

Kouluviihtyvyys ja opettaja-oppilassuhde ADHD-oireisten oppilaiden kokemana

Eliisa Pakkala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pakkala, Eliisa. 2020. Kouluviihtyvyys ja opettaja-oppilassuhde ADHD-oireisten oppilaiden kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 49 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin suomalaisten peruskouluikäisten koettua kouluviihtyvyyttä sekä opettaja-oppilassuhdetta. Erityisesti mielenkiinnon kohteena olivat oppilaat, joilla oli ADHD-oireita. Vertailtavat ryhmät muodostuivat ADHD-oireisista ja oireettomista, tytöistä ja pojista sekä ala- ja yläkouluikäisistä oppilaista. Lisäksi tarkasteltiin ADHD-oireiden ja sukupuolen yhdysvaikutusta kouluviihtyvyyden ja opettajasuhteen osalta.

Tutkimusaineistona käytettiin ProKoulu ja Työrauha kaikille -interventiotutkimuksissa kerättyjä aineistoja (n = 2639). Kaksisuuntaisella kovarianssi-analyysillä tutkittiin ADHD-oireisten ja oireettomien sekä tyttöjen ja poikien välisiä kokemuseroja kouluviihtyvyydessä ja opettaja-oppilassuhteessa. Riippumattomien otosten T -testillä vertailtiin ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden kokemuseroja tutkittavien ilmiöiden osalta.

ADHD-oireiset oppilaat kokivat sekä kouluviihtyvyyden että opettaja-oppilassuhteen oireettomia oppilaita kielteisemmäksi. Tytöt kokivat kouluviihtyvyyden poikia myönteisemmäksi. Yleisesti alakouluikäiset oppilaat kokivat sekä kouluviihtyvyyden että opettaja-oppilassuhteen yläkouluikäisiä oppilaita myönteisemmäksi. Yhdysvaikutukset ADHD:n ja sukupuolen välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

ADHD-oireisten oppilaiden heikompiin kouluviihtyvyys- ja opettajasuhdekokemuksiin tulee kiinnittää koulun taholta erityistä huomioita. Myös syitä yläkouluikäisten heikompiin kouluviihtyvyys- ja opettajasuhdekokemuksiin tulee miettiä laaja-alaisesti. Kouluviihtyvyyden määrittely ja tutkiminen mahdollistaa kohdennettujen tukitoimien suunnittelua hyvinvoinnin parantamiseksi.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, opettaja-oppilassuhde, ADHD

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Kouluviihtyvyys.....	5
1.2 Opettaja-oppilassuhde	8
1.3 ADHD.....	11
1.4 Kouluviihtyvyys ja opettajasuhde ADHD-oireisen oppilaan kokemana.....	13
1.5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	16
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	17
2.1 Tutkimuksen konteksti	17
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	18
2.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	19
2.4 Aineiston analyysi	22
3 TULOKSET.....	25
3.1 Koettu kouluviihtyvyys	25
3.2 Koettu opettaja-oppilassuhde	28
4 POHDINTA.....	30
4.1 Tulosten tarkastelu	30
4.2 Rajoitukset ja luotettavuus	34
4.3 Jatkotutkimushaasteet ja johtopäätökset.....	36
LÄHTEET	38
LIITTEET.....	50

1 JOHDANTO

Lapset ja nuoret viettävät koulussa merkittävän osan elämästään, minkä vuoksi ei ole yhdentekevää, miten he koulussa viihtyvät (Kämppi ym., 2012,8). Koulusta saadut kokemukset ohjaavat oppilaiden kehitystä ja tulevaisuuden suunnitelmia (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010; Ahonen, 2008). Kouluun liittyvät myönteiset kokemukset ovat yhteydessä jatko-opiskeluhaluuteen, parempaan itsetuntoon sekä vähäisempään häiriökäyttäytymiseen (Ahonen 2008; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016). On kuitenkin huolestuttavaa, että suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyykokemukset ovat kansainvälisesti tarkasteltuna kielteisiä (Haapasalo ym., 2010; Kämppi ym., 2012, 25–27; Välijärvi, 2015; Välijärvi, 2017).

Yksi merkittävin kouluviihtyvyyden osa-alue on oppilaan kokema opettaja-oppilassuhde (DeSantis King, Huebner, Suldo & Valois, 2007). Opettajasuhteen tärkeydestä kertoo Yaon ja Enrightin (2018) tuore tutkimus, jossa opettaja-oppilassuhde oli vanhempi-lapsisuhdetta voimakkaammin yhteydessä siihen, miten lapsi toimii konfliktitilanteissa. Opettajasuhteiden laatu määrittää lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä ja tätä kautta myös tyytyväisyyttä myöhempiin ihmissuhteisiin (Yao & Enright, 2018; Pekkarinen & Myllyniemi, 2017, 100). Sosiaaliset taidot ovat usein heikompia sellaisilla oppilailla, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita (Barkley, Fischer, Smallish & Fletcher, 2006). Nämä oppilaat kokevat usein myös opettajasuhteen vertaisia kielteisemmäksi (La Salle, George, McCoach, Polk & Evanovich, 2018).

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti oppilaat, joilla on ADHD-oireita ja heidän kokemuksensa koulussa viihtymisestä sekä opettaja-oppilassuhteesta. Käytän heistä nimitystä ADHD-oireiset oppilaat. ADHD-oireiselle oppilaalle on usein vertaisia haastavampaa noudattaa koulun toimintamalleja sekä käyttäytymisodotuksia (Rogers & Tannock, 2013; Rogers, Bélanger-Léjars, Toste & Heath, 2015). Lisäksi sosiaalisten suhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen on ADHD-oireiselle oppilaalle usein vertaisia haastavampaa (Rogers ym., 2015). Tutkimusten perusteella juuri ADHD-oireisten oppilaiden kohdalla

myönteisten suhteiden muodostaminen lapsuudessa olisi erityisen tärkeää (Rogers ym., 2015; Olivier & Archambault, 2017; Wang, Leary, Taylor & Derosier, 2016), sen on havaittu toimivan suojaavana tekijänä käyttäytymisen tukemisessa (Olivier & Archambault 2017; Wang ym., 2016), sekä vaikuttavan myönteisesti myöhemmin elämässä ilmeneviin sosiaalisiin suhteisiin (Rogers ym., 2015). Edellä mainittujen tekijöiden vuoksi on perusteltua tutkia suomalaisten ADHD-oireisten lasten ja nuorten kokemuksia koulussa viihtymisestä sekä opettaja-oppilassuhteesta. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolen mahdollista yhteyttä koettuun kouluviihtyvyyteen ja opettaja-oppilassuhteeseen sekä yleisesti ala- ja yläkoulun välisiä kokemuseroja kummankin tutkittavan ilmiön osalta.

Tässä tutkimuksessa esiintyvistä käsitteistä (kouluviihtyvyys, opettaja-suhde, ADHD) löytyy yksittäin käsiteltynä paljon tutkimusta, mutta käsitteiden välisistä yhteyksistä huomattavasti vähemmän (Ewe, 2019; Rogers ym., 2015). Varsinkin yläkouluikäisten ADHD-oireisten oppilaiden kouluviihtyvyydestä sekä opettaja-oppilassuhteesta löytyy niukasti tutkimusta (Zendarski, Sciberras, Mensah & Hiscock, 2017). Kun lisäksi tarkastellaan vielä ADHD:n ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutuksia, ei aikaisempaa tutkimusta juurikaan ole. Myös oppilaiden omat arviot kouluviihtyvyydestä sekä opettaja-oppilassuhteesta tuovat tarvittavaa lisää tutkimuskentälle, jossa kokemukset perustuvat usein pelkästään opettajien arvioihin (McGrath & Van Bergen, 2015).

