



# Minäpystyvyys koulupoissaolojen tutkimuskentällä – integratiivinen katsaus

Koulupoissaolo on kasvava ja monisyinen ongelma. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskoa omiin kykyihinsä tai mahdollisuuksiinsa onnistua käsillä olevassa tehtävässä. Minäpystyvyyttä on tutkittu monissa yhteyksissä, mutta koulupoissaolojen yhteydessä niukasti. On kuitenkin merkkejä siitä, että oppilailla, joilla on ongelmallisia koulupoissaoloja, minäpystyvyys on heikompi kuin koulussa läsnä olevilla oppilaila. Koulupoissaoloihin kohdistetussa interventiossa on huomattu minäpystyvyyden nousevan intervention aikana. Tämän katsauksen tarkoituksena on koota yhteen vertaisarvioitu tutkimustieto minäpystyvyyden tutkimuksesta koulupoissaolojen tutkimuskentällä 2000-luvulla (2000–2022). Tutkimusaineisto kerättiin tietokannoista APA PsycINFO, ERIC, Teacher Reference Center, Academic Search Premiere, Education Research Complete ja Medline. Integratiiviseen katsaukseen valikoitui kymmenen artikkelia: neljä poikkileikkaus- ja kuusi interventiotutkimusta, joissa interventio kohdistui kouluakäymättömyyteen. Yhdessä tutkimuksessa oppilaiden, joilla oli ongelmallisia koulupoissaoloja, minäpystyvyys oli heikompi verrattuna koulussa läsnä oleviin oppilaisiin. Vanhempien minäpystyvyys lapsen kieltäytyessä koulusta oli matalampi verrattuna kouluikäisten lasten vanhempien minäpystyvyyteen. Kaikissa interventiotutkimuksissa koulupoissaolot vähenivät, kun lasten ja heidän vanhempiensa minäpystyvyys vahvistui intervention myötä. Tulokset antavat viitteitä siitä, että minäpystyvyys on yhtenä osatekijänä ongelmallisten koulupoissaolojen monimuotoisessa ilmiössä, ja sen vaikutuksista poissaoloihin on perusteltua tehdä lisätutkimusta.

**Avainsanat:** minäpystyvyys, kouluakäymättömyys, koulupoissaolot, lapset (6–12-vuotiaat), nuoret (13–17-vuotiaat)

## JOHDANTO

Koulupoissaolot ovat kasvava ongelma (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä, 2020). Säännöllinen koulunkäynti on tärkeässä roolissa lapsen ja nuoren (tästädes nuoret tai oppilaat) kehityksen eri osa-alueilla, kuten oppimisen ja sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Kearney & Graczyk, 2014). Lisäksi läsnäolo koulussa edistää muun muassa oppilaan psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia (Allison & Attisha, 2019), sosiaalista ja ekonomista osallisuutta yhteiskunnassa (Zaff

ym., 2017) sekä elämäntaitoja, jotka vaikuttavat jatkossa positiivisesti yksilön talouteen ja terveysvalintoihin (Brunello & De Paola, 2014). Koulupoissaoloa voidaan kutsua ongelmattomaksi, mikäli siitä ei aiheudu haittaa oppilaalle (Kearney, 2003; Kearney & Bensaheb, 2006). Tavallisin poissaolon muoto onkin oppilaan vanhempien ja koulun henkilökunnan hyväksymä poissaolo terveydellisistä syistä (Havik, Bru & Ertesväg, 2015). Koulupoissaoloihin altistavat riskitekijät voivat liittyä yksilötekijöihin (kuten nuoren fyysiset tai psyykkiset ongelmat, yksinäisyys, päihteiden

käyttö) tai ympäristötekijöihin (kuten koettu kiusaaminen, vanhemman vähäinen osallistuminen lapsensa koulutyöhön, koulun ja kodin välisen yhteistyön ongelmat, perheen toimintakyvyn ongelmat) (Gubbels, van der Put & Assink, 2019; Ingul, Havik & Heyne, 2018). Lisäksi oppilaan kognitioilla (kuten ajatusvääristymillä koulunkäynnistä tai yllieleistämällä) on merkitystä koulupoissaolojen muodostumisessa ja jatkumisessa (Heyne, 2006; Maric, Heyne, de Heus, van Widenfelt & Westenberg, 2011).

Koulupoissaoloihin liittyen on tutkittu myös minäpystyvyyttä (engl. *self-efficacy*), ja se vaikuttaa lupaavalta selittämään ainakin osaa ongelmas- ta (Heyne ym., 1998). Albert Banduran (1997) minäpystyvyyteoriassa (*self-efficacy theory*) tarkastelee oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Minäpystyvyys on yksi kognitiotyyp- pi (Ng, Heyne, Kueh & Husain, 2019), ja sillä tarkoitetaan yksilön uskoa omiin kykyihinsä tai mahdollisuuksiinsa onnistua käsillä olevassa tehtävässä (Bandura, 1997). Vahva tunne omasta pystyvyydestä motivoi ihmistä työskentelemään annetun tehtävän parissa, kun taas kyvyttömyyden tunne saa ihmisen välttämään tehtävätyöskentelyä (Aro & Nurmi, 2019; Maric ym., 2011). Jos lapsi uskoo omiin mahdollisuuksiinsa onnistua tehtävässä, on hän vaikeissakin tehtävissä sinnikäs sekä myös valmiimpi kohtaamaan epäonnistumisia ja selviytymään mahdollisista pettymyksistä (Aro & Nurmi, 2019). Tässä integratiivisessa katsaukses- sa tarkastelemme koulupoissaolojen ja minäpys- tyvyyden yhteyttä olemassa olevan tutkimuksen perusteella.

### Käsitteistöä ja määritelmiä

Koulupoissaolot ovat etiologialtaan heterogeenisiä, monisyisiä, ja poissaoloista käytetään usein kirjavia käsitteitä (Heyne, 2006; Heyne, Gren- Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2018; Kearney, 2007). Kearneyn, Gonzálezin, Graczykin ja Fornanderin (2019) mallissa koulunkäyntiä ja sen ongelmia (alkuperäinen malli ks. esim. Kearney, 2003) kuvataan jatkumona, jonka ääripäissä ovat kouluun osallistuminen normaalisti ja koulunkäynnin keskeyttäminen. Ääripäiden välissä voi olla nuoren ilmaisemaa haluttomuutta ja välttelyä mennä kouluun tai olla koulussa tai

osittaisia poissaoloja. Kansallisessa ohjeistuksessa (*Yhteisellä koulutiellä*) on päädytty suomeksi käyt- tämään käsitteitä 'epäsäännöllinen koulunkäynti' ja 'ongelmalliset poissaolot' viittaamaan koulussa läsnäolon ongelmiin.

Epäsäännöllisellä koulunkäynnillä viitataan kouluun tulemiseen ja läsnäoloon liittyvään toimintaan, joka jatkuessaan voi johtaa ongel- mallisiin poissaoloihin. Näitä ovat esimerkiksi toistuvat myöhästymiset, satunnaiset luvatto- mat poissaolot sekä toistuvat poissaolot tiettyjen oppiaineiden tunneilta tai tiettyyn aikaan. Ongelmallisilla poissaoloilla viitataan tilanteeseen, jossa oppilaan koulunkäynnin epäsäännöllisyys sekä pitkittyneet tai toistuvat poissaolot herättä- vät huolta (Sergejeff, 2023). Tässä tutkimuksessa käytetään edellä mainittuja käsitteitä ja yleisellä tasolla koulupoissaolot-sanaa kuvaamaan poissa- olo-ongelmien jatkumoa. Suomessa on aiemmin viitattu jälkimmäiseen myös termillä 'kouluikä- mättömyys' (Sergejeff, 2023).

Kansainvälisessä kirjallisuudessa esitetty on- gelmallisten poissaolojen määritelmä on se, että oppilaalla on vähintään 25 prosenttia poissa- oloja kuluneen kahden viikon aikana, oppilaalla on koulunkäyntivaikeuksia, jotka heikentävät merkittävästi nuoren tai hänen perheensä arki- rutiineja, tai oppilaalla on vähintään 10 luvaton- ta poissaoloa 15 viikon aikana (Kearney, 2008). Täl- löin kirjallisuudessa on käytetty englanninkielistä yläkäsitettä *school attendance problems*. Kansainvä- lisesti (Heyne ym., 2018; Kearney & Bensaheb, 2006) on arvioitu noin 3–5 prosentilla oppilaista olevan runsaita poissaoloja koulusta. Kuitenkin kaikista oppilaista 5–28 prosentilla on esitetty olevan runsaita poissaoloja jossakin kohtaa kou- lupolkua (Kearney, 2001). Suomessa on vuonna 2020 arvioitu kaikissa yläkoululaisissa olevan vä- hintään 4 000 oppilasta (n. 2–3 %), joilla poissa- olot aiheuttavat suuria ongelmia koulunkäynnille (Määttä ym., 2020). Ongelmallisten poissaolojen kesto on keskimäärin noin vuoden (Määttä ym., 2020). Lisäksi noin 45 prosentilla poissaolleista yläkouluikäisistä oppilaista poissaolo-ongelmat olivat kestoltaan yli kaksi vuotta, mikä tarkoittaa nuoren elämässä lähes koko yläkouluaikaa. Ongelmat näyttäisivät olevan yhtä yleisiä tytöillä ja pojilla (Määttä ym., 2020).

