomessa vuonna 2014 tehostetun tuen oppilaiden osuus kaikista oppilaista oli 7,5 prosenttia ja erityisen tuen oppilaiden osuus 7,3 prosenttia (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus, 2014). Sisukas-lapsista suurempi osa sai siis tukea verrattuna muihin suomalaislapsiin (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Kolmiportainen tuki

	Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki
Sisukas-lapset	50%	30%	20%
Kaikki suomalaislapset	85,2%	7,5%	7,3%

Sisukas-lapsille suunnitellut tukitoimet ja tuen muodot olivat yksilöllisiä. Usealla lapsella oli tuen tarvetta akateemisissa perustaidoissa, kuten lukemisen sujuvuudessa, luetun ymmärtämisessä, oikeinkirjoituksessa ja matematiikan perustaidoissa (taulukko 4). Useat lapset opettelivat koulussa ja kotona näitä perustaitoja erilaisten harjoitusten ja tukitoimien avulla.

Lapsia tuettiin koulussa muun muassa oppiainekohtaisilla menetelmillä ja eri työkaluilla, erilaisia opetusryhmiä hyödyntämällä sekä henkilökoh-
taisella tuella. Kaksi lasta ohjattiin oppimisvaikeuksien takia eteenpäin
tarkempiin tutkimuksiin lastenneurologian poliklinikalle. Useille kirjat-
tiin tukitoimenpiteitä toiminnanohjaukseen, keskittymiseen, työskente-
lytaitoihin, kaveriasioihin ja koululaisen muihin perustaitoihin liittyen.
Näiden taitojen harjoittelussa sekä koulun että sijaiskodin panos oli tär-
keä. Kotona sijaisvanhempien kanssa saatettiin sopia läksyihin liittyvistä
rutiineista, tukea vanhemmuutta konsultoinnin keinoin sekä edistää kas-
vatuskumppanuutta koulun kanssa sopimalla yhteisistä toimintatavoista.
Muutaman lapsen kanssa työskenneltiin unen laadun parantamiseksi ja
muutamia lapsia pyrittiin ohjaamaan pois tietyistä rooleista, kuten lii-
an aikuismaisesta vastuunotosta. Useita pyrittiin auttamaan sosiaalisten
taitojen harjoittelussa ja identiteettityöskentelyssä sijaiskodin ja koulun
voimin. Monet lapset kaipasivat myös arjen tukitoimenpiteitä vahvempaa
apua psyykkiseen jaksamiseen ja hyvinvointiin. Heitä ohjattiin eteenpäin
perheneuvolaan ja lastenpsykiatrian poliklinikalle tutkimuksiin ja hoidon-
tarpeen arvioon ja tarvittaessa edelleen psykoterapiaan.

TAULUKKO 4. Lasten oppimissuunnitelmiin kirjattuja tukitoimia

Tukitoimet		Lasten lkm
Akateemisten perustaitojen harjoittelu kotona ja koulussa		
Lukeminen	Lukusujuvuusharjoitteet	7
	Ekapeli	5
	Sanavarasto, käsitteet	6
	Luetun ymmärtämisen harjoitteet	3
	Oikeinkirjoitusharjoitteet	5
	Sananselityspelit	3
	Tapahtumasarjakortit	2
	Kielellinen rikastaminen (sadut, lorut, leikit)	4
Matematiikka	Kertotaulut	6
	Matematiikan perustaidot	6
	Ekapeli-matematiikka	1
	Visuaalisen hahmottamisen tehtävät	2
Muut harjoitukset	Toiminnanohjauskortit	2
	Aikakäsitteen harjoitukset	1
Muut kodin tukitoimet	Läksysopimukset	4
	Läksyjen tekeminen yhdessä	7

	Tukitoimet	Lasten lkm
Koulujärjestelyt		
Oppiainekohtaiset menetelmät ja mene- telmälliset työkalut	Opiskeltavan materiaalin karsiminen	3
	Oppimateriaalin eriyttäminen	5
	Jaksottainen tuki erityisopettajalla	5
	Kokeiden eriyttäminen	3
	Vaihtelevat opetusmenetelmät	3
	Palkkioiden käyttö	5
Ryhmässä annettava opetus	Osa-aikainen pienryhmäopetus	8
	Joustavat pienryhmät	4
	Siirto kokoaikaiseen pienryhmäopetukseen	2
	Erityisopettajan samanaikaisopetus	2
	Luokkatason ohjelmat/interventiot/ työskentely (esim. KiVa-koulu jne)	5
Henkilökohtainen tuki	Sisukas-erityisopettajan tukijakso	3
	Tukiopetus	3
	Aikuisen tuki ja ohjaus keskittymisessä	5
	Aikuisen tuki ja ohjaus kaverisuhteissa	10
	Koulun ja kodin yhteiset käytänteet ja sopimukset	4
	Koulupäivien keventäminen	3
	Henkilökohtainen avustaja	2
	Oma rauhoittumispaikka	1
Psykososiaalinen hyvinvointi		
	Yksilöterapia	4
	Perheneuvola	6
	Lastenpsykiatrian kotihoidontiimi	1
	Lastensuojelun perhetyö	3
	Keskustelut koulukuraattorin kanssa	1
	Fysioterapia	1
	Lähete lastenneurologialle	2
	Lähete lastenpsykiatrilalle	2
	Lääkitys	7
	Vapaa-ajan suunnittelu ja harrastuksiin ohjaus	3

Kaksi vuotta alkukartoituksesta keväällä 2015 tehtiin lasten kanssa uusintakartoitus samoilla testimenetelmillä tuen vaikuttavuuden arvioimiseksi. Kartoituksen jälkeen kokoonnuttiin vielä kertaalleen juhlistamaan yhteistyötä, keskustelemaan lapsen Sisukas-taipaleen vaiheista ja kehittämisestä sekä uusintakartoituksen tuloksista. Samalla lapsi ja hänen verkostonsa valmisteltiin jatkamaan yhteistyötä ja säännöllistä seurantaan koko lapsen peruskouluajan.

2.4 Aineiston tarkastelu

Aineistoa tarkasteltiin ryhmä- ja yksilötasolla. Ryhmätasolla vertailtiin lasten tuloksia alkukartoituksesta uusintakartoitukseen. Tässä käytettiin apuna IBM SPSS Statistics 22.0- ohjelmaa. Keskiarvojen eroja alkukartoituksesta loppukartoitukseen tutkittiin Wilcoxon signed rank-testillä aineiston pienen koon takia.

2.5 Eettisyys

Työskentelyn lähtökohtana on ollut huomioida nimenomaan sijoitettujen lasten tutkimiseen liittyvät eettiset kysymykset. Lasten huoltajilta kysyttiin luvat osallistumiseen ja sijaisperheiden ja koulujen sitoutuminen työskentelyyn varmistettiin ennen aloitusta. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Tutkimusluvat on kysytty ennen työskentelyn aloittamista kunnilta, lapsen huoltajilta, sijaisvanhemmilta ja lapsilta. Tutkimukseen osallistuminen pyrittiin tekemään osallistuville lapsille, perheille ja kouluille mahdollisimman yksinkertaiseksi. Projektin työntekijät ovat matkustaneet lasten ja heidän verkostojensa luokse perheiden ja koulujen arkeen sopivina aikoina. Yhteistyöhön osallistuvilta on kysytty palautetta ja työskentelyä on kehitetty palautteen pohjalta. Kaikkea lapsesta saatua tietoa on pyritty käyttämään työskentelyssä, jotta lapsi saisi konkreettista apua ja hyötyisi osallistumisestaan.

Lapsista kerättyä tutkimusaineistoa on käsitelty huolellisesti ja ilman tunnistetietoja. Tulosten esittämiseen on kiinnitetty erityishuomiota, jottei tutkittavia voisi tunnistaa tietojen perusteella. Lisäksi tuloksia on pyritty kuvaamaan lapsia kunnioittaen ja tarkastelemaan voimavaraistavasta näkökulmasta sekä vahvuuksia että tuen tarpeita.

2.6 Luotettavuus

Koska kyseessä oli mallin pilotointi Suomessa, tutkimukseen osallistui pieni 20 lapsen otos rajatulta alueelta. Tässä aineistossa poikia on vain neljäsosa lapsista, kun kaikista sijoitetuista lapsista poikia on viimeisimmän tilaston mukaan 53 prosenttia (Suomen virallinen tilasto, THL 2014). Aineiston valikoitumista tarkasteltaessa on huomioitava, että mukaan työskentelyyn on voinut lähteä herkemmin perheitä, joissa koettiin tarvetta arjen tukeen tai toisaalta perheitä, joissa on voimavaroja osallistua aktiivisesti uuteen toimintaan. On myös muistettava, että sijoitettujen lasten sijoituksen kesto, sijoitukseen johtaneet syyt, sekä vahvuudet ja tuen tarpeet vaihtelevat lapsikohtaisesti. Näiden syiden takia tämän pienen aineiston tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä isompaan joukkoon. Tutkimuksen rajoituksena on myös kontrolliryhmän puuttuminen. Eettisistä ja aikataulullisista syistä kontrolliryhmää ei järjestetty. Ilman sitä ei voi kuitenkaan tarkasti sanoa, ovatko havaitut muutokset juuri Sisukastyöskentelyn ansiota. Tässä pilottitutkimuksessa tavoitteena olikin kehittää suomalaiseseen järjestelmään sopiva toimintamalli sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseksi sekä arvioida mallin vaikuttavuutta osallistuneilla lapsilla.

Kahden vuoden interventio on pitkä aika lapsen elämässä. Tuloksia tarkasteltaessa herää kuitenkin kysymys, olisiko joillakin lapsilla tarvittu vielä pidempi interventiojakso muutosten näkymiseksi käytetyissä mittareissa. Lisäksi kehittäjäryhmällä ei ole ollut saatavilla tarkkaa tietoa kaikista Sisukas-lapsille intervention aikana tapahtuneista asioista, jotka voivat vaikuttaa tuloksiin. Laadullista tietoa on saatu lasten tilanteiden muuttumisesta sijaisvanhemmilta ja sosiaalityöntekijöiltä, mutta näitä tietoja ei voida ottaa systemaattisesti mukaan analyysiin. Tulosten tarkastelussa oli tarkoitus hyödyntää myös lasten lukuvuositodistuksia tapahtuneiden muutosten havainnollistamiseksi. Koulutodistuksia ei voi kuitenkaan käyttää ryhmätason vertailuun niiden suuren koulu- ja luokkakohtaisen vaihtelun takia: koulut saavat itse tehdä todistuspohjansa ja arviointias-teikkonsa sekä päättää sanallisesta ja arvosanallisesta arvostelusta.

3 TULOKSET

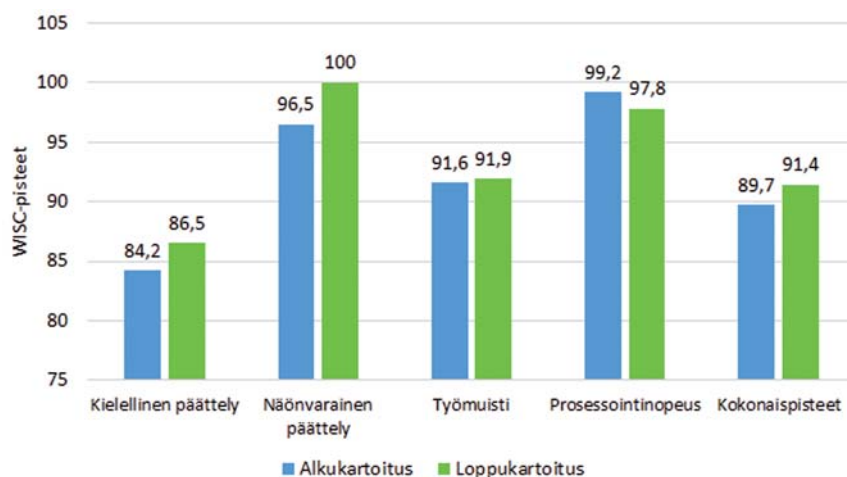
Seuraavassa esitellään lasten alku- ja loppukartoitustuloksia ryhmä- ja yksilötasolla, verrataan niitä Skolfam®-tutkimuksista saatuihin tuloksiin sekä kerrotaan kuuden lapsen tapausesimerkin avulla Sisukas-työskentelystä. Tunnistettavuuden estämiseksi lasten koehenkilönumerot on satunnaistettu kuvioissa ja taulukoissa.

3.1 Arviointivälineiden tulokset

Kognitiiviset kyvyt

Useat lapset saivat ikäisiään kiinni älykkyyden yksittäisillä osa-alueilla.

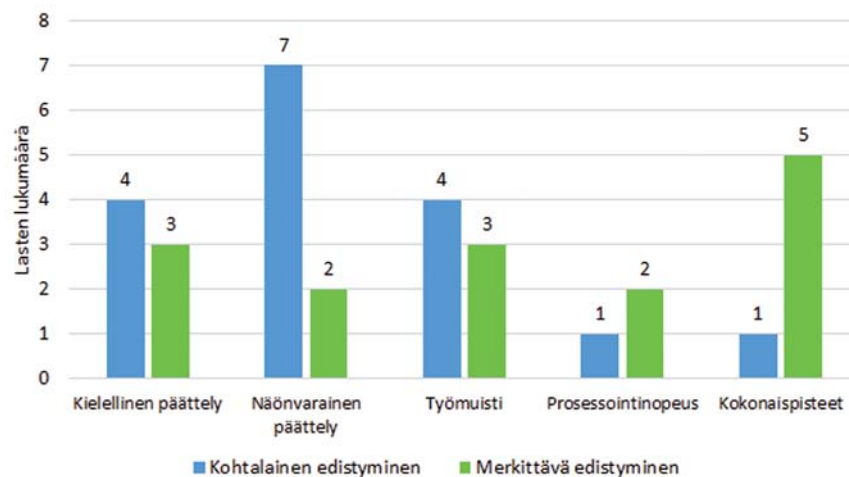
Yleistä älykkyyttä kartoittaneessa testistössä (WISC-IV, Wechsler, 2010) alkukartoituksessa Sisukas-lapsista yksi suoriutui yli ikätason keskitason (ÄO yli 115), 12 lasta keskitasoisesti (ÄO 85-115) ja kuusi alle ikätason keskitason (ÄO alle 85). Kuvioista 4 huomaa, että ryhmätasolla suoriutuminen on ollut lähes samantasoista alku- ja loppukartoituksessa. (Katso tarkemmat tunnusluvut liitteestä 3).



KUVIO 4. Sisukas-lasten (n=19) kognitiiviset kyvyt (WISC-IV) alku- ja loppukartoituksessa

Muutosta tarkasteltaessa (kuvio 5) viidellä lapsella (25%) oli tapahtunut kohtalainen yleisen älykkyyden paraneminen ja yhdellä lapsella (5%) merkittävä tason paraneminen. 11 lapsella (55%) ei ollut tapahtunut muutosta tai muutos oli hyvin vähäistä ja taso oli laskenut kohtalaisesti kahdella lapsella (10%). Yhdeltä lapselta puuttuvat tiedot. WISC-IV:n (Wechsler, 2010) tulkintaohjeiden mukaisesti merkittäväksi muutokseksi laskettiin pistemäärän nouseminen tai laskeminen yhden keskihajonnan verran tai enemmän, kohtalaiseksi muutokseksi kokonaispistemäärän paraneminen puolikkaan ja yhden keskihajonnan välillä ja hyvin vähäiseksi muutokseksi/samaksi tulokseksi, kun muutos on alle puolikkaan keskihajonnan verran.

16 lapsella tapahtui kehittymistä ainakin yhdellä älykkyyden osa-alueella. Eniten edistymistä tapahtui kielellisessä päättelykyvyssä (kielellistä ymmärtäminen, käsitteiden sekä ympäristöstä omaksutun tiedon käyttäminen), näönvaraisessa päättelykyvyssä (ei-kielellinen oivaltava päättelykyky, avaruudellinen hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyö) sekä työmuistissa (lyhytkestoinen muisti). Kielellisen päättelyn pisteet paranivat huomattavasti kolmella ja kohtalaisesti neljällä lapsella. Näönvaraisen päättelyn pisteet paranivat huomattavasti kahdella ja kohtalaisesti seitsemällä lapsella. Työmuisti parani huomattavasti kolmella ja kohtalaisesti neljällä lapsella. Vähiten muutoksia tapahtui prosessointinopeuden pisteissä, jotka paranivat huomattavasti kahdella ja kohtalaisesti yhdellä lapsella (kuvio 5).



KUVIO 5. Sisukas-lasten edistyminen kognitiivisten kykyjen (WISC-IV) eri osa-alueilla

Psykososiaalinen hyvinvointi

Lasten psykososiaalisessa hyvinvoinnissa neljäsosalla tapahtui myönteistä kehitystä toiminnan aikana. Hyvinvointi säilyi silti edelleen huolenaiheena valtaosalla lapsista.

Vahvuudet ja vaikeudet –kyselyn (SDQ) (Goodman, 2001) sijaisvanhempien, opettajien ja lasten vastausten perusteella usealla Sisukas-lapsella oli vahvuutta prososiaalisuudessa (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Sisukas-lasten (n=20) sosiaaliset vahvuudet sijaisvanhemman, opettajan ja lapsen arvioimina SDQ-kyselyllä mitattuna. (Vihreä=ei huolta, keltainen=huolirajalla, punainen=merkittävä huoli, x=tieto puuttuu, AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus)

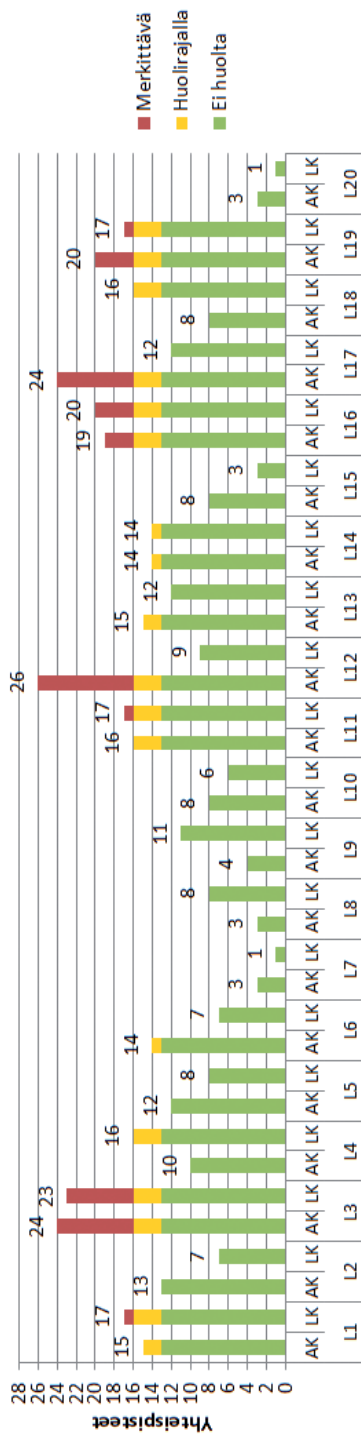
	SIJ.VANHEMPI		OPETTAJA		LAPSI	
	AK	LK	AK	LK	AK	LK
1	7	6	5	6	9	8
2	7	4	8	7	9	8
3	1	2	6	7	6	5
4	9	5	8	6	7	9
5	7	8	0	1	6	6
6	7	10	3	4	7	7
7	10	9	9	9	10	9
8	10	5	9	8	6	8
9	6	8	6	x	8	9
10	7	7	7	8	5	10
11	4	5	7	5	8	7
12	6	8	0	x	9	7
13	2	6	5	8	6	6
14	0	3	x	2	6	5
15	7	8	9	6	7	9
16	3	3	3	10	5	7
17	6	9	7	5	8	7
18	9	9	8	x	8	9
19	7	6	3	5	7	6
20	10	10	7	10	10	9
keskiarvo	6,3	6,6	5,8	6,3	7,4	7,6

Tarkastelussa käytetään apuna kyselyn omaa luokitusta huolten määrästä. Luokkien alkuperäiset nimet on muutettu kuvaavammiksi: normaali -> ei huolta, raja-arvo -> huoliraja ja poikkeava -> merkittävä huoli. Alukartoituksessa merkittävä huoli oli sijaisvanhemmalla ja/tai opettajalla yhdeksästä lapsesta ja kaksi lasta oli huolirajalla. Loppukartoituksessa näistä viidellä lapsella huolet olivat vähentyneet ainakin yhdellä luokalla, viidellä ei ollut tapahtunut muutosta ja yhdestä lapsesta puuttui tieto.

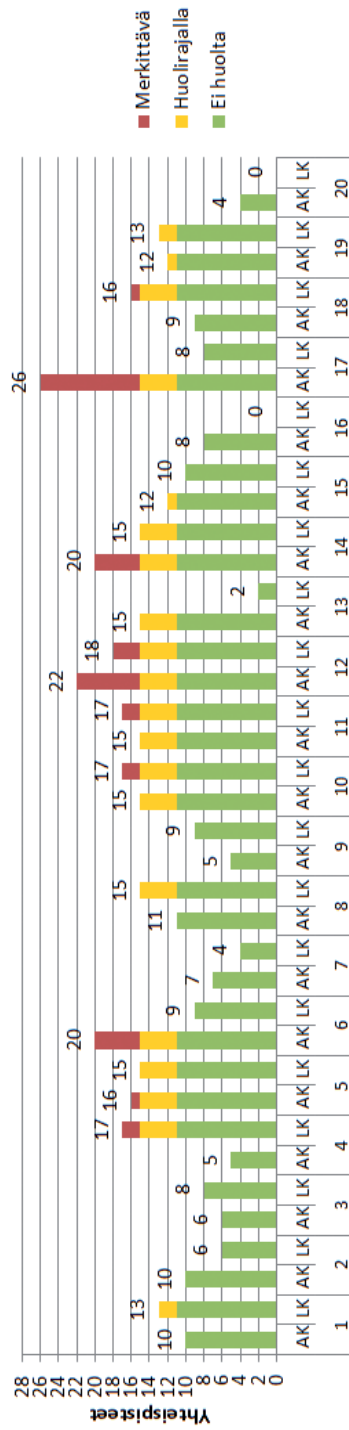
Loppukartoituksessa nousi sijaisvanhemmalla tai opettajalla uusi huoli viidestä lapsesta, joista ei vielä alkukartoituksessa ollut huolta. Koko ryhmää tarkasteltaessa sijaisvanhempien arvioissa huolet prososiaalisuudesta olivat vähentyneet keskimäärin 4,8 prosenttia, opettajien 12,2 prosenttia ja lasten 2,7 prosenttia. Alku- ja loppukartoituksen tulosten välillä ei tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta (katso tarkemmat tunnusluvut liitteestä 3).

Vahvuudet ja vaikeudet kyselyn vaikeuksia kartoittavalla asteikolla arvioidaan neljää sisältöaluetta: tunneongelmat, käyttäytymisongelmat, yliaktiivisuus ja toveriongelmat (Goodman, 2001). Sisältöalueet voidaan yhdistää yhdeksi kokonaispistemääräksi. Alkukartoituksen aikaan sijaisvanhempi, opettaja tai molemmat olivat huolissaan kahdeksasta lapsesta ja huolirajalla oli seitsemän lasta. Loppukartoitusvaiheessa huoliluokilla mitattuna huolet olivat vähentyneet sijaisvanhemman, opettajan tai molempien vastauksissa kuuden lapsen kohdalla. Huolet olivat lisääntyneet viidellä lapsella. Ryhmätasolla tarkasteltuna vaikeudet olivat vähentyneet sijaisvanhempien arvioissa keskimäärin -13,1 prosenttia, opettajien arvioissa -14,5 prosenttia ja lasten -18,9 prosenttia. Lasten vaikeuksissa ei kuitenkaan tapahtunut tukijakson aikana tilastollisesti merkitsevää muutosta ryhmätasolla (katso tarkemmat tunnusluvut liitteestä 3). Sisukas-lapsia muihin suomalaislapsiin verratessa huomataan, että heistä nousee huolia muita lapsia enemmän.

