

Tutkimustietoa konsultoivan koulupsykologityön vaikuttavuudesta

Mari-Pauliina Vainikainen, Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto

Annarilla Ahtola, psykologia, Turun yliopisto

JOHDANTO

Psykologisten käytäntöjen vaikuttavuuden arviointi

Työtapojen vaikuttavuuden arvioinnin perusajatus on ohjata ammattilaisia valitsemaan toimivia työmenetelmiä, jotka edistävät asiakkaiden hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla.

Psykologien, kuten muidenkin terveydenhuollon ammattilaisten, tavoitteena on tehdä laadukasta ja sosiaalisesti vastuullista työtä, mutta silti myös psykologien käytössä on työmenetelmiä, joiden vaikutuksista ja vaikuttavuudesta kiistellään. Osin taustalla on se, että menetelmiä ei yksinkertaisesti ole vielä tutkittu tarpeeksi. Tutkimustieto on kuitenkin tarpeen myös sen arvioimiseksi, ”mikä hoito, kenen antamana ja millaisissa olosuhteissa on tehokkainta tälle yksilölle, jolla on juuri tämä ongelma (Paul, 1967)”. Ongelmista ja niiden hoitamisesta puhuminen ei ehkä kuvaa esimerkiksi koulupsykologin työkenttää tarpeeksi monipuolisesti, mutta lainaukseen kiteytyy kuitenkin nimenomaan koulupsykologeille oleellinen ymmärrys siitä, että on tiedettävä tarpeeksi paljon tarpeeksi monenlaisista vaihtoehdoista, jotta yksittäisen asiakkaan tai vaikka koululuokan kanssa voidaan päästä yhteisesti muotoiltuihin tavoitteisiin.

Työtapojen vaikuttavuuden arviointiin liittyy tietysti myös taloudellisia periaatteita: äärimmäisten näkemysten mukaan julkista rahaa tulisi käyttää vain asioihin, joiden hyöty kyetään kiistatta osoittamaan (ks. esim. The Cochrane Collaboration). Tällaiset näkemykset ovat tavallisempia lääketieteessä, jolla on muita aloja huomattavasti pidempi työtapojen vaikuttavuuden arvioinnin historia (Doherty, 2005). Kuitenkin myös muilla aloilla, joissa työskennellään ihmisten kanssa, on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana alettu muotoilla näyttöön perustuvia suosituksia työmenetelmien valinnasta, ja muuallakin kuin lääketieteessä esitetään edelleen hyvinkin tiukkoja vaatimuksia työtapojen tutkimusperustaisuudelle (ks. esim. The Evidence Based Education Network).

Näyttöön perustuvan psykologian alkuaikoina 1990-luvulla psykologisille työmenetelmille pyrittiin löytämään lääketieteen mallin mukaisesti empiirinen pohja tiukkaan kontrolloitujen vaikuttavuustutkimusten kautta (näyttöön perustuvan psykologian historiaa esitelty tarkemmin

kirjoituksessa Vainikainen, 2009a). Tämän seurauksena useimpia psykologien käyttämiä työmenetelmiä alettiin pitää tehottomina – ne kun eivät taipuneet listattaviksi hoidon yksilöllisesti määriteltävien tavoitteiden, tekniikoiden vakioimattomuuden ja manuaalien puutteen vuoksi. Lisäksi hyvin monista menetelmistä ei ollut saatavilla lääketieteen mallin mukaista satunnaistetuista kokeellisista ryhmävertailuista saatua tutkimusnäyttöä. Kokeilut osoittivat, että psykologeja ei voi ohjeistaa valitsemaan työtapojaan suoraan olemassa olevasta tutkimusnäytöstä määräytyvien suositusten kautta, vaan käytännön asiantuntemus ja asiakkaan lähtökohdista asetetut tavoitteet on asetettava etusijalle.

Suomessa Psykologian tieteellinen neuvottelukunta on vuoden 2008 alusta työstänyt mallia psykologisia käytäntöjä koskevien näyttöä hyödyntävien suositusten tekemistä varten (ks. Vainikainen, 2009b). Neuvottelukunta pyrkii yhdistämään suosituksiinsa asiantuntijoiden kokemuksiin pohjautuvat käsitykset hyvistä käytännöistä ja psykologisten työtapojen arviointiin soveltuvilla menetelmillä saadut tutkimustulokset vastaavien käytäntöjen vaikuttavuudesta Suomessa ja muualla maailmassa. Neuvottelukunta päätti tehdä suosituksen koulupsykologin konsultoivasta työstä, sillä perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden uudistus (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 16-17a§ 24.6.2010/642; Opetushallitus, 2011) muutti psykologityöhön kohdistuneita odotuksia ja toi mukanaan kasvavia vaatimuksia moniammatilliseen yhteistyöhön koko koulun henkilöstön tasolla.

Konsultoivan koulupsykologisen työn määrittelyä

Suomalaisten koulupsykologien työnkuvaan kuuluu suoran asiakastyön lisäksi monenlaisia konsultoivia työtehtäviä ja yhteistyötä opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen julkaiseman Psykologityön palveluluokituksen (Näätänen ym., 2008) mukaan nämä konsultoivat työtehtävät asettuvat toimintaympäristön sisäiseen palvelun, verkostotyön tai kansainvälisen yhteistoiminnan palvelukonteksteihin. Kanadalaiset koulupsykologit (Canadian Psychological Association, 2007) taas luokittelevat työnsä oppilaaseen kohdistuviin epäsuoriin interventioihin, oppilaaseen kohdistuviin suoriin interventioihin, koulutason interventioihin, aluetason/systemitason interventioihin ja tutkimukseen, joista konsultoivan työn voi ajatella kattavan kaiken muun paitsi suorat interventiot ja tutkimuksen. Vuonna 2010 tehdyn työnkuvakyselyn (Ahtola ja Vainikainen, 2013) mukaan suomalaiset koulupsykologit käyttävät työajastaan keskimäärin reilun neljäsosan konsultoivaan työhön, joskin vaihteluväli oli melko suuri. Saman selvityksen mukaan yli puolet koulujen ja oppilaitosten psykologeista haluaisi muuttaa työnkuvaansa niin, että työskentely tapahtuisi nykyistä enemmän sisäisen palvelun ja verkostotyön konteksteissa. Erityisesti koulun henkilöstön konsultaatiota sekä koulun tason kehittämistyötä haluttaisiin tehdä nykyistä enemmän.