1.1 Kouluviihtyvyys

Koulu on merkittävä lasten ja nuorten arkielämän toimintaympäristö. Kokemukset koulussa viihtymisestä kuitenkin vaihtelevat ja niin myönteisillä kuin kielteisillä kokemuksilla on merkitystä koululaisen hyvinvointiin, opiskeluun ja oppimiseen (Kämppe ym., 2012,7; Ahonen, 2008). Kouluviihtyvyydellä kuvataan oppijan subjektiivista näkemystä ja arviota kouluelämän laadusta (Huebner, 1994). Tähän subjektiiviseen kokemukseen ovat yhteydessä useat kouluelämään liitty-

vät tekijät, kuten yleinen ilmapiiri, vertaissuhteet, opettajasuhde ja koulumenestys (Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009). Käsitteenä kouluviihtyvyys pitää sisällään sekä myönteisen että kielteisen latauksen, ja tilanteesta riippuen kokemus kouluviihtyvyydestä voi vaihdella (Soininen 1989; Kämppi ym., 2012,7).

Kouluviihtyvyys-käsitettä on määritelty hieman eri tavoin eri tutkimuksissa (Konu 2002; Kämppi ym., 2012, 8-9; Soininen 1989). Sen sisällöt ovat samankaltaisia kouluelämän laadun (quality of school life), kouluhyvinvoinnin (school well-being) sekä kouluun kiinnittymisen (school engagement) -käsitteiden kanssa (Konu 2002; Manninen, 2018, 16; Archambault, Morizot & Pagani, 2009; Linnakylä & Malin, 2008). Vaikka kouluviihtyvyys on moniulotteinen ja usealla eri tapaa määritelty käsite, sisältää se kuitenkin määrittelyistä riippumatta sekä tunne-elämään että koulun rakenteisiin liittyviä osa-alueita (Kämppi ym., 2012, 8-9).

Konu (2002) on määritellyt "well-being in school" -mallissa kouluviihtyvyyden neljän tekijän kokonaisuudeksi, jotka ovat: sosiaaliset suhteet (opettaja-oppilassuhde, vertaissuhteet, koulun ilmapiiri), koulun rakenteelliset tekijät (aikataulut, ryhmäkoot, opetus- ja organisointimenetelmät), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (onnistumisen kokemukset, rohkaisu) ja terveydentila (koulun tiloihin liittyvät oireilut). Soinisen (1989) mallissa kouluviihtyvyys taas rakentuu koulun (opettaja, oppiaineet, koulun mielekkyys & rasittavuus), oppilaan (sukupuoli, akateeminen menestys, motivaatio, ikä), kaveripiirin (koulumenestys, asenteet, harrastuneisuus) sekä kodin (sosioekonominen asema, odotukset, koulutasenteet, auttaminen) yhteisvaikutuksesta.

Sekä Konun että Soinisen malli korostaa sosiaalisten suhteiden tärkeyttä (opettajasuhde, kaveripiiri & kotiväki) kouluviihtyvyykokemusten rakentajina. Huomioitavaa kuitenkin on, että Konun (2002) uudemmassa mallissa kouluhyvinvoinnin rakentumisen osatekijäksi ei mainita oppilaan persoonaan liittyviä tekijöitä, kuten asenteita tai motivaatiota. Toisaalta Konun malli keskittyy enemmän kouluhyvinvointiin, jolloin terveydelliset tekijät korostuvat mallissa.

Ikä, sukupuoli, akateeminen sitoutuminen, koulumenestys ja sosioekonominen asema ovat tutkimusten perusteella yhteydessä oppilaan kouluviihtyvyysskokemuksiin (Haapasalo ym., 2010; Haapasalo ym., 2012; Danielsen, Hetland & Wold, 2009; Archambault ym., 2009; Linnakylä & Malin, 2008). Myönteisen kouluviihtyvyyden on havaittu olevan yhteydessä korkeampaan itsetuntoon, akateemiseen sitoutumiseen, parempiin oppimistuloksiin, turvatumpiin elämänpolkuihin sekä yleisesti parempaan elämäntyytyväisyyteen (DeSantis-King ym., 2007; Danielsen ym., 2009; Kämppi ym., 2012, 8-9; Ahonen, 2008).

Tutkimusten perusteella oppilaan kokema kielteinen kouluviihtyvyys on yhteydessä heikompaan elämäntyytyväisyyteen, häiriökäyttäytymiseen, heikompaan koulussa pärjäämiseen sekä koulupudokkuuteen (Archambault ym., 2009; Ahonen, 2008). Ahosen (2008) tutkimuksessa oppilaiden kouluviihtyvyyttä selitti eniten oppilaiden kokema koulun ilmapiiri. Tutkimuksessa ”koulun hyvä ilmapiiri” -summamuuttuja oli rakennettu kolmesta väittämästä, jotka käsittelivät kouluun liittyvää yhteenkuuluvuutta, turvallisuutta sekä mukavuutta (ks. lisää Ahonen, 2008). Myös koulunkäynnin aiheuttama rasitus oli yhteydessä oppilaiden vastauksiin: mitä enemmän koulutyön koettiin aiheuttavan rasitusta, sitä heikommaksi myös kouluviihtyvyys koettiin.

Kouluviihtyvyys ja ikä. Nuoremmat oppilaat kokevat usein viihtyvänsä koulussa vanhempia oppilaita paremmin (Haapasalo ym., 2010; DeSantis-King ym., 2007; Kämppi ym., 2012,9; Currie ym., 2012). Vanhemmat oppilaat kokevat usein muut sosiaaliset ympäristöt, kuten ystäväpiirit, koulua tärkeämmiksi (Danielsen ym., 2009). Tämän lisäksi yläkouluikäisten kielteisempää kouluviihtyvyyttä on selitetty murrosiän sekä siirtymävaiheen (alakoulusta yläkouluun) tuomilla muutoksilla nuoren elämässä (Konu, 2010; Harinen & Halme, 2012), sekä iän myötä kasvavalla kriittisyydellä koulua kohtaan (Konu, 2010). Haapasalon ja kollegoiden (2010) suomalaisessa tutkimuksessa vain 43 % 7. luokan oppilaista ja 41 % 9. luokan oppilaista koki viihtyvänsä koulussa. Kouluviihtyvyyttä mitaavissa kysymyksissä yläkouluilaiset vastasivat koulunkäynnin olevan pitkästä työmäärän olevan liian suuri.

Kouluviihtyvyys ja sukupuoli. Poikien on toistuvasti havaittu viihtyvän koulussa tyttöjä heikommin (Haapasalo ym., 2010; DeSantis-King ym., 2007; Kämppi ym., 2012; Archambault ym., 2009; Ahonen, 2008; Linnakylä & Malin, 2008). Sukupuolten välisiä kokemuseroja on selitetty koulumenestyksen ja kouluun sitoutumisen kautta (Danielsen ym., 2009). Tytöt ovat tutkimusten mukaan sitoutuneempia kouluun, mikä näkyy koulumenestyksessä ja halukkuudessa jatko-opiskeluun (Danielsen ym., 2009; Engels ym., 2016). Vaikka tytöt usein viihtyvät koulussa poikia paremmin, kokevat he tutkimusten mukaan usein yhtä paljon tai jopa enemmän kuin pojat riittämättömyyden tunnetta sekä ahdistuneisuutta koulutöiden kuormittavuudesta (Ahonen, 2008; Kämppi ym., 2012, 35–36). Muhosen ja kollegoiden (2016) suomalaisessa tutkimuksessa sukupuoli ei ollut yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluun kiinnittymiseen.

Kämpin ja kollegoiden (2012) tekemässä WHO-koululaistutkimuksessa havaittiin, että poikien viihtyminen koulussa on ollut kasvussa vuodesta 2006. Kun vuonna 2006 5.-luokkalaisista pojista koulusta ei pitänyt 11 %, vuonna 2010 vastaava osuus oli vain 2 %. Vaikka kansainvälisesti vertailtuna suomalaisten kokemukset kouluviihtyvyydestä eivät ole kärkisijoilla, kokevat suomalaiset tytöt ja pojat kouluviihtyvyyden osatekijät, kuten opettaja-oppilassuhteen, pääosin myönteiseksi (Kämppi ym., 2012, 6, 49).