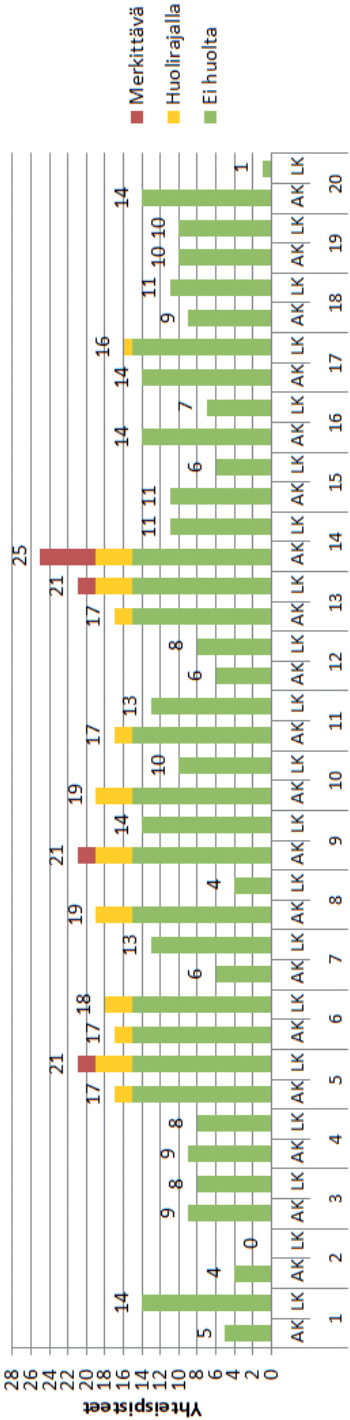
Kuvioissa 6, 7 ja 8 tarkastellaan lapsikohtaisesti huolten muuttumista huoliluokasta toiseen sijaisvanhemman, opettajan ja lapsen itsensä arvioimana. Kuvioista tulee esiin hyvin lasten erilaiset kehityskulut: osalla huolet vähenivät, osalla lisääntyivät ja osalla pysyivät samana. Kuvioista tulee esiin, että aikuisten arviot ovat keskenään enemmän yhtenäisiä ja lasten arviot omista vaikeuksistaan ovat pääsääntöisesti positiivisempia kuin aikuisten arviot.



KUVIO 6. Sisukas-lasten (n=20) SDQ-kyselyn tulokset vaikeuksia kartoittavalla asteikolla sijaisvanhempien arvioimana alkukartoituksesta loppukartoitukseen (AK=alkukartoitus, LK= loppukartoitus)

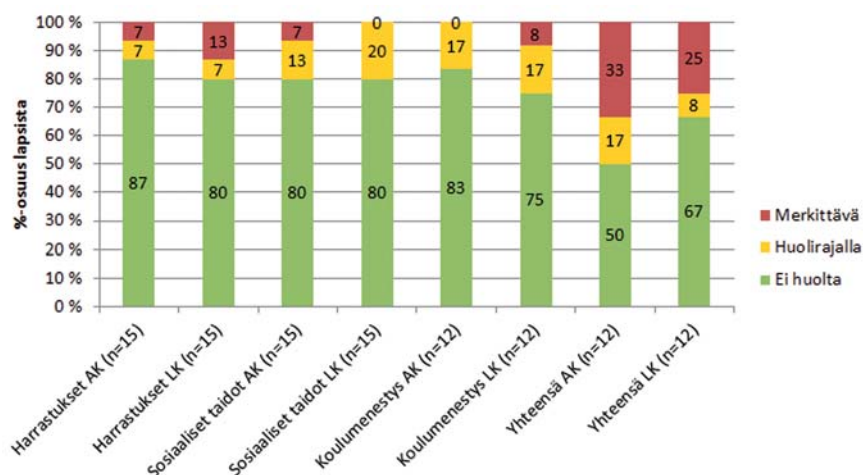


KUVIO 7. Sisukas-lasten (n=20) SDQ-kyselyn tulokset vaikeuksia kartoittavalla asteikolla opettajien arvioimana alkukartoituksesta loppukartoitukseen (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus)



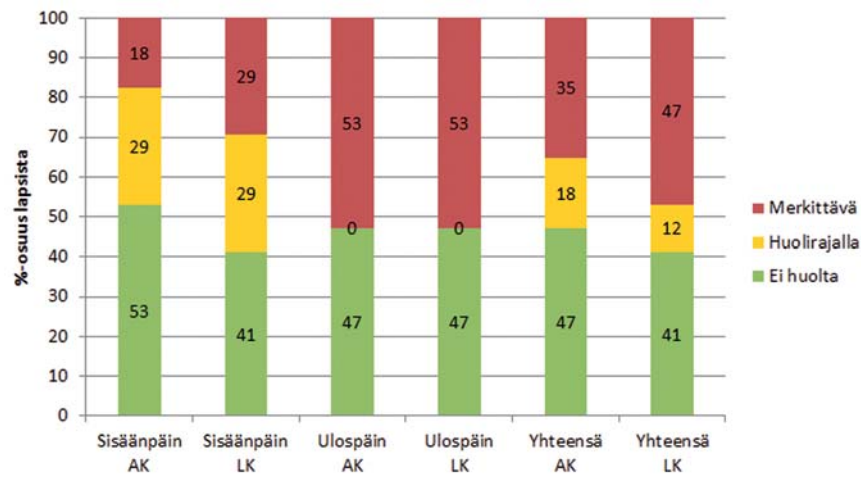
KUVIO 8. Sisukas-lasten (n=20) SDQ-kyselyn tulokset vaikeuksia kartoittavalla asteikolla lasten arvioimana alkukartoituksesta loppukartoitukseen (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus)

Child Behavior Checklist (CBCL)-kyselyä (Achenbach & Rescorla 2001; suomennos Almqvist, 2002) käytettiin toisena mittarina lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin ja vahvuuksien sekä tarkemmin psykiatristen oireiden arviointiin. Vahvuuksia arvioitiin kolmella elämän osa-alueella: harrastukset, sosiaaliset taidot ja koulumenestys. Taulukossa käytetyt värikoodit tarkoittavat oireiden vakavuutta ja määrää suhteessa normiaineistoon. Vihreä väri tarkoittaa ei huolta (kyselyssä termillä normaali), keltainen tarkoittaa huolen rajaa (raja-alue), ja punainen merkittävää huolta (kyselyn englanninkielisessä versiossa kliininen ongelma). Jokaisella lapsella löytyi alkukartoitusvaiheessa vahvuuksia ainakin yhdellä arvioitulla osa-alueella. Osalla Sisukas-lapsista puuttuu tieto alkukartoitusvaiheen vahvuuksista, koska he eivät käyneet vielä koulua eikä näin ollen kouluasteikkoja pystytty laskemaan. Kuviosta 9 nähdään, että Sisukas-lapsilla (n=12-15) oli paljon myös vahvuuksia. (Tarkemmat tunnusluvut liitteessä 3.)



KUVIO 9. Lasten vahvuudet ryhmätasolla tarkasteltuna CBCL-mittarilla arvioituna, (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus).

Psykiatrisia oireita tarkastellaan ulos- ja sisäänpäin suuntautuvien oireiden asteikoilla sekä yhteispistemäärän avulla (kuvio 10). Tarkasteltaessa koko lapsiryhmää sijaisvanhempien huolet lasten psyykkisestä hyvinvoinnista ovat pysyneet.



KUVIO 10. Sisukas-lasten ($n=17$) oireiden esiintyminen CBCL-mittarilla mitattuna (AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus)

Tarkasteltaessa tarkemmin CBCL-kyselyn eri oireryhmiä huomataan, että yleisimpiä haasteita Sisukas-lapsille näyttivät olevan aggressiivinen ja sääntöjä rikkova käyttäytyminen sekä tarkkaavuuden ongelmat (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Sisukas-lasten (n=20) lapsikohtaiset psykososiaalisen hyvinvoinnin muutokset vaikeusalueittain tarkasteltuna CBCL-kyselyssä. (vihreä=ei huolta, keltainen=huolirajalla, punainen=merkittävä huoli, x=tieto puuttuu)

	Ahdistuneisuus		Vetäytyvyys		Somaattinen oireilu		Sosiaaliset vaikeudet		Ajattelun ongelmat		Tarkkaavuuden ongelmat		Sääntöjä rikkova käyttäytyminen		Aggressiivinen käyttäytyminen	
	AK	LK	AK	LK	AK	LK	AK	LK	AK	LK	AK	LK	AK	LK	AK	LK
lapsi																
1	50	50	52	50	51	60	54	50	54	51	57	50	50	50	50	50
2	51	50	54	50	61	53	51	53	58	58	57	57	50	51	55	52
3	51	50	50	50	51	51	57	52	51	62	64	59	55	52	54	50
4	54	50	60	50	50	50	51	50	54	50	53	50	50	50	52	50
5	50	50	56	50	51	50	52	52	50	50	56	53	52	50	56	50
6	52	54	50	50	60	56	57	53	51	58	64	68	66	67	68	73
7	59	52	50	66	64	61	58	50	62	51	61	61	60	57	65	55
8	54	53	60	70	51	64	50	50	51	50	55	63	55	63	50	64
9	65	72	64	77	51	51	70	69	68	64	64	83	63	64	79	76
10	54	65	64	66	66	56	52	62	54	54	53	68	55	52	57	60
11	66	63	52	52	64	60	75	67	50	55	64	67	68	55	73	66
12	50	65	56	64	56	64	52	64	54	70	53	57	55	63	50	66
13	50	57	50	53	64	70	54	57	53	66	64	68	63	66	73	66
14	66	64	50	62	61	53	70	67	73	67	79	67	74	64	83	66
15	57	50	68	52	60	66	54	51	58	54	66	62	68	54	68	52
16	80	68	52	54	72	68	72	72	74	77	70	77	73	70	73	75
17	57	50	70	79	50	53	70	65	74	67	64	61	67	70	66	66
18	x	50	x	50	x	50	x	52	x	54	x	66	x	50	x	59
19	x	57	x	66	x	70	x	67	x	54	x	55	x	63	x	56
20	x	57	x	70	x	67	x	69	x	74	x	79	x	64	x	61

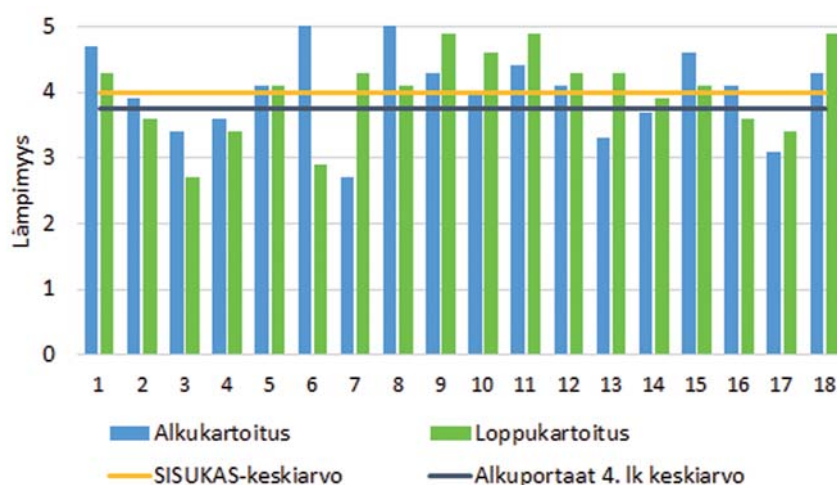
Opettajan ja sijaisvanhemman Vahvuudet ja vaikeudet -kyselyn vastaukset olivat alkukartoituksessa yhteydessä toisiinsa: mitä enemmän sijaisvanhemmilla oli huolta lapsista, sitä enemmän myös opettajat raportoivat olevansa huolissaan lapsista. Vastaavaa yhteyttä ei löytynyt loppukartoituksen vastauksista. (Katso tarkemmat tunnusluvut liitteestä 3.) Laadullisesti Sisukas-lasten tuloksia näissä kahdessa kyselyssä vertaamalla huomaa, että CBCL näyttää hälyttävän herkemmin. Joidenkin lasten kohdalla SDQ antoi viitteitä pienemmästä huolesta ja CBCL samalla lapsella suuremmista huolista. Molemmat kyselyt erottelivat kuitenkin yhtenäisesti ne, joilla ei näyttänyt olevan vaikeuksia.

Opettaja-oppilassuhde

Useimmilla lapsilla oli läheinen suhde opettajaan ja suhde pysyi hyvänä.

Opettaja-oppilassuhdetta tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon, että 15 lapselta vaihtui opettaja ainakin yhden kerran yli kaksivuotisen Sisukas-työskentelyn aikana. Lapsi arvioi VAS-mittarin (Aitken, 1969). Skolfam®-mallissa kehitetyllä versiolla (Isaksson, Hintze & Fasten, 2009), kuinka paljon arvelee opettajan pitävän itsestään (asteikolla ”opettaja ei pidä minusta ollenkaan” – ”opettaja pitää minusta paljon”). Lasten vastauksissa rastin paikka janalla mitattiin ja suhteutettiin prosenttiluvuksi. Lasten arviot sekä alku- että loppukartoituksessa olivat myönteisiä. Alkukartoituksessa lapset (n=18) laitoivat rastin keskimäärin 76% kohdalle ja loppukartoituksessa (n=20) keskimäärin 72 % kohdalle.

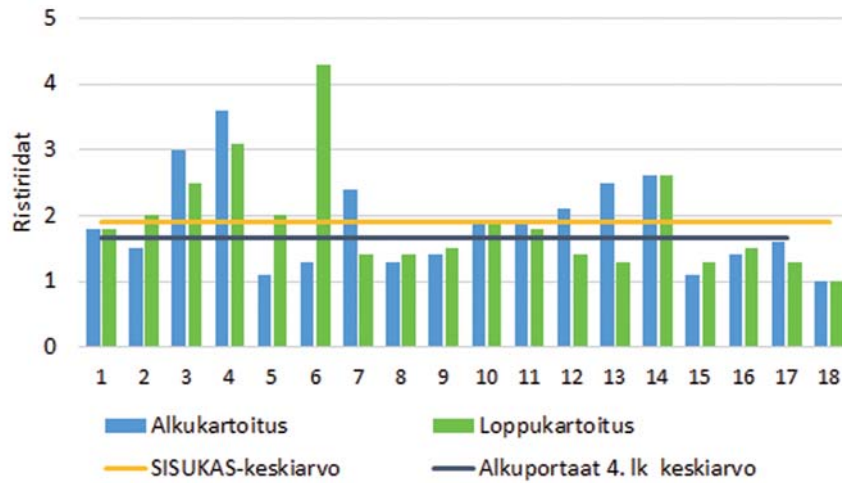
Opettaja arvioi suhdetta oppilaaseen STRS-mittarilla (Student-Teacher Relationship Scale, Pianta, 2001). Kysymyksistä muodostetaan kaksi summamuuttujaa, jotka kuvaavat suhteen laadun kahta eri ulottuvuutta: lämpimyyttä ja ristiriitoja. Seuraavassa kuviossa esitetään näiden kahden ulottuvuuden vertailu lapsikohtaisesti. Vertailuaineistona käytetään Alkuportaatt-tutkimushankkeen (Lerkkanen, Ahonen & Poikkeus, 2011) aineistoa, johon kuuluu 425 lapsen tiedot 4. luokalta.



KUVIO 11. STRS-kyselyn lämpimyyden-muuttujat alkukartoituksesta loppukartoitukseen. Vertailuaineistona Alkuportaatt seuranta tutkimuksen 4. luokan aineisto ($n=425$). Kuviossa lapsilta 1-5 on pysynyt sama opettaja, ja lapsilta 6-20 on vaihtunut opettaja ainakin yhden kerran.

Lämpimyyttä tarkasteltaessa (kuviot 11 ja 12) huomataan, että useimmilla lapsilla vaikuttaa opettajavaihdoksista huolimatta pysyvän samantyylinen hyvä suhde opettajaan. Yhdellä lapsella opettajan vaihdoksen myötä lämpimyyden on laskenut jonkin verran ja kahdella lapsella lämpimyyden on näyttänyt lisääntyvän. Sisukas-lasten ryhmässä lämpimyyden oli sekä alku- että loppukartoituksessa keskimäärin 4,0 ja lähellä Alkuportaatt-vertailuaineiston keskiarvoa 3,76.

Myös ristiriitojen osalta (kuviot 11 ja 12) Sisukas-lasten alku- ja loppukartoituksen tulokset noudattelevat samaa linjaa lämpimyyden kanssa. Ristiriidoissa erottuvat samat lapset kuin lämpimyydessä, mutta tulokset ovat päinvastaisia: yhdellä lapsella ristiriidat näyttävät lisääntyneen Sisukas-työskentelyn aikana ja kahdella lapsella ristiriidat näyttävät vähentyneen. Opettajien vastausten keskiarvo on pysynyt samana sen ollessa molemmissa kartoituksissa 1,9 ja lähellä Alkuportaatt-vertailuaineiston keskiarvoa 1,65.



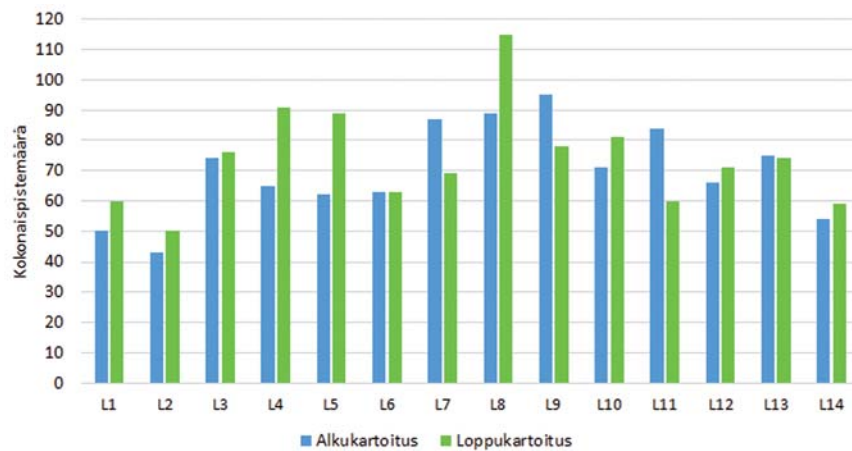
KUVIO 12. STRS-kyselyn ristiriidat-muuttujan vertailu lapsikohtaisesti alkukartoituksesta loppukartoitukseen. Vertailuaineistona Alkuportaat seurantatutkimuksen 4. luokan aineisto (n=425). Kuviossa lapsilta 1-5 on pysynyt sama opettaja, ja lapsilta 6-20 on vaihtunut opettaja ainakin yhden kerran.

Lisäksi tarkasteltiin, olivatko opettajien ja lasten vastaukset opettaja-oppi-lassuhteesta yhteydessä toisiinsa. Alkukartoituksessa yhteyttä ei löytynyt, mutta loppukartoituksessa mitä lämpimämmäksi opettaja arvioi suhteensa oppilaaseen, sitä myönteisemmäksi myös lapsi arvioi suhteensa opetta-jaan. (Tarkemmat tunnusluvut liitteessä 3.) Vastaavaa yhteyttä ei löytynyt opettajan arvioiminen ristiriitojen ja lapsen arvion välillä.

Oppijaminäkuva

Lasten välillä oli suuria eroja siinä, miten he näkivät itsensä oppijana.

Minä koululaisena –kyselyssä (Aro, ym. 2014) tutkittiin lasten koulun-käyntiin liittyvää minäkäsitystä ja minäpystyvyyttä. Kyselyssä lasten vas-taukset poikkesivat suuresti toisistaan (kuvio 13). Kyselyssä suuremmat pistemäärät kertovat kielteisestä suhtautumisesta itseen oppijana ja mitä pienempi kokonaispistemäärä sitä parempi. Lasten välillä oli suuria eroja: käsitys itsestä oppijana vaihteli hyvin myönteisestä hyvin kielteiseen. Toi-silla arviot muuttuivat työskentelyn aikana myönteisemmiksi itseä koh-taan ja toisilla kielteisemmiksi. Ryhmätasolla tarkasteltuna Sisukas-työs-kentelyn aikana ei tapahtunut muutosta ja tulokset olivat hyvin yksilöllisiä (tarkemmat tunnusluvut liitteessä 3).



KUVIO 13. Minä koululaisena -kyselyn kokonaispistemäärä lapsikohtaisesti (n=14)

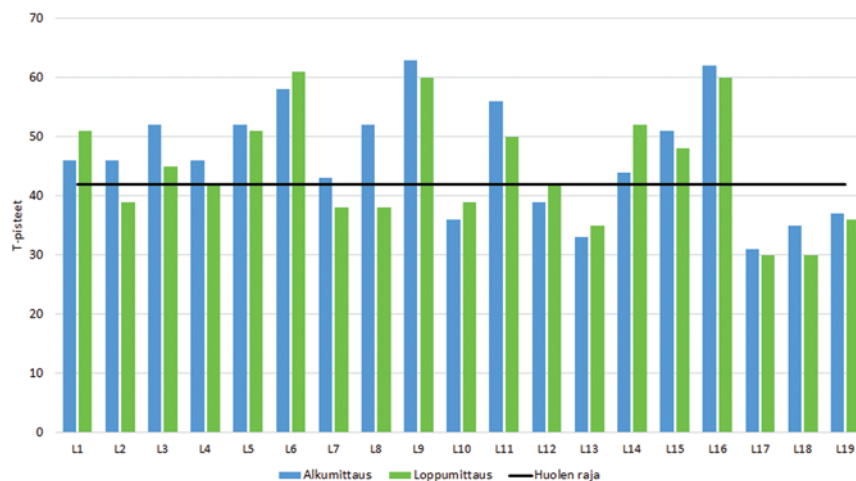
Alku- ja loppukartoituksessa arvioitiin lasten lukemisen sujuvuutta, luetun ymmärtämistä, oikeinkirjoitusta sekä matematiikan taitoja. Kouluikäisiä lapsia oli alkukartoitusvaiheessa 14. Kuuden alkukartoitusvaiheessa keväällä 2013 vielä esikoulussa olleen lapsen kanssa tehtiin uusi pedagoginen kartoitus kouluikäisten mittareilla keväällä 2014 lasten ollessa 1. luokalla (katso kuvio 3). Pedagogisissa mittareissa tämän välikartoituksen tietoja verrataan kevään 2015 loppukartoituksen tietoihin. Täytyy kuitenkin huomioda, että esikouluikäisillä aloittaneilla lapsilla mittausten välillä on vuosi, kun kouluikäisillä kartoitusten välillä on kaksi vuotta.

Teknisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen tehtävissä muutoksena pidetään yli 10 t-pisteen (yhden keskihajonnan) muutosta alkukartoituksesta loppukartoitukseen. Oikeinkirjoituksessa muutoksena pidetään kahden arvosanan muutosta ja matematiikassa muutosta tarkastellaan suhteessa lapsen suorituksen virheprosenttiin ja hyväksyttyyn virheprosenttiin.