Heyne työryhmineen (2018) jaotteli ongelmalliset poissaolot kuvaten neljää koulupoissaolotyyppiä (*School Attendance Problems types, SAP-types*): koulukieltäytyminen (*school refusal*), pinnaaminen (*truancy*), ensisijaisesti huoltajalähtöiset poissaolot (*school withdrawal*) ja ensisijaisesti koululähtöiset poissaolot (*school exclusion*), jolla tarkoitetaan esimerkiksi tilanteita, joissa koulu siirtää tai pakottaa oppilaan opiskelemaan kotona esimerkiksi aggressiivisuuden takia (ks. Sergejeff, 2023). Koulukieltäytymisellä viitataan siihen, että oppilas on vastahakoinen tai kieltäytyy menemästä kouluun, ja siihen liittyy oppilaan kokemia negatiivisia tunteita kuten ahdistusta tai masennusta. Vanhemmat ovat tietoisia koulupoissaolosta ja pyrkivät saamaan lapsen kouluun (Heyne ym., 2018). Pinnaamisella tai lintsamisella (*truancy*) tarkoitetaan luvaton poissaoloa koulusta, ja yleensä siihen liittyy lapsen pyrkimys salata pinnaaminen vanhemmilta (Heyne ym., 2018). Ahdistukseen ja masennukseen liittyvää koulukieltäytymistä esiintyy kaikissa ikäryhmissä, kun taas pinnaaminen, jossa on nähtävissä ulospäinsuuntautuvaa käyttäytymistä, yleistyy yläkouluikäisillä oppilailla (Lomholt, Arendt, Bolvige & Thastum, 2021).

Koulupoissaoloja on myös kuvattu neljän eri toiminnallisen luokan kautta, joiden mukaan poissaolojen tarkoituksena voi olla: kouluun liittyvien, pahaa oloa aiheuttavien asioiden välttäminen, sosiaalisten tai arvioivien tilanteiden (esim. kokeet, esiintyminen, ryhmätyöt) välttäminen, huomion hakeminen (esim. eroahdistuneisuus, haastava käyttäytyminen aamuisin kouluun menon välttämiseksi) tärkeiltä aikuisilta, tavallisesti vanhemmalta, tai mielihyvän ja itselle palkitsevan tekemisen hakeminen koulun ulkopuolelta (esim. kavereiden tapaaminen, päihteiden käyttö, nukkuminen, pelaaminen) (Kearney, 2007; Kearney & Albano, 2004).

## Minäpystyvyys

Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys muokkautuu ja kehittyy neljän eri osa-alueen (ns. pystyvyyden lähteen) kautta, joita ovat tulkinnat aiemmista suorituksista, etenkin onnistumiskokemukset riittävän haastaviksi koetuissa tehtävissä (*mastery experiences*), vertaisryhmien

toiminnasta saatu tieto ja mallintaminen (*vicarious experiences*), itselle merkityksellisten ihmisten antama palaute ja kannustus (*social persuasion*) sekä tilannekohtainen tulkinta omista tunnetiloista ja fyysisistä tuntemuksista (*physiological and emotional states*). Ihmisen omalla tulkinnalla on merkittävä vaikutus minäpystyvyyteen. Esimerkiksi jos oma tunnetila tulkitaan itselle haitalliseksi (esim. jännitys tulkitaan pelottavaksi, mikä lisää ahdistusta), heikentää se uskoa omaan onnistumiseen, kun taas myönteinen tulkinta tunnetilasta (esim. jännitys on osa hyvää työvireyttä) vahvistaa minäpystyvyyttä (Aro & Nurmi, 2019).

Minäpystyvyys on Banduran (1997) mukaan kontekstisidonnainen taito, ja sen roolia on tutkittu eri asiayhteyksissä. Minäpystyvyyttä on kuvattu yleisenä minäpystyvyytenä tai kohdennetummin eri osa-alueilla, esimerkiksi akateemisena, emotionaalisena tai vanhemmuuden pystyvyytenä (Bandura, 1997). Minäpystyvyyttä on myös kuvattu eri spesifyden tasoilla: yleisenä taitona (”selviän koulussa erilaisista sosiaalisista tilanteista”), keskitason taitona (”selviän ruokatunnin sosiaalisista tilanteista”) tai tarkkaan tilanteeseen sidottuna taitona (”selviän siitä, jos joku kysyy, miksi olen ollut poissa”) (Anttonen, Rääkkönen, Kiili & Kiili, 2023). Mitä spesifimpi taso, sitä voimakkaampi yhteys tarkasteltavaan taitoon yleensä löytyy (Anttonen ym., 2023). Minäpystyvyydellä ja akateemisella suoriutumisella on todettu olevan toisiinsa vastavuoroinen vaikutus (Hwang, Choi, Lee, Culver & Hutchison, 2016): koettu minäpystyvyys toimii hyvänä ennustajana akateemisille saavutuksille (Vikstøl Olsen, Spieler & Kovač, 2018), ja aiemmalla akateemisella suoriutumisella on vahva yhteys koettuun minäpystyvyyteen (Hwang ym., 2016). Oppimisen ohella minäpystyvyyden taidolla on myönteinen vaikutus muun muassa elämäntyytyväisyyteen (Moksnes, Eilertsen, Ringdal, Bjørnsen & Rannestad, 2019; Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove & Caprara, 2007), itsesääntelykykyyn (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003) ja sen ennustajana, onko yksilöllä taipumusta prososiaaliseen käyttäytymiseen (Caprara, Alessandri & Eisenberg, 2012). Minäpystyvyys-käsite on läheinen myös muiden käsitteiden kuten minäkäsityksen

(*self-concept*) ja itsetunnon (*self-esteem*) kanssa. Tämän katsauksen fokuksessa on kuitenkin ainoastaan minäpystyvyyden käsite.

Minäpystyvyyttä vanhemmuuden näkökulmasta on kuvattu käsitteellä vanhemmuuden pystyvyys (*parental self-efficacy*), jolla tarkoitetaan yksilön arviota kyvykkyydestään toimia vanhempana (Bandura, 1997). Jones ja Prinz (2005) havaitsivat meta-analyysissään vanhempien pystyvyyden kokemuksen vaikuttavan muun muassa vanhemmuuskompetenssiin ja kykyyn toimia haastavissa kasvatustilanteissa. Korkeaa pystyvyyttä vanhemmuudessa kokevat vanhemmat luottivat enemmän itseensä ja kykenivät hankkimaan ja käyttämään tehokkaita vanhemmuustaitoja, kun taas alhaista minäpystyvyyttä tuntevat vanhemmat kokivat enemmän keinottomuutta etenkin haastavissa kasvatustilanteissa (Jones & Prinz, 2005). Vanhemmuuden pystyvyyden vaikutusta ei voi sivuuttaa mahdollisena vanhempien kompetenssin ja lasten toiminnan ennustajana, vaikkakin sen rooli todennäköisesti vaihtelee vanhempien, lasten ja kulttuurikontekstuaalisten tekijöiden välillä (Jones & Prinz, 2005).

Heyne tutkimusryhmineen (1998) arvioi Self-Efficacy Questionnaire for School Situations (SEQ-SS) -kyselyllä koulukieltäytyjien ( $N = 135$ ) uskomuksia selviytyä eri tilanteista koulussa. Koulukieltäytyjien minäpystyvyys oli korkeinta koulutehtäviä tehtäessä ja alhaisinta heidän vastatessaan vertaisten esittämiin kysymyksiin poissaoloistaan (Heyne ym., 1998). Myös tapaustutkimuksessa (Heyne, Sauter, Ollendick, van Widenfelt & Westenberg, 2014) havaittiin annetun hoidon (the@school program) myötä nuoren poissaolojen vähentyneen, minäpystyvyyden lisääntyneen sekä masennus- ja ahdistusoireiden olevan remissiovaiheessa (oireiden lievittyneen tai hävinneen). Alhainen minäpystyvyys voikin näkyä oppilaan käytöksessä siten, että ennemmin kuin osallistuu hän välttää arjen tilanteita kuten akateemisia tai sosiaalisia aktiviteetteja (Ingul ym., 2018), joita kouluympäristössä on luonnollisesti paljon. Runsaat poissaolot koulusta toisaalta todennäköisesti heikentävät minäpystyvyyden tunnetta, koska oppilas voi tuntea epäonnistuvansa tavanomaisissa kouluun liittyvissä tehtävissä.

## Tutkimuksen tarkoitus

Koulu ympäristönä tarjoaa monin tavoin mahdollisuuksia minäpystyvyyden kehittymisen tukemiselle. Edellä mainitut tutkimukset herättävätkin pohtimaan minäpystyvyyden merkitystä laajemmin koulupoissaolojen tutkimuskentällä ja minäpystyvyyden yhteyksiä etenkin koulukieltäytymiseen mutta myös toisiin poissaolotyyppisiin. Tämän katsauksen tarkoituksena on koota 2000-luvulla julkaistu tutkimustieto minäpystyvyydestä koulupoissaolojen kontekstissa sekä tuottaa lisäymmärrystä olemassa olevasta tiedosta, sen laajuudesta ja sisällöstä. Kirjallisuuskatsauksen perusteella nousseet tutkimuskysymykset olivat: 1) Miten minäpystyvyys on uudemmassa tutkimuksessa yhdistetty yleisesti koulupoissaoloihin ja sen eri muotoihin: koulukieltäytymiseen, pinnaamiseen, huoltajalähtöiseen ja koulu-lähtöiseen poissaoloon? 2) Löydetäänkö yhteys koulupoissaolojen yleisen tai tilannesidonnaisen minäpystyvyyden välillä? 3) Voiko minäpystyvyyden tukemisella vahvistaa oppilaiden läsnäoloa koulussa? 4) Minkälaiset ovat vanhempien minäpystyvyyden kokemukset lapsen koulupoissaolojen yhteydessä?

## MENETELMÄT

Tutkimuksessa käytetään integratiivisen kirjallisuuskatsauksen menetelmää. Whitemore ja Knafel (2005) ovat kuvanneet katsauksen tutkimusprosessin vaiheita seuraavasti: 1) aihepiirin ja tutkimustehtävän määrittäminen, 2) laaja kirjallisuushaku, 3) tutkimusten arviointi, 4) tutkimusaineiston analyysi, vertailu, rajoitusten pohdinta ja päätelmät sekä 5) aineiston synteesi, integrointi ja jatkotutkimustarpeet. Katsauksessa noudatamme lisäksi PRISMA-tarkistuslistan ohjeistuksia. PRISMAa käytetään yleisesti systemaattisten katsausten ja meta-analyysien laadunarvioinnissa. Sen avulla varmistetaan katsauksen laadukas raportointi ja siten sen luotettavuus ja hyödyllisyys lukijoille (Page ym., 2021). PRISMA-kaavio löytyy Liitteestä 1, Kuvio 1.