Konsultoiva työ on käsitteenä laajempi kuin konsultaatio, mutta aihetta koskeva tutkimus rajoittuu pääosin konsultaatiota käsittelevään kirjallisuuteen. Vaikka konsultoivan työn merkitys on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana kasvanut muuallakin maailmassa (Siegel ja Cole, 2003) ja kasvaa Suomessa perusopetuslain uudistuksen myötä todennäköisesti edelleen, se ei ole työtapana uusi. Nykymuotoisen konsultaation juuret yltävät 1960-luvulle, kun Gerard Caplan esitteli mielenterveyskonsultaatiomallinsa psykologisten palveluiden kustannustehokkuuden kasvattamiseksi. Caplanin näkemyksen mukaan konsultaatiolla oli mahdollista tavoittaa laajempi asiakasjoukko kuin suoralla asiakastyöllä, ja se siksi soveltuisi nimenomaan oppimis- ja tunne-elämän vaikeuksien ennaltaehkäisyyn (Scholten, 2003).

Mielenterveyskonsultaatio voidaan jakaa asiakas-, ohjelma- tai konsultoijakeskeisiin malleihin. Kaikissa näissä psykologi on kuitenkin vahvasti asiantuntijaroolissa. 1990-luvulla suosiota saivat yhteistyömallit, joissa psykologi ja konsultoitava opettaja pyrkivät tasavertaisina asiantuntijoina löytämään yhdessä ratkaisun tilanteeseen. Yhteistyömalleista esimerkkinä on behavioraalinen konsultaatio, jota on tutkittu paljon myös kouluympäristössä (ks. Sladeczek, ym., 2003). Behavioraalilla konsultaatiolla tarkoitetaan työskentelytapaa, jossa opettaja ja psykologi suunnittelevat interventiot yhdessä, opettaja toteuttaa ne ja he yhdessä arvioivat interventioiden toimivuutta systemaattisesti. Tarkasteltaessa koulupsykologin välillisen työn vaikuttavuutta on hyvä arvioida sekä konsultaatioprosessin vaikuttavuutta yleensä että myös koulupsykologin välillisessä ohjauksessa toteutettavien yksittäisten interventioiden toimivuutta.

Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki koulupsykologin työnkuvan uudistajana

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelyjä on viime vuosien aikana uudistettu Suomessa sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti perusopetuslain ja Opetussuunnitelman perusteiden muutosten mukaisesti, ja useimmissa kunnissa koulutason kehitystyö on vielä kesken (Ahtiainen ym., 2012). Kun aikaisemmin oppilaat kuuluivat joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen piiriin, nyt tuki järjestetään asteittain vahvistuen kolmiportaisen mallin mukaan. Ensimmäisessä vaiheessa oppilasta pyritään tukemaan kaikille oppilaille tarkoitetuin yleisen tuen keinoin, mutta jos ne todetaan käytännön kautta riittämättömiksi, otetaan käyttöön tehostettu tuki. Sekä yleinen että tehostettu tuki koostuvat pääosin koulussa jo pitkään käytössä olleista tukikeinoista (eriyttäminen, tukiopetus, osaaikainen erityisopetus, erilaiset joustavat opetusjärjestelyt, oppilashuollollinen tuki, interventio-ohjelmat) – tehostetun tuen aikana näiden tukikeinojen käyttö vain muodostuu entistä systemaattisemmaksi ja intensiivisemmäksi oppilaan yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Entisen erityisopetuspäätöksen nykyisin korvaava erityisen tuen päätös voidaan useimmissa tapauksissa

tehdä vasta silloin, kun tehostettu tuki ei todistetusti riitä oppilaan tukemiseksi (Opetushallitus, 2010).

Uudistukset vaikuttavat myös koulupsykologin työhön, sillä uuden lainsäädännön mukaan koulupsykologin lausunto pyydetään erityisen tuen päätöstä varten *tarvittaessa*, kun aikaisemmin se oli käytännössä lähes aina välttämätön. Vaikka tutkimusten ja lausuntojen määrä tulee lähivuosien aikana tuskin vähenemään kovinkaan paljon, lakimuutos tuo myös paineita muuttaa psykologityötä ennaltaehkäisevämpään suuntaan, sillä uudistuneessa laissa ja opetussuunnitelman perusteissa asetetaan moniammatillista yhteistyötä koskevia vaatimuksia jo tehostettua tukea aloitettaessa. Työmäärän lisääntyessä ja työn painopisteen siirtyessä on todennäköistä, että koulupsykologien on tulevaisuudessa toimittava entistä useammin välillisessä konsultoivassa roolissa auttaakseen opettajia havaitsemaan oppilaiden tukitarpeet mahdollisimman aikaisin ja suunnitellakseen tukitoimia yhteistyössä opettajien kanssa.

Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki muistuttavat rakenteeltaan Yhdysvalloissa kehitettyä Response-to-Intervention (RTI) -mallia (ks. Burns and Ysseldyke, 2005). Samoin kuin Suomessa, malli kehitettiin vastaamaan lakiuudistusta (Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004) seuranneisiin vaatimuksiin puuttua oppimis- ja koulunkäyntiongelmien tehokkaammin jo varhaisemmassa vaiheessa ja ehkäistä näin erityisopetussirtojen tarvetta. RTI-malleja on useita erilaisia, yleensä kolmi- tai neliportaisia. Perusajatuksena on tarjota tuki asteittain (vahvistuen) *tutkimusnäyttöön perustuvien* interventioiden kautta niin, että ensimmäisen tason interventiot on osoitettu koko koululle tai luokalle, toisen tason interventiot valikoidulle oppilasryhmälle ja kolmannen/neljännän tason interventiot vain hyvin pienelle joukolle intensiivisintä tukea tarvitsevia oppilaita. Vaikka suomalainen oppimisen tuen malli ei edellytä tutkimusnäyttöön perustuvien interventioiden käyttöä, se muistuttaa RTI:tä siinä, että tukitoimet suunnitellaan asteittain vahvistuen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista lähtien, ja intensiivisempään tukeen edetään vasta, kun lievemmat tukikeinot on käytännön kautta todettu riittämättömiksi. Koulupsykologityötä RTI on muuttanut siten, että yhtenä RTI:n perusajatuksena on konsultaatio tuen jokaisella tasolla, mikä on siirtänyt koulupsykologit perinteisestä psykologisia yksilötutkimuksia tekevästä roolista osaksi moniammatillista yhteistyötä (Powers, Hagans & Busse, 2008).