Tekninen lukeminen

Lukemisen sujuvuus säilyi haasteena usealle lapselle.

Teknistä lukutaitoa arvioitiin Ala-asteen lukutestin (ALLU) teknisen lukutaidon tehtävällä (TL4) (Lindeman, 2005). Kuviossa 14 on esitelty Sisukas-lasten lukemisen sujuvuuden tulokset alku- ja loppukartoituksessa. T-pistemäärät mahdollistavat tulosten vertailun eri luokkatasojen välillä: T-pistemäärä 50 tarkoittaa keskitasoista suoritusta. T:n arvo 40 tarkoittaa yhden hajonnan ja T:n arvo 30 kahden hajonnan päässä keskiarvosta olevaa tulosta. ALLU-testin normiaineistossa huolen rajaksi on määritelty 42 t-pistettä. Huolen raja on piirretty mustana viivana kuvioon. Kuten kuvioista 14 näkyy, suurimmalla osalla lapsista ei tapahtunut työskentelyn aikana suuria muutoksia lukutaidon tasossa.



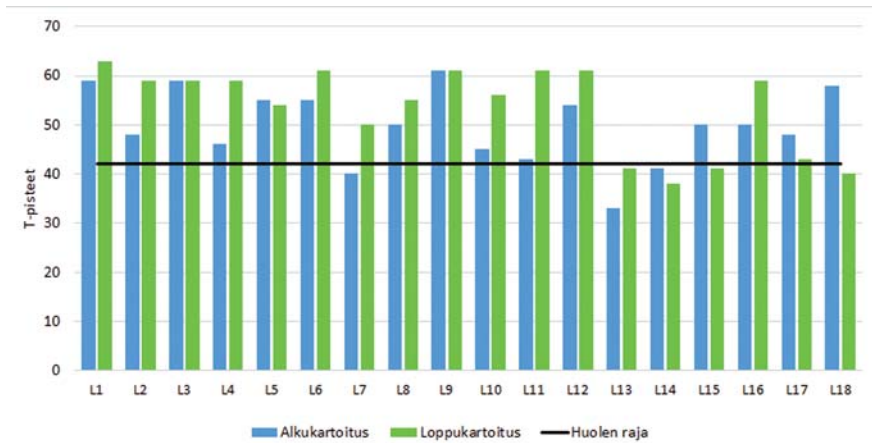
KUVIO 14. Tekninen lukeminen alkukartoituksesta loppukartoitukseen (n=19). Lapset 1-5 ovat esikoulussa aloittaneita.

Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtäminen oli monen lapsen vahvuus.

Luetun ymmärtämistä arvioitiin Ala-asteen lukutestin (ALLU) luetun ymmärtämisen tehtävällä (LY6) (Lindeman, 2005). Luetun ymmärtäminen oli monelle Sisukas-lapselle vahvuus alkukartoituksessa ja pysyi sellaisena myös loppukartoituksessa (kuvio 15). Viisi lasta paransi suo-

ritustaan alkukartoituksesta loppukartoitukseen ja vain yhdellä lapsella tulos heikkeni.

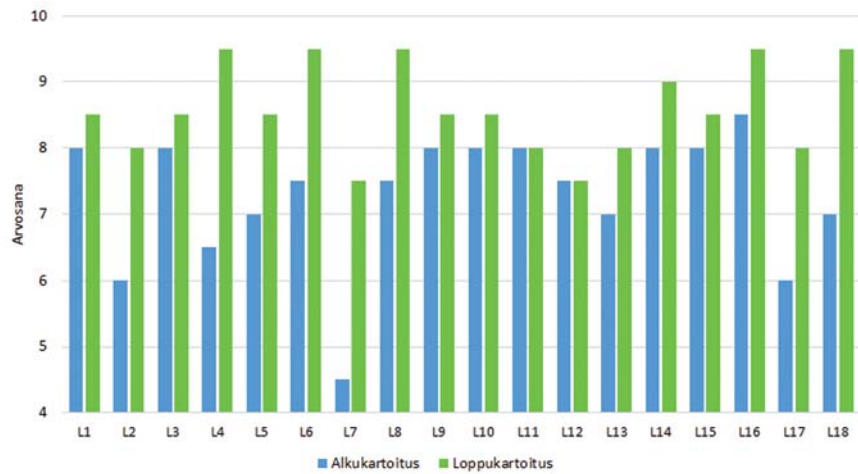


KUVIO 15. Luetun ymmärtäminen alkukartoituksesta loppukartoitukseen (n=18). Lapset 1-5 ovat esikoulussa aloittaneita.

Kirjoittaminen

Lapset olivat taitavia oikeinkirjoituksessa ja edistyivät intervention aikana.

Lasten oikeinkirjoitustaitoja tutkittiin sana- ja tarinasanelun avulla (Po-ussu-Ollin & Saarnin kirjoitustestistö, 1998). Myös kirjoittaminen oli monelle Sisukas-lapselle vahvuus (kuviot 16) ja alkukartoituksessa Sisukas-lasten arvosanojen keskiarvo oli 7,2. Kun huolenrajana pidettiin arvosanoja 4 ja 5, selvisi alkukartoituksessa kahden lapsen olevan selvästi tuen tarpeessa. Loppukartoituksessa huomattiin, että näillä lasten kirjoitustaito oli kehittynyt ja loppukartoituksessa he saivat arvosanoja 7 ja 8. Sisukaslapset ryhmänä edistyivät oikeinkirjoituksen tehtävissä (* $p < .05$) (katso tarkemmat tunnusluvut liitteestä 3.)

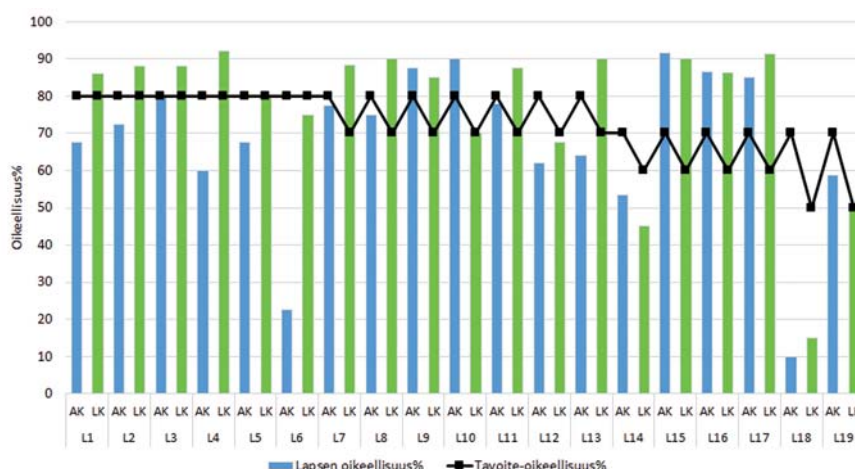


KUVIO 16. Kirjoittaminen (sana- ja tarinasanelun arvonsanojen keskiarvo) alkukartoituksesta loppukartoitukseen (n=19). Lapset 1-5 ovat esikoulussa aloittaneita.

Matematiikka

Lapset edistyivät matematiikan taidoissa.

Matemaattisia taitoja arvioitiin matematiikan keskeisten sisältöjen hallintaa mittaavalla MAKEKO-testillä (Ikäheimo, Putkonen & Voutilainen 2002). Matematiikassa löydettiin alkukartoituksessa vahvoja tuen tarpeita, sillä 13 lapsen tulos jäi alle hyväksymisrajan. Monen lapsen oppimissuunnitelmaan kirjattiinkin matematiikan perustaitojen harjoittelua. Loppukartoituksessa näistä kolmestatoista lapsesta yhdeksän paransi tulostaan yli hyväksymisrajan (kuvio 17). Sisukas-lasten MAKEKO-testin tulokset paranivat myös ryhmätasolla Sisukas-työskentelyn aikana (*p < .05). (Katso tarkemmat tunnusluvut liitteestä 3).



KUVIO 17. Lasten matematiikan MAKEKO-testin tulokset ($n=19$). Lapset 1-5 ovat esi-koulussa aloittaneita.

3.2 Luokkatarkkailu

Alku- ja loppukartoituksen osana tehtiin jokaisen lapsen luokassa luokkatarkkailu. Havainnoinnin avuksi laadittiin lyhyt checklist, jonka avulla luokkatarkkailun tehnyt psykologi/erityisopettaja arvioi opettajasuhdetta, kaverisuhteita, tuntiaktiivisuutta, ohjeiden kuuntelua, avun pyytämistä, käyttäytymistä, työskentelyä ryhmässä, itsenäistä työskentelyä, ylivalppautta/stressaantumista ja keskittymistä asteikolla ”vahvuus - ei huolta - pieni huoli - isompi huoli – ei voida arvioida” sekä lyhyesti sanallisesti. Lisäksi arvioitiin laadullisesti lapsen edistymistä omissa tavoitteissaan.

Näitä luokkatarkkailun tuloksia ei voi vertailla alkukartoituksen kanssa, koska alkukartoituksen luokkatarkkailua ei oltu strukturoitu. Yleisimpiä vahvuuksia lapsilla olivat loppukartoituksessa tuntiaktiivisuus (3 lasta), opettajasuhde (2 lasta) ja käyttäytyminen (2 lasta). Yleisimpiä pienemmän huolen aiheita olivat keskittyminen (6 lasta), ohjeiden kuuntelu (5), käyttäytyminen (5), ylivalppaus/stressaantuminen (4), tuntiaktiivisuus (3) ja itsenäinen työskentely (3). Isompia huolia ei tullut esiin luokkatarkkailun aikana yhdestäkään lapsesta. Loppumittauksessa tehdyn luokkatarkkailun havainnot olivat yleensä linjassa lapsesta muuten aikuisilta saadun tiedon kanssa ja useimmiten vahvistivat lapsesta saatua kuvaa.

3.3 Alku- ja loppukartoituksen vertailu

Seuraavassa on esitetty, miten alkukartoituksessa esiin tulleet huolet muuttuivat mittareiden sisäisillä huoliluokituksilla tarkasteltuna sekä milaista yksilöllistä muutosta Sisukas-työskentelyn aikana tapahtui (taulukko 7). SDQ- ja CBCL-mittareissa huolen raja ylittyi, jos yhdenkin arvioijan tulokset olivat huolirajalla tai ylittivät merkittävän huolen rajan SDQ-kyselyn kokonaispistemäärässä ja CBCL-testin yhdistetyissä ongelmapistemäärissä. ALLU-testeissä huolen raja ylittyi, jos lapsen tulos sijoittui tasoryhmään 1-3 (alle 42 t-pistettä), MAKEKO-testissä huolen raja ylittyi, jos lapsi ei ollut saavuttanut testin sisäistä tavoitepistemäärää. Poussu-Ollin & Saarnin kirjoitustestissä huolen rajana olivat arvosanat 4-5. Alku- ja loppukartoitus-sarakkeissa on esitetty lapsen sijoittuminen näihin mittareiden omiin huoliluokkiin.

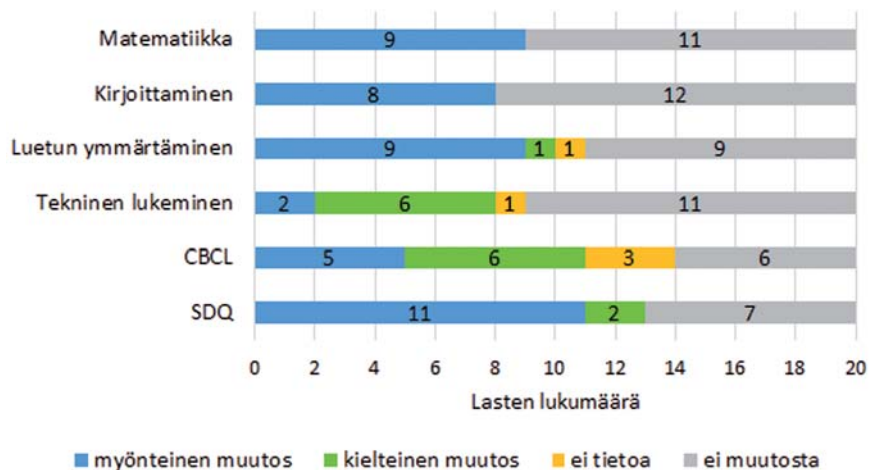
Muutos-sarakkeessa on kuvattu, onko intervention aikana tapahtunut yksilöllistä muutosta. Tällä tavoin voidaan havainnollistaa esimerkiksi tilannetta, jossa lapsella on paljon vaikeuksia, ja hän kehittyy omaan lähtötilanteeseensa nähden, muttei vielä ”saavuta” ikäisiään taidossa/hyvinvoinnissa eivätkä huolet vielä kokonaan häviä positiivisesta muutoksesta huolimatta. Myönteiseksi/kielteiseksi muutokseksi on laskettu se, kun lapsen standardipisteet ovat psykososiaalisen hyvinvoinnin mittareissa muuttuneet yli puoli keskihajontaa parempaan/huonompaan suuntaan. ”Ei muutosta”-tilanteessa lapsen pistemäärä on muuttunut vähemmän kuin puoli keskihajontaa jompaankumpaan suuntaan. Teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen tehtävissä käytetään samoja kriteerejä. Koska kirjoittamisen testistä ja matematiikan taitoja arvioivasta MAKEKO:sta ei pystytty laskemaan standardipisteitä, niiden muutoksen kriteerinä on ollut kirjoittamisessa kahden arvosanan nouseminen tai laskeminen ja MAKEKO:ssa positiivisen muutoksen kriteerinä hyväksymisrajan ylittäminen.

Tarkempia tuloksia esitellään liitteessä 3 sekä sähköisessä liitteessä www.sijoitettulapsikoulussa.fi

TAULUKKO 7. Huolten muutos alkukartoituksesta loppukartoitukseen Sisukas-lapsilla (n=20). Alku- ja loppumittaus-sarakkeissa: keltainen= huoli, vihreä= ei huolta ja muutos-sarakkeissa: vihreä=positiivinen muutos, punainen=negatiivinen muutos, sininen=eivät merkittävää muutosta. Alkukartoitusvaiheessa esikouluikäisten lasten 1-6 akateemisten perustaitojen mittausväli on yksi vuosi ja kouluikäisillä 2 vuotta.

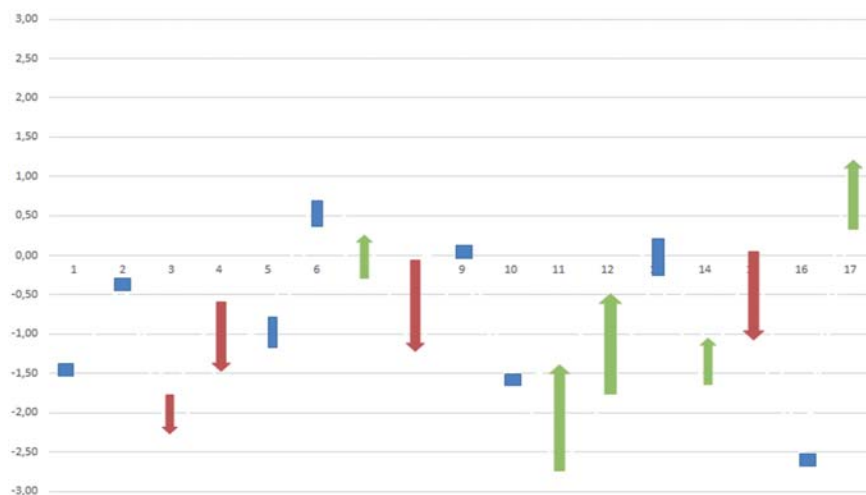
NRO	PSYKOSOSIAALINEN HYVINVOINTI						AKATEEMISET PERUSTAITOT												matematiikan taidot		
	hyvinvointi			psykiatriset oireet			tekniinen lukutaito			luetun ymmärtäminen			kirjoittaminen			KIRJOITUS			AK		
	AK	LK	muutos	SDQ	AK	LK	muutos	CBCL	AK	LK	muutos	AM	LK	muutos	ALLU	LK	muutos	KIRJOITUS	AK	LK	muutos
1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
5	1	1	1	1	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	0	x	x	0	x	1	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
8	1	1	1	1	x	x	1	x	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0
9	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	x	0	0	x	0	0	1	1	1	0
10	1	1	1	1	x	x	1	x	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
14	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
15	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0
16	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0

Alkukartoitusvaiheessa jokaiselta lapselta löytyi vahvuuksia mutta myös tuen tarvetta. Usealla lapsella löydettiin sekä psykososiaalisessa hyvinvoinnissa että oppimisessa alueita, jotka kaipaivat tukea. Sisukas-työskentelyn jälkeen loppukartoituksessa myönteistä muutosta oli tapahtunut usealla lapsella (kuvio 18). Myönteisiä muutoksia tarkasteltaessa huomataan, että suurimmalla osalla lapsista on tapahtunut kaksi tai useampia myönteisiä muutoksia intervention aikana. Yleisimmin myönteistä muutosta tapahtui Vahvuudet ja vaikeudet-kyselyn tuloksissa (11 lasta), matematiikan taidoissa (9 lasta) ja kirjoittamisessa (8 lasta) (kuvio 18).



KUVIO 18. Intervention aikana tapahtuneet muutokset

Psykososiaalisen hyvinvoinnin muutosta voidaan tarkastella myös yhdistämällä SDQ:n ja CBCL:n tulokset (kuvio 19) laskemalla lasten tuloksille standardipisteet molemmissa muuttujissa ja laskemalla niiden keskiarvon. Näin huomataan, että viidellä lapsella hyvinvointi kehittyi parempaan suuntaan. Neljällä lapsella hyvinvointi meni kielteisempään suuntaan ja heitä saateltiin vahvemman avun piiriin.



KUVIO 19. Sisukas-lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin muutos (n=17)

3.4 Vertailu Skolfam®-tulosten kanssa

Skolfam®-mallin ensimmäisissä kokeiluissa Ruotsissa ei otettu mukaan lapsia, joilla oli neuropsykiatrinen diagnoosi tai jotka opiskelivat erityisopettajan pienryhmässä. Sisukkaassa mukana oli lapsia, joilla oli AD-HD-diagnoosi tai ainakin lääkitys sekä yksi erityisopettajan pienryhmässä opiskeleva lapsi. Sisukkaaseen otettiin mukaan myös esikouluikäisiä, jotka Skolfamissa® jätettiin pois.

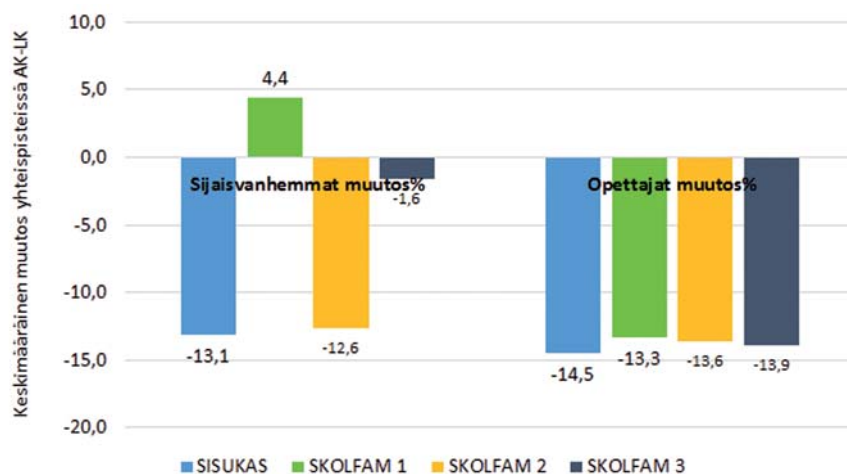
Sisukkaaseen pyrittiin valitsemaan samoja mittareita kuin Skolfamissa® on käytetty. Vertailtavia mittareita ovat kognitiivisia kykyjä mittaava WISC, psykososiaalista hyvinvointia kartoittava Vahvuudet ja vaikeudet -kysely (SDQ) sekä opettaja-oppilassuhteen mittareista VAS, jota Skolfamissa® käyttivät sekä opettaja että oppilas. Luonnollisesti käytetyt pedagogiset testit poikkeavat toisistaan. Sisukas- ja Skolfam- aineistoja vertailtaessa täytyy huomioida käytetyt analyysimenetelmät. Sisukkaassa keskiarvojen eroja tutkittiin Wilcoxon signed rank-testillä aineiston pienen koon takia (n=18-20). Skolfamissa® analyysit on tehty t-testillä, koska siellä on tulkitu lasten lukumäärän (n=21-24) olevan riittävä t-testin käyttöön.

TAULUKKO 8. Sisukas- ja Skolfam®-kokeilujen koeryhmän ja tulosten vertailu
(O=Opettajat, SV=Sijaisvanhemmat, L=Lapset)

Kokeilu	Ikä (min-max)	n	Tilastollisesti mer- kitsevät muutokset	Ei tilastollisesti merkitsevät
SISUKAS	5-10	20	Oikeinkirjoitus ja matematiikka	SDQ (O, SV, L)
Skolfam® 1	7-11	25	WISC, lukeminen ja kirjoittaminen	Matematiikka, SDQ (O)
Skolfam® 2	7-12	24	WISC, lukeminen, matematiikka	SDQ (O & SV)
Skolfam® 3	7-13	21	WISC	SDQ (O & SV)

Sekä Skolfamissa® että Sisukkaassa lapset kehittyivät oppimistuloksissa (taulukko 8). Lisäksi Skolfamissa® lasten yleinen älykkyys nousi, mutta samaa muutosta ei tullut esiin Sisukas-aineistossa. (Katso tarkemmat tunnusluvut liitteestä 3).

Sen sijaan lasten psykososiaalista hyvinvointia kartoittavassa Vahvuudet ja vaikeudet –(SDQ) kyselyssä Sisukkaan tulokset ovat samansuuntaisia Skolfamin® kanssa. Sekä Skolfam® 2:ssa että Sisukkaassa sijaisvanhempien arviot lasten vaikeuksista näyttivät vähenevän hieman yli 10 prosenttia, tosin ei tilastollisesti merkitsevästi. Opettajien arvioissa Sisukkaan tulokset olivat samansuuntaisia kaikkien kolmen Skolfamin® kanssa. Kaikissa näissä tutkimuksissa opettajien huolet lapsista vähenivät 13-14 prosenttia (ei tilastollisesti merkitsevästi) (kuvio 20). Lasten vastauksia ei ole Skolfamissa® raportoitu.



KUVIO 20. Sisukkaan ja Skolfam®-aineistojen Vahvuudet ja vaikeudet –kyselyn (SDQ) vertailu. Sijaisvanhempien ja opettajien vastausten keskiarvoista on laskettu muutosprosentti alku- ja loppukartoituksen välillä.

Opettaja-oppilassuhteen arviointiin käytetyn VAS-janan tuloksia on raportoitu lapsen näkökulmasta vain Skolfam® 2:ssa ja ne ovat samansuuntaisia Sisukkaan tulosten kanssa. Lasten arvioissa opettaja-oppilassuhteet pysyivät molemmissa tutkimuksissa seuranta-ajan ennallaan.