Ensimmäinen haku tehtiin APA PsycINFO- ja ERIC-tietokannoista 11.3.2022 ja täydentävä haku myös Teacher Reference Center-

Academic Search Premiere-, Education Research Complete- ja Medline-tietokannoista 29.6.2023. Hakusanoina kummassakin haussa käytettiin ”self-efficacy” AND (”school attendance” or ”school absence” or ”school non-attendance” or absenteeism or ”school refusal”). ”Self-efficacy”-hakusanan tuli esiintyä artikkelin abstraktissa (AB abstract).

Artikkelien valintakriteereinä olivat: 1) vuosina 2000–2022 julkaistut 2) suomen- ja englanninkieliset vertaisarvioidut artikkelit, joissa tarkasteltiin 3) lapsia (6–12-vuotiaat) ja nuoria (13–17-vuotiaat), ja 4) tutkimuksessa oli mitattu koulupoissaoloja ja käytetty jotakin siihen liittyvää käsitettä sekä 5) minäpystyvyyden käsitettä. Poissulkukriteerit olivat: 1) tapaustutkimus, 2) tutkimuskohteena olivat koulunsa jo keskeyttäneet oppilaat (*school dropout*), 3) tutkimuksessa käytetty interventio ei ollut kohdennettu kouluikämmättömyyteen, 4) tutkimuksessa tarkasteltiin minäpystyvyyttä liittyen jonkin somaattisen sairauden oireiden hallintaan (esim. päänsärky, uupumus), ja 5) tutkimus keskittyi somaattisesta sairaudesta kärsivään potilasryhmään (esim. sirpisolutauti (*sickle cell disease*)).

Ensimmäinen haku tuotti tuloksena 41 artikkelia (Liite 1, Kuvio 1). Otsikon perusteella jatkotarkasteluun valikoitui 17 artikkelia, joista luettiin 15 artikkelin tiivistelmät, johdannot ja johtopäätökset sekä kahdesta artikkelista tiivistelmät (ei pääsyä koko artikkeliin). Katsauksen valikoitui 7 kriteerit täyttävää tutkimusta. Toinen haku tuotti 83 osuaa. Kun kaksoiskappaleet oli poistettu, jäljelle jäi 62 artikkelia. Näiden tutkimusten otsikon ja tiivistelmän lukemisen jälkeen mukana oli 16 kriteerit täyttävää artikkelia, joiden koko teksti luettiin. Katsauksen valikoitui 10 artikkelia, joista 3 ei ollut samoja kuin ensimmäisessä haussa (ks. Liite 1, Taulukko 1). Ensimmäisen haun suoritti ensimmäinen kirjoittaja ja toisen, laajennetun haun toinen kirjoittaja. Toisen haun jälkeen molemmat kirjoittajat tekivät artikkelien karsinnan otsikkotasolla ja sen jälkeen lukivat jatkoon valikoituneiden artikkelien tiivistelmät ja tarvittaessa kokotekstit. Epäselvissä tapauksissa kirjoittajat ratkaisivat erimielisyydet ja epäselvyydet keskustellen. Aineiston laadun varmistamiseksi arvioimme siihen valitut tutkimukset erillisen kriteeristön perusteella (Standard quality as-

essment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields) (Kmet, Cook & Lee, 2004) (ks. Liite 1, Taulukko 2). Kaikki tutkimukset täyttivät nämä laatuvaatimukset. Mukaan otetut tutkimukset olivat poikkileikkaustutkimuksia tai interventio- tai pitkäaikaistutkimuksia, kontrolliryhmällä tai ilman.

Integratiivisen kirjallisuuskatsauksen analysoinnissa voidaan käyttää eri menetelmiä. Analyysi aloitettiin luomalla aineistosta kokonaiskuva. Artikkeleista poimittiin minäpystyvyyteen liittyvä relevantti tieto. Tämän perusteella artikkelit luokiteltiin teemaltaan kolmeen luokkaan: 1) yleinen minäpystyvyys – tilannesidonnainen minäpystyvyys, 2) lasten minäpystyvyys – vanhempien minäpystyvyys, 3) minäpystyvyyteen liittyvät interventiot.

## TULOKSET

Minäpystyvyyttä on tutkittu koulupoissaolojen tutkimuskentällä niukasti (10 artikkelia): vähän nuorilla, joilla on koulupoissaoloja (9 artikkelia), ja vielä vähemmän heidän vanhemmillaan (3 artikkelia). Kolmessa interventiotutkimuksessa (Heyne ym., 2002; Heyne, Sauter, van Widenfelt, Vermeiren & Westenberg, 2011; Lomholt ym., 2020) tutkimukseen osallistui oppilaan tilanteesta raportoimalla myös osa koulun henkilökunnasta.

Artikkelien kuvaus, kohderyhmä ja keskeiset tulokset on esitelty Liitteessä 1, Taulukko 1. Tutkittavien ikä vaihteli 7–19.9 ikävuoden välillä. Aineistossa oli yhteensä 886 lasta ja nuorta, joista poikia oli 416 ja tyttöjä 470. Seitsemässä tutkimuksessa lapset tai nuoret, joilla oli poissaoloja, kärsivät jostakin mielenterveyden ongelmasta: yleisemmin ahdistuksesta (7 artikkelia), mutta myös masennuksesta (6 artikkelia) tai muusta psykiatrisesta oireesta (4 artikkelia). Kolmessa tutkimuksessa (Bianchi ym., 2022; Keshi & Ahmadi, 2013; McIlroy, Palmer-Conn, Lawler, Poole & Ursavas, 2017) ei raportoitu lainkaan koulusta paljon poissa olevien nuorten mielenterveydestä.

Katsauksen valikoituneissa tutkimuksissa oli minäpystyvyyttä kartoitettu usein keskenään erilaisissa konteksteissa ja vain osana muita tutkimuskysymyksiä. Yhtä tutkimusta (Carless, Melvin, Tonge & Newman, 2015) lukuun otta-

matta kaikissa tutkimuksissa oli kartoitettu sellaisten nuorten minäpystyvyyttä, joilla oli koulu-poissaoloja. Nuorten minäpystyvyyden arviointi kohdistui yleiseen minäpystyvyyteen kahdessa tutkimuksessa (Keshi & Ahmadi, 2013; Reissner ym., 2015) ja koulun eri tilanteisiin viidessä interventiotutkimuksessa (Heyne ym., 2002, 2011; Lomholt ym., 2020; Maric, Heyne, MacKinnon, van Widenfelt & Westenberg, 2013; Melvin ym., 2017). Kahdessa tutkimuksessa oli arvioitu joko kahta (McIlroy ym., 2017) – akateeminen ja emotionaalinen (= kyky tunnesäätelyyn) – tai kolmea (Bianchi ym., 2022) – akateeminen, emotionaalinen ja resistiivinen (= kyky vastustaa sosiaalista painetta) – minäpystyvyyden osa-alueita. Kolmessa tutkimuksessa (Carless ym., 2015; Heyne ym., 2011; Lomholt ym., 2020) oli kartoitettu vanhempien minäpystyvyyttä koulusta paljon poissa olevan lapsen tilanteessa.

Poissaoloista kerättiin tieto pääosin koulujen rekistereistä ja tarvittaessa vanhemmilta sekä yhdessä tutkimuksessa (Bianchi ym., 2022) itsearvioinnilla. Koulupoissaolojen kriteerit vaihtelivat eri tutkimuksissa, ja niistä oli informoitu kirjavasti. Kahdessa tutkimuksessa (Bianchi ym., 2022; Keshi & Ahmadi, 2013) oli mainittu ainoastaan poissaolon kriteeri, mutta ei tarkennettu poissaolojen määriä. Yhdessä tutkimuksessa (McIlroy ym., 2017) oli kuvattu poissaolo dikotomisesti (kyllä–ei) eikä tarkennettu poissaolojen määriä. Lisäksi todelliset poissaolojen määrät olivat osassa tutkimuksista selvästi suuremmat alkumittauksessa tutkimukseen osallistuneilla kuin mitä oli mainittu tutkimusten poissaolokriteereissä.

Katsauksen valikoituneissa tutkimuksissa, joissa ei ollut mukana interventiota (Carless ym., 2015; Keshi & Ahmadi, 2013; McIlroy ym., 2017), osallistujat oli jaettu koulusta poissaoleviin ja säännöllisesti kouluakäyviin, ja niissä oli verrattu joko nuorten minäpystyvyyttä (Keshi & Ahmadi, 2013; McIlroy ym., 2017) tai heidän vanhempiansa minäpystyvyyttä (Carless ym., 2015). Yhdessä ei-interventiotutkimuksessa (Bianchi ym., 2022) kaikki nuoret olivat koulusta poissaolevia, ja tarkastelun kohteena oli köyhien maahanmuuttajataustaisten tai koko otoksen nuorten (maahanmuuttajataustaiset ja kantaväestö) poissaolojen yhteys minäpystyvyyden eri osa-alueisiin (akateeminen, emotionaalinen ja

resistiivinen). Koko otoksen nuorilla poissaolot ennustivat myöhempiä poissaoloja sekä emotionaalista ja resistiivistä minäpystyvyyttä (Bianchi ym., 2022). Lisäksi koko otoksen nuorilla resistiivinen minäpystyvyyden ennusti myöhempiä poissaoloja (Bianchi ym., 2022). Koulusta poissaolevilla maahanmuuttajataustaisilla nuorilla akateeminen ja resistiivinen minäpystyvyyden ennustivat myöhempiä poissaoloja sekä akateemista ja resistiivistä minäpystyvyyttä (Bianchi ym., 2022).