1.2 Opettaja-oppilassuhde

Koulussa oppilas on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin toisten oppilaiden kuin opettajien kanssa. Yksi merkittävimmistä kouluviihtyvyyden osa-alueista onkin oppilaan suhde opettajiin (DeSantis-King ym., 2007; Danielsen ym., 2009). Tutkimusten mukaan opettajasuhteen laadulla on yhteyttä oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen (ks. esim. Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011).

Emotionaalista tukea tarjoava ja oppilaan autonomisuutta vahvistava opettaja-oppilassuhde on tutkimusten perusteella oppilaiden koulunkäyntiä edistävä tekijä (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008; Roorda ym.,

2011; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009; Froiland, Davison & Worrel, 2016). Emotionaalisuus näkyy opettajan toiminnassa lämpönä, tukena sekä kunnioituksena oppilaita kohtaan (Buyse ym., 2008). Autonomisuutta tukeva opettaja tarjoaa opetuksessaan oppilaille vaihtoehtoja, arvostaa oppilaiden näkökulmia sekä välttää opetuksessa kontrolloivaa kielenkäyttöä (Sierens ym., 2009). Edellä mainitut opettaja-oppilassuhteen muodot tukevat myös itseohjautuvuusteoriaa (self-determination theory) ja sen peruskomponentteja (vapaaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys), mahdollistaen tätä kautta oppilaan hyvinvoinnin ja motivaation koulukontekstissa (ks lisää. Deci & Ryan 2000; Sierens ym., 2009).

Myönteinen opettajasuhde on luonteeltaan keskustelulle avoin, osallistava, vastuullinen, lämmin ja luottamuksellinen (Wang ym., 2016; Archambault, Vandebossche-Makombo & Fraser, 2017). Se vahvistaa kouluviihtyvyyttä, kouluun kiinnittymistä, akateemista sitoutumista, koulumenestystä ja haluttua sosiaalista käyttäytymistä (Danielsen, Breivik & Wold, 2011; Danielsen ym., 2009; Haapasalo ym., 2010; Roorda ym., 2011; Archambault ym., 2017) sekä vähentää kiusaamistilanteita vertaissuhteissa (Lucas-Molina, Williamson, Pulido & Pérez-Albéniz, 2015; Jungert, Piroddi & Thornberg, 2016; Marengo ym., 2018). Myönteisen opettajasuhteen suhteen syntyminen on vastavuoroista, ja sitä edesauttaa oppilaan prososiaalinen käyttäytyminen (Roorda ym., 2014; Marengo ym., 2018), sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö, jonka on nähty lisäävän opettajan ymmärrystä lapsesta ja lapsen perheestä (O'Connor, 2010).

Kielteistä opettajasuhdetta kuvataan usein konfliktialttiiksi ja turvattomaksi (Marengo ym., 2018; Engels ym., 2016). Kielteinen opettajasuhde voi johtaa oppilaan heikompaan akateemiseen motivaatioon (Engels ym., 2016; Archambault ym., 2017), sekä käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteisiin (Liljeberg, Eklund, Fritz, & Af Klinteberg, 2011; Roorda ym., 2011). Lisäksi tutkimusten perusteella kielteinen opettaja-oppilassuhde lisää aikomusta koulun keskeyttämiseen (ks. esim. Barile ym., 2012; Bergeron, Chouinard, Janosz, 2011). Toisaalta Lessardin, Poirierin ja Fortinin (2010) tutkimuksessa oppilaiden kokema opettajasuhde

ei selittänyt koulupudokkuutta, mikä on yllättävä tulos aikaisempiin tutkimustuloksiin verrattuna. Tutkimuksessa nekin oppilaat, joilla oli riski koulupudokkuuteen, kokivat opettajasuhteet pääosin myönteisiksi. Heidän kohdallaan koulupudokkuutta selittivät yleinen sitoutuminen koulunkäyntiin, huonommat arvosanat sekä kouluviihtyvyys.

Opettajasuhte ja ikä. Alakoulusta yläkouluun siirryttäessä koulukäytännöt muuttuvat. Tutkimusten perusteella myös kokemukset opettajasuhteista muuttuvat kielteisemmiksi yläkouluun siirryttäessä (McGrath & Van Bergen, 2015). Tätä on selitetty sillä, että yläkouluikäiset oppilaat ovat päivittäin tekemisissä useamman opettajan kanssa, eikä läheisten opettajasuhteiden muodostumiselle ole niin paljoa aikaa kuin alakoulussa (McGrath & Van Bergen, 2015).

Opettajasuhte näyttäytyy usein eri tavalla merkitykselliseksi ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla. Esi- ja alakoulussa solmituilla opettajasuhteilla ja niiden laaduilla on yhteyttä oppilaan sopeutumiseen, koulukäsityksiin ja -valmiuksiin (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012; McGrath & Van Bergen, 2015). Yläkoulussa opettajasuhteen tärkeys näkyy varsinkin kouluun kiinnittymisessä sekä akateemisessa suoriutumisessa (Roorda ym., 2011). Roordan ja kollegoiden (2011) tekemässä meta-analyysissä todetaan, että tutkimustulokset vaihtelevat sen suhteen, onko opettaja-oppilassuhteella enemmän yhteyttä ala- vai yläkouluikäisten koulunkäynnille. Tutkimushavainnot kuitenkin puoltavat näkemystä siitä, että esi- ja alakoulussa muodostuneet myönteiset opettaja-oppilassuhteet ovat positiivisesti yhteydessä oppilaan myöhempisiin opettajasuhteisiin (O'Connor, 2010; Hamre & Pianta, 2001).

Opettajasuhte ja sukupuoli. Tutkimushavainnot oppilaiden sukupuolen yhteydestä koettuun opettajasuhteeseen vaihtelevat. Osassa tutkimuksista on havaittu tyttöjen suhteiden opettajiin olevan läheisempiä ja vähemmän konflikteille alttiita kuin poikien suhteet (Hamre & Pianta, 2001; Archambault ym., 2017; Marenco ym., 2018). Kuitenkin suomalaisen Nuorisobarometrin (2017) mukaan pojat kokivat opettajasuhteet tyttöjä myönteisemmiksi (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017,129). Osassa tutkimuksista puolestaan ei ole löydetty tilastollisesti merkitseviä eroja koetuissa opettaja-oppilassuhteissa sukupuolten välillä (ks. esim. De

Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011). Liljebergin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että kielteinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä molempien sukupuolten kohdalla kasvavaan ongelmakäyttäytymiseen. Tämän lisäksi oppilailla, joilla on entuudestaan tunne-elämän sekä käyttäytymisen pulmia, on todennäköisemmin vertaisia enemmän kokemuksia kielteisistä opettajasuhteista (Marengo ym., 2018; Buyse ym., 2008).

1.3 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on yksi yleisimmistä lasten ja nuorten neuropsykiatrisista häiriöistä (Smalley ym., 2007; Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007; Käypähoito -suositus, 2017), sen tyypillisimpiä oireita ovat ylivilkkaus, tarkkaamattomuus sekä impulsiivisuus (Käypähoito -suositus, 2017). ADHD:n esiintyvyys lasten ja nuorten kohdalla on maailmanlaajuisesti n. 3 – 7 % (Käypähoito -suositus, 2017; Thomas, Sanders, Doust, Beller & Glasziou, 2015). Esiintyvyyden prosentuaaliset osuudet vaihtelevat tutkimuksen kohderyhmästä (esim. ikä) ja käytetyistä diagnosointimenetelmistä riippuen (Smalley ym., 2007; Ramtekkar, Reiersen, Todorov & Todd, 2010).