3.5 Yksilölliset muutostarinat

Koko lapsiryhmän tarkastelu ei tuo esiin lasten yksilöllisiä kehityspolkuja. Jokaisen lapsen lähtötilanne ja aiempi kehityshistoria, verkosto ja alkukartoituksessa löydetty vahvuudet ja tuen tarpeet olivat erilaisia. Tämä johti luonnollisesti yksilöllisiin oppimissuunnitelmiin ja työskentelytapoihin sekä lopputuloksiin. Liitteessä 2 esitellään lasten erilaiset Sisukas-polut.

Sisukas-lasten tarinat kuvaavat yksityiskohtaisemmin työskentelyä lasten, perheiden ja koulujen kanssa sekä saavutettuja tuloksia. Tarinoita on muuteltu yksittäisen lapsen tunnistamisen välttämiseksi.

Niina

”On se ihan kivaa, pidetään huolta musta. Ja niitä mieleenpainuvia suruja saa puhua.”

Niinasta huolestuttiin neuvolassa hänen ollessaan vuoden ikäinen, kun kehityksessä oli useamman kuukauden viive ja hänen huomattiin olevan aliravittu. Niina muutti sijaisperheeseen kahden vuoden ikäisenä perheväkivallan, puutteellisen perushoidon ja vanhempien huumausaineiden käytön vuoksi. Hän on asunut nykyisessä sijaisperheessään huostaanotosta lähtien ja tapaa harvoin äitiään.

Niina on tomera ja oma-aloitteinen tyttö, joka pitää erityisesti tarrojen keräämisestä ja piirtämisestä. Niinalla on todettu ADHD ja aloitettu esikouluvuoden aikana lääkitys. Niinan mielestä hän pystyy lääkkeen avulla keskittymään paremmin. Sisukkaan alkukartoitusten aikaan Niina oli kouluun myönteisesti suhtautuva ja innokas ekaluokkalainen. Luokkatilanteissa Niina oli usein levoton ja hänen oli vaikea odottaa luokassa omaa puheenvuoroaan. Myös vertaissuhteet olivat Niinalle haasteellisia, ja hän koki tulewansa kiusatuksi koulussa. Sisukkaan alkukartoituksissa lukeminen Niinalta sujui ikätasoon verrattuna hyvin, kirjoittaminen tyydyttävästi ja luetun ymmärtäminen oli hyvää. Opettaja kuitenkin kertoi, että kuulun ja luetun ymmärtäminen oli oppituntikokemusten perusteella usein hankalaa. Psykologin alkukartoituksessa Niinan vahvuus oli näönvaraisessa työskentelyssä ja nopeassa tiedonkäsittelyssä, mutta esiin nousi myös kielellisiä vaikeuksia. Sijaisvanhempien ja opettajan täyttämässä kyselyssä opettaja oli huolissaan Niinan yliaktiivisuudesta ja sijaisvanhemmat Niinan toverisuhteista sekä käyttäytymisestä. Niinan vahvuudeksi nousivat hänen koulusuoriutumisensa sekä harrastukset.

Sisukas-työskentelyssä keskityttiin kielelliseen kuntoutukseen, erityisesti luetunymmärtämiseen sekä keskittymisen ja toverisuhteiden tukemiseen. Oppimissuunnitelmaan kirjattiin myös matematiikan ja kotitehtävien tekemisen tukitoimia. Koulussa Niinalla oli jo käytössään tehostettu tuki keskittymisessä ja toiminnanohjauksessa ja niitä jatkettiin Sisukas-työskentelyn puitteissa. Niinaa on autettu keskittymään oppitunteihin ja tehtävien tekemiseen valitsemalla istumapaikka läheltä opettajaa sekä opettajan sanallisten ohjeiden ja onnistumisten myönteisen huomiooninnin avulla. Niinan kanssa sovittiin ajasta, jolloin hän saa tuoda omia asioitaan esiin aikuisille. Niina on kovasti innostunut tarrojen keräämisestä ja tarrojen

esiin otto oppitunneilla häiritsi hänen keskittymistään. Niinaa ohjattiin lajittelemaan tarroja kotonaan ja sovittiin, että tarrat saavat olla koulussa mukana yhtenä päivänä viikossa. Aikuisen apua käytettiin myös sosiaalisten tilanteiden selvittelyssä. Kotona suositeltiin pelaamaan Niinan kanssa sanaselityspelejä, harjoittelemaan tarinoiden kirjoittamista sekä tekemään yhdessä muita harjoitteita. Kotona harjoiteltiin myös kertotauluja ja sovittiin lapsen kanssa läksyihin liittyvistä säännöistä.

Sisukas-työskentelyn loppuvaiheessa opettajien mukaan Niinan keskittyminen oppitunteihin on parantunut. Niina on myös parantanut tehtyjen pedagogisten testien valossa entisestään hyviä oppimistuloksiaan luetun ymmärtämisessä, oikeinkirjoituksessa ja matematiikassa. Niinan opettajan kanssa käydyissä keskusteluissa on tullut esille, että Niina tarvitsee kuitenkin edelleen tukea opetuksen seuraamiseen ja keskittymiseen. Tämä näkyi myös oppitunnilla, jota Sisukas-erityisopettaja seurasi loppukartoitusvaiheessa. Kyselyiden perusteella sijaisvanhemmat ja opettaja ovat vielä huolissaan Niinan yliaktiivisuudesta ja kaverisuhteista. Niina toivoo itsekkin jatkossa apua kaverisuhteisiin. Psykologisen loppukartoituksen perusteella Niinan kielelliset taidot olivat kehittyneet tukijakson ja olivat loppukartoituksessa ikätasoisia. Niina oli myös yhteistyökykyisempi ja jaksoi keskittyä tehtävien tekemiseen paremmin kuin alkukartoituksessa. Näyttää sille, että Niina saa nyt paremmin kykynsä käyttöön koulussa ja että hän pystyy paremmin keskittymään tunneilla opittuaan paremmin luottamaan siihen, että hän pysyy opettajan mielessä.

liro

”Mä luen jo aika sujuvasti. Kun mä olen harjotellu sitä ja luku paljon.”

Iiron perheen lastensuojelun asiakkuus alkoi Iiroon ollessa 2-vuotias. Hän on asunut 3-vuotiaasta asti veljensä kanssa sijaisperheessä, koska äidillä on ollut vakavia mielenterveyden ongelmia eivätkä vanhemmat ole pystyneet huolehtimaan lapsistaan riittävästi. Iiro tapaa vanhempiaan säännöllisesti mummolassaan ja käy tukiperheessä kerran kuukaudessa sekä loma-aikoina.

Iiro harrastaa jalkapallon pelaamista. Sisukkaan alkaessa Iiro oli esiintymisestä nauttiva ja aktiivinen esikoululainen. Arjen perustoimet sujuivat Iirolta pääsääntöisesti hyvin, mutta huolta herätti Iiron uhmakkuus ja tapa

manipuloida perheen toista lasta. Esikoulussa Iiro osallistui ahkerasti ja oli sinnikäs opettellessaan uutta. Iiro osasi pyytää apua sitä tarvitessaan, mutta päiväkodissakin Iiro tykkäsi määrätä kavereita yhteisissä leikeissä ja aikuiset näkivät tuen tarvetta sosiaalisissa suhteissa. Sisukas–erityisopettajan kartoituksessa Iiron kouluunlähtövalmiudet lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan osalta näyttivät riittävältä. Psykologisessa alkukartoituksessa Iiro oli ikäistään nuoremman oloinen lapsi ja väsähti tehtäviä tehdessään. Huolta nousi Iiron kielellisestä kehityksestä, tunne-elämästä ja käyttäytymisestä. Myös sijaisvanhemmat olivat huomanneet, ettei Iiro aina ymmärtänyt arkikielen ilmaisuja ja sanallisissa ohjeissa hän tarvitsi toistoja.

Sisukas–työskentelyssä keskityttiin kielellisen kehityksen ja psyykkisen jaksamisen tukemiseen. Sijaisvanhemmille suositeltiin asioiden tekemistä yhdessä Iiron kanssa, koska poika oli psyykkisesti vielä ikäistään pienempi. Iiro kaipasi myös aikuisen pysäyttelyä arjessaan, tukea keskittymiseen ja itsenäiseen työskentelyyn sekä aikuisen sanallistamista erilaisiin arkipäivän tilanteisiin. Lisäksi koulussa sovittiin, että Iiron jaksamista seurataan herkillä korvalla sekä autetaan poikaa erilaisissa siirtymätilanteissa. Iiro alkoi käydä erityisopettajan pienryhmässä, jossa muun opetuksen lomassa harjoiteltiin sana- ja käsitevarastoa sekä kielellistä tuottamista. Opetettavia aiheita käsiteltiin myös yhdessä koko luokan kanssa. Myöhemmin toisella luokalla keskityttiin kaverisuhteiden tukemiseen ja asiaa käsiteltiin koko luokan kanssa tunnetyöskentelyn avulla. Kotona Iiron kanssa selitettiin yhteisiä arkisia toimia, pelattiin sanapelejä, sekä tehtiin luetun ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä.

Sisukkaan uusintakartoituksessa Iiron huomattiin edistyneen oikeinkirjoituksessa, luetun ymmärtämisessä ja matematiikassa. Myös Iiron oppimisen valmiudet olivat lähentyneet ikätasoa useilla osa-alueilla ja erityisesti kielelliset valmiudet olivat kehittyneet huomattavasti. Myös sijaisvanhempien ja opettajan huolet Iiron käyttäytymisestä ja tunne-elämästä näyttävät vähentyneen. Alkuopetuksen aikana on tapahtunut paljon ja Iiro pystyy nyt myös pitkäjänteisempään työskentelyyn.

Jaakko

”Opin nyt helpommin. Ennen katselin, kun muut leikkivät, nyt menen mukaan leikkimään.”

Jaakko on asunut nykyisessä sijaisperheessään 2-vuotiaasta asti. Ennen huostaanottoa hän on joutunut kokemaan paljon yksin jäämistä. Nykyisin Jaakko on jonkin verran yhteydessä äitiinsä ja mummoonsa. Molemmilla Jaakon vanhemmilla on koulussa ollut oppimisen vaikeutta.

Sisukas-kartoitusten alkaessa Jaakko oli kolmasluokkalainen, joka piti nikkaroinnista ja kotieläinten hoitamisesta. Koulussa hän työskenteli sinnikkäästi ja oli opettajan kuvauksen mukaan hiljainen, hymyileväinen oppilas. Hän suhtautui myönteisesti koulunkäyntiin, mutta ei juurikaan osallistunut tunneilla, eikä ilmaissut avuntarvetta tehtävissä. Jaakon kuva itsestään oppijana oli erittäin positiivinen. Hän tarkkaili usein toisten oppilaiden tekemistä ja toimi luokkatovereiden perässä. Sisukas-psykologin tutkimuksissa kielellisellä puolella tuli esiin mittavia vaikeuksia, jotka viittasivat kielelliseen erityisvaikeuteen. Sisukas-erityisopettajan testeissä esiin nousivat lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen pulmat sekä haasteet oikeinkirjoituksessa ja matematiikan useilla osa-alueilla. Jaakon kielellisiä vaikeuksia ei oltu tunnistettu arjessa kotona ja koulussa. Jatkotutkimuksissa Jaakolla todettiin kielellinen erityisvaikeus sekä tarkkaavuuden pulmat.

Sisukas-työskentely painottui kielelliseen kuntoutukseen. Lisäksi Jaakkoa kannustettiin omatoimiseen avun pyytämiseen. Jaakolle alettiin yleisen tuen lisäksi antamaan tehostettua ja erityistä tukea. Kielelliseen kuntoutukseen kotiin sovittiin lukusujuvuusharjoitteita Ekapeliä pelaamalla sekä minuuttilukemisen menetelmällä. Hän harjoitteli myös omaa kerrontaa korttisarjojen avulla ja oikeinkirjoitusta erilaisilla tehtävillä. Koulussa Jaakko sai käyttöönsä yksilöllisiä oppimateriaaleja. Jaakon onnistumiset alettiin huomioida selkeästi, ja avun pyytämistä alettiin kannustaa ja palkita. Jaakko opiskeli perusopetuksen luokassa, mutta hän sai paljon henkilökohtaista apua erityisopettajalta, joka toimi luokassa samanaikaisopettajana.

Sisukkaan edetessä Jaakko alkoi saada taitotasoonsa sopivaa opetusta, minkä johdosta hän sai onnistumisen kokemuksia oppitunneilla. Hän oppi pikkuhiljaa myös pyytämään apua aikuiselta muiden oppilaiden seuraamisen ja jäljittelyn sijaan. Joustavasti muodostetuissa pienryhmissä hänes-

tä tuli osallistuva oppilas. Ennen toisten leikkejä välituntisin seurailevasta Jaakosta tuli leikkeihin mukaan menevä poika.

Seurantakartoituksessa näkyi, että intensiivinen perustaitojen harjoittelu kotona ja koulussa oli vahvistanut Jaakon lukutaitoa ja oikeinkirjoitusta. Vaikka lukutaidon testituloksissa ei luokkatasoon verraten näkynyt edistymistä, Jaakko oli edistynyt omalla tasollaan. Myös matematiikan perustaitojen vahvistuminen näkyy testituloksissa. Lisäksi oppimistulosten paraneminen on tuonut Jaakolle paljon myönteisiä kokemuksia. Lisäksi seurannassa näkyi, että Jaakko ei ollut saavuttanut ikätovereitaan kielellisissä taidoissa, mutta ero ikätasoon ei myöskään ollut kasvanut. Jaakon kokemus itsestään oppijana on muuttunut realistisemmaksi: alkukartoituksessa Jaakon arvio itsestään oppijana oli epärealistisen positiivinen, mutta nyt seurantakartoituksessa hän tunnisti vahvuutensa ja tuen tarpeensa paremmin. Sijaisvanhemmilla oli vielä kyselyiden perusteella hieman huolta tarkkaavuuden pulmista, mutta muita huolia aikuisilla ei tullut esille. Sisukkaan tutkimukset toivat ymmärrystä kielellisiin pulmiin sekä niiden laajuuteen ja vaikutukseen Jaakon koulunkäynnille ja mahdollistivat yksilöidyn tuen.

Tomi

”SISUKAS on auttanut paremmin kuin hyvin. Ennen kun pulpetista lähti, niin tuli ongelmia. Mutta nyt ei enää tule.”

Sisukas-työskentelyn alkaessa Tomi oli 8-vuotias, bändissä soittava kakkosluokkalainen. Hän on urheilullinen poika, joka pelaa mielellään pesäpalloa, luistelee ja hiihtää. Sijaisperheessään Tomi on asunut 4-vuotiaasta alkaen. Isäänsä poika tapaa säännöllisesti, mutta äitiin hän ei ole yhteydessä. Tomilla on todettu 5-vuotiaana epäsosiaalinen käytöshäiriö, tarkemmin määrittelemätön kehitysviive ja vaikea traumatisoituminen. Hän on käynyt paikallisella terveyskeskuspsykologilla tukikäynneillä.

Tomin tilanteen monialaisessa alkukartoituksessa todettiin, että hän hoitaa läksynsä reippaasti ja kahdenkeskisessä tilanteessa aikuisen kanssa työskentely sujuu hyvin. Opettajan mukaan hyvänä päivänä Tomi ei erotu muista oppilaista, mutta usein iltapäivään mennessä hän väsyä ja mieliala saattaa muuttua hetkessä. Tomi hermostui esimerkiksi, jos toinen oppilas on koulussa häntä parempi. Hän saattoi raivostua, jos kokeesta ei tul-

lutkaan kymppiä. Ryhmässä oleminen ja oman käyttäytymisen hallinta tuottivat haasteita. Luokassa esiintyi kiusaamista ja Tomi joutuu herkästi syntipukiksi.

Alkukartoituksessa ilmeni, että Tomin oppimisen valmiudet ja akateemiset taidot ovat kauttaaltaan ikätasoisia. Kartoitustehtävistä selviytyäkseen hän tarvitsi kuitenkin paljon aikuisen tukea ja ponnistelu nosti esiin vahvoja tunteita. Niin kotona kuin koulussakin oltiin huolissaan Tomista. Hän oli ahdistunut, aggressiivinen ja hyvin vaativa itseään kohtaan. Kaveriongelmat ja tarkkaavuuden pulmat huolestuttivat myös. Vaikka Tomi ei itse ilmaissut olevansa huolissaan itsestään, hän vaikutti silti olevan jatkuvassa jännitys- ja hälytystilassa.

Kartoituksen pohjalta laaditussa oppimissuunnitelmassa ja tuessa aikuiset keskittyivät auttamaan Tomia käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan harjoittelussa. Ryhmätasolla puututtiin luokan tilanteeseen. Tomille haettiin ja myönnettiin henkilökohtainen avustaja kouluun auttamaan huomion suuntaamisessa sekä voimakkaiden tunnereaktioiden hillitsemisessä. Tukimuotojen käynnistyttyä avustaja huomasi luokkatovereiden vaivihkaisen Tomin kiusaamisen ja ärsyttämisen, johon puututtiin. Mielikuva ja leima Tomista syntipukkina hävisi. Aikuisia ohjattiin ottamaan Tomin raivonpuuskat vastaan jämäkästi, mutta lempeästi. Tomi aloitti myös toimintaterapian, jonka tavoitteena oli auttaa häntä tunnistamaan kehonsa reaktioita erilaisiin tunnetiloihin sekä opetella rentoutumaan. Tomi ei saanut jatkotutkimuksissa ADHD-diagnoosia, mutta seuranta erikoissairaanhoidossa jatkuu.

Kaksivuotisen tukijakson jälkeen tehdyssä Sisukkaan seurantakartoituksessa Tomin oppimisen valmiudet ja akateemiset taidot olivat edelleen ikätasoisia. Tomi pystyy nyt paremmin keskittymään tehtäviin ja käyttäytyy kohteliaasti. Sijaisvanhempien huoli on oleellisesti vähentynyt heidän seuratessaan Tomin kehittymistä. Toimintaterapia on auttanut Tomia tunnistamaan kehollisia reaktioitaan ja opettanut rentoutumaan. Tomi on hyötynyt selvästi avustajan tuesta ja luokkatilanne on rauhoittunut. Avustajan ja luokanopettajan mukaan Tomille edelleen haasteellisia ovat siirtymät ja välitunnit sekä tavallisesta arkirutiinista poikkeavat tilanteet. Tomin tunteenpurkauksia ei edelleenkään aina pysty täysin ennakkoimaan. Aikuiset ymmärtävät kuitenkin nyt paremmin, miten tilanteissa kannattaa toimia. Tomi tarvitsee myös edelleen harjoittelua koululaisen perustai-

doissa, kuten läksyistä sekä koulutarvikkeista huolehtimisessa. Muutos myönteiseen suuntaan on kuitenkin ollut merkittävä.

Sisukas-työskentelyn lopputapaamisessa aikuiset Tomin ympärillä kertoivat olevansa ylpeitä pojan avoimuudesta, ystävällisyydestä sekä sitkeydestä omien käytöspulmien voittamiseksi. Tomi itse kuvaa tilannettaan tyytyväisenä seuraavasti: ”Ennen olin kuin Ferrari, joka kiihtyi sekunnissa nolasta sataan.” Nyt Tomi kertoo vaihtaneensa Lamborghiniin, jonka nopeus pysyy noin viidessäkymppissä. Kun Tomilta kysytään, miten tähän on päästy, hän toteaa, että ”sijaisisä on pitänyt autokoulua”. Aiemmin kaikkien hänen lähipiirissään olevien aikuisten energia meni päivittäin Tomin koulussa jaksamisen tukemiseen. Nyt voidaan jo keskittyä itse oppimiseen sekä oman vastuunoton harjoitteluun.



Eero

”Mä ite oon halunnu, että mä onnistun hyvin.”

Eero on asunut sijaisperheessään kuusivuotiaasta asti. Huostaanoton syinä olivat äidin päihteiden käyttö, väkivaltainen käytös ja kyvyttömyys hoitaa lasta. Eero on myös kokenut lapsuudessaan väkivaltaa. Eerolla on nuorempia sisarpuolia, jotka asuvat äidin luona. Eero tapaa äitiään säännöllisesti. Päiväkodissa Eero kävi puheterapiassa ja kielellistä kehitystä tutkittiin lastenneurologialla, mutta neurologista syytä pulmille ei löytynyt.

Eero on visuaalisesti lahjakas ja käyttää lahjojaan piirtämällä ahkerasti ja rakentelemalla legoilla. Sisukkaan alkaessa Eero oli rutiineista pitävä ekaluokkalainen, joka teki läksynsä itsenäisesti ja mielellään. Eerolla on ollut esikoulusta asti henkilökohtainen avustaja. Ensimmäisellä luokalla oppiminen oli lähtenyt hyvään vauhtiin, ja matematiikassa ja kuvaamataidossa Eero oli erityisen lahjakas. Eeron aggressiivinen käytös avustajaansa kohtaan kuitenkin huoletti. Eeron oli vaikea ottaa aikuisten kehuja vastaan, niin kotona kuin koulussakin. Sisukkaan alkukartoituksessa Eeron vahvuutena oli näönvarainen päättely eli ei-kielellistä oivaltavaa päätteilykykyä, avaruudellista hahmottamista sekä silmän ja käden yhteistyötä vaativa työskentely. Kartoituksessa huomattiin kuitenkin edelleen selkeää vaikeutta kielellisellä puolella ja Eeron puhe oli niukkaa ja konkreettista. Lisäksi kartoitukset nostivat esille stressaavissa tilanteissa Eeron tarpeen aikuisen kannattelulle pienemmän lapsen tavoin. Sekä sijaisvanhemmat, opettaja että Eero itse toivat esille huolta tunne-elämästä ja käyttäytymisestä. Tämän takia Eerolle suositeltiin lastenpsykiatrisia tutkimuksia.

Eeron Sisukas-työskentelyssä painotettiin kielellistä kuntoutusta, psyykkistä jaksamista ja käyttäytymisen hallinnan opettelua. Kielellistä kuntoutusta suositeltiin tehtäväksi arjen tilanteita sanallistamalla sekä satujen ja lorujen kautta. Koulussa jaksamista pyrittiin tukemaan muun muassa koulupäiviä lyhentämällä, sovittamalla opiskeltava materiaali Eeron psyykkiseen ikätasoon ja ennakoimalla tulevia tapahtumia selkeän struktuurin avulla. Eeron koulussa saamien raivokohtausten selvittämiseen suositeltiin kodin ja koulun yhteistä toimintamallia, mikä selitettäisiin myös Eerolle. Monista tukitoimista huolimatta Eeron jaksaminen koulussa romahti, mikä johti Eeron siirtymiseen toiseen kouluun kokoaikaiseen pienryhmäopetukseen. Pienryhmässäkin Eerolla oli henkilökohtainen avustaja ja koulupäivät olivat alkuun kevennettyjä. Opilliset tavoitteet siirrettiin

aluksi syrjään ja psyykkinen jaksaminen tuli tärkeimmäksi tavoitteeksi. Eeron vahvistuttua alettiin etsiä sopivaa tavoitetasoa ja opetusmenetelmiä. Eeron vahvuutta sarjakuvien teossa käytettiin hyväksi palkiten häntä mahdollisuudella piirtää työskentelyhetkien lomassa. Lastenpsykiatrialla Eerolla todettiin kiintymyssuhteen ongelmat sekä piirteitä autismikirjon häiriöstä, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö sekä kielelliset vaikeudet. Lisäksi aloitettiin lääkityskokeilu. Sijaisäidin mukaan poika on hyötynyt lääkkeestä ja jaksaa koulussa nyt paremmin. Lisäksi erikoissairaanhoidossa jatketaan muita pojalle sopivien hoitomuotojen etsimistä.