### **Poissaolotyytit ja yleinen ja tilannesidonnainen minäpystyvyyden**

Saadut tulokset lasten ja nuorten minäpystyvyyden eroista koulusta poissa olevilla ja säännöllisesti koulua käyvillä vaihtelivat. Toisessa tutkimuksessa (Keshi & Ahmadi, 2013) oli nähtävissä selvästi alhaisempi yleinen minäpystyvyyden koulusta poissa olevilla nuorilla kuin koulua käyvillä, mutta toisessa tutkimuksessa (McIlroy ym., 2017) keskinäiset korrelaatiot minäpystyvyyden (akateeminen ja emotionaalinen) ja poissaolojen välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Kaikissa edellä kuvatuissa lasten minäpystyvyyttä kartoittavissa tutkimuksissa oli tarkasteltu kouluakäymättömyyttä yleisesti ja sen yhteyttä minäpystyvyyteen (Bianchi ym., 2022; Keshi & Ahmadi, 2013; McIlroy ym., 2017). Yksikään näistä korrelaatiotutkimuksista ei siis erotellut erityyppisiä poissaoloja, vaan mittasi poissaolot määrällisesti poissaoloaikoina.

### **Minäpystyvyyden tukeminen vahvistamassa oppilaiden läsnäoloa koulussa**

Interventio oli kohdennettu koulupoissaoloihin kuudessa tutkimuksessa, joista kaikissa koulu-kieltäytymiseen ja yhdessä (Lomholt ym., 2020) mahdollisesti myös pinnaamiseen. Pinnaamista selittäisi se, että tutkimuksessa (Lomholt ym., 2020) oli myös nuoria, joilla poissaolot yhdistyivät käytösongelmiin, jotka on liitetty pinnaamiseen eikä niinkään koulu-kieltäytymiseen. Samalla yhtenä osatekijänä oli arvioitu ennen tehtyä hoitointerventiot ja sen jälkeen joko lasten minäpystyvyyttä (Heyne ym., 2002; Maric ym., 2013; Melvin ym., 2017; Reissner ym., 2015) tai lasten ja heidän vanhempiansa minäpystyvyyttä (Heyne

ym., 2011; Lomholt ym., 2020). Kaikissa interventiotutkimuksissa hoitomenetelmä pohjautui kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan (KKT). Kognitiivinen käyttäytymisterapia on psykoterapiasuuntaus, jolla pyritään helpottamaan psyykkistä oireilua muokkaamalla tunteiden, ajatusten ja käyttäytymisen välisiä yhteyksiä (Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Kardiologisen Seuran asettama työryhmä, 2017). KKT:lla on alustavasti saatu lupaavia tuloksia koulukieltäytymisen hoidossa (Maynard ym., 2018), vaikka kaikkia ei sillä ole pystytty auttamaan (Heyne, 2022).

Kaikissa interventiotutkimuksissa (Heyne ym., 2002, 2011; Maric ym., 2013; Melvin ym., 2017; Lomholt ym., 2020; Reissner ym., 2015) havaittiin osallistujien minäpystyvyyden vahvistuvan ja koulunkäynnin lisääntyvän intervention myötä, kun tilannetta arvioitiin heti intervention jälkeen. Nuorten minäpystyvyydessä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää muutosta intervention jälkeisen ja seuranta-ajan (2 kk) välillä (Heyne ym., 2011; Maric ym., 2013). Kuitenkin minäpystyvyyden vahvistuminen alkumittaukseen verrattuna näkyi 4.5 kuukauden seurannassa (Heyne ym., 2002) ja 12 kuukauden seurannassa (Lomholt ym., 2020; Melvin ym., 2017; Reissner ym., 2015). Lisääntynyt koulussa vietetty aika saattoi lisätä nuoren itsevarmuutta läsnäoloon liittyvissä tilanteissa (Heyne ym., 2011). Lisäksi intervention (Back2School) myötä nuorilla saattoi olla enemmän keinoja selviytyä haastavista tilanteista koulussa (Lomholt ym., 2020) tai intervention (the@school program) avulla saatu pienikin minäpystyvyyden vahvistuminen mahdollisesti myötävaikuttii parempaan kouluun sitoutumiseen ja vähensi seuraavan päivän pelkoa tulla kouluun (Maric ym., 2013). Kaikissa interventiotutkimuksissa nuorten läsnäolo koulussa lisääntyi selvästi alkumittauksista. Kuitenkin koulunkäynti saattoi intervention jälkeen jäädä selvästi alle säännöllisestä, jopa 60 prosenttiin (Reissner ym., 2015) tai sen alle (Maric ym., 2013; Melvin ym., 2017).

### **Vanhempien minäpystyvyyden kokemukset lapsen koulupoissaolojen yhteydessä**

Interventiotutkimuksissa myös vanhempien minäpystyvyys tukea koulusta kieltäytyvää lastaan

vahvistui annetun KKT-intervention myötä (Heyne ym., 2011; Lomholt ym., 2020). Intervention aikana vanhempien kanssa tehty yhteistyö saattoi voimaannuttaa ja tukea vanhemmuutta (Heyne ym., 2011) tai lisätä vanhempien itsevarmuutta (Lomholt ym., 2020), mikä mahdollisesti vahvisti vanhempien pystyvyyden tunnetta lapsensa kouluun sitouttamisessa.

Kouluakäymättömien nuorten vanhempien minäpystyvyyttä kartoittavassa poikittaistutkimuksessa (Carless ym., 2015) oli tutkittu poissaolotyypeistä koulukieltäytymistä. Koulusta kieltäytyvien nuorten vanhemmilla oli matalampi minäpystyvyys kuin säännöllisesti kouluikäyvä nuorten vanhemmilla (Carless ym., 2015). Kun tutkimuksessa (Carless ym., 2015) kontrolloitiin muita nuoreen, vanhempiin tai perheeseen liittyviä tekijöitä, vanhempien minäpystyvyyden enustuskky nuoren koulukieltäytymiselle hävisi. Tulokset korostavat todennäköisesti monimutkaisia suhteita vanhempien minäpystyvyyden, perhepsykopatologian ja perheprosessien toimintahäiriöiden välillä (Carless ym., 2015).

### **POHDINTA**

Tämän integratiivisen katsauksen tarkoituksena oli koota julkaistu tutkimustieto minäpystyvyydestä (*self-efficacy*) koulupoissaolojen tutkimuskentällä. Katsauksen kirjallisuushakujen perusteella minäpystyvyyttä on tutkittu koulupoissaolojen yhteydessä toistaiseksi melko niukasti. Minäpystyvyyden merkitys on kuitenkin korostunut muissa tutkimuskonteksteissa, ja vaikuttaisi siltä, että myös koulupoissaolojen kontekstissa käsite on tärkeä ja tutkimus sen merkityksestä lisääntymässä.

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi siihen, onko erityyppisten poissaolojen yhteyttä minäpystyvyyteen tutkittu, ja toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, löytyykö yhteys koulupoissaoloihin yleisen tai tilannesidonnan minäpystyvyyden kanssa. Interventiotutkimuksissa fokuksena oli koulukieltäytyminen. Kaikki interventiotutkimukset, yhtä tutkimusta (Reissner ym., 2015) lukuun ottamatta, käyttivät koulukieltäytymiseen liittyvää kontekstisidonnaista minäpystyvyyden kyselyä, ja intervention aikana

lisääntynyt minäpystyvyys vaikuttaa tutkimusten perusteella lupaavalta hoidon tulokellisuuteen vaikuttavalta tekijältä (Heyne, 2022). Myös yleinen minäpystyvyys vahvistui koulukieltäytyjillä hoidon myötä (Reissner ym., 2015), ja yhdessä poikkileikkaustutkimuksessa kouluakäyville nuorilla havaittiin vahvempi yleinen minäpystyvyys kuin koulupoissaoloja raportoivilla oppilailla (Keshi & Ahmadi, 2013). Tulosten suppeuden takia on vaikea tehdä johtopäätöksiä yleisen ja kontekstisidonnaisen minäpystyvyyden eroista koulupoissaoloihin liittyen. Toisaalta vaikuttaisi, että ainakin koulukieltäytymisen kohdalla kumpikin tapa lähestyä minäpystyvyyttä on toimiva. Aiemman tutkimuksen valossa voi kuitenkin olettaa, että tilannesidonnaisella minäpystyvyyden tukemisella päästään lähemmäs oppilaan konkreettista tilannetta ja sitä kautta myös nähtäisiin suurempaa vaikuttavuutta (Anttonen ym., 2023).

Minäpystyvyyden yhteydestä muihin poissaolotyyppisiin kuin koulukieltäytymiseen tarvitaan vielä lisätutkimusta. Koulukieltäytymiseen liittyä, että oppilas haluaisi mennä kouluun, mutta ei pysty. On mahdollista, että minäpystyvyys liittyy vahvemmin koulukieltäytymiseen kuin toisiin poissaolotyyppisiin, koska koulukieltäytymisen syyt ovat juuri pystymättömyydessä toimia kuten oppilas haluaisi. Tämän lisäksi olisi jatkossa syytä tarkastella kausaaliyhteyksiä eli sitä, miten heikko minäpystyvyys mahdollisesti johtaa poissaoloihin, ja vastaavasti, miten poissaolot heikentävät oppilaan minäpystyvyyden tunnetta. Oppilaan kokemus siitä, että ei pärjää erilaisissa haastavissa tilanteissa, voi osaltaan johtaa näiden tilanteiden välttämiseen, ja välttäminen voi puolestaan vahvistaa oppilaan uskomusta siitä, että ei olisikaan pärjännyt tilanteessa, mikä luo negatiivisen kehän.