ADHD voidaan jakaa 3:een eri esiintymismuotoon: tarkkaamattomuus-tyyppi, yliaktiivis-impulsiivinen tyyppi ja näiden kahden yhdistetty tyyppi (Käypähoito -suositus, 2017; Selikowitz, 2009; Moilanen, 2012, 39). Suomessa käytössä oleva tautiluokitus ICD-10 (International classification of diseases) käyttää ADHD:n eri esiintymismuodoista yleisnimitystä hyperkineettiset häiriöt (F90.0). ICD-10-tautiluokituksen pohjalta tehdyn Käypä hoito 2017 -tautiluokituksen mukaan ADHD:n diagnostisiin kriteereihin lukeutuu muun muassa keskittymisen suuntaamisen ja ylläpitämisen vaikeutta (esim. tehtävien saattaminen loppuun) sekä ylivilkkauksen ja/tai impulsiivisuuden esiintymistä (esim. levottomuus ja itsehillinnän puute). Oireiden tulee olla laaja-alaisia, esiintyä useassa eri tilanteessa, olla kehitystasoon nähden poikkeavia sekä olla riippumattomia

muista tekijöistä kuten autismista tai mielialahäiriöistä (Käypähoito -suositus, 2017; Selikowitz, 2009).

ADHD ja sukupuoli. Tutkimusten mukaan ADHD:ta esiintyy useammin pojilla kuin tytöillä (ks. esim. Ramtekkar ym., 2010; Selikowitz, 2009; Wei, Yu & Shaver, 2014). Sukupuolten välisten erojen on nähty selittyvän (mm.) ADHD:n eri esiintymismuotojen kautta: pojilla todetaan useammin impulsiivista/ yliaktiivista tyyppiä, kun taas tytöillä tarkkaamatonta tyyppiä (Selikowitz, 2009; Ramtekkar ym., 2010; Wei ym., 2014). Yleisesti ympäristön on helpompi huomata impulsiivinen ja yliaktiivinen käyttäytyminen, mikä osaltaan saattaa selittää ADHD:n korkeampaa havaittua esiintyvyyttä poikien kohdalla (Ramtekkar ym., 2010; Wei ym., 2014; Käypä hoito -suositus, 2017).

Nykyisen käsityksen mukaan ADHD:n taustalla on vuorovaikutus geneettisten tekijöiden sekä ympäristön välillä (Cumym, Kolar, Keller & Hechtman, 2007). ADHD-oireet ovat usein voimakkaimpia silloin kun häiriötekijöitä on läsnä tai toiminta vaatii pitkäkestoista ponnistelua (Käypä hoito -suositus, 2017; Närhi, 2012). Juuri koulunkäynnin on tutkimusten perusteella nähty olevan haastavaa ADHD-oireisille oppilaille (DuPaul, Gormley & Laracy, 2013; Schultz, Storer, Watabe, Sadler, & Evans, 2011).

ADHD ja koulunkäynti. ADHD-oireet ovat yhteydessä heikompiin akateemisiin taitoihin, mitkä vuorostaan liittyvät oleellisesti koulussa pärjäämiseen (Birchwood & Daley, 2012). Oirekuvasta riippuen ADHD-oireet näyttäytyvät usein erilaisina koulunkäynnin vaikeuksina (Birchwood & Daley, 2012; Vitulano, Fite, Wimsatt, Rathert & Hatmaker, 2012; Käypä hoito -suositus, 2017). Yliaktiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen voi näkyä koulussa motorisena levottomuutena, sääntöjen rikkomisena, vaikeutena tehdä tehtäviä loppuun sekä sosiaalisina haasteina (Wei ym., 2014; Vitulano ym., 2012). Tarkkaamaton oirekuva puolestaan näkyy usein vaikeutena suunnata tarkkaavuutta ja toimintaa oppimisen kannalta oleellisiin asioihin (Leppämäki, 2012). Tämän lisäksi ADHD-oireet päällekkäistyvät usein muiden oppimisvaikeuksien, kuten lukivaikeuden ja matematiikan oppimisvaikeuksien kanssa (Wei ym., 2014; Ehm, Kerner Auch Koerner, Gawrilow, Hasselhorn, & Schmiedek, 2016; DuPaul ym., 2013).

Tutkimustulokset ovat yhdenmukaisia siitä, että koulussa tehtävillä tukitoimilla on suuri merkitys ADHD-oireisen oppilaan koulunkäynnille (ks. esim. Schultz ym., 2011; Fabiano ym., 2009; Oliver, Wehby & Reschly, 2011). Tukitoimien suunnittelussa oleellista on oppilaiden toimintaa ohjaavien tilannetekijöiden tarkastelu ja niiden tukeminen haluttuun suuntaan (esim. istumapaikka, palaute, ohjeet, säännöt) (Närhi, 2012; Schultz ym., 2011). Koulussa ADHD-oireet näyttäytyvät vähäisempinä, kun oppilaalla itsellään on tiedossa selkeät tavoitteet toiminnalle, toiminta on lyhytkestoista sekä palaute välitöntä ja säännöllistä (Närhi, 2012).

1.4 Kouluviihtyvyys ja opettajasuhde ADHD-oireisen oppilaan kokemana

ADHD-oireisille oppilaille on vertaisia haastavampaa mukautua koulun toimintamalleihin sekä käyttäytymisodotuksiin (Rogers & Tannock, 2013; Gwernan-Jones ym., 2016). ADHD-oireisilla oppilailla ilmenee lisäksi vertaisia enemmän pulmia sosiaalisissa tilanteissa (Barkley ym., 2006; Käypä hoito -suositus, 2017). Edellä mainituilla tekijöillä voi olla yhteyttä ADHD-oireisen oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen sekä opettaja-oppilassuhteeseen. Näiden ilmiöiden välisiä yhteyksiä tarkastellaan tässä kappaleessa.

ADHD ja kouluviihtyvyys. ADHD:n ja kouluviihtyvyyden yhteyden tutkiminen osoittautui käsitteiden kannalta haasteelliseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa käsitteitä kouluun sitoutuminen ja kouluviihtyvyys käytetään usein päällekkäisinä (Linnakylä & Malin, 2008; Manninen, 2018, 16–17), eikä käsitteelle kouluviihtyvyys löydy yksiselitteistä englanninkielistä käännöstä. Koska kouluun kiinnittymisen on nähty edesauttavan kouluviihtyvyyttä tai vastaavasti kouluviihtyvyyden mahdollistavan kouluun kiinnittymisen (Manninen, 2018, 16–17), olen tarkastellut tutkimustuloksia myös kouluun kiinnittymisen (school engagement) -käsitteen avulla.

Oppilaat, joilla on ADHD-oireita kokevat kouluviihtyvyyden usein oireetomia oppilaita huonommaksi (La Salle ym., 2018; Zendarski ym., 2017). Kieltei-

semvät kokemukset saattavat olla seurausta käyttäytymisen ja toiminnanohjauksen pulmista, sosiaalisista haasteista, akateemisten taitojen heikkoudesta tai itsetunnon ja motivaation puutteesta (Zendarski ym., 2017; Barkley 2006; Rogers ym., 2013; Käypä hoito -suositus, 2017; Gwernan-Jones ym., 2016).

Yläkouluun siirtyminen tuo mukanaan muutoksia ja uusia vaatimuksia, joihin sopeutuminen on usein ADHD-oireiselle haastavampaa kuin vertaisille (Langberg ym., 2008). Zendarskin ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa ADHD-oireisten oppilaiden kouluun kiinnittyminen oli heikompaa yläkoulun ensimmäisenä vuotena, mutta viimeisenä vuotena kouluun kiinnittyminen ei eronnut merkittävästi oireettomista oppilaista. Tuloksia voi osaltaan selittää se, että heikosti kouluun kiinnittyneet oppilaat ovat jättäneet koulun kesken tai he eivät halunneet osallistua tutkimukseen. On myös mahdollista, että iän myötä ADHD-oireet ovat vähentyneet tai muutoksiin on sopeuduttu. Toisaalta Mancilin ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa kouluun kiinnittyminen ei eronnut merkitsevästi oireettomien ja ADHD-oireisten oppilaiden välillä.