Sisukkaan loppuessa Eeron jaksaminen on jo paremmalla mallilla. Aggressiivisuus koulussa on vähentynyt ja keskittyminen parantunut. Oppiaineissa hän on yltänyt oman luokkansa yleisiin tavoitteisiin. Tehtyjen pedagogisten testien valossa luetun ymmärtämisessä on tapahtunut jonkin verran ja oikeinkirjoituksessa ja matematiikassa huomattavaa edistymistä. Psykologin loppukartoituksessa tuli esiin kielellisten taitojen kehittyminen. Eeron suoriutuminen oli nyt ikätasoista, vaikka vastaukset olivat edelleen napakoita ja Eerolla oma tyyliinsä. Aikuisilla on edelleen huolta pojasta, mutta Eeron omat huolet ovat vähentyneet. Koulun aikuisten johdonmukainen työskentely, joustavat tukitoimenpiteet sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö ja joustava tiedonkulku ovat tukeneet Eeron jaksamisen asteittaista vahvistumista. Myös Eero itse kokee jaksavansa jo ihan hyvin koulussa ja viihtyvänsä siellä paremmin.

4 PALAUTETTA SISUKAS-PILOTISTA

4.1 Lasten palautetta

Lapsilähtöisen työskentelyn periaatteita noudattaen yhteistyö räätälöitiin jokaisen lapsen tarpeita ja toivomuksia vastaavaksi. Lapsen mielipide oli tärkeä hänen tuen tarpeitaan selvittäessä sekä tukimuotoja etsittäessä. Oli tärkeää, että hän pystyi myös sitoutumaan tavoitteisiin ja tekemään töitä niiden teen. Lapsi sai itse päättää, osallistuuko hän tapaamisiin, osaan niistä, vai jääkö hän pois. Tapaamiset aloitettiin kysymällä lapsen kuulumisia ja mielipiteitä ja selittämällä tapaamisen syy ja tavoite.

Lapsilta pyydettiin palautetta Sisukas-toiminnasta työskentelyn puolivälissä ja lopussa sekä yksilöllisesti sopivissa kohdin. Työskentelyn puolivälissä ja lopussa lapsilta kysyttiin, millainen kokemus SISUKAS on ollut sekä tiedusteltiin lasten toiveammattia. Tämän lisäksi loppuhaastattelussa kyseltiin tarkemmin lapsen mielipiteitä koulunkäynnistä ja Sisukas-toiminnasta. Apuna toiminnallisessa haastattelussa käytettiin Tejping-vuorovaihtusleikkimenetelmää (Soltvedt, 2005) lapsen verkoston kuvaamiseen ja Sisukas-toiminnasta keskusteluun (lisätietoja tejping-menetelmästä www.pesapuu.fi). Alussa lapsi valitsi ne ihmiset, jotka auttavat häntä koulutyössä. Mukaan valittiin myös omat vanhemmat ja keskusteltiin, mitä he ajattelevat lapsen koulunkäynnistä ja oliko koulussa pärjääminen tärkeää myös vanhemmille. Seuraavaksi käytiin läpi, miten nämä eri ihmiset lapsen ympärillä auttavat häntä koulutyössä, sekä mitä lapsi itse oli tehnyt oppimisensa eteen. Puhuttiin myös siitä, minkä lapsi oli huomannut auttavan häntä ja pyydettiin lasta arvioimaan, miten aikuiset ovat onnistuneet auttamaan koulunkäynnissä. Kysyttiin myös, olisiko lapsi toivonut vielä enemmän apua sekä onko vielä asioita, joissa hän kaipaisi tukea. Nukkejen avulla käytiin läpi Sisukkaan palaveritilanteita ja kysyttiin, mikä tapaamisissa oli ollut kivaa ja oliko joku jäänyt harmittamaan. Skolfam®-mallin mukaisesti lapsilta kysyttiin myös heidän toiveammattiaan ja muita tulevaisuuden unelmiaan.

Useat lapset olivat jutelleet vanhempiensa kanssa omasta koulunkäynnistään. He myös tiesivät, että vanhempien mielestä koulunkäynti on tärkeää. Koulun aikuiset ja sijaisvanhemmat olivat tärkeimpiä auttajia lasten kou-

lutyössä. Lapset pitivät apua luonnollisena ja se tapahtui lapsen ehdoilla: he kokivat saavansa apua kaivatessaan. Sisukkaan he olivat kokeneet auttavan kannustamalla, luomalla uskallusta, järjestämällä enemmän tukea kouluun ja pitämällä yhteisiä palaveria. Lapset sanoivat itse osallistuneensa tekemällä tehtäviä ja läksyjä, lukemalla kokeisiin, yrittämällä keskittyä koulussa ja tekemällä parhaansa. Lasten oli vähän hankala miettiä, mikä heitä oli auttanut näiden kahden vuoden aikana. He kuvasivat muun muassa, että heitä on auttanut keskittyminen, aikuisten apu ja harjoittelu. Haastattelussa suurin osa lapsista koki, että aikuiset olivat keksineet keinot auttaa lasta. Lapset toivoivat vielä apua keskittymisen harjoittelussa, läksyjen teossa, matematiikassa, lukemisessa, englannissa sekä vihan tunteen käsittelyssä. Lapset toivoivat saman aikuisten verkoston auttavan heitä jatkossakin kuin mikä oli ollut heidän tukenaan tähänkin asti.

Sisukas-palavereissa lapsista oli ollut kivaa, kun asioista oli puhuttu yhdessä, sai kertoa mieltä painavista asioista ja kuulla hyvä palautetta ja kehuja omasta koulunkäynnistä. Monet kokivat hyväksi sen, että aikuiset olivat yhdessä miettineet, miten he voisivat lasta auttaa. Lasta oli palaverissa voinut harmittaa se, kun ei tuntenut palaveriin osallistujia tai kun hänelle oli esitetty paljon kysymyksiä. Yksi lapsi kertoi olleensa harmissaan, kun puhuttiin hänelle vaikeista asioista. Lasten toiveammatit vaihtelivat kokista rakennusmieheen ja päiväkodintyöntekijästä torimyyjään. Skolfamissa raportoidaan, että lasten toiveammatit muuttuivat työskentelyn aikana niin, että monet lapset kertoivat lopussa haluavansa ”statukseltaan parempiin” ammatteihin, kun lasten aloittaessa työskentelyä. Samanlaista muutosta lasten toiveammateissa ei näkynyt Sisukas-lapsilla.

Lisäksi lapsilta kysyttiin, millainen kokemus SISUKAS on ollut. Kysymykseen sai vastata hymynaama-asteikolla 1-10, jossa 1 oli tyytymätön naama ja 10 tyytyväinen hymysuu. Lapsilta oli kysytty palautetta myös puolivälissä työskentelyä, kun he olivat olleet Sisukkaassa noin vuoden. Tuolloin vastausten keskiarvo oli 8,4. Loppuhaastattelussa lasten vastausten keskiarvo oli 8,7. Kaksi lasta valitsi numeron viisi ja kaksi numeron kuusi. Loput valitsivat numeron kahdeksan ja kymmenen väliltä. Lapset perustelivat vastauksiaan muun muassa sillä, että tehtävät ovat olleet mukavia ja lapsi on kokenut saavansa apua. Eräs sanoitti tuntemuksensa: ”SISUKAS on auttanut mua käymään hyvin koulua.” Perusteluja huonommille arvosteluille oli hankala saada. Muutama lapsi sanoi, että tehtävät olivat hankalia, tai palaverit kouluajalla olivat ikäviä. Toinen lapsi taas toivoi palaverien olevan kouluajalla. Lasta saattoi myös välillä harmittaa ne

asiat, joissa hänellä oli tuen tarvetta. Seuraavassa on kirjattu lasten kommentteja toiminnasta. Lainauksia on poimittu työskentelyn lomassa sekä väli- ja loppuhaastattelusta.

Toivomuksia, mihin asioihin lapset haluaisivat apua koulussa:

"Haluaisin apua matskan tehtäviin, sellasiin vaikeisiin. Kun kertois, miten vois laskea, että miten se sujuu, vaikka ope. Olis hauska, jos mä oisin prinssessa ja sitten enää pojat ei kiusais mua. Koska pojat kiusaa mua oikeesti. Tänäänkin välkällä." (tyttö 8 v)

"Haluaisin apua keskittymiseen tunnilla, ei kaikki tunnit, vaikeat vaan, matikka ja englanti." (tyttö 10 v)

"Ettei kukaan kiusais. Rehtori voisi auttaa ja muut opet ja se, ettei välitä." (tyttö 8 v)

"Haluaisin apua matikkaan. Se on hankalaa, mutta se on mun lempiaine. Oma ope on auttanut kun olen pyytänyt." (tyttö 7 v)

Omien vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin:

"Se on ainakin sanonut, että jos mä keskityn hyvin koulussa, pääsee töihin ja saa ammatin." (tyttö 11 v)

"Silloin jos mulle tulee hyviä numeroita, niin kyllähän ne tykkää. Ei mulla siis hirveen huonosti mene koulussa. Kyllä mä luulen, että ne on ihan hyvällä mielellä." (poika 11 v)

"On se kait sille ihan tärkeätä. Ja se haluaa, että mä pääsen sen koulun läpi, kun se ite ei mennyt sitä kovin hyvin läpi tai ei ainakaan kokonaan." (tyttö 11 v)

Miten sijaisvanhemmat ovat auttaneet koulutyössä?

"Äitille voi kertoa aina kaikesta. Ja iskä aika paljon, kun se aina kyytsää." (tyttö 11 v)

"Mummo (sijaisäiti) hössöttää koko ajan, että joojoo, kyllä se hyvin menee." (tyttö 9v)

”Äiti ja isä auttaa mua läksyissä, ne tarkistaa ne yleensä. Ja sitten ne opettaa mulle erilaisia asioita, mitä koulussa voi tehdä.” (tyttö 8 v)

Miten ope on auttanut koulutyössä?

”Se vähän niinku panostaa minuun.” (poika 11v)

”Ne opettaa mulle erilaisia asioista ja ne myös auttaa mua, kun tartten apua.” (tyttö 8 v)

”Sillei jos mä tartten apua niin ne auttaa sitten enemmän. Sit mä saan tehdä erityisopettajan luona kokeita, se helpottaa mun keskittymistä. Ne molemmat pitää mulle tukitunteja” (tyttö 11v)

Oletko huomannut, mikä sinua auttaa?

”No keskittyminen ja apu.” (tyttö 9v)

”Mä ite oon halunnu, että mä onnistun hyvin.” (poika 9v)

Oletko huomannut, että joku olisi muuttunut?

Tuntuu, että lukeminen on nyt helpompaa. Mitä enemmän harjoittelee ja tekee niin sillai edistyy. (tyttö 11v)

”Opin nyt helpommin.” ”Ennen katselin, kun muut leikkivät, nyt menen mukaan leikkimään”. (tyttö 10v)

”Koulussa menee hyvin, joskus kuitenkin on rankkaa, kun välillä väsyttää, jos on nähny pahaa unta, eikä ole saanut nukuttua.” (poika 9v)

”Kavereita on tullu enemmän. Mun kaveri sanoi, että mä oon muuttunu aika paljon, koska eskarissa mä aina pelleilin.” (tyttö 10v)

”Mä olen nyt rohkeampi. Mä sanon niille välitunnilla (kavereille), että mäkin tuun peliin.” (tyttö 11v)

”SISUKAS on tuonu kaikkea, mitä lapsi tarvitsee, että koulussa menis, ei kun menee nyt paremmin.” (poika 11v)

Miten SISUKAS on auttanut sinua koulutyössä?

Niin kuin sillai, että usko itteesi. (tyttö 11v)

Ne auttaa mua sillai että, mä uskallan tehdä asioita ja sellaista. Tää on ollu mukava ja te ootte auttanu mua paljon. (tyttö 8v)

No ainakin niissä kaverisuhteissa. Kun ootte ainakin tsempannu mua niissä. En osaa muuta sanoa. (poika 11v)

Kannustaa koulunkäyntiin. Ja ne on tietääkseni enemmän tukea koulunkäyntiin. Ne on kai hommannut enemmän tukitunteja kai, tai jotain muuta. (tyttö 11v)

Kiva kun minulta kysellään palaverissa, koska multa vaan harvoin kysellään kouluasioista. (tyttö 9v)

Mun elämä ennen Sisukasta oli vuoristorataa ja vapaapudotusta. Mä olin ihan mahoton. Kun tapaatte oikein vaikean lapsen, käyttäkää mun tapausta esimerkkinä.”(poika 11v)

SISUKAS auttaa lapsia kaikissa asioissa, mitä lapsi ei osaa. Minua autetaan nukkumisasioissa. (tyttö 7v)

SISUKAS auttaa koulunkäynnissä vaikeissa asioissa ja sitten noissa kotijutuissa. (tyttö 8v)

Mitä itse olet tehnyt?

Yrittänyt keskittyä, tehdä läksyt, olla saamatta merkintöjä ja miinuksia. (tyttö 11v)

No mä luen jo aika sujuvasti. No kun mä olen harjotellu sitä ja lukuun paljon. (tyttö 8v)

No mä oon ollu vaan kunnolla. (poika 9v)

Mä oon lukenut aika paljon, tai ainakin kun mulla on matikan kokeet, koska matikka on vähän hankalaa mulle. Ja siinä oon yrittänyt tehdä aika paljon

niitä matikan tehtäviä. Ja muutenkin yrittänyt lukea kokeisiin hyvin. (poika 11v).

Oon yrittänyt tehdä parhaani. Tai no, joskus on vähän väsyttännyt tai ei oo jaksanut keskittyä johonkin mihin pitäis. (tyttö 11v)

Mikä Sisukas-palavereissa oli hyvää?

Iskä ja ope keksi aina kaikkia ideoita, että mulle pitää laittaa joku viittauspoljin. Ja kouluterkkari sanoi, että pitää olla sellainen nappi, josta pitää painaa. (tyttö 11v)

Sai sanoa kaikki semmoset asiat, jotka painaa mieltä. (tyttö 8v)

On se ihan kivaa, pidetään huolta musta. Ja niitä mieleenpainuvia suruja saa puhua. (tyttö 9v)

Välillä tuntuu oudolta, kun on monta monta aikuista puhumassa minun asioista. Mutta välillä se on tuntunut ihan hyvältä. Se selkenee varmaan jotenkin minunkin aivoissa... (tyttö 11v)

Oli kivaa ja sai pahat mielet pois. (tyttö 8v)

Kiva fiilis tuli juttelemisesta. (tyttö 9v)

Oliko Sisukas-palavereissa jotain, mikä harmittaa?

Sisukas-palavereissa on tylsää. Ja kun mä en tunne sieltä ketään, paljoo. (tyttö 12v)

Joskus tulee sellanen, että minä kerron jonkun jutun ja sille nauretaan, jos mä sanon jotain ärsyttävää. (tyttö 9v)

Joskus häiritsee vaan se, että siinä on niin monta ihmistä mukana. (tyttö 11v)

Toivomuksia tapaamisista

Että siellä olis parkourhalli. No se olis nykyaikaa. Odotetaan 50 vuotta niin kyllä siellä teidänkin kansliassa on parkourhalli tai tramppa. (poika 11v)

Mitä toivot tulevaisuudelta, onko sinulla unelmia?

Että saan isona perheen, ja että se voisi hyvin ja ettei olisi mitään maksamisongelmia laskuista. Ja että kaikki olisi terveitä, ja että olisi omakotitalo. (tyttö 11v)

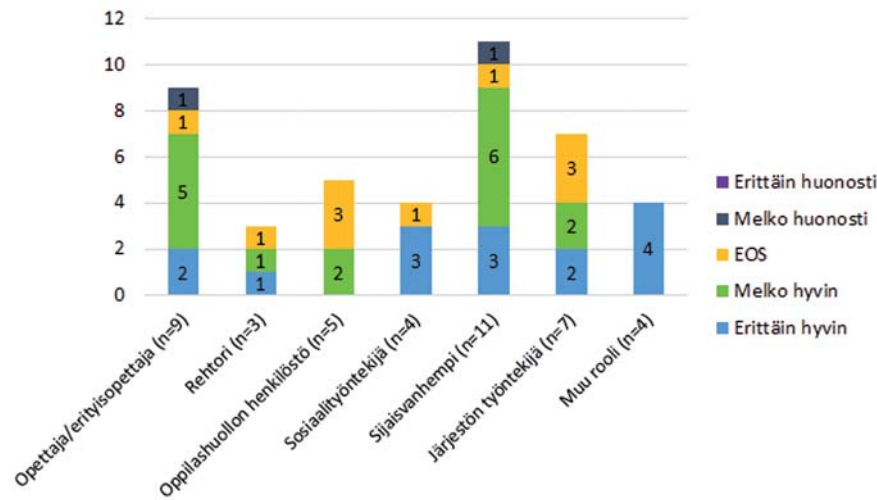
Päästä rikkaaks. Teen niin ku Keskinen. Otan 50 000 lainat, ja perustan jonkun ison kaupan. Sitten kun olen saanut rahat takaisin, niin sitten maksan lainan. Sit kun on taas tarve niin teen 50 000 remontin ja sitten kun remontti on valmis sitten tulee hirveenä rahaa. Sillä ohjeella minä saan oman Tuurin. (poika 11v)

Kirjailija. Yleensä ammatit aloitetaan aikuisena, mutta mä olen aloittanut jo 6-vuotiaana. Mulla on pitkä ammatti. (poika 9v)

4.2 Palautetta lasten verkostoilta

Eri yhteistyötahoilta on kysytty säännöllisesti koko työskentelyn ajan palautetta Sisukkaasta. Arvokasta tietoa on tullut myös verkostopalavereissa ja muuten lapsen kanssa työskentelyn lomassa.

Keväällä 2015 toteutettiin arviointikysely hankkeessa mukana olevien lasten verkostoille (sosiaalityöntekijöille, sijaisvanhemmille, koulukäyttäjille) sekä hankkeen muille yhteistyötahoille. Kyselyyn vastasi 43 henkilöä, joista 11 oli sijaisvanhempia, 9 opettajia, 7 järjestöissä työskenteleviä yhteistyökumppaneita, 5 oppilas- ja opiskelijahuollon edustajia, 4 sosiaalityöntekijöitä, 3 rehtoreita, sekä 4 jonkun muun ryhmän edustajaa. Vastaajista 38 oli naisia ja 5 miehiä. Suurimman osan (31 vastaajan) mielestä Sisukas-hankkeessa tehty työ oli tukenut projektin päätavoitteita (sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukeminen, syrjäytymisen ehkäisy sekä monialaisen yhteistyön mallintaminen) erittäin hyvin tai hyvin. Kahden vastaajan mielestä tehty työ on tukenut tavoitteita melko huonosti. Ryhmistä tyytyväisimpiä olivat sosiaalityöntekijät ja muun roolin edustajat, kriittisimpiä oppilashuollon edustajat (kuva 21). Sisukas-hankkeen toiminnot arvioitiin kauttaaltaan keskimäärin erittäin tai jonkin verran hyödylliseksi. Kaikkein parhaimmat arviot saivat Sisukkaan järjestämät seminaarit, koulutukset ja luennot (kun huomioitiin kysymykset, joissa enemmän kuin viisi vastaajaa).



KUVIO 21. Palautekyselyn kysymys: Miten hyvin mielestäsi hankkeessa tähän asti tehty työ on tukenut tavoitteita? (N=43)

Sisukas-pilotoinnin aikana työryhmä on saanut myös mallin jatkokehityksen kannalta huomioon otettavia kehitysehdotuksia. Yhdellä koululla on ajateltu tapaamisia olleen liiankin tiuhaan. Samoin yhdellä koululla koettiin lapsen testaaminen turhaksi, koska heidän mielestään koulussa lapsen kehitystä seurataan jo tarkasti ja ollaan yhteyksissä kotiin. Muutamilla kouluilla nähtiin, ettei SISUKAS tuo oppilashuollon työhön mitään uutta. Joidenkin lasten kohdalla sijaisvanhemmat pohtivat Sisukas-oppimissuunnitelman roolia, kun he eivät kokeneet lapsella olevan erityisiä haasteita. Lisäksi joillakin kouluilla koettiin, etteivät he alkuvaiheessa saaneet riittävästi tietoa työskentelymallista ja eri toimijoiden roolista yhteistyössä. Nämä kommentit on huomioitu edelleen jatkokehityksessä mahdollisuuksien mukaan.

Kouluhenkilökunnan palautetta

Opettajat kokivat tärkeänä, että tieto lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista sekä hänen asioihinsa keskittyminen olivat auttaneet järjestämään lapselle hänen tarpeitaan vastaavaa tukea. Opettajat huomasivat, että monet hiljaiset lapset saivat lisää rohkeutta osallistua tunneilla ja aktiivisemmat lapset oppivat rauhoittamaan käytöstään. Positiivisia muutoksia kerrottiin tapahtuneen myös koko luokan ilmapiirissä, kun esimerkiksi työskentelyrauhaan alettiin kiinnittää entistä tarkempaa huomiota.

Sisukas-oppimissuunnitelmassa kirjattu erityisopetus on nyt hyvin pystynyt vastaamaan lapsen tarpeisiin. Lapsen ylikuormittuminen on pystytty välttämään ja lapsi on saanut harjoitella juuri itselleen tarpeellisia asioita. (luokanopettaja 2. luokkalaisesta tytöstä)

Lapsi kokee turvallisuutta opiskellessaan nyt pienryhmässä. Hän on saanut rohkeutta ja osallistuu tunneilla. Sopivan tasoiset tehtävät tuovat paljon onnistumisen kokemuksia. (erityisopettaja 5. luokkalaisesta tytöstä)

Hän on aktivoitunut tunneilla ja kun valmistaudutaan kokeisiin, hän esittää toisille kysymyksiä teksteistä. (erityisopettaja 6. luokkalaisesta tytöstä)

Luokan ilmapiiri on muuttunut viimevuodesta positiiviseen suuntaan. Luokassa ei ole riitelyä oppilaiden kesken ja näsäviisaat kommentoinnit ovat loppuneet ja luokka rauhoittuu paremmin oppitunteihin. Tilannetta on rauhoittanut Sisukas-hankkeen myötävaikutuksella luokkaan saatu avustaja. (erityisopettaja)

Moni opettaja piti Sisukas-työskentelyn tärkeimpänä antina toimivan yhteistyön muodostamisen säännöllisissä verkstopalaverissa. Opettajat mainitsivat, että työskentely oli syventänyt heidän oppilastuntemustaan, tietoaan sijoitetuista lapsista sekä ollut tärkeää lapselle.

Opettaja on saanut tukea, tutkimustietoa ja kanavan toimivaan yhteistyöhön sijaisperheen kanssa. Oppilas on kokenut itsensä arvokkaaksi, koska hänen asioihin on keskitytty. Työskentely on ollut tarpeellista ja tulokset nähtävissä. (luokanopettaja)

Tietoa lapsen tilanteesta (pulumista, haasteista, onnistumisista yms.) on saanut useammalta taholta ja yhtä aikaa säännöllisissä verkstopalaverissa. Tuntuu siltä, että lapsella ja sijaisperheellä on koulun lisäksi ollut vankka tuki taustalla. (luokanopettaja)

Mielestäni porukan tuki ja yhdessä sovitut toimenpiteet ovat helpottaneet ja hyödyttäneet opetustyötä. Nämä asiat ovat sellaisia, että koulu ei voi yksin ratkaista erilaisia ongelmia, jos ei ole mitään tietoa koululaisen alkutaipaleesta ja aiemmasta elämästä. Yhteistyö perhekodin ja koulun välillä on ollut luottamuksellista ja kannustavaa. (luokanopettaja)

Sijaisvanhempien palautetta

Sijaisvanhemmat kertoivat päässeensä seuraamaan monenlaisia positiivisia muutoksia lasten arjessa. Muutokset näkyivät muun muassa lapsen hyväntuulisuuden lisääntymisenä, rauhoittumisena, vastuunoton lisääntymisenä omasta koulunkäynnistä tai uhmaamisen vähenemisestä. Monet isosisaruksen asemassa olleet lapset uskalsivat aikuisen kehoituksesta jättää pienemmästä sisaruksesta tai arjen askareista huolehtimisen aikuisten vastuulle.