Kolmas tutkimuskysymys koski intervention vaikutuksia minäpystyvyyden kokemiselle. Kaikissa interventiotutkimuksissa nuorten, joilla oli koulupoissaoloja, minäpystyvyys ja läsnäolo koulussa sekä heidän vanhempiansa minäpystyvyys lisääntyivät intervention myötä tilastollisesti merkitsevästi, kun tilannetta arvioitiin heti intervention päätyttyä. Minkään intervention sisältö ei suoraan liittynyt minäpystyvyyteen (sen perusteella, miten toiminnan sisältö oli kuvattu artikkelissa), vaan minäpystyvyyden oletettiin lisää-

ntyneen muiden sisältöjen myötä (esim. tunteiden ja ajatusten tunnistaminen, välttämiskäyttäytymisen poisharjoittelu). Yksittäisen nuoren kannalta minäpystyvyyden pienelläkin myönteisellä muutoksella voi olla myönteisiä vaikutuksia nuoren toimintakyvyn lisääntymiseen ja voinnin vahvistumiseen. Tätä nostivat tutkimuksessaan esiin myös Maric ja kollegat (2013), jotka arvioivat intervention jälkeen yleisellä minäpystyvyydellä olevan mahdollisesti merkittäviä välitysvaiikutuksia sekä nuoren omaan että vanhempien positiivisiin arvioihin nuoren kokonaistilanteesta. Maric tutkimusryhmineen (2013) havaitsi, että kahden kuukauden seurannassa minäpystyvyys ei enää ollut noussut verrattuna intervention jälkeiseen tilanteeseen. He pohtivat, ettei seurannan aikaväli (2 kk) ollut välttämättä riittävä minäpystyvyyden muutoksen mittaamiselle. Tätä näkemystä puoltaisi se, että kahdessa muussa interventiotutkimuksessa (Lomholt ym., 2020; Reissner ym., 2015), joissa intervention jälkeiset seurannat oli toteutettu pidemmällä aikavälillä (3 kk, 6 kk ja 12 kk), havaittiin myös tilastollisesti merkitseviä muutoksia minäpystyvyyden kasvussa. Näitä tutkimustuloksia voivat kuitenkin vääristää suhteellisen pienet vastausprosentit 12 kuukauden seurannassa. Jatkossa olisi tärkeää tutkia minäpystyvyyden välittävää vaikutusta poissaolojen vähenemiselle interventioissa sekä sitä, minkälaisia konkreettisia muutoksia lasten ja nuorten ajattelussa omasta minäpystyvyydestään tapahtuu intervention aikana.

Jää pohdittavaksi, voisiko harjoittelemalla suoraan taitoja, joiden tarkoituksena olisi minäpystyvyyden lisääminen kontekstisidonnaisesti, lisätä oppilaan toimintakykyä eli interventioiden vaikuttavuutta. Myös ennaltaehkäisyn näkökulmasta minäpystyvyyden teoria voisi auttaa kohdentamaan spesifien tilanteiden harjoittelua (kuten kouluun liittyvien epämiellyttävien tunteiden sietämistä) ja sitä kautta mahdollisesti ennaltaehkäistä erilaisia oireita ja toimintakyvyn haasteita oppilailla. Tähän katsaukseen sisällytetyt interventiot perustuivat kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan, mutta jatkossa minäpystyvyyden teoriaa voisi hyödyntää sekä pedagogisten että muiden hoidollisten interventioiden taustalla.

Neljäs tutkimuskysymys liittyi vanhempien minäpystyvyyteen silloin, kun lapsella on kou-



lupoissaoloja. Tämän katsauksen perusteella vanhempien pystyvyyden (*parental self-efficacy*) roolia koulupoissaolojen tutkimuskentällä on tutkittu erityisen vähän: ainoastaan yhdessä tutkimuksessa ilman interventiota (Carless ym., 2015) ja kahdessa interventiotutkimuksessa (Heyne ym., 2011; Lomholt ym., 2020). Carless tutkimusryhmineen (2015) arvioi vanhempien minäpystyvyyden, perhepsykopatologian ja perheprosessien välillä olevan todennäköisesti monimutkaisia suhteita. Tulos on ymmärrettävä, koska vanhempien pystyvyyden kokemukseen vaikuttavat myös muut tekijät (kuten kontekstuaaliset tekijät (Jones & Prinz, 2005)) kuin nuoren kouluikäymättömyys. Lisäksi yhtenä nuoren koulupoissaolojen riskitekijänä on todettu olevan vanhempien kuormitustekijät (kuten mielen-terveyden ja perheen toimintakyvyn ongelmat) (Gubbels ym., 2019; Heyne, 2006; Ingul ym., 2018). Vanhemman alhaisen minäpystyvyyden on arvioitu lisäävän vanhemman keinottomuutta etenkin haastavissa kasvatustilanteissa (Jones & Prinz, 2005), mitä koulupoissaoloista kärsivän lapsen tai nuoren tilanne eittämättä on. Vaikka suoraviivaista syy-seuraussuhdetta vanhempien minäpystyvyyden ja lasten koulupoissaolojen välillä ei voi yksittäisen tutkimustuloksen (Carless ym., 2015) perusteella tehdä, voi vanhemman matala minäpystyvyys olla yhtenä osatekijänä lapsen poissaolo-ongelmien muodostumisessa ja jatkumisessa. Vanhemman minäpystyvyyden kokemus todennäköisesti myös heikentyy lapsen läsnäolo-ongelmien ollessa vaikeita ja pitkäkestoisia. Tuen tarjoamista vanhemmille, joiden nuorilla on koulupoissaoloja, puoltavat myös tämän katsauksen interventiotutkimuksista saadut tulokset. Molemmista interventiotutkimuksissa (Heyne ym., 2011; Lomholt ym., 2020), joissa myös vanhemmat saivat samanaikaisesti tukea, vanhempien minäpystyvyys voimistui nuorelle tarjotun kognitiivisen käyttäytymisterapian aikana. Lisäksi Carlessin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa havaittiin kaksisuuntainen vaikutus vanhemman minäpystyvyyden ja muiden tekijöiden välillä. Parhaimmillaan tilanteesta, jossa jokin osa-alue vahvistuu, voi muodostua myönteisten asioiden kehä, jossa vanhempien pystyvyyden kokemuksen vahvistuminen lisää nuoren läsnäoloa koulussa.

Koulukieltäytyjien minäpystyvyyden on todettu vaihtelevan koulun eri konteksteissa (Heyne ym., 1998). Lisäksi tehdyt interventiot riippuvat aina poissaolojen tyypeistä ja funktioista, minkä vuoksi tuen muotoja tulee miettiä aina yksilöllisesti silloin kun lapsen koulunkäynti on epäsäännöllistä tai hänellä on ongelmallisia poissaoloja (Heyne ym., 2018). Osana arjessa tehtäviä interventioita koulupoissaolojen vähentämiseksi minäpystyvyyttä voitaisiin tukea pohtimalla, mitkä tilanteet tai tehtävät koulussa ovat oppilaalla sellaisia, joista hän itse uskoo suoriutuvansa, ja missä hän on saanut aiempia, myönteisiä onnistumiskokemuksia. Tuen suunnittelu muodostuu kuitenkin erilaiseksi, jos kyseessä on esimerkiksi vanhempien vaikeus tukea lapsensa arjen vuorokausirytmitystä, oppilas ei halua tulla kouluun kiusaamiskokemuksen tai ulkopuolisuuden tunteen vuoksi, tai jos poissaolojen syynä on epäluottamus koulun toimintaa kohtaan. Tuen suunnitteluun onkin kiitettävästi kehitetty suomenkielisiä materiaalia viime vuosien aikana, esimerkiksi *Yhteisellä koulutiellä* -julkaisun (Sergejeff, 2023) avulla.

Koulupoissaolojen tutkimuskentällä ongelmia on pidetty etiologialtaan heterogeenisinä ja koulupoissaoloja koskevia käsitteitä kirjavana (Heyne, 2006; Heyne ym., 2018; Kearney, 2007). Tämä tuli näkyviin myös tämän katsauksen artikkeleissa. Etenkin ongelmallisten poissaolojen määritelmät ja määrät vaihtelivat eri tutkimuksissa, mikä osaltaan heijastui muun muassa lapsen tai nuoren kokonaistilanteen vakavuusasteeseen ja tuen tarpeeseen. Toisaalta heterogeenisyys on ymmärrettävää, koska interventiotutkimuksissa osallistujien oireet ja tuen tarpeet olivat odotetusti vaikea-asteisia. Lisäksi, vaikka interventiotutkimuksissa oppilaan minäpystyvyys lisääntyi ja koulupoissaolot vähenivät, saattoi osalla osallistujista olla poissaoloja intervention jälkeen edelleen huomattavasti. Tämä kertoo syntyneen poissaolojen kierteen katkaisemisen vaikeudesta ja erilaisten tuen muotojen kehittämisen tarpeellisuudesta.

Tutkimuksen kirjallisuushaku tehtiin kahdessa osassa seitsemästä tietokannasta, mikä mahdollisti laajan tiedonhaun. Katsaukseen sisältyi kuitenkin myös rajoituksia: tutkimusten asetelmat ovat erilaisia, ja niiden suora vertailu on vaikeaa.

Monessa interventiotutkimuksessa otos on pieni, ja poikkileikkaustutkimuksissa on käytetty mukavuusotosta, joka vaikuttaa tulosten yleistämiseen. Sen lisäksi syy-seuraussuhteita on vaikea erotella ja minäpystyvyyden roolia interventioissa olisi syytä tutkia lisää.

Lisäksi voi olla mahdollista, että katsaukseen ei löytynyt kaikkea relevanttia kirjallisuutta johtuen osittain käsitteistön laajuudesta. Kuten katsauksen alkupuolella totesimme, minäpystyvyyden käsite on läheinen myös joidenkin muiden käsitteiden kuten minäkäsityksen (*self-concept*) ja itsetunnon (*self-esteem*) kanssa. Tehdyn katsauksen teoreettinen lähtökohta oli minäpystyvyydessä, eikä muita mahdollisia lähikäsitteitä ole siksi tarkasteltu. Muiden käsitteiden tarkastelu olisi mahdollisesti tuonut laajemmin lisätietoa siitä, miten käsitys itsestä linkittyy koulupoissaoloihin, ja myös mahdollisista syy-seuraussuhteista.