ADHD:n ja sukupuolen yhteydestä koettuun kouluviihtyvyyteen löytyy niukasti aikaisempaa tutkimusta. Kouluun kiinnittymistä tarkastelevista tutkimuksista suurin osa painottuu enemmän ADHD:n eri ilmenemismuotojen kuin sukupuolten välisiin kokemuseroihin (Olivier & Archambault, 2017). Mancilin ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa ADHD-oireiset tytöt ja pojat eivät eronneet koetussa kouluun kiinnittymisessä. Tutkimuksien vähäisyyden vuoksi johdonmukaista näkemystä ADHD:n ja sukupuolen yhteydestä koettuun kouluviihtyvyyteen ei ole syntynyt.

ADHD ja opettajasuhde. Oppilaan luokkahuonekäyttäytymisen on havaittu olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä opettaja-oppilassuhteen kannalta (Buyse ym., 2008). ADHD-oireiselle oppilaalle on usein vertaisia hankalampaa istua hiljaa paikoillaan ja keskittyä. Opettajan vaatiessa tällaisia toimintamalleja, saattavat ADHD-oireet voimistua entisestään. Voimistuneet oireet voivat puolestaan olla yhteydessä siihen, miten opettajat suhtautuvat oppilaaseen (Gwernan-Jones ym., 2016; Rogers ym., 2015) ja tämä vastaavasti siihen, miten oppilaat kokevat opettajasuhteensa.

Yleisesti ADHD-oireiset oppilaat kokevat opettaja-oppilassuhteet vertaisia kielteisemmiksi (Rogers ym., 2015; Rogers & Tannock 2013; O'Connor, 2010). He raportoivat tekevänsä vähemmän yhteistyötä opettajiensa kanssa, sekä kokevansa heihin vähemmän yhteenkuuluvuutta (Rogers ym., 2015). Goodenowin (1993) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne rakentuu oppilaan kokemuksesta opettajalta saadusta tuesta, rohkaisusta ja arvostuksesta. Kielteisen opettajasuhteen on lisäksi nähty voimistavan jo valmiiksi esiintyviä käyttäytymisen pulmia (Marengo ym., 2018).

Rogersin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa ADHD-oireiset tytöt kokivat suhteensa opettajiin heikommaksi kuin oireettomat tytöt, kun taas poikien kohdalla ADHD-oireisyys ei ollut yhteydessä koettuun opettajasuhteeseen. Archambault ja kollegat (2017) havaitsivat, että lämmin opettaja-oppilassuhde oli yhteydessä varsinkin tyttöjen käyttäytymispulmien vähenemiseen. Poikien kohdalla vastaava yhteyttä ei löytynyt, mutta heidän kohdallaan konfliktialtis opettaja-oppilassuhde ennusti kasvavaa häiriökäyttäytymistä.

Vaikka aikaisempia tutkimustuloksia on niukasti, puhuvat ne vahvasti sen puolesta, että varsinkin ADHD-oireisille oppilaille myönteinen ja läheinen opettajasuhde on motivaatiota ja autonomiaa tukeva sekä ongelmakäyttäytymistä vähentävä tekijä (Rogers ym., 2015; Olivier & Archambault, 2017; Roorda ym., 2011; Ewe, 2019). Lisäksi emotionaalinen opettaja-oppilassuhde koulupolun alkuvaiheessa vähentää riskejä myöhempisiin konflikteihin opettajasuhteissa (Buyse ym., 2008) ja tukee oppilaiden yleisesti koettua kouluviihtyvyyttä (Ewe, 2019).

1.5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, eroavatko ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä tai opettaja-oppilassuhteesta toisistaan. Lisäksi tarkastelen tutkimustuloksia myös sukupuolen ja iän osalta. Tutkimuksessa vertailtavat ryhmät muodostuvat ADHD-oireisista ja oireettomista, tytöistä ja pojista sekä ala- ja yläkouluikäisistä oppilaista. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Eroavatko ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä toisistaan?

1.1 Eroavatko ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä sukupuolen mukaan?

1.2 Eroavatko kouluviihtyvyykokemukset yleisesti ala- ja yläkouluikäisillä oppilailailla?

2. Eroavatko ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden kokemukset opettaja-oppilassuhteesta toisistaan?

2.1 Eroavatko ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden kokemukset opettaja-oppilassuhteesta sukupuolen mukaan?

2.2 Eroavatko opettaja-oppilassuhdekokemukset yleisesti ala- ja yläkouluikäisillä oppilailailla?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuksen konteksti

Tässä tutkimuksessa käytettiin ProKoulu- ja Työrauha kaikille -interventiotutkimuksissa kerätyjä alkumittausaineistoja. Molemmat tutkimuksen aineistot on kerätty suomalaisista kouluista. Molemmille tutkimushankkeille on haettu ja saatu puoltava eettinen ennakoarvio Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta.

ProKoulu-tutkimushanke tehtiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston, Itä-Suomen yliopiston sekä Niilo Mäki Instituutin kanssa. Hankkeessa toteutettiin koulutasoinen interventio, jolla pyrittiin ennaltaehkäisemään sekä vähentämään käyttäytymisen ongelmia. ProKoulu-aineisto kerättiin lukuvuonna 2013–2014 yhteensä 68 koulusta, hankkeeseen osallistuneet oppilaat olivat 2. - 6. luokan oppilaita. Kaikille opettajille ja lasten vanhemmille lähetettiin yksityiskohtainen tiedote hankkeesta ja aineiston keruusta. Kyselyyn osallistuneilla lapsilla oli vanhempien lupa osallistumiseen ja lapset ilmaisivat myös oman suostumuksensa.

Työrauha kaikille-hanke toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston kanssa. Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti tutkimushanketta. Työrauha kaikille-aineisto kerättiin lukuvuonna 2013–2014. Tutkimukseen osallistumispyyntö lähetettiin yhteensä 175 koulun rehtorille. Rehtoreita ohjeistettiin keskustelemaan koulun opettajien kanssa Työrauha kaikille -interventioon osallistumisesta ja kouluja pyydettiin valitsemaan tutkimukseen enintään 2 luokkaa, joissa ilmeni työrauhaongelmia. Tutkimukseen pyydetyistä kouluista 21,7 % (n = 38) oli halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Näistä 3 oli erityiskouluja, jotka jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Lopulliseen tutkimukseen osallistui 35 suomalaista yläkouluja. Hankkeeseen osallistuneet nuoret olivat 7. ja 8. luokan oppilaita. Valittujen luokkien oppilaiden vanhemmille lähetettiin kirje, jossa esiteltiin Työrauha kaikille -interventio ja tutkimus. Tutkimukseen

osallistuneilta oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen. Työrauha kaikille-aineiston tarkempi kuvaus löytyy Närhen, Kiisken ja Savolaisen (2017) tekemästä tutkimusartikkelista.

Tutkimuksen kannalta on tärkeä ottaa huomioon käytettyjen aineistojen eroavaisuus. ProKoulu-hankkeeseen osallistuneet oppilaat olivat mukana tutkimuksessa ilman kriteerejä, kun taas Työrauha kaikille-hankkeeseen osallistuneiden koulujen rehtoreita ja opettajia ohjeistettiin valitsemaan tutkimukseen luokkia, joilla ilmeni työrauhaongelmia.