Kotona hyvät hetket lapsen kanssa ovat lisääntyneet ja kiukuttelu, uhma ja sijaisvanhempien ohjeiden kyseenalaistaminen on vähentynyt. (sijaisisä)

Nyt ollaan hyvässä tilanteessa. Jos Sisukasta ei olisi ollut, taas mietittäisiin, miten selvittää tästä eteenpäin. Avustajan saanti oli tosi tärkeä asia pojalle. (perhekodin työntekijä lopputapaamisessa)

Lopputapaamisessa aikuiset jakoivat kokemuksen, että 6. luokkalainen lapsi oli alkanut ottaa itse vastuuta koulunkäynnistä. Entisestä poiketen läksyt on nykyään tehty ja tunneilla osallistuminen tullut aktiivisemmaksi. Kohennusta näkyi myös koenumeroissa. Tulevat yläkoulun opettajat kirjasivat ylös lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet. Yhdessä pohdittiin, kuinka tytön koulun aloitus yläkoulussa hoidetaan, ettei tyttö jäisi huomamattomaksi, vaan saisi potkua koulunkäyntiin heti syksystä alkaen.

Sijaisvanhemmat olivat tyytyväisiä siihen, että työskentelyn aikana lapsen itseluottamus ja usko omiin kykyihin oli kasvanut. Monet mainitsivat kokevansa tärkeänä oikea-aikaisen ja suunnitellun tuen, joka perustuu tutkittuihin tarpeisiin sekä konsultaatioavun lapsen kanssa toimimiseen.

Lapsi on saanut tukea koulussa heti, kun tarve on vaatinut. Apua on ollut monista tehtävistä, joita kotona on tehty. Yhteistyö koulun ja kodin välillä on ollut avointa ja lapsen etua ajavaa. Sisukas-aika on ollut mielenpainuva matka ja lapsellekin tärkeä aika. Hyvät eväät eteenpäin tuleville kouluvuosille. (sijaisäiti)

Myös omat ajatukset ovat avautuneet uudella tavalla lasta tukevaksi koulunkäynnin suhteen. (sijaisäiti)

Lapsi on helpottunut, kun saa syyn asioille. Ei tarvitse kokea olevansa tyhmä. (sijaisäiti)

Olen voinut jakaa huoleni ja ilonaiheeni ammattilaisten kanssa ja saanut oikeaa tietoa ja ymmärrystä ilmiöihin, joita olen pohtinut. (sijaisäiti)

Sosiaalityöntekijöiden palautetta

Lasten asioista vastaavilta sosiaalityöntekijöiltä kysyttiin palautetta eri vaiheissa työskentelyä. Saatu palaute oli pääosin positiivista. Sosiaalityöntekijät kokivat Sisukas-työskentelyn käytännönläheisenä ja hyödyllisenä. Psykologinen ja pedagoginen konsultaatio koettiin erittäin merkityksellisenä. Välillisesti sosiaalityöntekijät näkivät oman työnsä helpottaneen, kun lapselle suunnitellut tukitoimet edistivät koko sijaisperheen jaksamista. Sosiaalityöntekijät iloitsivat myös lapsen hyvinvoinnin lisääntymisestä. He kokivat ymmärryksensä lapsista lisääntyneen. Yhteistyö kouluun päin koettiin helpommaksi, kun koulut olivat saaneet tietoa sekä yleisesti sijoitetuista lapsista että yksilöllisesti työskentelyssä mukana olevasta lapsesta. Sosiaalityöntekijät pitivät tärkeinä Innostamo-tapaamisia, joissa hankkeen työntekijät ja sosiaalityöntekijät yhdessä pysähtyivät miettimään Sisukas-työskentelyä erityisesti sosiaalityön näkökulmasta.

Ymmärrys lasta kohtaan lisääntynyt. Oikeanlaisen avun ja tuen löytäminen lapselle ja sijaisvanhemmille. Helpottanut oman työn taakkaa sekä saanut konsultaatioapua lapsen tilanteeseen. (sosiaalityöntekijä)

Tieto lapsen koulunkäynnistä helpottaa asiakassuunnitelmapalavereiden pitämistä, nyt osaa keskittyä paremmin olennaisiin asioihin. Koulunkäynnin tukitoimet helpottavat sijaisperheen arkea. (sosiaalityöntekijä)

Lapsi on saanut tarvitsemaansa apua ja tukea koulunkäyntiin, ”piilossa” olleet haasteet koulunkäynnissä ovat tulleet esille. Lapsen itsetunto on vahvistunut. Lapsi on saanut paljon myönteistä palautetta ja toisaalta korjaavia kokemuksia. Sisukkaan avulla lapsi on päässyt tutkimuksiin ja on löydetty diagnoosi, minkä avulla lapsi saa nyt oikeanlaisen tuen. (sosiaalityöntekijä)

5 POHDINTA

5.1 Päätulosten yhteenveto

Kognitiiviset kyvyt

14 lasta kehittyi ainakin yhdellä yleisen älykkyyden osa-alueella. Suurin osa lapsista oli yleiseltä älykkyydeltään ikätason keskitasoa, mukana oli myös ikätasoa laajakkaampia lapsia sekä alle ikätason suoriutuvia.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että sijoitetut lapset ovat yleiseltä älykkyydeltään alle ikätasoisia (esim. Crozier & Barth, 2005; Rees, 2013). Sisukas-lasten ryhmässä näkyy myös yleisemmin sijoitetuilla lapsilla kliinisesti havaittu ilmiö: heillä kielellinen kehitys sekä työmuistin toiminta jäävät herkimmin ikätasosta jälkeen (Bomber, 2007). Kielellinen kuntoutus oli myös yksi tärkeä harjoittelun kohde Sisukas-intervention aikana: yhteensä 11 lapsella oli tukijaksolla kielellisen kuntoutuksen harjoituksia. Työmuistin suoraan kuntoutukseen ei lähdetty tutkimustietojen takia, joiden mukaan työmuistin harjoittelulla saadaan harvoin aikaan arjessa havaittavia muutoksia (esim. Cornoldi & Giofre, 2014; St Clair-Thompson, Stevens, Hunt & Bolder, 2010). Oli tärkeää huomata, että kielelliset taidot ja työmuisti olivat osa-alueita, joilla lapset kehittyivät intervention aikana. Kielellisen päättely parani huomattavasti kolmella ja kohtalaisesti neljällä lapsella. Niinikään työmuisti parani huomattavasti kolmella ja kohtalaisesti neljällä lapsella.

Psykososiaalinen hyvinvointi

Lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin arviointiin osallistuivat lapsi, sijaisvanhemmat ja luokanopettaja. Jokaiselta lapselta löytyi vahvuutta ainakin yhdellä arvioidulla osa-alueella harrastuksissa, koulumenestyksessä tai kaverisuhteissa. Sisukas-lasten oireet kuitenkin herättivät keskimääräistä enemmän huolta. Yleisimpiä haasteita lapsille olivat aggressiivinen ja sääntöjä rikkova käyttäytyminen sekä tarkkaavuuden ongelmat. Tuen tarpeiden muutos interventiojaksolla oli hyvin yksilöllistä: osalla lapsista oireilu

väheni, osalla pysyi samalla tasolla ja osalla lisääntyi seurannan aikana. Vahvemman tuen tarpeessa olevat lapset saatettiin avun piiriin: neljä aloitti yksilöterapian lastenpsykiatrisen arviointijakson jälkeen ja kuusi työskentelyn perheneuvolassa. Ryhmätasolla tarkasteltuna vaikeudet olivat vähentyneet lasten arvioinneissa enemmän kuin aikuisten arvioissa, muutokset eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Osalla lapsista psykososiaaliseen hyvinvointiin saattoi olla vaikuttamassa jo murrosiän lähestyminen. Sisukas-työskentelyn lopussa seitsemän lasta oli 11-12-vuotiaita varhaisteinejä. CBCL-mittarissa otetaan huomioon iän vaikutus ja murrosiässä lisääntyvä oireilu, mutta Vahvuudet ja –vaikeudet kyselyssä on samat normit kaikille alakouluikäisille. Tämä SDQ-kyselyn ominaisuus saattoi peittää alleen muita lapsen hyvinvoinnissa tapahtuvia myönteisiäkin muutoksia.

Monet lapset tekivät myös identiteettityöskentelyä Sisukas-toiminnan aikana tai olivat muista syistä perheneuvolan ohjauksen ja neuvonnan tai terapiapalveluiden tarpeessa. Kahdella lapsella oli valmis kontakti perheneuvolaan ja kahdella lastenpsykiatrian poliklinikalle Sisukkaan alkaessa, mutta suurin osa kontakteista muodostui Sisukkaan aikana. Muutamilla lapsilla oireilu ja tarve vahvemmalle psyykkiselle tuelle olivat ilmeisiä jo alkukartoitusvaiheessa ja heidät ohjattiin avun piiriin. Joillakin lapsista psyykkisen hyvinvoinnin tila muuttui työskentelyn kuluessa ja identiteettityöskentely käynnistyi vasta hankkeen aikana. Näillä lapsilla ei alkukartoituksessa löytynyt vielä huolestuttavia oireita, mutta loppukartoituksessa näkyikin oireilun lisääntymistä lasten päästessä terapiaan ja työskentelyn ollessa vielä alkuvaiheessa. Monilla lapsilla käynnistettiin myös lääkityskokeilu osana lastenpsykiatrista työskentelyä: neljälle lapselle määrättiin lääkkeitä yliaktiivisuuteen ja yhdelle antipsykoottista, mielialaa tasaavaa lääkitystä aggressiivisuuteen. Kahdelle oli määrätty lääkitys ennen työskentelyn aloitusta. 20 lapsen joukosta tuli siis havainnollisesti esille se, että asiantuntijat arvioivat oireiden vakavuuden takia useiden tarvitsevan lääkitystä tasapainoisen kehityksen turvaamiseksi.

Opettaja-oppilassuhde

Sisukas-lasten opettaja-oppilassuhteet olivat ryhmätasolla samanlaisia vertailuaineistona käytetyn Alkuportaat-tutkimushankkeen (Lerkkanen, Ahonen & Poikkeus, 2011) tulosten kanssa. Suurimmalla osalla lapsista

oli kyselyiden perusteella läheinen suhde opettajaan ja suhde säilyi hyvänä opettajanvaihdoksista huolimatta. Myös lasten kokemus suhteestaan opettajaan säilyi positiivisena. Kyselytuloksia tarkasteltaessa täytyy huomioida sosiaalisesti suotavan vastaustyylin vaikutus tuloksiin: opettajien vastauksissa saattaa näkyä halu katsoa itseään empaattisena ja lämpimänä opettajana, joka tulee toimeen myös haastavamman lapsen kanssa.

Opettajan kiinnostus oppilaita kohtaan ja myönteinen ilmapiiri lisäävät oppimismotivaatiota. Eniten myönteisiä oppimistuloksia tuottaa opettajan empaattisuus, lämpö sekä kritiikin ja määrällyn vähäisyys. Nämä ominaisuudet vaikuttavat etenkin oppilaiden luovaan ja kriittiseen ajatteluun ja oppilaiden osallistumiseen (Cornelius-White, 2007). Lämmin opettaja-oppilassuhde tukee lapsen sosiaalista kehitystä ja vaikuttaa koulusopeutumiseen, -menestykseen ja motivaatioon (Baker, Grant & Morlock, 2008; Crumpton, 2012; Pianta & Stuhlman, 2004). Opettaja-oppilassuhteella on siis merkitystä oppimiselle ja sitä on tärkeää arvioida. On myönteistä huomata, etteivät Sisukas-lapset ryhmätasolla poikenneet lämpimyyden tai ristiriitojen osalta Alkuportaatt-vertailuaineistosta. Mielenkiintoista on myös pohtia, mistä verrattain pysyvät arviot johtuvat: opettajanvaihdoksista huolimatta alku- ja loppukartoituksen tulokset olivat lapsikohtaisesti yhteydessä toisiinsa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Tuottaako laadukas opettajankoulutusjärjestelmästämmme ammattitaitoisia opettajia, jotka pystyvät muodostamaan hyvän suhteen myös haastavammin käyttäytyvään lapseen.

Oppijaminäkuva

Minä koululaisena -kyselyssä lasten käsityksissä oppijaminäkuvastaan ja uskosta omiin kykyihin oppijana oli suuria eroja: käsitys itsestä oppijana vaihteli hyvin myönteisestä hyvin kielteiseen. Toisilla arviot muuttuivat työskentelyn aikana myönteisemmiksi itseä kohtaan ja toisilla kielteisemmiksi.

Havainnot oppijaminäkuvasta laittavat pohtimaan, olivatko näiden lasten arviot alkukartoituksessa liian positiivisia ja ovat kahden vuoden aikana muuttuneet realistisempaan suuntaan. Vai halusivatko lapset alkukartoituksessa pitää yllä roolia normaalina koululaisena eivätkä uskaltaneet vielä alkukartoituksessa vastata niin rehellisesti kuin loppukartoituksessa Sisukas-työskentelyn jälkeen? Voi myös pohtia, vaikuttaako lähestyvä mur-

rosikä jollakin tapaa vastauksiin tai koulun lisääntyvät vaatimukset lasten siirtyessä ylemmille luokille. Seuranta-aineistoa mittarista ei ole saatavilla.

Akateemisten perustaitojen kartoituksessa täytyy muistaa, että aloitusvaiheessa esikouluikäisillä mittausväli on yksi vuosi ja aloitusvaiheessa kouluikäisillä mittausväli on kaksi vuotta (katso kuvio 3).

Lukemisen sujuvuus

Lukemisen sujuvuutta harjoitettiin intervention aikana monen lapsen kanssa, mutta se pysyi haasteellisenä usealle. Tutkimusten perusteella tiedämme jo, että suomenkielessä erityisesti sujuvan lukutaidon saavuttaminen muodostuu monelle vaikeaksi tavoitteeksi (mm. Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen, 2011). Tiedämme myös, että lukemisen sujuvuuden pulmat ovat sitkeitä (Landerl & Wimmer, 2008) ja niiden on todettu olevan keskeinen lukemisen haaste vielä nuoruusiässä (Kairaluoma, Westerholm, Torppa, Ahonen & Aro, 2013). Edistyminen taidossa näkyy hitaasti ja tämä havainto näyttää pätevän myös Sisukas-lasten kohdalla.

Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtäminen oli monelle Sisukas-lapselle vahvuus alkukartoituksessa ja pysyi sellaisena myös loppukartoituksessa. Huolimatta lukemisen sujuvuuden haasteista ja yleisemmistä kielenkehityksen viiveistä monet Sisukas-lapset olivat taitavia ymmärtämään lukemaansa. Kyky saada tekstistä selvää on lukemisen tärkein tavoite ja kertoo lasten kielellisen päättelyn taidoista.

Oikeinkirjoitus

Myös kirjoittaminen oli monelle Sisukas-lapselle alkukartoituksessa vahvuus. Lisäksi Sisukas-lapset ryhmänä näyttivät edistyneen oikeinkirjoituksen tehtävissä. On mielenkiintoista pohtia, näkyykö lasten kielellisten taitojen kehittyminen ensin oikeinkirjoituksessa ja myöhemmin lukemisen sujuvuuden edistymisessä.

Matematiikka

Matematiikassa löydettiin alkukartoituksessa usealla lapsella vahvoja tuen tarpeita. Loppukartoituksessa kolmestatoista lapsesta yhdeksän paransi tulostaan yli hyväksymisrajan. Lapset näyttivät edistyneen matematiikan taidoissa intervention aikana myös ryhmätasolla.

Vertailu Skolfamin® kanssa

Sekä Skolfamissa® että Sisukkaassa lapset kehittivät oppimistuloksissa. Lisäksi Skolfamissa® lasten yleinen älykkyys nousi, mutta samaa muutosta ei tullut esiin Sisukas-aineistossa.

Sen sijaan lasten psykososiaalisessa hyvinvoinnissa Sisukkaan tulokset ovat samansuuntaisia Skolfamin® kanssa. Skolfamissa® ja Sisukkaassa oli havaittavissa sijaisvanhempien ja opettajan huolien vähenemistä työskentelyn aikana, vaikkei tulos ollutkaan tilastollisesti merkitsevä. Skolfamissa® on käytetty WISC-testistön yhdysvaltalaisia normeja. On otettava huomioon, että toisessa maassa tehdyt normit eivät välttämättä kuvaa ruotsalaislasten tasoa riittävän hyvin, esimerkiksi kielellisessä suoriutumisessa. Myös interventiossa on ollut eroja. Skolfamissa® on esimerkiksi intervention aikana harjoiteltu suoraan työmuistitehtävää: he raportoivat tehneensä lasten kanssa harjoituksia, jotka ovat samanlaisia kuin WISC-testistön tehtävä. Näin ollen ei ole yllättävää, jos lapset saavat parempia tuloksia loppututkimuksessa. Tulosten perusteella ei kuitenkaan voi vielä tietää, onko hankalasti kuntoutettava työmuisti oikeasti kehittynyt ja näkyvätkö vaikutukset myös arjessa, ei vain yhden testin kohdalla.

Skolfamissa® tulosten analyysissä on käytetty t-testiä. Sisukkaan pienemällä aineistolla t-testin käyttäminen ei kuitenkaan ole oikein suositeltavaa. Herää kysymys, olisiko tuloksissa näkynyt enemmän eroa, jos lapsia olisi ollut vähän enemmän ja tilastollisessa testauksessa olisi ollut enemmän voimaa.

Lisäksi yleisessä Sisukkaan tuloksissa liittyvässä keskustelussa on pohdittu, toimiiko suomalainen erityisopetusjärjestelmä lähtökohtaisesti tehokkaammin kuin ruotsalainen. Toisin sanoen, saadaanko sijoitetut lapset jo lähtökohtaisesti Suomessa paremmin pedagogisen tuen piiriin ja tämän takia suuria muutoksia tuloksissa ei ole intervention aikana nähtävissä.

5.2 Mittareiden haasteet

Mittareiksi pyrittiin valitsemaan parhaita tarjolla olevia suomenkielisiä kyselyitä ja testejä. Luonnollisesti niihin liittyi myös heikkouksia.

Vahvuudet ja vaikeudet –kyselyn (SDQ) herkkyyys tunnistaa lastenpsykiatrinen häiriö usean vastaajan samanaikaisen arvion perusteella on todettu hyväksi (Goodman ym., 2000; Goodman, 2001; Koskelainen, Sourander & Kaljonen, 2000). Sen on todettu olevan myös toimiva väline erityisesti sijoitettujen lasten psyykkisen hyvinvoinnin arviointiin (Luke, Sinclair, Woolgar & Sebba, 2014). Mittarin haasteena on, ettei sitä alun perin ole tarkoitettu alle 7-vuotiaille, eikä siinä ole eri normeja eri-ikäisille lapsille. SDQ-mittarin muutosherkkyyttä ei ole vielä laajasti tutkittu. Tutkimuksessa mittari näytti olevan suhteellisen tarkka mittaamaan muutosta, kun sitä verrattiin CBCL-mittariin (Mason, Chmelka & Thompson, 2012).

Child Behaviour Checklist (CBCL) on tarkoitettu lähtökohtaisesti koulussa oleville lapsille, koska osa kysymyksistä liittyy koulunkäyntiin. Nyt sitä käytettiin myös esikouluikäisten kanssa, jotta kaikilla olisi käytössä sama kysely. Yhdysvaltalainen normiaineisto on kerätty 6-18-vuotiailta, koska siellä koulunkäynti aloitetaan aiemmin. CBCL-kyselyyn ei ole suomalaisia normeja, mutta kansainvälisissä vertailututkimuksissa on huomattu, että suomalaisvanhemmat arvioivat keskimääräisesti vähemmän oireita lapsillaan kuin yhdysvaltalaisvanhemmat. Näin ollen suomalaislapsilla voi olla vakavampia oireita kuin yhdysvaltalaiset normit antavat ymmärtää. (Rescorla ym., 2007). Sijoitettujen lasten psykiatristen oireiden tutkimisessa on esitetty CBCL:n oirekategorioiden kuvaavan heikosti sijoitetuille lapsille tyypillisiä kiintymys- ja traumaperäisiä vaikeuksia. On huomattu, että sijoitetuilla lapsilla oireet ovat hyvin yksilöllisiä ja muodostavat erilaisia ”oireyhdistelmiä” kuin muilla lapsiryhmillä (esim. Tarren-Sweeney, 2013).

WISC-IV:n käyttäminen 6-vuotiaille lapsilla oli perusteltua, jotta alku- ja loppukartoituksen tuloksia voitaisiin paremmin verrata keskenään. Yleensä heillä suositellaan käytettäväksi saman sarjan pienemmille lapsille tarkoitettua WPPSI-III:a, koska WISC-IV:n tulokset eivät välttämättä ole yhtä luotettavia pienemmällä lapsilla.

Lukutaidon tasoa olisi voinut arvioida ALLUn tehtävien lisäksi myös ääneen lukemisen tehtävillä luotettavamman arvioinnin takaamiseksi. Äänettömän lukemisen tehtävissä suoriutumiseen voivat herkemmin vaikuttaa muutkin tekijät, kuten tarkkaavuus ja toiminnanohjaus. Harmillisesti matematiikan ja oikeinkirjoituksen mittarit ovat yleisesti käytössä olevia mittareita, jotka on tarkoitettu enemmän seulovaan käyttöön, tuen tarpeessa olevien lasten löytämiseen. Nämä eivät kuitenkaan ole asianmukaisesti normitettuja, mikä aiheuttaa väljyyttä tulosten luotettavuudessa.

5.3 Työskentelyn merkitys

Lapsen yksilöllisten ominaisuuksien ja ympäristötekijöiden yhdistelmä tekee jokaisesta sijoitetusta lapsesta erilaisen ja näin myös tukitoimet ja työskentely räätälöitiin jokaiselle lapselle sopivaksi. Muutamia lapsia lähinnä seurattiin ja kannustettiin. Heilläkin saattoi tulla aika ajoin pieniä tuen tarpeita, joille löytyi nopeasti ratkaisuja verkoston yhteistyönä. Enemmistöllä lapsista perusasiat olivat kunnossa koulunkäynnissä, mutta tuen tarvetta ilmeni jollakin tietyllä koulunkäynnin tai muun elämän osa-alueella. Lapsikohtaisten oppimissuunnitelmien avulla päästiin räätälöimään tuki juuri näihin yksilöllisiin tarpeisiin. Useimpien lasten kanssa päästiin tilanteeseen, jossa tukijärjestelyt ja lapsen edistyminen pääsivät hyvään vauhtiin ja lapsen verkostolla oli lopputapaamisessa selvä suunnitelma siitä, kuinka yhteistyö ja tuki järjestetään jatkossa. Joidenkin lasten kohdalla asetelma saattoi myös Sisukas-työskentelyn kuluessa muuttua. Alussa verkosto ei ollut huolissaan lapsesta, mutta työskentelyn kuluessa huomattiinkin tuen tarvetta ja käynnistettiin sopivia tukitoimia. On perusteltua seurata lasten koulunkäyntiä, jotta tuen tarpeisiin pystytään reagoimaan nopeasti ja joustavasti.