Myös Suomessa tuen kolmiportaisen mallin mukaan toimittaessa psykologilla voi olla keskeinen rooli opettajan ja koulun muun henkilökunnan työn tukemisessa. Vaikka vain harva psykologi kokee tehtäväkseen henkilöstön varsinaisen työnohjauksen (Ahtola ja Vainikainen, 2013) eikä se omassa työyhteisössä oikein ole mahdollistakaan, konsultoivan työtteen yhtenä tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin lisäämisen ohella opettajan toiminnan, taitojen ja asenteiden muuttaminen

(Gresham ja Kendall, 1987) ja sitä kautta opettajan hyvinvoinnin lisääminen. Knotek (2005) korostaa konsultaation merkitystä RTI-mallin mukaisissa asteittain voimistuvissa tukijärjestelyissä siitä näkökulmasta, että psykologit voivat tarjota opettajille osaamistaan oppilaan toiminnan arvioinnissa ja interventioiden suunnittelussa. Vaikka RTI:ssä keskeisintä on oppilaan tilanteeseen suoraan vaikuttaminen, Knotek (2005) näkee psykologin roolin ennen kaikkea opettajan ammatillisen kehittymisen helpottajana ja sitä kautta yhä useamman lapsen tilanteeseen vaikuttajana. Vaikka siis Suomen kolmiportainen oppimisen tuen järjestelmä poikkeaa sisällöltään RTI-mallista, se tuo mukanaan vaatimuksen systemaattisesta moniammatillisuudesta jo varhaisemmassa vaiheessa lakimuutosta edeltäneeseen tilanteeseen verrattuna. Tästä johtuen RTI:tä ja koulupsykologityötä koskevaa kirjallisuutta voidaan hyödyntää myös Suomen tilanteessa.

Koulun työskentelykulttuuri ja yhteistoiminta

Koulun toimintatavoilla ja organisatorisilla tekijöillä on vaikutusta myös lasten oppimiseen ja käyttäytymiseen (Rutter ja Maughan, 2002). Yhteistoimintaa tukeva kulttuuri on edellytys myös välilliselle psykologiselle työlle. Yhteisen vastuun merkitys sen sijaan, että lasta siirretään työntekijältä toiselle saamaan tukea joskus jopa irrallaan asiayhteydestä, sekä rehtorin rooli työskentelyedellytyksien luomisessa ovat oleellisia (Michael Fullan, suullinen tiedonanto 4.9.2010). Jos koulun työskentelykulttuuria halutaan muuttaa, 70–80% koko henkilöstöstä on sitouduttava muutokseen (Michael Epstein, suullinen tiedonanto 20.5.2010). Tämä näkökulma pyritään huomioimaan tuloksia tulkittaessa.

Koulupsykologin konsultoivan työn vaikuttavuuden arviointi

Vaikka koulupsykologin konsultoiva työ on pelkkää konsultaatiota laajempi käsite, suurin osa aihetta koskevasta tutkimuskirjallisuudesta käsittelee konsultaatiota tai vielä kapeammin sen jotakin toteutustapaa. Greshamin ja Kendallin (1987, ks. myös Lewis ja Newcomer, 2002) ajatusten mukaan konsultaation tuloksellisuutta tulisi tarkastella kolmesta näkökulmasta: a) opettajan toiminnan muuttumisena luokkatilanteessa, b) opettajan taitojen ja/tai asenteiden muuttumisena ja c) oppilaan toiminnan muuttumisena luokkatilanteessa. Välillisen työn kohteena voi siis olla yhtä lailla oppilas kuin opettaja. Näin myös vaikuttavuustutkimusten tuloksiin voi vaikuttaa voimakkaasti se, onko tuloksellisuuden kriteerinä ollut oppilaassa vai opettajassa tapahtuneet muutokset.

Koulussa toteutettavat tutkimukset perustuvat hyvin harvoin kokeellisiin ryhmävertailuihin, sillä niiden toteuttaminen on monesti mahdotonta toisaalta lasten oikeusturvaan ja tasavertaiseen kohteluun, sosiaaliseen hyvinvointiin ja käytännön järjestelyihinkin liittyvien seikkojen vuoksi. Siksi on huomattavasti tavallisempaa seurata systemaattisesti yhden tai useamman tapauksen

(oppilas/opettaja/luokka/koulu) tilannetta ajan kuluessa intervention edetessä. Esimerkiksi 806:sta lukemisen ja matematiikan interventiotutkimuksesta vain 5 % oli ryhmävertailuita ja 4 %:ssa lapset oli satunnaistettu koe- ja kontrolliryhmään (Seethaler ja Fuchs, 2005). Näin myöskään välillistä työtä koskeville vaikuttavuustutkimuksille ei voi asettaa vaatimukseksi lääketieteen mallin mukaista satunnaistettua koeasetelmaa.

Tämän katsauksen tavoitteena oli tutkimusnäytön järjestelmällinen kokoaminen konsultoivasta koulupsykologityöstä. Psykologityön palveluluokituksen mukaan tutkimustietoa haettiin koulupsykologin tekemästä työstä sisäisen palvelun ja verkostotyön konteksteissa.

Kanadalaisen koulupsykologityön luokituksen mukaan haettiin tutkimustietoa epäsuorista oppilaaseen kohdistuvia interventioista sekä koulu-, alue- ja systeemitason interventioista. Tavoitteena oli löytää valmiita systemaattisia katsauksia, meta-analyyseja ja suosituksia aiheeseen liittyen asettamatta erityisiä metodologisia rajoituksia.

MENETELMÄ

Tässä kirjallisuuskatsauksessa hyödynnettiin Rothmanin ja työtovereiden kehittämää SRS (Systematic Research Synthesis) -menetelmää (ks. Lewis, 2003), jonka mukaan a) muodostetaan selkeät kirjallisuuden hakemisen perusteet, b) määritellään tietokannat, joista haetaan, c) luokitellaan hakutulokset selviin kategorioihin, d) tarkastellaan sekä teoreettista että empiiristä kirjallisuutta yhteisten piirteiden löytymiseksi ja empiirisen tarkkuuden määrittelemiseksi ja e) yhdistetään tulokset strategiseksi jatkotarkastelusuunnitelmaksi.

Useiden eri maiden psykologijärjestöjen verkkosivut käytiin läpi valmiiden suositusten, ohjeistusten ja tutkimuskoosteiden löytämiseksi. Valmiita näyttöä hyödyntäviä suosituksia konsultoivasta työstä ei löytynyt. Muutenkin koulupsykologityötä suoraan koskettavia näyttöä hyödyntäviä suosituksia on olemassa vain vähän (ks. White ja Kratochwill, 2005). Käytännön suosituksia löytyy sen sijaan mm. eri Euroopan maista, mutta niihin ei juurikaan ole kytketty tutkimustietoa. Siksi ne jätettiin tämän tarkastelun ulkopuolelle.

Viitetietokannoista PsychInfo, PsychArticles, Academic Search Complete ja Education Research Complete tehtiin kirjallisuushaut käyttämällä useita eri yhdistelmiä hakusanoista school psychology, school psychologist, review, meta-analysis, eff*, consultation, indirect ja school-based intervention.