Tämän katsauksen tekoon osallistui kaksi tutkijaa. Tutkimuksen luotettavuutta paransi käyty keskustelu sekä menetelmästä (kirjallisuushaku sekä sen laajentaminen toisen haun myötä) että tutkimustulosten tulkinnasta ja kummankin tutkijan yhdessä toteuttama laadunarviointi.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Katsaukseen valikoituneet tutkimukset antavat viitteitä siitä, että minäpystyvyys on yksi tekijä koulupoissaolojen monimuotoisessa ilmiössä. Minäpystyvyyttä on kuitenkin tutkittu niukasti koulupoissaolojen tutkimuskentällä, minkä vuoksi sen vaikutuksista poissaoloihin on perusteltua

tehdä lisätutkimusta. Koulupoissaolojen yhtenä riskitekijänä on poissaolojen lisääntyminen (Kearney & Graczyk, 2014), mikä entisestään monimutkaistaa ja vaikeuttaa nuoren ja hänen lähiympäristönsä tilannetta. Tässä katsauksessa nuorilla oli usein jo hyvin runsaita poissaoloja ja lisäksi mielenterveysongelmia, etenkin ahdistusta. Yhtenä tulevaisuuden tutkimuskohteena voisi olla minäpystyvyyden merkitys jo varhaisen koulupoissaolojen ennusmerkkien (ks. esim. Ingul ym., 2018) ilmetessä. Koska minäpystyvyyden taito on kontekstisidonnaista (Bandura, 1997) ja poissaolojen syyt ovat moninaisia (Heyne ym., 2018; Kearney, 2007; Kearney & Albano, 2004), olisi perusteltu lisätutkimuskohde myös minäpystyvyyden rooli eri syistä johtuvien poissaolojen konteksteissa (esim. neuropsykiatrisista ongelmista tai fyysisistä sairauksista oireilevilla lapsilla ja nuorilla).

Lasten ja nuorten koulunkäyntiongelmät voivat aiheuttaa vakavia häiriöitä heidän kasvuprosesseissaan (Kearney & Graczyk, 2020). Inhimillisen kärsimyksen lisäksi lasten ja nuorten poissaolot kuormittavat myös kuntien taloutta. Koulu-poissaolojen ennaltaehkäisy, systemaattinen seuranta, niihin puuttuminen ja erilaisten tuen muotojen suunnittelu on jatkossakin tärkeää. Tämän katsauksen perusteella myöskään minäpystyvyyden taitoa ei tule unohtaa tässä monimuotoisessa ilmiössä, vaan sen vaikutuksista koulupoissaoloihin on perusteltua tehdä lisätutkimusta.

Artikkeli on saatu toimitukseen 31.1.2024 ja hyväksytty julkaistavaksi 31.5.2024.

## Lähteet

\*mukana integratiivisessa katsauksessa

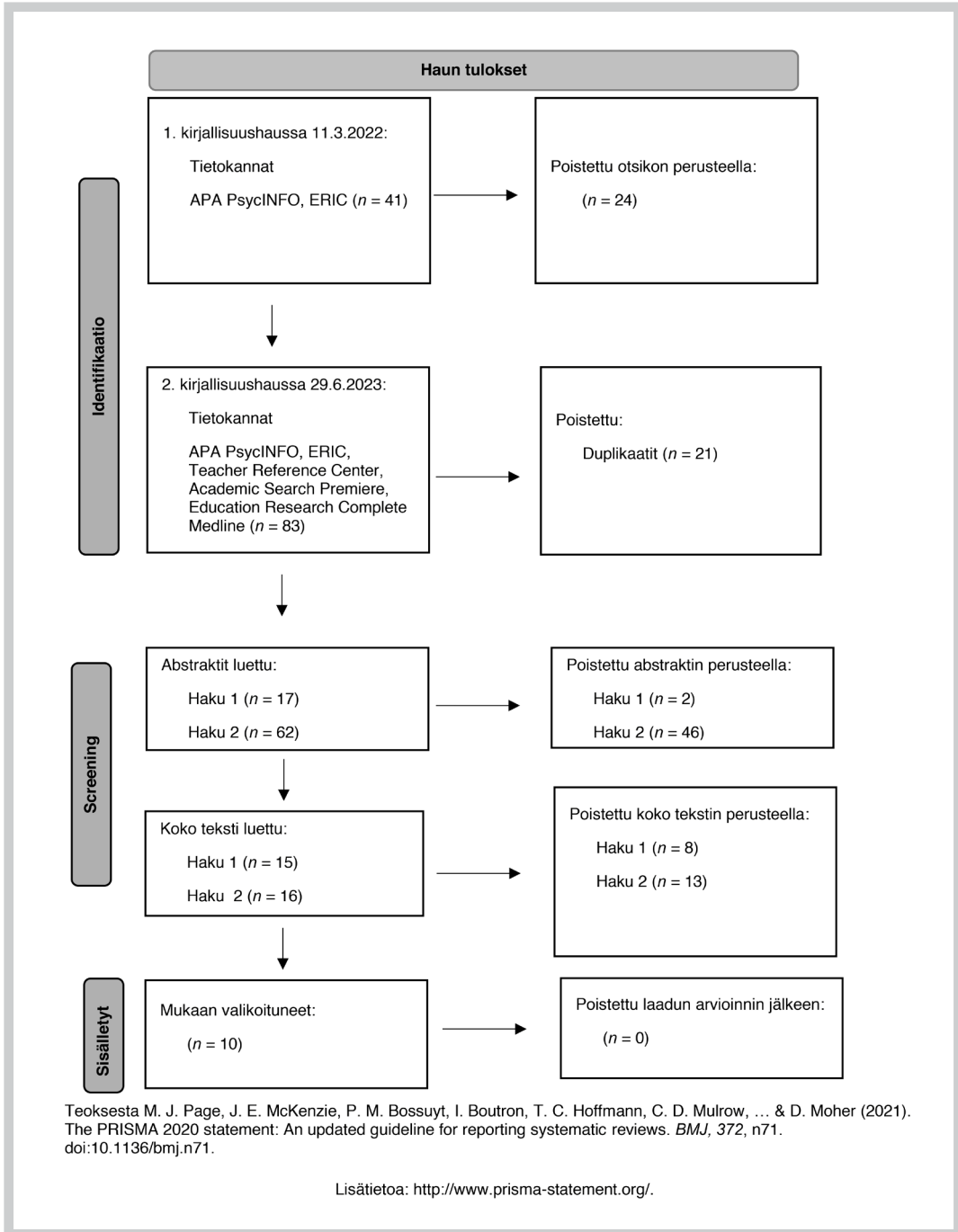
- Allison, M. A. & Attisha, E. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, *143*(2), e20183648. doi:10.1542/peds.2018-3648.
- Anttonen, R., Rääkkönen, E., Kiili, K. & Kiili, C. (2023). Sixth graders evaluating online texts: Self-efficacy beliefs predict conforming but not questioning the credibility. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2023.2228834.
- Aro, T. & Nurmi, J.-E. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 128–147). Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, *74*(3), 769–782. doi:10.1111/1467-8624.00567.
- \*Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganeli, S., Lucidi, F., Chirico, A., Girelli, L. & Alivernini, F. (2022). School absenteeism and self-efficacy in very-low-income students in Italy: Cross-lagged relationships and differential effects of immigrant background. *Children and Youth Services Review*, *136*. doi:10.1016/j.childyouth.2022.106446.
- Brunello, G. & De Paola, M. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, *3*(22). doi:10.1186/2193-9004-3-22.
- Caprara, G. V., Alessandri, G. & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(6), 1289–1303. doi:10.1037/a0025626.
- \*Carless, B., Melvin, G. A., Tonge, B. J. & Newman, L. K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, *29*(2), 162–170. doi:10.1037/fam0000050.
- Gubbels, J., van der Put, C. E. & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 1637–1667. doi:10.1007/s10964-019-01072-5.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *59*(3), 316–336. doi:10.1080/00313831.2014.904424.
- Heyne, D. (2006). School refusal. Teoksessa J. E. Fischer & W. T. O'Donohue (toim.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (s. 600–619). New York, NY: Springer.
- Heyne, D. (2022). Developmental issues associated with adolescent school refusal and cognitive-behavioral therapy manuals. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *50*(6), 471–494. doi:10.1024/1422-4917/a000881.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(1), 8–34. doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006.
- Heyne, D., King, V., Tonge, B., Rollings, S., Pritchard, M., Young, D. & Myerson, N. (1998). The self-efficacy questionnaire for school situations: Development and psychometric evaluation. *Behaviour Change*, *15*(1), 31–40. doi:10.1017/S08134839000588X.
- \*Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., Rollings, S., Young, D., Pritchard, M. & Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*(6), 687–695.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and case illustration. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *17*(2), 191–215. doi:10.1007/s10567-013-0160-0.
- \*Heyne, D., Sauter, F. M., van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, *25*(7), 870–878. doi:10.1016/j.janxdis.2011.04.006.
- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D. & Hutchison, B. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(1), 89–98. doi:10.1007/s40299-015-0236-3.
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2018). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(1), 46–62. doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.005.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, *25*(3), 341–363. doi:10.1016/j.cpr.2004.12.004.

- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57–65. doi:10.1037/0735-7028.34.1.57.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53–61. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x.
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282. doi:10.1007/s10648-008-9078-3.
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161. doi:10.1177/0145445503259263.
- Kearney, C. A. & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *The Journal of School Health*, 76(1), 3–7. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222. doi:10.3389/fpsyg.2019.02222.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43, 1–25. doi:10.1007/s10566-013-9222-1.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 316–337. doi:10.1007/s10567-020-00317-1.
- \*Keshi, K. A. & Ahmadi, F. A. T. (2013). Comparison of self-efficacy and self-regulation between the students with school refusal behavior (SRB) and the students without (SRB), and the relationships of these variables to academic performance. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 6(3), 9–16.
- Kmet, L. M., Cook, L. S. & Lee, R. C. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Edmonton: Alberta Heritage Foundation for Medical Research. doi:10.7939/R37M04F16.
- Lomholt, J. J., Arendt, J. N., Bolvig, I. & Thastum, M. (2021). Children with school absenteeism: Comparing risk factors individually and in domains. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 411–426. doi:10.1080/00313831.2020.1869085.
- \*Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Heyne, D., Jeppesen, P. & Thastum, M. (2020). Feasibility study of Back2School, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems. *Frontiers in Psychology*, 11, 586. doi:10.3389/fpsyg.2020.00586.
- Maric, M., Heyne, D. A., de Heus, P., van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2011). The role of cognition in school refusal: An investigation and cognitive errors. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(3), 255–269. doi:10.1017/S1352465811000427.
- \*Maric, M., Heyne, D. A., MacKinnon, D. P., van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2013). Cognitive mediation of cognitive-behavioural therapy outcomes for anxiety-based school refusal. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41(5), 549–564. doi:10.1017/S1352465812000756.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67. doi:10.1177/1049731515598619.
- \*McIlroy, D., Palmer-Conn, S., Lawler, B., Poole, K. & Ursavas, Ö. F. (2017). Secondary level achievement: Non-intellective factors implicated in the process and product of performance. *Journal of Individual Differences*, 38(2), 102–112. doi:10.1027/1614-0001/a000227.
- \*Melvin, G. A., Dudley, A. L., Gordon, M. S., Klimkeit, E., Gullone, E., Taffe, J. & Tonge, B. J. (2017). Augmenting cognitive behavior therapy for school refusal with fluoxetine: A randomized controlled trial. *Child Psychiatry & Human Development*, 48, 485–497. doi:10.1007/s10578-016-0675-y.
- Moksnes, U. K., Eilertsen, M.-E. B., Ringdal, R., Bjørnsen, H. N. & Rannestad, T. (2019). Life satisfaction in association with self-efficacy and stressor experience in adolescents – Self-efficacy as a potential moderator. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33, 222–230. doi:10.1111/scs.12624.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). Kouluakäymättömyys Suomessa: vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Opetushallitus, raportit ja selvitykset. Haettu 21.3.2022 osoitteesta <https://www.>

- oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kouluakaymatto-  
myys-suomessa.
- Ng, V. V., Heyne, D., Kueh, Y. C. & Husain, M. (2019). The Malay self-efficacy questionnaire for school situations: Development, reliability, and validity among early adolescents in primary school. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 91–108.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. doi:10.1136/bmj.n71.
- \*Reissner, V., Jost, D., Krahn, U., Knollmann, M., Weschenfelder, A.-K., Neumann, A., ... & Hebebrand, J. (2015). The treatment of school avoidance in children and adolescents with psychiatric illness: A randomized controlled trial. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112, 655–662. doi:10.3238/arztebl.2015.0655.
- Sergejeff, J. (toim.) (2023). *Yhteisellä koulutiellä*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Kardiologisen Seuran asettama työryhmä (2017). Lasten ja nuorten kognitiivinen käyttäytymisterapia. Käypä hoito -suositus. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 19.9.2023 osoitteesta <http://www.kaypahoito.fi>.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G. & Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1807–1818. doi:10.1016/j.paid.2007.05.018.
- Vikstøl Olsen, A. K., Spieler, K. & Kovač, V. B. (2018). The role of individual processes and learning environment in the prediction of grades in a sample of Norwegian students. *Cogent Education*, 5, 1–16. doi:10.1080/2331186x.2018.1542954.
- Whittemore, R. & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. doi:10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning A., Anderson, S. E., McDer-mott, E. & Sedaca, M. (2017). Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 29, 447–476. doi:10.1007/s10648-016-9363-5.

**LIITE I.**

**KUVIO I.** PRISMA 2020 -vuokaavio katsauksen kirjallisuushausta ja kriteereistä.



## LIITE I. Koonti tutkimustuloksista.

## TAULUKKO I. Katsauksen kuvaus, kohderyhmä ja keskeiset tulokset.

Artikkeli	Otos	Ikäryhmä (v)	Tutkimuksen tarkoitus	Interventio- menetelmä & mittausväli	Mittarit	Tieto poissa- olosta & kriteeri	Tulokset kouluikäikättömyyden ja minäpystyvyyden osalta
Bianchi ym. (2022)	242 köyhää nuoria (42.6 % tyttöjä; 19 % maahan- muuttajia)	10–18 (T1: KA = 12.76, T2: KA = 13.59)	Tutkia prospekti- visesti poissaolojen ja minäpystyvyyden yhteyttä köyhällä ja maa- han muuttaneilla nuorilla. Minäpystyvyys: resistiivinen = kyky vastustaa sosiaalista painetta, emotionaalinen = kyky tunnesäätelyyn, ja akateeminen = kyky/usko parjätä akateemisesti.	Ei  T1: kevät 2017 T2: kevät 2018	The Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy	Israpor- toitu poissaolo viimeisimpien 30 päivän aikana	Koko otoksessa: Vastustava minäpystyvyys (T1) ennusti myöhempiä poissaoloja (T2). Poissaolot (T1) ennustivat poissaoloja, vastustavaa ja emotionaalista minäpystyvyyttä (T2). Muut yhteydet eivät merkitseviä.  Maahanmuuttajilla T1 mitattu akateeminen ja vastustava minäpystyvyys ennustivat myöhempiä poissaoloja (T2) sekä akateemista ja vastustavaa minäpystyvyyttä (T2). Poissaolot (T1) ennustivat myöhempiä poissaoloja sekä vastustavaa ja emotionaalista minäpystyvyyttä (T2).
Carless ym. (2015)	Kouluikäikätmät- ömät: n = 60 (53 % pojat) ja vanhemmat  Kouluikäikävät: n = 46 (39 % pojat) ja vanhemmat	12–17 (KA = 13.9)	Kartoittaa vanhempien minäpystyvyyttä (parental self-efficacy) lapsen kieltäytyessä koulunkäyn- nistä. Lisäksi tunnistaa van- hempien minäpystyvyyteen samanlaisesti vaikuttavat tekijät.  Onko kouluikäikätmät- ömien ja kouluikäikävien lasten vanhempien minäpystyvyydessä eroa? Toimiiko vanhempien minäpystyvyys koulusta kieltäytymisen ennusta- jana?	Ei	Vanhempien minäpystyvyys: The Efficacy subscale of the Parenting Sense of Competence Scale  Lapsi tai nuori: Child Depression Inventory CDI II (mieliä), The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) (ahdistus)  Vanhemmat: The Beck Depression Inventory-II (BDI II) (mieliä), The State- Trait Anxiety Inventory (ahdistus) The General Function- ing Subscale (FAD-GF) (perheen toiminta- kyky)	Kouluikäikätmät- ömiä lasten koulu- ikäikättömyyden välillä oli keskinäinen vahva korrelaatio ( $r = -.45, p < .001$ ).  Kriteeri: poissa koulusta vähintään 50 % ajasta arviointia edeltävien 4 viikon aikana	Vanhempien minäpystyvyyden ja lasten kou- luikäikättömyyden välillä oli keskinäinen vahva korrelaatio ( $r = -.45, p < .001$ ).  Kouluikäikättömiä lasten vanhemmilla (KA = 26.03, KH = 4.74) oli merkittävästi al- haisempi minäpystyvyys kuin kouluikäikävien lasten vanhemmilla (KA = 30.83, KH = 4.85). $t(104) = 5.12, p < .001$ .  Regressioanalyysit osoittivat, että vanhempien matala minäpystyvyys ennustaa lasten koulusta kieltäytymistä, kuitenkin kontrolloitua muita nuorten, vanhempien tai perheeseen vaikuttavia tekijöitä vanhempien minäpystyvyyden ennus- tuskyky hävisi.

## LIITE I. Koonti tutkimustuloksista. (jatkuu)

## TAULUKKO I. Katsauksen kuvaus, kohderyhmä ja keskeiset tulokset.

Heyne ym. (2002)	Kouluikäikäytöt: n = 61 (33 poikaa, 28 tyttöä) ja vanhemmat	7–14 (KA = 11.5)	Arvioida hoidon vaikuttavuutta silloin kun hoitoon osallistui a) lapsi, b) vanhempi ja opettaja, c) lapsi sekä vanhempi ja opettaja.	4 viikon hoito perustuen psykoedukaatioon, kognitiiviseen terapiaan ym.	Nuoren minipäsyvyys: The Self-Efficacy Questionnaire for School Situations (SEQ-SS)	Kouluperustei- nen läsnäol- oreksteri; tarvit- taessa lisätietoa vanhemmilta	Läsnäolo koulussa lisääntyi tilastollisesti merkittävästi ennen hoitoa ja heti hoidon jälkeen tehtyjen mittauksen välillä kaikissa hoitoryhmissä. Ryhmien erotessa toisistaan merkittävästi ( $F(2,57) = 4.17, p < .03$ ). Ryhmän b ja c lapset olivat merkittävästi enemmän läsnä koulussa kuin ryhmän a lapset. Hoidon jälkeen ja seurantamittauksen välillä ei havaittu eroja missään ryhmässä. Myöskään ryhmien välillä ei havaittu eroja läsnäolossa seurantamittauksessa.
			Ensisijainen tutkimuskohde: 2 viikkoa ennen interventiota T1, mm. kouluoloissaoloihin, koulun liittyvään pelkoon T2 ja 4.5 kk:n ja ahdistukseen. T3	Mittaukset: Lapsi tai nuori: School Fear Ther- mometer (koulun tulomisen pelko) Fear Survey Schedule for Children-Revised (koulun liittyvä pelko)	Kriteeri: kävivät koulua vähemmän kuin 80 % viimeisin- män 2 viikon aikana	Lapset raportoivat koulunkäynnin yhteydessä merkittävästi parannuksista minipäsyvytyydessä kaikissa kolmessa hoitoryhmässä, niin että ryhmät eivät eronneet toisistaan.	
			Lisäksi kartoittaa hoidon vaikutuksia nuorten minipäsyvytyyteen, nuorten masennusoireisiin ja toimintakykyyn.	Vanhemmat: Child Behavior Check- list (CBCL) (lapsen sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvat oireet)			
				Opettajat: The Teacher's Report Form (TRF)			
				Terapeutit: Global Assessment of Functioning (GAF)			