Joukossa oli myös muutama lapsi, joiden kanssa lähdettiin liikkeelle hyvin kokonaisvaltaisista muutoksista kouluarjessa. Heidän kanssaan moni asia muuttui parempaan suuntaan kahden vuoden aikana ja työ jatkuu edelleen lapsen omassa verkostossa. Muutaman kanssa todettiin loppukartoitusvaiheessa, että vaikka edistystä oli tapahtunut, aikuisilla oli edelleen paljon huolta lapsesta. Tämä johtui esimerkiksi vaikeuksien laaja-alaisuudesta ja sitkeydestä, jolloin muutoksia ei voitu odottaakaan nopeasti tapahtuvaksi.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan lapsena huostassa olleiden terveys ja yleinen hyvinvointi on muita alhaisempi. Tiedämme myös, että ero

ikätovereihin koulusuoriutumisen mittareissa voi jopa kasvaa sijoituksen aikana. Koulumenestykseen vaikuttavat yksilölliset ominaisuudet sekä sijaishuoltoa edeltävät ja sen aikana tapahtuneet asiat. (O'Higgins, Sebba & Luke, 2015). Sisukas-toimintamalli kuitenkin voisi vastata kysymykseen, miten sijaishuollossa olevien lasten koulusuoriutumista voitaisiin tukea.

On ilmeistä, ettei pelkkä ryhmätulosten raportoiminen riitä tämän ryhmän kattavaan kuvaamiseen. Saman totesi myös Eronen (2013) tehdesään seurantatutkimuksen noin 100 lapsen ryhmälle viisi vuotta huostaanoton jälkeen. Myös Sisukkaan yksilöllisten interventoiden kuvauksesta nähdään, että jokaisella lapsella oli omanlaisensa Sisukas-polku. Muutostarinat toivatkin esille, miten erilaisia reittejä systemaattinen, mutta yksilöllinen työskentely saattoi kulkea.

Sisukas-lapsilta ja heidän verkostoltaan sekä hankkeen yhteistyökumppaneilta kerätyn palautteen perusteella Sisukas-toimintamalli on nähty tarpeellisenä ja hyödyllisenä välineenä edistää koulun, kodin ja sosiaalisuuden välistä yhteistyötä. Lapset ovat kokeneet tulleen kuulluksi ja saaneensa apua. Lapsen verkosto on kokenut varhaisen puuttumisen, systemaattisuuden ja tiiviin yhteistyön hedelmälliseksi. Aikuisten kannatteleva verkosto on luonut lapselle uutta uskoa omaan kykyihinsä. Lapsi on saanut puhua tuen tarpeistaan ja tullut kuulluksi. Hän on saanut kokea olevansa arvokas. Mallin toivotaan leviävän jatkossa valtakunnallisesti yleiseksi käytännöksi koko Suomessa.

5.4 Kouluyhteistyö osana laadukasta sijaishuoltoa

Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukimallin pilotoinnista Keski-Suomessa voi todeta, että sijoitetut lapset ovat varsin heterogeeninen ryhmä, yksilöllisine vahvuuksineen ja tuentarpeineen. Muutokset tapahtuvat hitaasti. Pilotoinnissa lapsilla ilmeni monia tuen tarpeita akateemisissa perustaidoissa. Ryhmänä sijoitetut lapset eroavat ikäisistään selkeästi siinä, että heidän psyykkisestä hyvinvoinnistaan ja oireilustaan nousee selkeästi enemmän huolta. Lasten kokemustaustaa vasten peilaten heidän kokemansa menetykset, muutokset ja traumat näkyvät ymmärrettävästi hänen arjen toiminnassaan. Onkin tärkeää ymmärtää, että pelkkä sijoitus perheeseen tai muuhun sijaishuoltopaikkaan ei ole riittävä toimenpide lapsen auttamiseksi. Sijoitettu lapsi tarvitsee sijaishuoltopaikassaan hoidollista ja kuntouttavaa otetta, joka edellyttää osapuolilta kykyä tehdä tii-

vistä yhteistyötä ja rakentaa yhteistä ymmärrystä monialaisten toimijoiden kanssa. Ymmärrystä ei myöskään voi rakentaa irrallaan lapsen kuulemisesta ja osallisuudesta omiin asioihinsa. Aikuisten kasvatusosaamista tulee vahvistaa sijoitettujen lasten erityiskysymyksissä, avoimissa dialogeissa, lapsilähtöisyydessä, voimavarakeskeisyydessä sekä systemaattisessa, sektorirajat ylittävässä työotteessa. Toimintatavasta hyötyvät muutkin lapset, kun aikuisten kasvatusosaaminen vahvistuu ja he omaksuvat uusia tapoja auttaa lasta.

Päivähoito ja koulu ovat lapsen keskeisimpiä toimintaympäristöjä, joissa hän voi liittyä vertaisiinsa, rakentaa myönteistä minäkäsitystä ja oppia luottamaan kyvykkyyteensä. Tämä mahdollistuu, jos varhaiskasvatuksessa ja koulussa huomataan lapsen yksilölliset tarpeet ja tuetaan lasta oikea-aikaisesti. Pilotoinnissa huomattiin, että monilla lapsilla oli oppimista vaikeuttavia kiintymystyyplejä, kielellisiä kehitysviiveitä, toiminnanohjauksen ja keskittymisen vaikeuksia sekä työmuistin pulmia. Valitettavan usein nämä tarpeet tulevat koulussa sivuutetuiksi tai jäävät huomaamatta osittain siksi, että sijoitetut lapset ovat taitavia sopeutujia ja tarvitsevuutensa piilottajia. Liian usein lapsen käyttäytymistä selitetään sijoitustaustalla eikä lapsilta vaadita samaa kuin muilta. Monesti ollaan myös hämmenyksissä ja epätietoisia siitä, miten lasta voisi auttaa. Joissakin tapauksissa lapsen käyttäytyminen kotona ja koulussa voi olla aivan erilaista, jolloin aikuisten välisen yhteisen ymmärryksen rakentaminen voi olla siksi vaikeaa.

Tiedonkulun sujuminen lastensuojelun ja koulun välillä sekä selkeät toimintatavat ja vastuut ovat ensiarvoisen tärkeitä. Kunnissa on vielä runsaasti epätietoisuutta siitä, kuinka sijoitettujen lasten perusopetus tulisi järjestää, mitä salassapitovelvollisuus ei tarkoita ja kuka on velvollinen korvaamaan kustannukset. Kirkastamista vaatii vielä se, että nämä valtion vanhemmiltaan huostaanottamat lapset ovat asuinkunnastaan riippumatta juridisesti oikeutettuja saamaan kaiken sen tuen, mitä he oppimisessaan tarvitsevat. Sijaisvanhemmille lankeaa usein vastuullinen osa lasten oikeuksien puolesta taistelussa, kun sijaishuollon sosiaalityön ja oppilashuollon resurssit ovat puutteelliset.

Sijoitetuilla lapsilla on kohonnut syrjäytymisriski, johon voidaan tutkitusti vaikuttaa koulunkäyntiä tukemalla. Valtiontalouden tarkastusviraston mukaan yksi syrjäytynyt nuori maksaa valtiolle 1,2 miljoonaa euroa (stm.fi). Ilman peruskoulun jälkeistä opiskelupaikkaa jää vuosittain yli 4000 nuorta sijoitettujen nuorten ollessa yliedustettuina. Kustannukset korjaa-

vasta työstä ovat nuorta kohden 1,2 miljoonaa euroa, kun taas ennaltaehkäisevän työn osuus olisi laskelmien mukaan 11 250 euroa. Syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn panostaminen tukemalla sijoitettuja lapsia jo koulupolun alkutaipaleella synnyttää paitsi taloudellisen säästön myös myönteisen koulukierteen ja inhimillisen säästön. Apu tulee myöhässä, jos vaikeutuneet ongelmat pulpahtavat esiin hallitsemattomina vasta yläkoulun loppupuolella, jolloin kielteinen asenne koulunkäyntiin on jo muodostunut.

Pesäpuu ry:llä on pilotoinnin myötä tarjota arvioitu ja lupaava hyvä käytäntö esi- ja alakouluikäisen sijoitetun lapsen selviytyvyyden tukemiseksi osana laadukasta sijaishuoltoa. Sisukas-mallissa suositellaan monialaisen konsultoivan tiimin (psykologi, erityisopettaja, sosiaalityöntekijä) palkkaamista vastaamaan sijoitettujen lasten koulunkäynnin sujumisesta alueellisesti. Tiimi voi rakentua myös muunlaisista osaamisen yhdistelmästä (esimerkiksi lastenpsykiatrian poliklinikan henkilökuntaa yhdistämällä) alueellisten tarpeiden mukaisesti. Yksi tiimi voi kerrallaan vastata noin 20 alueelle sijoitetun lapsen kartoitustyöskentelystä ja prosessien sujumisesta. Uusia lapsia otetaan mukaan vähitellen. Joustavasti liikkuva konsultoiva tiimi tuo monialaista osaamista ja laatua lastensuojelun sijaishuoltoon vastaten näin paremmin sijaisperheiden tarpeisiin. Lähiaikuiset lapsen ympärillä vastaavat käytännön tuen toteutuksesta. Tiivistynyt yhteistyö toimijoiden välillä luo lasta kannattelevan verkoston ja työnjako vapauttaa aikaa olennaiseen. Ruotsin esimerkki vastaavan Skolfam®-mallin leviämisestä laajalle maahan Allmänna Barnhuset Säätiön koordinoimana on rohkaiseva. Ruotsissa on vuonna 2014 arvioitu, että Skolfam®-toiminnan myötä sosiaalitoimen kustannuksissa on viiden seurantavuoden aikana koitunut säästöä yhtä lasta kohden 18 370 e ja 22 lasta kohden 400 000 euroa. Muista Pohjoismaista Tanska, Norja ja Suomi ovat nyt lähdössä samalle tielle turvatakseen sijoitettujen lasten oikeudet tasavertaisiin koulutusmahdollisuuksiin ja hyvään aikuisuuteen.

TIIVISTELMÄ

Sijoitetuilla lapsilla on moninkertainen riski alisuoriutumiseen koulussa, matalaan koulutustasoon sekä erilaisiin psykososiaalisiin ongelmiin. Sisukas-toiminta pyrkii ennaltaehkäisemään sijoitettujen lasten syrjäytymistä tarjoamalla monitoimijaista tukea koulunkäyntiin. Pesäpuu ry:n SISUKAS-projekti on osa RAY:n Emma & Elias, Pidetään huolta lapsista –avustusohjelmaa.

Pilotointivaiheessa Sisukas-tiimi (lapsen oma sosiaalityöntekijä, psykologi ja erityisopettaja) kartoitti 20 alakouluikäisen perhehoitoon sijoitetun lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet pedagogisen ja psykologisen tutkimuksen avulla. Yhteistyössä oli mukana 16 keskisuomalaista koulua ja 6 päiväkotia. Lapsille tehtiin oppimissuunnitelmat, joiden toteutumista ja tukea seurattiin kahden vuoden ajan noin neljä kertaa lukuvuodessa yhteistyössä lapsen verkoston ja Sisukas-tiimin kanssa. Tukitoimien vaikuttavuutta arvioitiin uusintakartoituksella kahden vuoden kuluttua alkukartoituksesta.

Tutkimusaineistoon kuului 15 tyttöä ja 5 poikaa ja he olivat pilotin alkaessa 6-10-vuotiaita. Sisukas-mallin vaikuttavuutta arvioitaessa tulokset olivat lupaavia. Sisukas-lapset olivat ryhmänä kehittyneet tilastollisesti merkitsevästi intervention aikana oikeinkirjoituksessa ja matematiikan taidoissa. Viisi lasta paransi suoritustaan luetun ymmärtämisessä. Kognitiivisissa kyvyissä 70 prosentilla lapsista oli tapahtunut kehitystä ainakin yhdellä osa-alueella. Opettaja-oppilassuhteet säilyivät lämpiminä ja ristiriidoiltaan vähäisinä. Sisukas-lasten opettaja-oppilassuhteen laatu oli samankaltainen Alkuportaatt-kontrolliryhmän (Lerkkanen, Ahonen & Poikkeus, 2011) kanssa. Psykososiaalisessa hyvinvoinnissa lapsilla oli jo alkukartoituksessa paljon vahvuuksia ja nämä vahvuudet säilyivät seurantajakson ajan. Psykososiaalisten tuen tarpeiden osalta tulokset olivat yksilöllisiä. Viidellä lapsella hyvinvointi kehittyi parempaan suuntaan. Neljällä lapsella hyvinvointi meni kielteisempään suuntaan ja heitä saateltiin vahvemman avun piiriin. Ryhmätasolla tarkasteltuna huolet vähenivät eniten lasten omissa arvioissa ja seuraavaksi eniten opettajien arvioissa. Lisäksi esitellään muutaman lapsen tarina ja lapsilta ja heidän verkostoiltaan saatua palautetta työskentelystä.

Suomalaispilotin tulokset olivat samansuuntaisia ruotsalaisen esikuvan Skolfam®-mallin tulosten kanssa. Molemmissa kokeiluissa lasten oppi-

mistulokset paranivat ryhmätasolla. Yleinen älykkyys parani ruotsalaisissa piloteissa ryhmätasolla, mutta vastaavaa tulosta ei saatu Sisukas-pilotissa.

Lapsilta ja heidän verkostoiltaan sekä hankkeen yhteistyökumppaneilta kerätyn palautteen perusteella Sisukas-toimintamalli on nähty tarpeellisenä välineenä edistää koulun, kodin ja sosiaalityön välistä yhteistyötä. Lapset ovat kokeneet tulleen kuulluiksi ja saaneensa apua. Lasten verkostot ovat kokeneet varhaisen puuttumisen, systemaattisuuden ja tiiviin yhteistyön hedelmälliseksi. Toiminnan levittämiseksi on tuotettu käsikirja, opas ja verkkovälitteinen tietopankki www.sijoitettulapsikoulussa.fi. SISUKAS sai vuoden 2016 Talentian Hyvä käytäntö-palkinnon ja sijoittui toiseksi THL:n TERVE SOS-palkintokilpailussa.

Asiasanat: huostaanotto, perhehoito, sijaishuolto, sijoitettu lapsi, koulu, arviointi, tuki, lastensuojelu

SUMMARY

Achievement at school and further education after compulsory education are major protective factors for children in out-of-home care. Unfortunately, many of these children do not get the support they need and they fall behind in educational outcomes and wellbeing later in life in comparison with their peers. Influenced by Swedish SkolFam®-model, Foster Child at School-intervention (SISUKAS) aims to improve school achievement and wellbeing of children in foster care. Pesäpuu ry's Sisukas-project is part of Emma & Elias Programme and funded by RAY, Finland's Slot Machine Association

In this pilot study the child's social worker, psychologist and special education teacher formed a co-operative Sisukas-team and tested 20 foster children. In the co-operation was 16 schools and 6 kindergardens in Central Finland. Standardised psychological and pedagogical instruments were used for assessing the child's potential, strengths and difficulties. The Sisukas-team, together with a network consisting of the child, foster parents and teacher, designed a written plan for individualised educational and psychological support. Follow-up meetings were held every three months and the plan was modified if necessary. The role of the Sisukas-team was to consult the adults who worked with the child and to monitor progress. After two years, re-testing was made with the same instruments.

15 girls and five boys (aged 6-10 years) were included in the project. Post-intervention test results were compared to pre-intervention for assessing outcomes. Results showed promising improvement in some of the academic skills at group level and individual improvement in psychosocial wellbeing. According to the feedback from foster parents, school personnel and social workers, the model enhanced co-operation between different partners and gave the children better possibilities to develop towards their full potential. Children found it important to have an opportunity to express their views and to play an active role in their life. The Sisukas-model was recognized as the best evidence-based practice in social work in Finland in 2016 and was awarded second place in TERVE-SOS competition arranged by National Institute For Health And Welfare.

6 LÄHTEET

Achenbach, T. & Rescorla, L. (2001). *Manual for ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington VT: University of Vermont.

Aitken, R. C. B. (1969). Measurement of feelings using visual analogue scales. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 62, 989-993.

Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. (2011). Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia*, 46, 153–155.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). KUMMI 11 Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3–15.

Bomber, L. M. (2007). *Inside I'm Hurting*. Practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools. UK:Worth Publishing.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77, 113-143.

Cornoldi, C. & Giofre, D. (2014). The crucial role of working memory in intellectual functioning. *European Psychologist*, 19(4), 260-268.

Crozier, J. C., & Barth, R. P. (2005). Cognitive and academic functioning in foster children. *Children and Schools*, 27(4), 197–206.

Crumpton, H. (2012). Emotionally supportive teacher-student interactions in elementary school as protective factors for young children at-risk for behaviour problems. University of Virginia.

Eronen, T. (2013). Viisi vuotta huostaanotosta. Seurantatutkimus huostaanotettujen lasten institutionaalisista poluista. Raportti 4/2013. Terveystien ja hyvinvoinnin laitos (THL). Tampere: Juvenes Print.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.

Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 177, 534-539.

Havik, T. (2013). Å styrke fosterbarns læring. Teoksessa E. Backe-Hansen, T. Havik & A. B. Grønningsæter (toim.) *Fosterhjem for barns behov. Rapport fra et fireårig forskningsprogram. Rapport nr 16/13*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring. [viitattu 21.7.2015] Saatavissa: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Fosterhjem-for-barns-behov>

Heino, T. (2007). Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastotietojen takana. Stakes. Helsinki: Valopaino Oy.

Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M., & Rajala, R. (2016). Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, tausta, palvelut ja kustannukset: HuosTa-hankkeen (2014-2015) päätulokset. THL. [viitattu 10.6.2016]. Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130536/URN_ISBN_978-952-302-644-5.pdf?sequence=1

Heino, T. & Johnson, M. (2010). Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina. Teoksessa U. Hämäläinen. & O. Kangas, (toim.) *Perhepiirissä*. (s. 266–293). Helsinki: Kela.

Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? teoksessa M. Janhunen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. (s. 217-248). Tampere: Vastapaino.

Hiitola, J. (2008). Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista. Lastensuojelun sijaishuollon kehittäminen

Tampereella, Tampereen seutukunnassa ja Etelä-Pirkanmaalla –hanke. Työpapereita 21, 2008. Helsinki: Stakes.

Ikäheimo, H. & Putkonen, H. & Voutilainen, E. (2002). MAKEKO. Matematiikan keskeisen oppiaineen kokeet luokille 1–9 (2 painos). Helsinki: Oopperi.

Isaksson, A., Hintze, K. & Fasten, L. (2009). Skolprojekt inom Familjehemsvården. Resultatrapport och projektbeskrivning. Helsingborgs stad.

Kairaluoma, L., Torppa, M., Westerholm, J., Ahonen, T. & Aro, M. (2013). The nature of and factors related to reading difficulties among adolescents in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*, 17 (5), 315–332.

Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 277–284.

Källsmyr, K. & Nergård, I. (toim.) (2012). Pohjolan lapset. Nuorilla on väliä! /Nordens barn. Unga gör skilnad! Tukholma/Helsinki:Nordens välfärdscenter.

Källsmyr, K. & Nergård, I. (toim.) (2015). Ungas röst. Samling med nordiska ungdomar som har bott i fosterhem. Tukholma:Nordens välfärdscenter.

Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150–161.

Lastensuojelulaki. 2007. Finlex-säädöstietopankki. Viitattu [7.6.2016]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

Lerikkanen, M.-K., Ahonen, T., & Poikkeus, A.-M. (2011). 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 (toim.) *Global perspectives in early childhood education: Diversity, chal-*

lenges and possibilities. *Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* (s.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.

Luke, N., Sinclair, I., Woolgar, M. & Sebba, J. (2014). *What works in preventing and treating poor mental health in looked after children?* Oxford: Rees Centre.

Mason, W., Chmelka, M. & Thompson, R. (2012). Responsiveness of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in a sample of high-risk youth in residential treatment. *Child & Youth Care Forum*, 41, 479-492.

O'Higgins, A., Sebba, J. & Luke, N. (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. Oxford: Rees Centre.

Perusopetuslain muutokset (642/2010). [viitattu 12.4.2016] Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Pianta, R. (2001). *The Student–Teacher Relationship Scale*. Charlottesville: University of Virginia.

Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 3, 444–458.

Poussu-Olli, H.-S. & Saarni, M. (1998). *Peruskoulun kirjoitustestit*. Naantali: Scribeo.

Rees, P. (2013). The mental health, emotional literacy, cognitive ability, literacy attainment and “resilience” of “looked after children”: A multidimensional, multiple-rater population based study. *The British Journal of Clinical Psychology / the British Psychological Society*, 52(2), 183–98.

Rescorla, L. A., ym. (2007). Behavioral and Emotional Problems reported by Parents of Children Ages 6 to 16 in 31 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 130-142.

Soltvedt, M. (2005). BOF – Barnorienterad familjeterapi. Mareld: Tukholma.

St Clair-Thompson H., Stevens R., Hunt A. & Bolder E. (2010). Improving children's working memory and classroom performance. *Educational Psychology*, 30, (2), 203–219.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. (2014). Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 27.7.2015]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT): Lastensuojelu 2014 [verkkojulkaisu]. (2014). Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. [viitattu: 8.4.2016]. Saatavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129537/Tr25_15.pdf?sequence=4

Tarren-Sweeney, M. (2013). An investigation of complex attachment- and trauma-related symptomology among children in foster and kinship care. *Child Psychiatry and Human Development*, 44, 727-741.

Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Isaksson, A. (2011). Improving foster children's school achievements. Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 35, 44-56.

Tordön, R., Axelsson, U., Nordin Rappestad, C., Windelhed, E. & Wiiman-Olsson, M. (2012). Projektrapport Skolfam® 2. Stiftelsen Allmänna Barnhuset.

Tordön, R., Vinnerljung, B., Axelsson, U. (2014). Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study. *Adoption & Fostering*, 38, 37-48.

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 & Family Social Work*, 13, (2), 144-155.

Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients - a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14, 265–276.

Wechsler, D. (2010). *Wechsler Intelligence Scale for Children – IV*. Psykologien kustannus Oy: Helsinki.

SISUKAS-MATERIAALIT

Källsmyr, K. & Nergård, I. (toim.) (2012). Pohjolan lapset. Nuorilla on väliä! /Nordens barn. Unga gör skilnad! Tukholma/Helsinki:Nordens välfärdscenter.

Källsmyr, K. & Nergård, I. (toim.) (2015). Ungas röst. Samling med nordiska ungdomar som har bott i fosterhem. Tukholma:Nordens välfärdscenter.

Liukkonen, J., Oraluoma, E., Saksola M., & Väliavaara, C. (toim.) (2015). SISUKAS-käsikirja. Työskentelymalli perhehoitoon sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi. Opas- ja käsikirjat 1/2015. Jyväskylä: Pesäpuu ry.

Löhönen, S-T. (2014). Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutuminen. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkimuksia 1/2014. Jyväskylä: Pesäpuu ry.