Haut tuottivat satoja katsauksia ja meta-analyyseja, jotka käytiin läpi abstraktitasolla. Abstraktit arvioitiin THL:n Psykologityön palvelutoimintojen luokitusoppaan (Näätänen ym., 2008) palvelukontekstin sekä kanadalaisessa koulupsykologityötä koskevassa suosituksessa (CPA, 2007) käytetyn interventiotasoluokituksen näkökulmista. Monet löydetyistä katsauksista käsitelivät koulupsykologin itsensä toteuttamia interventioita jonkin tietyn häiriön, esim. lasten masentuneisuuden ehkäisemiseksi tai hoitamiseksi. Nämä jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, sillä tämän katsauksen tavoitteena on arvioida koulupsykologin tekemän konsultoivan työn vaikuttavuutta. Konsultoivaksi työksi luettiin kuitenkin luokassa tai koulussa toteutettavat interventiot, jotka esimerkiksi luokanopettaja toteuttaa koulupsykologin tuella.

Kirjallisuushakujen tuottamat tämän katsauksen aiheen kannalta oleelliset artikkelit pyrittiin löytämään kokonaisuudessaan. Saatavilla oli 15 meta-analyysia tai systemaattista katsausta sekä lisäksi useita artikkeleita, joissa konsultoivan työn vaikuttavuutta tarkasteltiin muulla tavoin.

Hakutulokset luokiteltiin alustavasti seuraavasti:

- Konsultoinnin eri muotojen vaikuttavuus sinänsä eri kohderyhmien näkökulmasta
- Koulussa muiden henkilöiden johdolla toteutettavat interventiot, joissa koulupsykologilla on konsultoiva rooli
 - Oppimisvaikeuksiin kohdistuvat ehkäisevät ja korjaavat interventiot (lukeminen, laskeminen jne.)
 - Mielenterveysongelmiin kohdistuvat ehkäisevät ja korjaavat interventiot (masennus, ahdistuneisuus jne.)
 - Sosiaaliin vaikeuksiin kohdistuvat ehkäisevät ja korjaavat interventiot (käyttäytymisen ongelmat, kiusaaminen jne.)
- RTI ja koulupsykologin rooli

TULOKSET

Konsultoivan työn vaikuttavuus oppilaiden näkökulmasta

Konsultoivan työn eri muodoista on tutkittu eniten behavioraalista konsultaatiota. Tutkimustietoa löytyy myös suhteellisen paljon yksittäisistä konsultin tuella toteutettavista interventioista, jotka kohdistuvat johonkin tarkkaan rajattuun kysymykseen.

Sheridan, Welch ja Orme (1996) tiivistivät katsauksensa johdantoon 1970–1980-luvuilla tehdyt konsultaatiota koskevien vaikuttavuustutkimusten keskeiset tulokset ja tekivät systemaattisen katsauksen vuosina 1985–1995 tehdyistä tutkimuksista. Konsultaation on todettu lisäävän lasten ja työntekijöidenkin hyvinvointia jo 1970–1980-lukujen tutkimuksissa, mutta niitä on kuitenkin kritisoitu sekä metodologisten kysymysten että työskentelytapojen väljien määritelmien vuoksi. Vanhemmissa tutkimuksissa ei myöskään ollut kyetty osoittamaan eri konsultaatiomallien välisiä eroja vaikuttavuudessa.

Tutkijat havaitsivat aikavälillä 1985–1995 toteutettujen interventiotutkimusten tuloksia analysoidessaan, että yli 75 %:ssa tutkimuksista konsultaatiolla raportoitiin olevan myönteisiä vaikutuksia. Mielenterveyskonsultaatiomalli osoittautui tulokselliseksi noin 60 %:ssa aiheesta tehdyissä tutkimuksissa, ja lopuissa ei kyetty osoittamaan minkäänlaisia vaikutuksia. Behavioraalinen konsultaatio vaikutti ainakin jossain määrin tulokselliselta 95 %:ssa aiheesta tehdyissä tutkimuksissa, eikä kielteisiä vaikutuksia havaittu yhdessäkään tutkimuksessa. Negatiivisia tuloksia esiintyi ainoastaan muutamassa yksittäisessä tutkimuksessa, joissa konsultaatiomallia ei ollut erikseen määritelty tai se poikkesi yleisimmin käytetyistä malleista.

Sladeczek työtovereineen (2003) kokosi yhteen kaiken kanadalaisen konsultaatioon liittyvän kirjallisuuden muodostaen siitä historiallisen katsauksen kanadalaisen konsultaatiomallin kehittymiseen ja tuloksellisuuteen. Lähinnä 1990-luvun aikana tehdyt vaikuttavuustutkimukset osoittivat, että opettajien ja vanhempien kautta toteutetulla välillisellä työllä voidaan vaikuttaa lasten käyttäytymisen ongelmiin ja vähentää myöhempiä tukipyyntöjä ja erityisopetussiirtoja. Katsauksessa käsiteltiin myös tutkimustuloksia, joiden mukaan konsulttina toimivan psykologin kokemuksella on merkitystä konsultaatioprosessin tuloksellisuuteen. Lisäksi havaittiin, että yhteistyöhön perustuva konsultaatio on tehokkainta silloin, kun konsultti käy myös havainnoimassa opettajaa ja lapsia luokkatilanteessa.

Hoagwood ja Erwin (1997) kokosivat systemaattiseen katsaukseensa 10 vuoden ajalta kaikki lasten koulussa järjestettyihin mielenterveyspalveluihin liittyvät interventiotutkimukset, jotka oli toteutettu satunnaistettuina ryhmävertailuina standardoiduilla mittareilla. 1990-luvun puolenvälin yleisen suuntauksen mukaisesti tavoitteena oli löytää interventioita, joilla olisi lääketieteestä lainattujen tiukkojen kriteereidenkin mukaan vahva empiirinen pohja. Vaikka tiukat kriteerit rajasivat katsauksesta pois monia hyviäkin interventiotutkimuksia, behavioraalisen konsultaation vaikuttavuus tuli osoitettua myös tätä kautta. Konsultaation ohella ainoastaan kognitiivis-behavioraalille tekniikoille ja sosiaalisten taitojen interventio-ohjelmille löydettiin satunnaistettuihin ryhmävertailuihin perustuvaa tutkimusnäyttöä.