## LIITE I. Koonti tutkimustuloksista. (jatkuu)

## TAULUKKO I. Katsauksen kuvaus, kohderyhmä ja keskeiset tulokset.

Lomholt ym. (2020)	8–16 (KA = 12.7)	Interventiomenetelmän soveltavuustutkimus, jossa kartoitetaan kokemuksia interventiomenetelmästä sekä arvioidaan hoidon vaikutuksia koulukäymätömien lasten tai nuorten koulupoissaoloihin, ahdistus-, masennus- ja käyttöoireisiin sekä nuorten ja vanhempien miinäpsyvytyteen.	Back2School (pohjautuu KKT:hen) Mittaukset: ennen interventiota T1, interventio jälkeen T2 sekä 3 kk:n seurannassa T3 ja 12 kk:n seurannassa T4	Lapsen tai nuoren miinäpsyvyys: Self-Efficacy Questionnaire for School Situations (SEQ-SS) Vanhempien miinäpsyvyys: Self-Efficacy Questionnaire for Responding to School Attendance Problems (SEQ-RSAP) Lapsi tai nuori: Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) (tunne-elämän vaikeudet, käytösoingelmat, ja sosiaaliset vaikeudet) Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) (ahdistus) Mood and Feelings Questionnaire (MFQ) (mieliala) Personal Experience Checklist (PECK) (kisaamiskokemukset) Child Health Utility 9D (CHU-9D) (elämänlaatu) Lapsi/nuori/vanhemmat: The McMaster Family Assessment Device (FAD) (perheen toimintakyky) Vanhemmat ja opettajat: lyhyt kysely kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä	Koulupuolustein ja läsnäolorekisteri sekä vanhempien raportoidut poissaolot Kriteeri: vanhemmat raportoivat enemmän kuin 10 % poissaoloja viimeisimmän 3 kk:n aikana	Lasten ja nuorten kiinnittyminen lisääntyi merkittävästi hoidon myötä. Koulupoissaolojen määrä väheni keskimäärin lähtötilanteen 67 %:sta 20 %:iin 12 kk:n seurannassa ( $p = 0.001$ , $d = 1.357$ ). Sekä lasten ja nuorten (T1 KA = 37.35, KH = 12.14; T2 KA = 41.83, KH = 13.67; T3 KA = 45.64, KH = 11.75; T4 KA = 51.17, KH = 4.36) että vanhempien (T1 KA = 38.17, KH = 4.19; T2 KA = 41.96, KH = 4.61; T3 KA = 43.33, KH = 6.37; T4 KA = 44.23, KH = 6.44) miinäpsyvyys vahvistui merkittävästi intervention jälkimittauksissa (nuoret: $F = 4.824$ , $p = 0.046$ , $d = 1.206$ ; vanhemmat: $F = 11.489$ , $p = 0.003$ , $d = 1.489$ ).
--------------------	------------------	--	--	--	---	---

<p>Maric ym. (2013)</p>	<p>Kouluikäyhmät: n = 19 (13 poikaa, 6 tyttöä)</p>	<p>12–17 (KA = 14.8)</p>	<p>Mikä on minäpystyvyyden rooli intervention avulla saaduissa tuloksissa nuorilla, joilla oli ahdistuksesta johtuvia poissaoloja?</p>	<p>The @school program (pohjautuu KKT:hen)</p> <p>Mittaukset: 2 viikkoa ennen interventiota T1, intervention jälkeen T2 ja 2 kkn seurannassa T3</p>	<p>Nuoren minäpystyvyys: The Self-Efficacy Questionnaire for School Situations-Dutch version (SEQ-SS-NL)</p> <p>Kriteeri: kävivät koulua vähemmän kuin 80 % viimeisimmän 2 viikon aikana</p> <p>Nuori: School Fear Thermometer (koulun tulemisen pelko)</p> <p>Fear Survey Schedule for Children-Revised (koulun liittyvä pelko)</p> <p>Multidimensional Anxiety Scale for Children (ahdistus)</p> <p>CDI (mielilala)</p> <p>Vanhemmat: CBCL (lapsen ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvat oireet)</p>	<p>Nuoren minäpystyvyys: Kouluperusteen läsnäolorekisteri; tarvittaessa lisätietoa vanhemmilta</p> <p>Kriteeri: kävivät koulua vähemmän kuin 80 % viimeisimmän 2 viikon aikana</p> <p>School Fear Thermometer (koulun liittyvä pelko)</p> <p>Fear Survey Schedule for Children-Revised (koulun liittyvä pelko)</p> <p>Multidimensional Anxiety Scale for Children (ahdistus)</p> <p>CDI (mielilala)</p> <p>Vanhemmat: CBCL (lapsen ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvat oireet)</p>	<p>Pienikin määrä minäpystyvyyden vahvistumista lisäsi nuoren koulun sitoutumista heti hoidon päätyttyä.</p> <p>Tulokset tukevat minäpystyvyyden osittaista roolia kouluikäyhmätöiden KKT-tulosten välittäjänä heti hoidon jälkeisen koulunkäynnin lisääntymisessä (<math>t = .770, **p &lt; .001, 95\%</math> luottamusväli (-7.33 – -0.05)).</p> <p>Minäpystyvyyden tilastollisesti merkitsevää välistävää vaikutusta koulunkäynnin lisääntymisen osalta ei havaittu 2 kkn seurannassa (<math>t = .422, ei</math> merkitsevä; <math>95\%</math> luottamusväli (-6.50–1.65)).</p>
<p>Mallroy ym. (2017)</p>	<p>N = 120 (47 poikaa, 73 tyttöä)</p> <p>Kouluikäyhmät: n = 50</p> <p>Kouluikävät: n = 70</p>	<p>17 (KA = 17)</p>	<p>Tutkia persoonallisuuden Five Factor Model (FFM)-mallin roolia kouluuorittumisessa.</p> <p>Tarkastella minäpystyvyyden ja kouluikäyhmätöiden korrelaatioita sekä persoonallisuuspiirteiden, minäpystyvyyden ja koulussa läsnäolon yhteisvaikutusta kouluuorittumiseen.</p>	<p>Ei</p> <p>The Academic Self-efficacy Scale (akateeminen minäpystyvyys)</p> <p>The Emotional Self-efficacy Scale (emotionaalinen minäpystyvyys)</p> <p>FFM-malli</p> <p>Akateeminen suoriutumisen: Grade Points Average (GDA)</p>	<p>Nuoren minäpystyvyys: Kouluperusteen läsnäolorekisteri</p> <p>Kriteeri: I = ongelmalinen poissaolo (vuodessa yli 3 poissaoloa ilman pätevää syytä) 2 = ei ongelmia poissaoloissa</p>	<p>Minäpystyvyyden ja kouluikäyhmätöiden keskinäiset korrelaatiot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä (akateeminen <math>r = .05</math> ja emotionaalinen <math>r = .14</math>).</p> <p>FFM-mallin selitysosuus oli 22 %, ja minäpystyvyyden lisääminen malliin selitti 9 % kouluuorittumisen varianssista. Poissaolo (lisääminen malliin selitti 3 %) ennusti itessään kouluuorittumista.</p>	



<p>Reissner ym. (2015)</p> <p>Kouluikäyhmät: N = 112 (66 % pojat)</p>	<p>8,2–19,9 (KA = 14,8)</p>	<p>Ensisijainen tutkimuskohde oli verrata kahden eri hoitomuodon tuloksellisuutta koulukäyttämättömillä lapsilla tai nuorilla, joilla oli psykiatrisia häiriöitä.</p> <p>Lisäksi kartoitettiin mahdollisia muutoksia ahdistus- ja masennusoireissa, minäpystyvyydessä ja perhe-elämän laadussa intervention jälkeen.</p>	<p>Koeryhmä (n = 56): käsitteily- ja polijautuvan multimodaalinen hoitojakso (pohjautuu KKT:hen)</p> <p>Kontrolliryhmä (n = 56): hoito lasten ja nuorten mielenterveysjärjestelmässä</p> <p>Mittaukset: ennen interventiota T1, 6 kk:n seurannassa T2 ja 12 kk:n seurannassa T3</p>	<p>Lapsi tai nuoren minäpystyvyys: General Self Efficacy (GSE) -kysely</p> <p>Lapsi tai nuori (alkaan 12 v): Symptom Checklist-90-R (SCL-90 R) (oireilista mieliala, ahdistus)</p> <p>Vanhemmat: Child Behaviour Checklist 4-18 (CBCL), Questionnaire to capture children's health-related quality of life (KINDI-R) (perhe-elämän laatu)</p>	<p>Vanhempien raportoidut poissaolot</p> <p>Kriteeri: <math>\geq 90\%</math> koulunkäynti</p> <p>Säännöllisesti poissa koulusta vähintään 3 kertaa tutkimukseen osallistumista edeltäneiden 6 kk:n aikana ja poissaolot vähintään kokonaisuutena yksittäisistä tunteista</p>	<p>Riippumatta hoitomuodosta säännöllisesti koulua käyvien osuus nousi n. 60 %:iin 6 kk:n seurannassa (6.94 (3.98–12.12), <math>p &lt; 0.001</math>).</p> <p>Molemmissa ryhmissä osallistujilla oli nähtävissä ennen hoidon alkua ja 6 kk:n seurannan välillä huomattavaa minäpystyvyyden kasvua (3.39 (2.20–4.59), <math>p &lt; 0.001</math>) ja masennus- ja ahdistusoireiden vähentymistä.</p> <p>Lisäksi 6 kk:n ja 12 kk:n seuranta-aikojen välillä oli nähtävissä myönteistä kehitystä minäpystyvyydessä (1.42 (0.21–2.63), <math>p = 0.022</math>) ja perhe-elämän laadussa.</p>
---	-----------------------------	--	---	---	--	--