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto koostui 2639 oppilaasta, joista tyttöjä oli yhteensä 1345 (51 %) ja poikia 1292 (49 %). Sukupuoliedot puuttuivat kahdelta oppilaalta. Koko aineiston iän keskiarvo oli 12,10 vuotta (kh = 1,1). ProKoulun alkumittausaineistosta mukana tässä tutkimuksessa olivat 5. ja 6. luokan oppilaat (n = 1822). Oppilaiden iän keskiarvo oli 11,51 vuotta (kh = 0,61). Työrauha kaikille-aineiston oppilaat olivat 7. ja 8. luokkalaisia (n = 817). Oppilaiden iän keskiarvo oli 13,36 vuotta (kh = 0,65). Sukupuolen jakautuminen aineistoittain on esitetty taulukossa 1. Analyysien otoskoot vaihtelivat johtuen satunnaisista oppilaskohteisista puuttuvista tiedoista.

TAULUKKO 1. Sukupuolijakauma aineistoittain tarkasteltuna

	ProKoulu		Työrauha kaikille	
	N	%	N	%
Tyttö	957	53	388	48
Poika	865	47	427	52

2.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Kouluviihtyvyys. Oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä arvioitiin *Health Behaviour in School-aged Children Study* -mittarilla (HBSC). HBSC -mittarin taustalla on kansainvälinen pitkäkestoinen tutkimus, jonka avulla tarkastellaan monipuolisesti 11-, 13- ja 15- vuotiaiden oppilaiden koettua terveyttä ja koulukokemuksia nuorten sosiaalisissa ympäristöissä (Roberts ym., 2007; Roberts ym. 2009).

HBSC -mittari koostuu 18 kouluviihtyvyyttä mittaavasta väittämästä, jotka mittaavat kuutta kouluviihtyvyyden osa-aluetta (kouluun sitoutuminen, oikeudenmukaisuus, opettaja-oppilassuhde, vertaissuhteet, koulutyöstä kuormittuminen ja vanhempien tuki koulutyölle). Mittarin väittämiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla 1 = ”-täysin eri mieltä-”, 5 = ”-täysin samaa mieltä-”. Analysointivaiheessa osa muuttujista käännettiin.

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä tarkastellaan kahdella eri muuttujalla. Ensimmäinen muuttuja muodostui kouluviihtyvyyden kokonaispistemäärästä, joka saatiin laskemalla keskiarvomuuttuja kaikista 18 väittämästä (esim. ”Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä”) (ks. liite 1). Niiden oppilaiden, joilta puuttui vastaukset 1-2 kysymykseen (n = 26) tyhjät vastaukset korvattiin muiden vastauksien keskiarvoilla keskiarvomuuttujaa tehtäessä. Muodostetun keskiarvomuuttujan luotettavuus Cronbachin alfa -kertoimella koko HBSC-muuttujalle oli $\alpha = ,68$. Cronbachin alfa ProKoulu-aineistossa HBSC:n osalta oli $\alpha = ,70$ ja Työrauha kaikille-aineistossa $\alpha = ,67$.

Lisäksi tarkasteltiin koettua **opettaja-oppilassuhdetta**, joka muodostettiin laskemalla keskiarvomuuttuja 3 väittämästä (esim. ”Opettajani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu”) (ks. liite 1). Niiden oppilaiden, joilta puuttui vastaukset 1-2 kysymykseen (n = 4) tyhjät vastaukset korvattiin muiden vastauksien keskiarvoilla keskiarvomuuttujaa tehtäessä. Keskiarvomuuttujan luotettavuus Cronbachin alfa -kertoimella oli $\alpha = ,74$. Prokoulu aineiston osalta Cronbachin alfa oli $\alpha = ,75$, Työrauha kaikille-aineiston kohdalla puolestaan $\alpha = ,72$.

ADHD-oireet. Tutkimukseen osallistuneiden lasten käyttäytymistä arvioitiin Goodmanin vuonna 1997 kehittämällä *Strength and Difficulties Questionnaire*

(SDQ) mittarilla. Mittarin suomenkielinen versio Vahvuudet ja Vaikeudet -mittari on ollut ensimmäisen kerran vuonna 1998 suomenkielisessä tutkimuskäytössä (Koskelainen, 2000; Obel, 2004). SDQ-mittari tuo tietoa lapsesta monelle taholle, sitä käytetään apuna interventioiden arvioimisessa, seulonnassa, tutkimustyössä sekä kliinisessä arvioimisessa (Koskelainen, 2008).

SDQ-mittari on tarkoitettu 4-16 vuotiaiden lasten ja nuorten käyttäytymisen arvioimiseen (Koskelainen, 2008). Se sisältää erilaisia kyselylomakkeita vastaajasta riippuen (vanhemmille, opettajille sekä 11-16 vuotiaille lapsille ja nuorille) (Goodman, 1997; Koskelainen, 2008). SDQ -mittari koostuu 25 väittämästä, jotka mittaavat 5 käyttäytymisen osa-aluetta (jokaisessa osa-alueessa on 5 väittämää): tunne-elämän oireet, käytösongelmat, yliaktiivisuus/tarkkaavuus, toveri-ongelmat ja prososiaalinen käytös (Koskelainen, 2008). Kutakin väittämää arvioidaan kolmiportaisella vastausasteikolla: 0 = "-ei päde-", 1 = "-pätee jonkin verran-", 2 = "-pätee varmasti-". Osa väittämistä on myönteisessä muodossa, jolloin pisteytys on päinvastainen. Jokaisen osa-alueen maksimipisteet ovat tällöin 10 pistettä ja koko kyselyn maksimipistemäärä on 50 pistettä.

Tässä tutkimuksessa ADHD-oireiset ja oireettomat rajataan SDQ -mittariston yliaktiivisuus/ tarkkaavuus mittaristoa hyödyntäen. Käytän tutkimuksessa lasten ja nuorten itsearviointeja. Yliaktiivisuutta ja tarkkaavuutta mittaavat väitteet ovat seuraavat:

Olen levoton, en pysty olemaan kauan hiljaa paikoillani.

Olen jatkuvasti hypistelemässä jotain tai kiemurtelen paikoillani.

Häiriinnyn helposti. Minun on vaikea keskittyä.

Harkitsen tilanteen ennen kuin toimin. (Käännetty)

Saatan tehtävät loppuun. Olen hyvin pikäjänteinen. (Käännetty)

SDQ -mittariston ohjeiden mukaisesti aineistosta jätettiin pois ne oppilaat, joilta puuttuivat vastaukset kaikkiin kysymyksiin (n = 23). Vastaavasti niiltä oppilailta, joilta puuttui vastaus 1 tai 2 kysymykseen (n = 7), korvattiin tyhjät vas-

taukset muiden vastauksien keskiarvoilla keskiarvomuuttujaa tehtäessä. Keskiarvomuuttujan luotettavuus Cronbachin alfa -kertoimella määriteltynä alakoulun aineiston osalta oli $\alpha = ,58$, ja yläkoulun aineiston kohdalla $\alpha = ,65$.

Perustelut katkaisurajalle. Yliaktiivisuus- ja tarkkaavaisuushäiriön raja on määriteltä SDQ-mittarista hieman eri tavoin eri tutkimuksissa. Goodmanin vuonna 1997 kehittänyt katkaisuraja SDQ:n yliaktiivisuus ja tarkkaavuushäiriölle on 10 % tutkittavista. Goodmanin (1997) asettama katkaisuraja asettui 7 pisteeseen. Liun ja kollegoiden (2017) ruotsalaisessa tutkimuksessa 7 pisteen katkaisurajaa pidettiin liian korkeana, minkä seurauksena katkaisuraja asetettiin 5 pisteeseen. Koska ympäröivä kulttuuri määrittää käytettyä katkaisurajaa, mukailen tutkimuksessani Liun ja kollegoiden (2017) ruotsalaisessa tutkimuksessa käyttämää raja-arvoa. SDQ:n 5 pisteen raja-arvolla ADHD-oireisiksi määritetty alakoulun aineiston (ProKoulu) osalta 11 % oppilaista.