Konsultoivan työn vaikuttavuus henkilökunnan hyvinvoinnin näkökulmasta

Konsultoivan työn tuloksellisuudesta henkilöstön hyvinvoinnin edistäjänä on tehty systemaattinen katsaus varhaiskasvatuksen puolella (Brennan ym., 2008). Vaikka katsauksen kohderyhmänä oli päiväkodin henkilöstö, sen tulokset ovat osin yleistettävissä myös koulupsykologien toimintaan. Brennan työtovereineen kävivät systemaattisessa katsauksessaan läpi 26 tutkimusta, joiden kohteena on lasten käyttäytymisen ongelmien hallitsemiseen liittyvä mielenterveyskonsultaatio. Useimpien mukana olleiden tutkimusten tulokset osoittivat mielenterveyskonsultaation henkilöstön näkökulmasta hyödylliseksi työmuodoksi. Joukossa oli kuitenkin muutamia tutkimuksia, joissa hyötyjä ei kyetty suoraan osoittamaan, vaikkakaan konsultaatiosta ei näyttänyt olevan haittaakaan.

Tulokset osoittivat, että konsultaation seurauksena henkilöstön oman työn hallinnan kokemus lisääntyi ja työhön liittyvä stressi väheni, mikä oli yhteydessä vähäisempään henkilöstön vaihtuvuuteen tai suunnitelmiin vaihtaa alaa. Intervention seurauksena henkilöstön valmius vastata lasten tarpeisiin lisääntyi, ja konsultointi toi myös apua vanhempien kanssa kommunikointiin.

Brennan ja työtoverit (2008) toteavat, että tuloksia pitää tulkita varoen, sillä vain muutamassa tutkimuksessa päiväkodit tai niiden henkilöstö oli satunnaistettu koe- ja kontrolliryhmiin. Muutama tutkimus oli lisäksi julkaistu ainoastaan tutkimusraporttina, eikä niistä ollut kirjoitettu vertaisarvioituja artikkeleita. Tutkijat pohtivat myös konsultaatiomallien erilaisuutta ja erilaisia tuloksellisuuden kriteereitä, mikä voi vaikuttaa yksittäisistä tutkimuksista raportoituihin tuloksiinkin.

Rajoituksista huolimatta Brennanin ym. (2008) systemaattinen katsaus osoittaa, että konsultoivan työn tuloksellisuutta ei voi tarkastella vain lapsen näkökulmasta. On huomioitava koko työyhteisö. Ammattitaitoinen psykologi voi konsultaation kautta tuoda muulle henkilöstölle tietoa ja näkökulmia, jotka voivat auttaa omasta työstä selviytymisessä ja sitä kautta edistää työhyvinvointia.

Opettajien toteuttamat interventiot, joissa psykologilla on konsultoiva rooli

Ahdistuneisuus

Neil ja Christensen (2009) tarkastelivat meta-analyysissään koulussa toteutettavien ahdistuksen ehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen tarkoitettujen interventio-ohjelmien toimivuutta. Meta-analyysiin otettujen tutkimusten yhtenä valintakriteerinä oli osallistujien satunnaistaminen koe- ja kontrolliryhmiin, mistä johtuen kognitiivis-behavioraaliset interventiot olivat meta-analyysissä yliedustettuina. Kognitiivis-behavioraalista interventioista vajaalla neljänneksellä ei näyttänyt

olevan ahdistusta vähentävää vaikutusta, kun taas muut interventiot näyttivät kaikki vähentävän sitä selvästi. Interventioiden kohdejoukkona olivat hieman useammin nuoret kuin lapset, ja näillä ne vaikuttivat myös toimivan paremmin ahdistuksen vähentämisessä.

Osan interventioista toteuttivat opettajat ohjattuna, osan mielenterveysalan ammattilaiset suorana asiakastyönä. Opettajien toteuttamat interventiot vaikuttivat lähes kaikki varsin tehokkailta ahdistuksen vähentämisessä, ja useimmilla ulkopuolisten vetäjien toteuttamilla interventioillakin oli selvästi vaikutusta ahdistuksen esiintymiseen.

Tutkijat totesivat ahdistusta vähentävien ohjelmien sopivan koulussa toteutettavaksi erittäin hyvin, ja tutkimuksellista tukea saivat sekä koko koulu- tai luokkayhteisössä toteutettavat ohjelmat että sellaiset, joihin valikoidaan osa oppilaista tiettyjen kriteerien perusteella. Tulosten pysyvyyden kannalta merkittävä tulos oli myös se, että interventiot näyttivät toimivan opettajajohtoisesti jopa paremmin kuin ulkopuolisen vetämänä. Tulosten tarkastelussa ei kuitenkaan käsitelty tarkemmin sitä, millaista ohjausta ja konsultaatiota opettajat olivat saaneet interventioiden toteuttamiseksi.

Sosiaaliset taidot

Wilson ja Lipsey (2006 a; 2006b) tekivät kaksiosaisen katsauksen Campbell Collaborationille aggression vähentämiseksi tarkoitetuista sosiaalisten taitojen harjoitusohjelmista, jotka perustuivat sosiaalisen tiedonkäsittelyn malliin. Katsauksen ensimmäinen osa käsiteli koko luokka- tai kouluyhteisössä läpivietäviä ohjelmia ja toinen osa taas ohjelmia, joihin valittiin osallistujat tiettyjen kriteerien perusteella. Katsaus tehtiin kaksiosaisena, sillä tutkimukset poikkesivat menetelmällisesti toisistaan niin paljon, että niiden rinnastaminen olisi ollut vaikeaa. Selektiivisiä ohjelmia – siis sellaisia, joihin oppilaat valitaan mukaan jonkin kriteerin perusteella – oli useimmiten tutkittu satunnaistettujen koeasetelmien kautta, kun taas koko luokille tarkoitettuja yleisiä ohjelmia oli vain harvoin tutkittu niin. Kontrolliryhmän käyttö asetettiin kuitenkin kriteeriksi myös yleisiä ohjelmia tarkasteleville tutkimuksille. Kaikille oppilaille tarkoitetut interventiot olivat useimmiten opettajan toteuttamia, kun taas kaikissa selektiivisissä interventioissa päävastuu oli ulkopuolisella mielenterveysalan ammattilaisella.

Tulokset osoittivat, että yleisillä sosiaalisten taitojen ohjelmilla oli pääosin myönteisiä vaikutuksia häiritsevän ja aggressiivisen käyttäytymisen vähentämisessä. Tehokkaimmaksi osoittautuivat ohjelmat, jotka toteutettiin erityisesti tutkimuksen tekemistä varten, kun taas rutiininomaisesti läpiviedyissä ohjelmissa toteutuksen laatu ja sitä kautta myös tuloksetkin vaihtelivat enemmän. Tämä korostaa ohjelman toteuttajan sitoutumisen merkitystä sen tuloksellisuuteen. Kaikille oppilaille tarkoitettujen interventioiden tuloksellisuuteen ei vaikuttanut se, oliko intervention

toteuttanut siihen koulutuksen saanut opettaja vai ulkopuolinen vetäjä. Kaikkein eniten ohjelmista näyttivät hyötyvän lapset, jotka olivat sosioekonomiselta taustaltaan muita heikommassa asemassa.