Räty, L., Väliavaara, C., Mäntymaa, S-M., Saksola, M. & Pirttimaa, R. (2014). Perhehoitoon sijoitettu lapsi koulussa - lasten psykologisen ja pedagogisen alkukartoituksen tulokset. Tutkimuksia 2/2014. Jyväskylä: Pesäpuu ry.

Sijoitettu lapsi koulussa - Pieni opas sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi. (2015). Jyväskylä: Pesäpuu ry.

www.sijoitettulapsikoulussa.fi

7 LIITTEET

Liite 1. Sijoitettu lapsi koulussa -projektissa työskennelleet ja yhteistyökumppanit

Projektissa työskennelleet

projektipäällikkö Christine Väliavaara (2012-16)
kehittäjäsosiaalityöntekijä Riikka Huusko (2013-13)
kehittäjäpsykologi Sari-Maarika Mäntymaa (2013-14)
konsultoiva erityisopettaja Maire Saksola (2013-15)
kehittäjäsosiaalityöntekijä Johanna Liukkonen (2013-15)
kehittäjäpsykologi Emmi Latvala (2014-2015)
kehittäjäpsykologi Elisa Oraluoma (2015-16)
Lauri Rätty (2014, Alli Paasikiven säätiön rahoitus)

Ohjausryhmä

Juha-Matti Latvala, Niilo Mäki Instituutti
Tuija Aro/Nina Kultti- Lavikainen, Niilo Mäki Instituutti
Marjatta Kekkonen, THL /KASTE2
Tarja Pösö, sosiaalityö, TaY
Raija Pirttimaa, Erityispedagogiikan laitos, JYU
Anna-Maija Poikkeus/Riitta-Leena Metsäpelto, OKL/JYU
Raili Bäck-Kiianmaa, Pesäpuu ry
Paula Pollari-Urrio, Keski-Suomen sijaishuoltoyksikkö
Ulla Törmälä, Perusopetuspalvelut, Jyväskylän kaupunki
Raija Harju-Kivinen, STM, Lapsiasiavaltuutetun toimisto
Ritva Salpakoski, lastensuojelun sijaishuolto, Jyväskylän kaupunki

Työrukkana

Maija Teppo, sosiaalityöntekijä, Jyväskylän kaupunki
Jaana Siekkinen, koulupsykologi, Jyväskylän kaupunki
Eeva Hintikka, vastaava kuraattori, Jyväskylän kaupunki
Anne Heino, erityisluokanopettaja, Jyväskylän kaupunki
Kirsi Jokitalo, sijaisvanhempi, rehtori Jyväskylän kaupunki
Taina Pulakka, kouluterveydenhoitaja Jyväskylän kaupunki
Anna-Liisa Huttunen, sijaisvanhempi
Riitta Siekkinen, Keski-Suomen sijaishuoltoyksikkö

Liite 2. SISUKAS-lasten (n=20) yksilölliset interventiot

lapsi nro	Ikä sij. alk	Ikä työsk. alk	Alkukartoituksessa löydetty vahvuudet	Kartoituksissa löydetty tuen tarpeet ja oppimissuunnitelma	Loppukartoituksessa todetut muutokset	Koetut muutokset
1	6	9	Kognitiiviset kyvyt, lukeminen, oikeinkirjoitus ja matematiikka, positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin	1) Mieliala ja sosiaaliset suhteet: yhdessä oloa sijaishempien, koulussa kiusaamisen ja syrjijämisen ehkäisy sekä siihen puuttuminen.		Lapsen omat huolet vähentyneet. Sijaishemmillä vielä huolta
2	1	5	Hyvät valmiudet koulun aloitukseen	1) Keskittymisen ja jaksamisen tukeminen & käytöksen rajaaminen: SISUKAS- konsultaatiot, aikuisten yhteiset toimintatavat, starttiluokka. 2) Kielellinen rikastaminen: pelit ja materiaalit sekä lukemaan motivointi kotona. 3) tunne-elämän kehittäminen: yksilöterapia	Aikuisten huolet vähentyneet huomattavasti. Lapsi saavuttanut oppimisvalmiuksissaan muita samanikäisiä.	
3	4	8	Hyvät oppimisen valmiudet, tehtäväorientaatio	1) Lukusujuvuuden tukeminen ja kielellinen rikastaminen. 2) Matematiikka: tukiopetus, 6 viikon SISUKAS-harjoitusjakso. 3) tunne-elämän kehittäminen: yksilöterapia	Matematiikan taidot kehittyneet. Aikuisten huolet lisääntyneet.	Lukusujuvuus vaatii edelleen tukea.

lapsi nro	Ikä sij. alk	Ikä työsk. alk	Alkukartoituksessa löydetty vahvuudet	Kartoituksissa löydetty tuen tarpeet ja oppimissuunnitelma	Loppukartoituksessa todetut muutokset	Koetut muutokset
4	9	10	Näönvarainen päätely, sosiaaliset taidot	1) Laaja-alainen oppimisen tukeminen: tuen jatkaminen äidinkieli, matematiikka, englanti; läksysopimukset, aikuisten yhteistyö	Lukusujuvuus vaatii edelleen tukea. Matematiikan taidot kehittyneet. Aikuiset edelleen huolissaan lapsesta.	Opettajien mukaan lapsesta on tullut omatoimisempi ja yhteistyökykyisempi. Sijaisvanhemmat kertovat lapseen tulleen uutta rohkeutta ja varmuutta
5	0,5	6	Hyvät valmiudet koulun aloitukseen, ahkera, tehtäväorientaatio	Ei erityisiä tuen tarpeita. Seurattu yleisesti oppimista ja koulunkäyntiä, harjoituksia kertotauluihin		
6	1	7	Näönvarainen päättely ja nopea tiedonkäsittely, omaaloitteisuus, sosiaaliset taidot	1) Kielelliset taidot (ymmärtäminen, lukeminen, oikeinkirjoitus), harjoitteet kotona ja koulussa. 2) Keskittyminen. 3) Toverisuhteet. 4) Matematiikka. 5) Kotitehtäviin liittyvät sopimukset	Luetun ymmärtäminen ja kielelliset valmiudet (myös matematiikan taidot ja oikeinkirjoitus)	Keskittyminen parantunut oppitunneilla opettajan mukaan.

lapsi nro	Ikä: sij.alk	Ikä: työsk. alk	Alkukartoituksessa löydetyt vahvuudet	Kartoituksissa löydetty tuen tarpeet ja oppimissuunnitel- ma	Loppukartoituksessa todetut muutokset	Koetut muutokset
7	1	9	Näönvarainen päätely, rauhallinen työskentelytyyli	1) Kielelliset taidot 2) Matematiikka 3) Avun pyytämiseen rohkaisu ja palkitseminen	Luetun ymmärtäminen	Lapsi on alkanut osallistua tunneille ja pyytää apua
8	4	10	Sosiaaliset taidot	1) Kielelliset taidot. 2) Matematiikka. 3) Psykkinen jaksaminen: oppisisältöjen keventäminen, yksilöterapian aloittaminen	Oikeinkirjoitus	Opiskelumotivaatio lisääntynyt ja lap- sesta tullut kotona omatoimisempi
9	2	9	Akateemiset taidot, kognitiiviset kyvyt, sosiaaliset taidot	1) Toiminnanohjaus ja keskittyminen 2) Identiteettityöskentely, minäkuvan tukeminen: ”men- neisyysmatkailu”, keskustelut koulukuraattorin kanssa, asiakkuus perheneuvolassa.	Aikuisten huolet lapsen tunne-elämästä lisään- tyneet	Open mukaan käyt- täytyminen koulussa mennyt parempaan suuntaan
10	4	10	Näönvarainen päät- tely	1) Kielelliset taidot: kotona harjoitteita, koulussa erityis- opettajan pienryhmä	Tekninen lukutaito	Opettajan mukaan alakuloisuus vähen- tynyt ja koulussa nä- kyä iloinen lapsi

lapsi nro	lk: sij. alk	lk: työsk. alk	Alkukartoituksessa löydetty vahvuudet	Kartoituksissa löydetty tuen tarpeet ja oppimissuunnitelma	Loppukartoituksessa todetut muutokset	Koetut muutokset
11	6	7	Prosessointi-nopeus, määrätietoisuus	1) Kielelliset taidot: harjoitukset kotona, koulussa erityis- opettajan tuki. 2) Matematiikka: erityisopettajan tuki. 3) Sosiaaliset taidot ja psyykkinen hyvinvointi: aikuisen tuki koulussa, jakso perheneuvolassa	Luetun ymmärtäminen ja oikeinkirjoitus sekä matematiikan taidot kehittyneet	Sosiaaliset taidot menneet aikuisten mukaan eteenpäin, mutta harjoiteltavaa riittää vielä
12	1	8	Kognitiiviset kyvyt, luetun ymmärtämi- nen ja oikeinkirjoi- tus, sosiaaliset taidot	1) Lukusujuvuus: harjoitteet kotona, 6 krt SISUKAS-harjoi- tusjakso. 2) läksyt ja kokeisiin valmistautuminen sijaisvan- hempien kanssa. 3) Pikkusiskosta huolehtiminen: aikuisten palauttaminen lapsi ikäisensä asemaan	Tekninen lukutaito ja matematiikan taidot kehittyneet	
13	0,5	7		1) Kielelliset taidot: koti- ja kouluharjoitteita, erityisopetta- jan tuki. 2) Matematiikka: opiskelu luokattoman erityisopet- tajan pienryhmässä	Oikeinkirjoitus kehit- tynyt	Innostus koulun- käyntiin on säilynyt, vaikka oppiminen tuottaa paljon työtä

lapsi nro	lkä sij. alk	lkä työsk. alk	Alkukartoituksessa löydetty vahvuudet	Kartoituksissa löydetty tuen tarpeet ja oppimissuunnitelma	Loppukartoituksessa todetut muutokset	Koetut muutokset
14	5	9	Hyvät akateemiset taidot, sosiaaliset taidot, positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin	1) Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan harjoittelu: koulunkäynnin ohjaaja, fysioterapia tunteiden tunnistamisen ja hallinnan harjoitteluun 2) Koululaistaidot: koululaisen perustaitojen harjoittelu koulun ja kodin aikuisten tuella	Sijaisvanhempien huoli lapsesta on kyselyiden mukaan vähentynyt. Opettajalla edelleen huolta käyttäytymis- ja toveriongelmista. Edelleen harjoittelua	Fysioterapia auttanut lasta tunnistamaan kehollisia reaktioita ja opettanut rentoutumaan. Avustaja on auttanut koko luokkaa rauhoittumaan.
15	6	7	Näönvarainen päättely	1) Aggressiivisen käyttäytymisen hallinta: kodin ja koulun yhteinen toimintamalli, henkilökohtainen avustaja, lääkityskokeilu 2) koulupäivien keventäminen, siirto pienryhmäopetukseen, oman rauhoittumipaikka. 3) Kielelliset taidot: arjen tilanteiden sanallistaminen, sadut ja lorut kotona.	Kielelliset valmiudet kehittyneet. Aikuisilla edelleen huolta lapselta, mutta lapsen omat huolet vähentyneet	Sijaisäidin mukaan jaksaminen parantunut, opettajan mukaan aggressiivisuus koulussa vähentynyt ja keskittyminen parantunut.
16	2	8	Kielelliset valmiudet	1) Matematiikan perustaitojen vahvistaminen: tehostettu tuki, kotiharjoitteet. 2) Siskosta huolehtiminen: aikuiset lapsen ympärillä tekivät selväksi, ettei lapsen tarvitse huolehtia pienemmästä sisaruksestaan.	Matematiikan pistemäärä juuri hyväksymisrajalla	Ei enää huolehti pikkusisarestaan.

lapsi nro	Ikä: sij.alk	Ikä: työsk. alk	Alkukartoituksessa löydetyt vahvuudet	Kartoituksissa löydetty tuen tarpeet ja oppimissuunnitelma	Loppukartoituksessa todetut muutokset	Koetut muutokset
17	2	6	Hyvät valmiudet koulun aloitukseen	1) Oppimisen ilon säilyttäminen. 2) Itseluottamuksen ja identiteetin vahvistaminen: opettajan turvallinen kontakti, perheneuvolakäynnit. 3) tarvittaessa erityisopettajalla äidinkielen ja matematiikan harjoittelussa	Matematiikan taidot kehittyneet. Psykiatriset oireet lisääntyneet.	
18	2	6	Hyvät valmiudet koulun aloitukseen	1) Keskittyminen: erityisopettajan pienryhmä + oman open ohjaus. 2) Kaveritaidot: koulussa aikuisten ohjaus. 3) Tunne-elämän kehityksen tukeminen: Lähetä perheneuvolaan.	Matematiikan taidot kehittyneet.	Tarvitsee vielä apua tunne-elämän työstämisessä sekä kaveritaidoissa ja keskittymisessä.
19	1	6	Hyvät valmiudet koulun aloitukseen	1) Fyysisen ja psyykkisen rauhoittuminen+ keskittyminen: kouluarjen muuttaminen, opettajien tuki 3) Univaikeudet: SISUKAS- ja perhetyöntekijän konsultaatiot. 4) läksyt ja pukeutuminen: aikuisten yhteiset sopimukset	Aikuiset vielä huolissaan lapsen käyttäytymis- ja toveriongelmista sekä yliaktiivisuudesta.	
20	2	6	Hyvät valmiudet koulun aloitukseen	1) Kielelliset taidot: harjoitteita kotiin ja kouluun 2) Psyykkisen jaksamisen tukeminen: jaksamisen seuraaminen, siirtymätilanteissa auttaminen, tunneyöskentely koko luokan kesken.	Kognitiiviset kyvyt, oikeinkirjoitus, luetun ymmärtäminen ja matematiikka kehittyneet. Sijaisvanhempien huoli vähentynyt	

Liite 3. SISUKAS-lasten ryhmäkohtaiset tulokset

TAULUKKO 1. SISUKAS-lasten ryhmäkohtaiset tulokset kognitiivisissa kyvyissä, psykososiaalisessa hyvinvoinnissa sekä opettaja-oppilassuhteessa

Arviointiväline	n		keskiarvo		keski-hajonta		muutos%	p-arvo
	AK	LK	AK	LK	AK	LK		
WISC-IV								
Kielellinen päättely	19	20	84,2	86,5	11,4	13,5	2,7	em
Näönvarainen päättely	20	20	96,5	100	15,7	14,3	3,6	em
Työmuisti	19	20	91,6	91,9	14,8	19,4	0,3	em
Prosessointinopeus	18	20	99,2	97,8	14,4	16,5	-1,5	em
Kokonaispisteet	19	20	89,7	91,4	13,8	17,7	1,9	em
Minä koululaisena -kysely	15	16	72,3	72,9	17,5	16,2	0,8	em
Vahvuudet ja vaikeudet -kysely (SDQ)								
Vaikeudet								
Sijaisvanhempi	20	20	13,0	11,3	7,2	6,2	-13,1	em
Opettaja	20	20	12,4	10,6	6,2	5,9	-14,5	em
Lapsi	20	20	13,2	10,7	5,9	5,8	-18,9	em
Prososiaalisuus								
Sijaisvanhempi	20	20	6,3	6,6	2,9	2,4	4,8	em
Opettaja	20	17	5,6	6,3	2,9	2,5	12,3	em
Lapsi	20	20	7,4	7,6	1,5	1,5	2,7	em
Child behavior checklist (CBCL)								
Kompetenssi (t-pisteet)	12	20	42,5	42,8	10,0	10,3	0,6	em
Oireet yht. (t-pisteet)	17	20	60,1	58,9	9,8	11,5	-1,9	em
VAS	18	20	75,8	72,0	22,8	19,8	-4,6	em
STRS								
Lämpimyyks	18	20	4,0	4,0	0,6	0,6	0,0	em
Ristiriidat	18	20	1,9	1,9	0,7	0,8	0,0	em

AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus,

p-arvo=Wilcoxon signed rank-testin tilastollinen merkitsevyys

* p < 0.05, **p<0.01, *** p<0.001, em= ei tilastollisesti merkitsevä ero

TAULUKKO 2. SISUKAS-lasten ryhmäkohtaiset tulokset akateemisissa perustaidoissa

Arviointiväline	n		keskiarvo		keski-hajonta		muutos%	p-arvo
	AK	LK	AK	LK	AK	LK		
ALLU-tekniinen lukeminen (t-pisteet)	19	20	46,4	45,2	9,7	9,8	-2,6	em
ALLU-luetun ymmärtäminen (t-pisteet)	18	20	49,7	52,4	7,6	9,0	5,3	em
oikeinkirjoitus-sanat (arvosana)	19	20	7,3	8,5	1,6	0,9	16,4	*
oikeinkirjoitus-tarina (arvosana)	18	20	7,1	8,4	0,8	1,2	17,6	*
MAKEKO (virhe%)	19	20	32,1	23,8	21,5	20,1	-26,1	*

AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus,

p-arvo=Wilcoxon signed rank-testin tilastollinen merkitsevyys

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, em= ei tilastollisesti merkitsevä ero

TAULUKKO 3. Alkukartoitusvaiheessa esikouluikäisten tulokset akateemisissa perustaidoissa (mittausväli 1 vuosi)

Arviointiväline	n		keskiarvo		keski-hajonta		muutos%	p-arvo
	AK	LK	AK	LK	AK	LK		
ALLU-tekniinen lukeminen (t-pisteet)	5	6	48,4	47,5	3,3	6,7	-1,9	em
ALLU-luetun ymmärtäminen (t-pisteet)	5	6	53,4	55,5	6,1	8,6	3,9	em
oikeinkirjoitus-sanat (arvosana)	5	6	7,4	8,3	1,5	1,4	12,6	e
oikeinkirjoitus-tarina (arvosana)	5	6	6,8	8,2	0,4	1,2	20,2	e
MAKEKO (virhe%)	5	6	30,5	17,7	7,4	11,6	-42,1	*

AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus

p-arvo=Wilcoxon signed rank-testin tilastollinen merkitsevyys

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, em= ei tilastollisesti merkitsevä ero, e=ei voi laskea

TAULUKKO 4. Alkukartoitusvaiheessa kouluikäisten tulokset akateemisissa perustaidoissa (mittausväli 2 vuotta)

Arviointiväline	n		keskiarvo		keskihajonta		muutos%	p-arvo
	AK	LK	AK	LK	AK	LK		
ALLU-tekniinen lukeminen (t-pisteet)	14	14	45,7	44,2	11,1	10,9	-3,3	em
ALLU-luetun ymmärtäminen (t-pisteet)	13	14	48,3	51	7,8	9,1	5,6	em
oikeinkirjoitus-sanat (arvosana)	14	14	7,3	8,6	1,6	0,8	17,6	e
oikeinkirjoitus-tarina (arvosana)	13	14	7,2	8,4	0,9	1,2	17,9	e
MAKEKO (virhe%)	14	14	32,7	26,4	24,9	22,7	-19,4	em

AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus

p-arvo=Wilcoxon signed rank-testin tilastollinen merkitsevyys

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, em= ei tilastollisesti merkitsevä ero, e=ei voi laskea

TAULUKKO 5. Vahvuudet ja vaikeudet kyselyn sijaisvanhemman ja opettajan sekä CBCL-kyselyn sijaisvanhemman vastausten väliset korrelaatiot (Pearsonin korrelaatiokerroimella mitattuna) ($n=17$)

		1	2	3	4	5	6
Alku-kartoitus	1 SDQ sijaisvanhempi	-	.53*	.93**			
	2 SDQ opettaja	.53*	-	.42			
	3 CBCL	.93**	.42	-			
Loppu-kartoitus	4 SDQ sijaisvanhempi				-	.19	.77**
	5 SDQ opettaja				.19	-	.35
	6 CBCL				.77**	.35	-

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

TAULUKKO 6. Lapsen VAS-janan ja opettajan STRS-kyselyn avulla mitatun opettaja-oppilassuhteen yhteydet (Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella mitattuna) (n=18)

		1	2	3	4	5	6
Alku-kartoitus	1 VAS	-	.07	.27			
	2 STRS-lämpimyy	.07	-	-.66**			
	3 STRS-ristiriidat	.27	-.66**	-			
Loppu-kartoitus	4 VAS				-	.58**	-.39
	5 STRS-lämpimyy				.58**	-	-.36
	6 STRS-ristiriidat				-.65**	-.54**	-

* p < 0,05 **p< 0,01

TAULUKKO 7. SISUKAS- ja Skolfam®-kokeilujen kognitiivisten kykyjen mittarin (WISC) vertailu

		SISUKAS	SKOL-FAM®1	SKOL-FAM®2	SKOL-FAM®3
N		19	24	21	21
MITTARI		WISC-IV	WISC-III	WISC-IV	WISC-IV
Kielellinen päättely	AK	84,2	97,3	95,1	94,1
	LK	86,5	103,3	101,3	95,1
	Muutos%	2,7	6,2*	6,5**	1,1
Näönvarainen päättely	AK	96,5	93,2	97,8	98,2
	LK	100	97,9	102,7	102,6
	Muutos%	3,6	5,0**	5,0*	4,4*
Työmuisti	AK	91,6	96,1	88,8	84,7
	LK	91,9	95,8	96,3	91,9
	Muutos%	0,3	-0,3	8,4*	8,4*
Prosessointi-nopeus	AK	99,2	92,3	89,1	94,5
	LK	97,75	101	94,9	93,19
	Muutos%	-1,5	9,4	6,5*	-1,4
Älykkyyso- samäärä	AK	89,7	94,4	91,7	92,1
	LK	91,4	100,1	99,4	95,3
	Muutos%	1,9	6,0***	8,4***	3,5*

AK=alkukartoitus, LK=loppukartoitus

* p < 0.05, **p<0.01, *** p<0.001, em= ei tilastollisesti merkitsevä ero

Lisää tarkempia tuloksia SISUKAS-lasten kognitiivisista kyvyistä sekä psykososiaalisesta hyvinvoinnista sähköisessä lisäliitteessä www.sijoitettu-lapsikoulussa.fi/materiaalit

Tutkimuksia 2/2016

Koulunkäynnin sujuminen on tutkimusten mukaan vahvasti yhteydessä pitkäaikaisesti perhehoitoon sijoitettujen lasten hyvinvointiin myös aikuisuudessa. Sijoitetuilla lapsilla on kohonnut syrjäytymisriski, johon voidaan tutkitusti vaikuttaa koulunkäyntiä tukemalla.

Pesäpuu ry:n Sijoitettu lapsi koulussa -projektissa (SISUKAS 2012–16) on kehitetty työskentelymalli ruotsalaista SkolFam®-mallia soveltaen. SISUKAS-projektissa kartoitettiin 20 alakouluikäisen sijoitetun lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita koulussa. Tulosten perusteella lapsille laadittiin yksilölliset tukitoimenpiteet, joiden vaikuttavuutta arvioitiin kahden vuoden kuluttua. Tässä toisessa tutkimusraportissa esitellään lasten alkua- ja loppukartoituksen tuloksia ja arvioidaan mallin vaikuttavuutta.

Syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn panostaminen tukemalla sijoitettuja lapsia jo koulupolun alkutaipaleella synnyttää paitsi taloudellisen säästön myös myönteisen koulukierteen ja inhimillisen säästön. Mallin käyttäminen pohjoismaisessa yhteistyössä Ruotsissa, Suomessa, Norjassa ja Tanskassa edistää sijoitettujen lasten oikeuksia tasavertaisiin koulutusmahdollisuuksiin ja hyvään aikuisuuteen.

ISBN 978-952-7208-05-2 (nid.)
ISBN 978-952-7208-06-9 (PDF)

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