Työrauha kaikille -aineiston kohdalla katkaisurajan määrittäminen oli haasteellisempää. Liu ja kollegat (2017) käyttivät tutkimuksessaan 5 p katkaisurajaa 11-17 vuotiaiden oppilaiden kohdalla, mikä vastaa suunnilleen myös tämän tutkimuksen ikäjakaumaa (10-16 vuotta). Kuitenkin tämän tutkimuksen yläkouluikäisten kohdalla 5 pisteen katkaisuraja asettaa oireellisiksi 24 % osallistujista, mikä on korkea määrä. Työrauha kaikille -tutkimusaineisto on valikoitu, minkä vuoksi voidaan olettaa, että aineistossa on enemmän oireellisia, kuin jos otos olisi satunnainen. Goodmanin (1997) asettama 10 % raja-arvo oireellisten ja oireettomien välille asettuisi Työrauha kaikille-aineiston kohdalla 6 pisteeseen. Tämän vuoksi olen tehnyt tässä tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät myös 6 pisteen raja-arvoilla sekä niin, että ProKoulu aineiston raja-arvo ADHD-oireisudessa on 5p ja Työrauha kaikille-aineiston raja-arvo on 6p (ks. liitteet 2 ja 3). Huomioitavaa kuitenkin on, että koko aineiston kohdalla (ProKoulu + Työrauha kaikille) 5p raja-arvo oireellisten ja oireettomien välillä asettaa oireellisiksi tässä tutkimuksessa 15 % prosenttia tutkittavista, mikä mukaillee kokonaisuudessaan sekä Liun ym. että Goodmanin asettamia raja-arvoja (ks. vastaavat prosentit osuudet eri raja-arvoilla liitteistä 2 ja 3).

ProKoulu-aineiston oppilaista ADHD-oireisiksi 5p katkaisurajalla määrittyi 198 (11 %) oppilasta, joista tyttöjä oli 89 (45 %) ja poikia 109 (55 %). Työrauha kaikille-aineistosta ADHD-oireisiksi 5p katkaisurajalla määrittyi 196 oppilasta (24 %), joista tyttöjä oli 82 (42 %) ja poikia 112 (57 %). Työrauha kaikille-aineiston kohdalla kahdelta oppilaalta puuttuivat tiedot sukupuolesta.

Sosioekonominen asema. Oppilaan sosioekonomista asemaa mitattiin *Family Affluence Scale -mittarilla (FAS)* (Currie ym., 1997). Mittarissa oli 4 kysymystä. Kysymykseen ”Onko sinulla oma huone?” vastattiin vaihtoehdoilla 1 = ”kyllä” ja 0 = ”ei”. Kaksi seuraavaa kysymystä olivat: ”Kuinka monta tietokonetta perheesi omistaa?” ja ”Kuinka monta kertaa vuodessa käyt lomalla?”, ja niihin vastattiin numeerisesti. Nämä vastaukset koodattiin myöhemmin muotoon: 0 = ”ei yhtään”, 1 = ”yksi”, 2 = ”kaksi” ja 3 = ”enemmän kuin kaksi”. Kysymykseen ”Onko perheelläsi oma auto?” vastaukset koodattiin 0 = ”ei yhtään”, 1 = ”yksi” ja 2 = ”kaksi tai useampia”. Raportoiduista pisteistä muodostettiin sosioekonomista asemaa kuvaavat luokat: ”matala” (0-4 p), ”keskinkertainen” (5-6 p) ja ”korkea” (7-6 p) (Liu ym., 2016). Aineisto jakautui luokkiin seuraavasti: matala 24,6 %, keskinkertainen 43,7 % ja korkea 31,7 % oppilaista. Cronbachin alfa keskiarvomuuttujalle oli $\alpha = ,42$, pelkän ProKoulun osalta Cronbachin alfa oli $\alpha = ,24$ ja Työrauha kaikille -aineiston kohdalla puolestaan $\alpha = ,43$.

2.4 Aineiston analyysi

Aineiston tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Kaksisuuntaisella kovarianssianalyysillä tutkittiin ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden eroja kouluviihtyvyydessä ja opettaja-oppilassuhteessa sen mukaan onko oppilas tyttö vai poika. Vakioin analyysivaiheessa sosioekonomisen aseman yhteyden tuloksiin. Kovarianssianalyysia käytetään silloin, kun halutaan selvittää, kuinka paljon selittävä muuttuja (ADHD-oireisuus, sukupuoli) kertoo selitettävän muuttujan (kouluviihtyvyys & opettajasuhde) vaihtelusta, kun halutaan vakioida tiettyjen tekijöiden (sosioekonominen asema) yhteys tuloksiin (Metsämuuronen, 2009, 811).

ADHD-oireiden ja sukupuolen efektikokoa tarkasteltiin osittais-etan neliön (η_p^2) avulla. Osittais-etan neliön avulla pystyttiin selvittämään, kuinka paljon selittävä (ADHD-oireet, sukupuoli) muuttuja kertoi selitettävän (kouluviihtyvyys, opettaja-oppilassuhde) muuttujan vaihtelusta. Effektikokoa tulkittiin Cohenin (1988, 368) ohjeiden mukaisesti, missä ,01 tarkoittaa pientä, ,06 keskisuurta ja ,14 suurta efektikokoa.

Koska tämän tutkimuksen aineisto on ryvästynyt, eli oppilaat ovat samoilta luokilta, on aineisto myös hierarkkinen. Hierarkkisuuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sosiaalisen ympäristön (koululuokka) aikaansaamaa ryhmävaikutusta, jolla voi olla yhteyttä ryhmän yksilöiden toimintaan ja mielipiteisiin (Elloinen, 2006). Tämän vuoksi selitettävälle muuttujalle laskettiin sisäkorrelaatiot. Sisäkorrelaatio kertoo havaintoyksiköiden samankaltaisuudesta tutkittavaa muuttujaa kohtaan (Malin, 2005). Tässä tutkimuksessa sisäkorrelaatiot laskettiin jakamalla luokkatason varianssi kokonaisvarianssilla molempien muuttujien osalta. Sisäkorrelaation avulla tarkasteltuna luokka selitti kouluviihtyvyyden varianssia 24 % ja opettaja-oppilassuhteen 16 %. Aineistokohtaisesti tarkasteltuna alakoulun osalta luokka selitti kouluviihtyvyyden varianssia 21 % ja opettajasuhteen 15 %. Yläkoulun osalta prosenttiosuudet olivat puolestaan kouluviihtyvyyden osalta 15 % ja opettajasuhteen osalta 12 %.

Koska sisäkorrelaatiot olivat suuria, analyyseissa vakioitiin luokan sisäinen varianssi kustakin selitettävästä muuttujasta. Vakioiminen tapahtui muodostamalla kummastakin selitettävästä muuttujasta erotusmuuttuja, jossa luokan keskiarvo vähennettiin oppilaan omasta arviosta. Tämän lisäksi kaikissa analyyseissa vakioitiin sosioekonominen asema laittamalla sosioekonomista asemaa kuvaava luokitteleva muuttuja suoraan analyyseissa kovariaatiksi. Molemmat keskiarvomuuttujat (kouluviihtyvyys & opettaja-oppilassuhde) olivat huipukkaita. Tutkimuksen ison otoskoon vuoksi muuttujien huipukkuus ei kuitenkaan ole ongelmallista analyysille (Metsämuuronen, 2009).

Riippumattomien otosten T-testillä tutkittiin yleisesti ala- ja yläkoulu -ikäisten oppilaiden välisiä keskiarvoeroja selitettävien muuttujien osalta. Riippumat-

tomien otosten T-testissä oletuksena on, että muuttujien tulee olla normaalisti jakautuneita (Nummenmaa, 2004). Muuttujien huipukkuus ei kuitenkaan ole este analyysin suorittamiselle suuren otoskoon vuoksi. Analyysien efektikokoja tulkittiin Cohenin D:n arvojen mukaisesti, missä ,20 vastaa pientä ,50 keskisuurta ja ,80 suurta efektikokoja (Cohen, 1988).