Selektiivisiä ohjelmia koskeva katsaus osoitti, että yleisopetuksen luokissa olevien lasten ottaminen interventioryhmään oli tehokkaampaa kuin erityisluokissa tai -kouluissa olevien lasten kanssa työskenteleminen. Vaikka suuremmassa riskissä olevat lapset näyttivät yleisesti ottaen hyötyvän interventioista enemmän, erityisoppilaiden kanssa tilanne oli päinvastainen, johtuen luultavasti lasten monista samanaikaisista ongelmista sekä oppimisen että käyttäytymisen alueella. Pidemmällä ja huolellisemmin toteutetuilla ohjelmilla näytti olevan enemmän tehoa kuin lyhyillä tai puutteellisesti läpiviedyillä. Ryhmätyöskentely osoittautui yksilötyöskentelyä paremmaksi interventiomuodoksi myös selektiivisissä ohjelmissa, joissa ryhmiin oli koottu ainoastaan sosiaalisista ongelmista kärsiviä lapsia.

Gansle (2005) teki meta-analyysin koulussa toteutettavista vihanhallinta- ja sosiaalisten taitojen interventioista, joihin ei ollut yhdistetty lääkehoitoa. Osassa tutkimuksista psykologi oli toteuttanut interventiot itse, osassa taas opettaja toteutti ne ohjattuna. Tulokset osoittivat, että interventioilla oli kohtalaisia positiivisia vaikutuksia erityisesti ulospäin suuntautuvan vihan ja aggression hallintaan mutta myös vetäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin. Opettajan psykologin ohjauksessa toteuttamien interventioiden tehokkuus ei poikennut psykologin suorana asiakastyönä toteuttamien interventioiden tehokkuudesta. Tämä havainto vahvistaa oletusta siitä, että psykologi voi konsultoivalla työllä saavuttaa paljon laajemman asiakasjoukon kuin suoraan asiakkaiden kanssa työskennellessään ainakin silloin, kun interventiomenetelmä on opettajan helposti hallittavissa.

Kiusaaminen

Merrellin ja työtovereiden (2008) meta-analyysissä tarkasteltiin, kuinka tehokkaita koulukiusaamisen vastaiset interventiot ovat. Meta-analyysiin oli otettu mukaan hyvin erilaisia interventioita. Pääpaino oli koulu- ja luokkatason manualisoiduilla interventioilla, mutta mukana oli myös yleisempää opettajien kouluttamista, sosiaalityöntekijöiden osoittamista koulujen käyttöön sekä vertaistukijärjestelyjä. Osan interventioista toteuttivat opettajat ohjattuina, osan taas ulkopuoliset ammattilaiset. Meta-analyysissä ei kuitenkaan tarkasteltu, erosivatko eri työntekijäryhmien toteuttamat interventiot tuloksellisuudessaan toisistaan.

Tulokset osoittivat, että kiusaamisen vastaisilla interventioilla oli yleisesti ottaen kohtalaisia myönteisiä vaikutuksia. Vaikutukset eivät kuitenkaan näkyneet kaikilla odotetuilla osa-alueilla eivätkä etenkin havaitun kiusaamisen vähenemisessä, vaan ennen kaikkea interventiot näyttivät kohottavan oppilaiden sosiaalista kompetenssia, itsetuntoa ja tovereiden hyväksyntää sekä lisäävän

opettajien kokemuksia siitä, että he osaavat toimia kiusaamistilanteissa. Itse kiusaamistilanteiden raportoitiin joissakin tutkimuksissa jopa hieman lisääntyneen, mutta tutkijat epäilivät tämän syyksi ilmiöiden parempaa tunnistamista intervention seurauksena. Tutkijat totesivatkin interventioiden olevan tehokkaita lähinnä tiedon ja oman toiminnan tarkastelun lisäämisessä sekä asenteiden muuttamisessa.

Farrington ja Ttofi (2009) tekivät Campbell Collaborationille kattavan meta-analyysin koulukiusaamisinterventioista. Merrellin ym. (2008) meta-analyysiin verrattuna katsaus oli rajattu kapeammin koskemaan pelkästään koulukiusaamista mutta kirjallisuushaut toteutettiin laajempina kattaen useampia tietokantoja ja manuaalisia hakuja kymmenien lehtien kymmenistä vuosikerroista. Mukana oli myös paljon tutkimuksia, joiden tulokset oli julkaistu muulla kuin englannin kielellä. Monet interventio-ohjelmat olivat erittäin laajoja, esimerkkinä KiVa-koulu (ks. www.kivakoulu.fi) jolloin niissä oli hyvin hankala tarkastella erikseen koulupsykologin konsultoivaa roolia, vaikka se toki oli monissa tapauksissa merkityksellinen.

Merrellin ym. (2008) meta-analyysistä poiketen Farringtonin ja Ttofin (2009) laajan katsauksen tulokset osoittivat kiusaamisen vastaiset interventiot varsin tehokkaiksi myös kiusaamisen vähentämisessä. Aikaisemmista tutkimustuloksista poiketen tämä meta-analyysi osoitti myös interventioiden vaikuttavuuden kasvavan osallistujien iän mukaan.

Hyvin toimivat ohjelmat sisälsivät monenlaisia elementtejä, joista tärkeimmiksi osoittautuivat vanhempien kanssa työskentely, tehostettu välituntivalvonta, järjestyksen ylläpitokeinot, luokan hallintakeinot, opettajien kouluttaminen, luokan säännöt, koko koulun sitoutuminen kiusaamisen vastaisuuteen, teemapäivät, vanhemmille tarjottu tieto ja yhteistoiminnallisuus. Mitä monipuolisempi ja kestoaltaan pidempi ohjelma, sitä enemmän se vähensi kiusaamista. Jo vakiintuneet ohjelmat näyttivät toimivan uusia paremmin, ja etenkin Dan Olweuksen työn pohjalta rakennetut ohjelmat olivat tehokkaita. Kiusaamisen vastaisten videoiden käyttäminen osana interventiota osoittautui myös vaikuttavaksi keinoksi. Sen sijaan kiusaajien kanssa suoraan työskentely näytti jopa lisäävän kiusaamista.

Kiusaamisen vastaisten interventioiden käytölle löytyy siis tutkimuskirjallisuudesta varsin vahvat perusteet. Kirjallisuuden perusteella on kuitenkin vaikea päätellä, millainen suora tai konsultoiva rooli koulupsykologilla tulisi näissä interventioissa olla.

Poissaolot

Goldstein, Little ja Akin-Little (2003) kokosivat kirjallisuuskatsaukseensa tuloksia poissaolojen vähentämiseen tarkoitettujen interventioiden vaikuttavuudesta. Katsauksen lopuksi he muotoilivat koulupsykologeille suosituksia siitä, millaisessa konsultoivassa roolissa psykologin kannattaisi toimia tällaisten interventioiden toteuttamisessa.

Katsauksen tulokset osoittivat, että hyvin erilaisilla interventioilla pystyttiin tehokkaasti vaikuttamaan sekä poissaoloihin että niiden vähennyttyä myös koulumenestykseen. Interventioiden joukossa oli muun muassa behavioraalaisia palkitsemiseen perustuvia lähestymistapoja, vanhempien aktivoimista koulunkäynnin tukemiseen, kodin ja koulun yhteistyön vahvistamista sekä vertaistuen käyttöä. Kaikilla interventioilla oli vähintäänkin kohtalainen poissaoloja vähentävä vaikutus, ja useimmilla onnistuttiin vaikuttamaan myös oppilaiden koulusuoriutumiseen. Erityisen toimiviksi osoittautuivat ryhmäpainetta hyödyntävät behavioraaliset interventiot, joissa koko luokka palkittiin jonkin tietyn tavoitteen saavuttamisesta.

Tutkijat suosittelivat, että koulupsykologi paitsi toimisi interventioiden toteuttamisen tukena myös pyrkisi välillisesti vaikuttamaan luokkien ilmapiiriin muuttamalla opettajan toimintaa konsultaation avulla ja ohjaamalla opettajia rankaisemisen sijasta myönteisen toiminnan palkitsemiseen. Lisäksi tutkijat suosittelevat koulutason interventioita sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi myös poissaoloihin puuttuessa niin, että psykologi toimii ohjaavassa roolissa opettajien toteuttaessa varsinaisen intervention.

POHDINTAA

Koulupsykologin konsultoivaa työtä koskevat vaikuttavuustutkimukset viittaavat siihen, että koulupsykologin on näin toimiessaan mahdollista auttaa laajempaa oppilasjoukkoa. Erityisesti behavioraalinen konsultaatio on osoittautunut tehokkaaksi työmuodoksi, mutta konsultoivan työn muutkin toteutustavat saavat tukea tutkimuskirjallisuudesta. Tukea saavat myös monenlaiset rajattuihin ongelmiin kohdistuvat interventio-ohjelmat, jotka opettaja toteuttaa koulupsykologin tai muun ammattilaisen ohjauksessa.

Konsultoivalla työllä ei juurikaan näytä olevan haittavaikutuksia, mutta monissa tutkimuksissa nostetaan esiin seikkoja, jotka heikentävät konsultaation onnistumismahdollisuuksia. Kratochwill ja Van Someren (1995) ovat pitkän kokemuksensa ja tutkimuskirjallisuuden avulla koonneet luettelon keskeisimmistä asioista, joilla voi olla vaikutusta konsultaatioprosessin tuloksellisuuteen tai mahdolliseen tuloksettomuuteen. Konsultaation onnistumista heikentää heidän mukaansa

käytettyjen menetelmien vakiintumattomuus, konsultointiin suoraan liittyvän koulutuksen puute, opettajien ja muiden yhteistyökumppaneiden tottumattomuus työtapaan, konsultaation yleinen hyväksyttävyyden työskentelymuotona, psykologin ja koulun muiden työntekijöiden suhde sekä konsultoinnin kohteena olevien käyttäytymismuotojen tunnistaminen.

Käytettyjen menetelmien vakiintumattomuuteen ja konsultoinnin kohteena olevien käyttäytymismuotojen tunnistamiseen liittyy kiinteästi se, miten konsultoiva työ tai konsultointi ylipäänsä määritellään. Vaikuttavuuskirjallisuudessa esitetyt kriittisimmät huomiot liittyvätkin yleensä menetelmien ja tavoitteiden laajaan kirjoon (Lewis ja Newcomer, 2002). Kratochwillin ja Van Somerenin (1995) pohdinnat liittyvät erityisesti behavioraaliseen konsultaatioon, jolle he peräänkuuluttavat tiukempaa standardointia sekä ongelmanasettelun että työskentelyn yksityiskohtien suhteen. Behavioraalinen konsultaatio on kuitenkin vain yksi tapa työskennellä konsultoivasti, vaikka useimmat vaikuttavuustutkimukset koskevatkin sitä. Kaikkea koulupsykologin konsultoivaa työtä ei varmasti ole mahdollistakaan standardoida, mutta jos konsultoivan työn ensisijaisena kohteena on lapsen tilanteen välillinen muuttaminen eikä itse opettajaan keskittyminen, Kratochwill ja Van Someren (1995) esittävät varsin hyödyllisiä huomioita ongelmanasetteluun liittyen. Mihin osaan lapsen toiminnassa konsultaatioprosessilla pyritään vaikuttamaan? Purkautuuko luokkatilanteessa esiintyvä ratkaisua vaativa ongelma yksiselitteisesti osiin, joihin on mahdollista suunnitella suoria interventioita? Onko ratkaisua ilmeisimmin vaativa ongelma kuitenkaan ensisijainen vai onko se merkki jostakin muusta, joka vaatisi toisenlaista lähestymistapaa? Erityisesti käyttäytymisen haasteiden kohdalla kyse on myös eettisten valintojen tekemisestä – milloin intervention tavoitteena on ensisijaisesti oireiden vähentäminen ja milloin pitäisi keskittyä niiden syihin, jotka eivät useinkaan rajoitu koululuokan seinien sisälle?

Konsultointiin liittyvän koulutuksen puute ja koulun muun henkilöstön tottumattomuus yhteistyöhön vaikuttavat varmasti kaiken konsultoivan työn tuloksellisuuteen toteutustavasta riippumatta. Välillinen työote vaatii psykologilta hyvin laajaa asiantuntemusta toisaalta erityyppisistä ongelmista ja niihin liittyvistä interventioista ja toisaalta itse konsultointimenetelmistä, joita opetetaan peruskoulutuksessa suhteellisen vähän. Suomen kouluissa työskentelee paljon nuoria psykologeja, joilla ei välttämättä ole riittäviä taitoja ja kokemusta ryhtyä suoraan konsultoivan työn tekijöiksi. Psykologit itse kokevatkin kiireen ja liian suurien työalueiden ohella tietämättömyyden puutteen merkittävimmäksi esteeksi toimimiselle sisäisen palvelun ja verkostotyön konteksteissa (Ahtola ja Vainikainen, 2013).

Opettajien valmiuksissa toimia yhteistyössä voi myös olla puutteita (Reinhiller, 1999). Psykologien tavoin syynä siihen saattaa olla kokemuksen puute ja asiaa suoraan käsittelevän koulutuksen vähäisyys opettajankoulutuksessa, mutta Suomessa siihen vaikuttaa varmasti myös osaltaan pitkään vallalla ollut kulttuuri, jossa opettaja työskentelee lähtökohtaisesti yksin suljettujen ovien takana. Vasta viime aikoina opettajien keskinäisen yhteistyön merkitys on alkanut korostua osaltaan Erityisopetuksen strategian (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2007) jalkauttamisen ja perusopetuslain toimeenpanon myötä, mutta aitoon moniammatilliseen yhteistyöhön on monessa paikassa vielä pitkä matka. Välillisen työn tuloksellisuutta oppilaan näkökulmasta saattaa myös heikentää se, että yhteistyökumppanit eivät välttämättä toimikaan sillä tavoin, kuin konsultaatiotilanteessa sovittiin (Lewis ja Newcomer, 2002), vaikka itse tilanne olisikin onnistunut.

Tämän kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella konsultoivaa työtettä voi suositella koulupsykologin työmuodoksi tutkimuskirjallisuudessa esiin nostettujen edellytysten täytyessä. Onnistunut konsultaatioprosessi edellyttää psykologilta riittävää kokemusta ja kouluun liittyvien erityiskysymysten ymmärtämistä sekä työyhteisöltä riittäviä valmiuksia yhteistyöhön. Monissa työyhteisöissä tähän on vielä matkaa, mutta uudistunut lainsäädäntö tukee työtapojen muuttamista kohti aitoa yhteistyötä ja yhteisen vastuun ottamista.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.P., Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Ahtola, A., Vainikainen M.-P. (2013). Koulun ja oppilaitoksen psykologin konsultoiva työ Suomessa. *Psykologia*..
- Brennan, E.M., Bradley, J.R., Allen, M.R., Perry D.F. (2008). The evidence base for mental health consultation in early childhood settings: Research synthesis addressing staff and program outcomes. *Early education and development*, 19(6), 982-1022.
- Burns, M.K., Ysseldyke, J.E. (2005). Comparison of existing Response-to-Intervention models to identify and answer implementation questions. *The California School Psychologist*, 10, 9-20.
- Canadian Psychological Association (CPA) (2007). *Professional practice guidelines for school psychologists in Canada*. Ottawa: Canadian Psychological Association
- Doherty, S. (2005). History of evidence-based medicine. Oranges, chloride of lime and leeches: Barriers to teaching old dogs new tricks. *Emergency Medicine Australasia*, 17, 314-321.
- Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2007:47.
- Gansle, K.A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 321-341.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews* 2009:6 10.4073/csr.2009.6
- Goldstein, J.S., Little, S.G., Akin-Little, K.A. (2003). Abstenteeism: A review of the literature and school psychology's role. *The California School Psychologist*, 8, 127-139.
- Gresham, F.M., Kendall, G.K. (1987). School consultation research: Methodological critique and future research directions. *School Psychology Review*, 16, 306-316.
- Hoagwood, K., Erwin, H.D. (1997). Effectiveness of school-based mental health services for children: A 10-year research review. *Journal of Child and Family Studies*, 6(4), 435-451.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, Pub. L. 108-446 (2004).
- Knotek, S.E. (2005). Sustaining RTI through consultee-centered consultation. *The California School Psychologist*, 10, 93-104.

Kratochwill, T.R., Van Someren, K.R. (1995). Barriers to treatment success in behavioral consultation: Current limitations and future directions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(2), 125-143.

Lewis, T.J., Newcomer, L.L. (2002). Examining the efficacy of school-based consultation: Recommendations for improving outcomes. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 165-181.

Lewis, S.J. (2003). Do one-shot preventive interventions for PTSD work? A systematic research synthesis of psychological debriefings. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 329-343.

Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.

Neil, A.L., Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208-215.

Näätänen, P., Blåfield, J., Hakkarainen, S., Hallantie, M., Hynninen, T., Koskinen, S., Musikka-Siirtola, M., Nevalainen, V., Ojala, M., Päiviö, R., Talo, S., Varjonen, J., Väänänen, T. (2008). *Psykologityön palvelutoimintojen luokitusopas*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, Ohjeita ja luokituksia 2008:2. Jyväskylä: Gummerus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47.

Opetushallitus (2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20.

Paul, G.L. (1967). Strategy of outcome research in psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 31(2), 109-118.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 4. luku. 16§, 16a§ ja 17§ uudistettu 24.6.2010.

Powers, K., Hagans, K., Busse, R.T. (2008). School psychologists as instructional consultants in a Response-to-Intervention model. *The California School Psychologist*, 13, 41-53.

Reinhiller, N.W. (1999). Efficient and effective formats for collaborative consultation. *Journal of educational and psychological consultation*, 10(2), 173-184.

Rutter, M., Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451-475.

Seethaler, P.M., Fuchs, L.S. (2005). A drop in the bucket: Randomized controlled trials testing reading and math interventions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 98-102.

Sheridan, S.M., Welch, M., Orme, S.F. (1996). Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17(6), 341-354.

Siegel, J.A., Cole, E. (2003). Role expansion for school psychologists: Challenges and future directions. Teoksessa E. Cole ja J.A. Siegel (toim.): *Effective Consultation in School Psychology*. 2nd revised and expanded edition. Hogrefe & Huber.

Sladeczek, I.E., Heath, N.L., Blidner, A., Lanaro, L.M (2003). Canadian consultation in an international context: A review of the literature. Teoksessa E. Cole ja J.A. Siegel (toim.): *Effective Consultation in School Psychology*. 2nd revised and expanded edition. Hogrefe & Huber.

The Cochrane Collaboration. <http://www.cochrane.org> (katsottu 5.6.2009).

The Evidence Based Education Network. <http://www.cemcentre.org/RenderPage.asp?LinkID=30324000> (katsottu 5.6.2009).

Vainikainen, M.-P. (2009a). Näyttöön perustuvan psykologian juurilla. *Psykologia*, 44(1), 42-49.

Vainikainen, M.-P. (2009b). Näyttöä hyödyntävien suositusten tekeminen psykologiassa. *Psykologia*, 44(4), 298-303.

White, J.L., Kratochwill, T.R. (2005). Practice guidelines in school psychology: Issues and directions for evidence-based practice and training. *Journal of School Psychology*, 43, 99-115.

Wilson S.J., Lipsey M. (2006a). The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, part I: Universal Programs. *Campbell Systematic Reviews* 2006:5 DOI: 10.4073/csr.2006.5

Wilson S.J., Lipsey M. (2006b). The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, part II: Selected/Indicated Pull-out Programs. *Campbell Systematic Reviews* 2006:6. DOI: 10.4073/csr.2006.6