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kaksisuuntaisella kovarianssianalyysillä ADHD-oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutusta koettuun kouluviihtyvyyteen sekä opettaja-oppilassuhteeseen. Analyysit tehtiin erikseen ala- ja yläkoulun aineistoille. Taulukoissa on esitetty analyyseissa käytetyn erotuskeskiarvomuuttujan lisäksi myös alkuperäisen summamuuttujan arvot, jotta tuloksia olisi helpompi vertailla. Keskiarvot on esitetty niin, että suurempi arvo kuvaa myönteistä arviota. Erotusmuuttujan positiiviset arvot tarkoittivat kouluviihtyvyyden tai opettajasuhteen luokan keskiarvoa myönteisempää arviota. Riippumattomien otosten T-testillä tarkasteltiin yleisesti ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden mahdollisia kokemuseroja selitettävien muuttujien (kouluviihtyvyys & opettajasuhde) osalta. Tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitseviksi tuloksiksi määriteltiin kaikki tulokset, jotka olivat p-arvoltaan alle ,05.

3.1 Koettu kouluviihtyvyys

Alakoulun aineiston tulokset on esitetty taulukoissa 2 ja 3. ADHD-oireet selittivät koettua kouluviihtyvyyttä tilastollisesti merkitsevästi niin, että ADHD-oireiset oppilaat kokivat kouluviihtyvyyden kielteisempänä kuin oireettomat oppilaat. Sukupuoli selitti koettua kouluviihtyvyyttä tilastollisesti merkitsevästi, mutta selitysaste jäi pieneksi (1,2 %). Yleisesti tytöt kokivat kouluviihtyvyyden myönteisempänä kuin pojat. Yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä, eli ADHD oireisten ero oireettomiin oppilaisiin oli samansuuruinen tyttöjen ja poikien välillä.

TAULUKKO 2. Koettu kouluviihtyvyys alakoulun aineistossa

	Koettu kouluviihtyvyys				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,05	,46	3,8	,51	1612
Tyttö	,10	,43	3,9	,49	865
Poika	-,01	,48	3,8	,54	747
ADHD-oireiset	-,38	,49	3,3	,54	198
Tyttö	-,27	,44	3,5	,47	89
Poika	-,47	,52	3,2	,57	109
Koko aineisto					
Tyttö	,06	,44	3,9	,50	954
Poika	-,07	,51	3,7	,57	856

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 3. ADHD oireiden sekä sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun kouluviihtyvyyteen alakoulun aineistossa

Kouluviihtyvyys	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2
ADHD-oireet	142,396 ***	(1,1803)	,073
Sukupuoli	21,639 ***	(1, 1803)	,012
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	2,151	(1, 1803)	,001

Huom. *p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Yläkoulun osalta tulokset on esitetty taulukoissa 4 ja 5. Myös yläkoulun aineistossa ADHD-oireet selittivät koettua kouluviihtyvyyttä tilastollisesti merkitsevästi niin, että oireiset oppilaat kokivat kouluviihtyvyyden oireettomia oppilaita kielteisemmäksi. Myös sukupuoli selitti koettua kouluviihtyvyyttä tilastollisesti merkitsevästi, joskin selitysaste jäi jälleen pieneksi (0,6 %). Tulosten perusteella tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin. Yhdysvaikutus ADHD oireiden ja sukupuolen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 4. Koettu kouluviihtyvyys yläkoulun aineistossa

Koettu kouluviihtyvyys						
		Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
		Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat		,08	,47	3,6	,51	609
	Tyttö	,10	,43	3,6	,47	298
	Poika	,06	,50	3,5	,54	311
ADHD-oireiset		-,24	,51	3,2	,53	194
	Tyttö	-,17	,50	3,3	,52	82
	Poika	-,29	,52	3,2	,54	112
Koko aineisto	Tyttö	,04	,46	3,5	,50	380
	Poika	-,03	,52	3,4	,57	423

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 5. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun kouluviihtyvyyteen yläkoulun aineistossa

Kouluviihtyvyys	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
ADHD-oireet	59,615 ***	(1,798)	,070
Sukupuoli	4,523 *	(1,798)	,006
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,875	(1,798)	,001

Huom. *p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Yleisesti ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden arviot kouluviihtyvyydestä erosivat toisistaan merkitsevästi [$t(2633) = 12,44, p < ,001, d = 0,52$]. Alakouluikäiset oppilaat ($ka = 3,8, kh = ,54$) arvioivat kouluviihtyvyyden yläkouluikäisiä oppilaita ($ka = 3,5, kh = ,54$) myönteisemmäksi.

3.2 Koettu opettaja-oppilassuhde

Alakoulun tulokset on esitetty taulukoissa 6 ja 7. ADHD-oireet selittivät koettua opettajasuhdetta tilastollisesti merkitsevästi niin, että ADHD-oireiset kokivat opettajasuhteen oireettomia oppilaita kielteisemmäksi. Sukupuolen omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä koetun opettaja-oppilassuhteen osalta, joskin selityssaste on jälleen pieni (0,3 %). Tytöt kokivat opettajasuhteen poikia myönteisemmäksi. Yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä eli ADHD-oireisten ero oireettomiin oppilaisiin oli samansuuruinen tyttöjen ja poikien välillä.

TAULUKKO 6. Koettu opettaja-oppilassuhde alakoulun aineistossa

	Koettu opettajasuhde				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,04	,70	3,7	,73	1612
Tyttö	,08	,64	3,8	,70	865
Poika	-,01	,70	3,7	,75	747
ADHD-oireiset	-,30	,72	3,3	,80	198
Tyttö	-,22	,64	3,4	,68	89
Poika	-,36	,77	3,3	,85	109
Koko aineisto					
Tyttö	,05	,64	3,7	,70	954
Poika	-,06	,72	3,6	,77	856

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 7. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun opettajasuhteeseen alakouluaineistossa

Opettajasuhde	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
ADHD-oireet	40,839 ***	(1,1803)	,022
Sukupuoli	5,037 *	(1,1803)	,003
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,126	(1,1803)	,000

Yläkoulun osalta tulokset on esitetty taulukoissa 8 ja 9. Myös yläkoulun kohdalla ADHD-oireet selittivät tilastollisesti merkitsevästi koettua opettajasuhdetta niin, että ADHD-oireisten kokemus oli oireettomia oppilaita kielteisempi. Sukupuoli

ei kuitenkaan enää selittänyt koettua opettajasuhdetta, eikä myöskään yhdysvaikutus ADHD-oireiden ja sukupuolen välillä ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 8. Koettu opettaja-oppilassuhde yläkoulun aineistossa

	Koettu opettajasuhde				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,05	,65	3,5	,70	609
Tyttö	,08	,60	3,5	,64	298
Poika	,02	,70	3,5	,75	311
ADHD-oireiset	-,15	,82	3,3	,86	194
Tyttö	-,18	,82	3,2	,83	82
Poika	-,13	,82	3,3	,88	112
Koko aineisto					
Tyttö	,02	,66	3,5	,83	298
Poika	-,02	,74	3,4	,78	423

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 9. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun opettajasuhteeseen yläkoulun aineistossa

Opettajasuhde	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
ADHD-oireet	12,431 ***	(1,798)	,015
Sukupuoli	,000	(1,798)	,000
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,948	(1,798)	,001

Yleisesti ala- ja yläkouluikäisten arviot koetun opettaja-oppilassuhteen osalta erosivat toisistaan merkitsevästi [$t(2633) = 7,358, p < 0,001, d = 0,30$]. Alakouluikäiset oppilaat ($ka = 3,7, kh = ,74$) arvioivat opettaja-oppilassuhteen yläkouluikäisiä oppilaita ($ka = 3,4, kh = ,75$) myönteisemmäksi.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mahdolliset eroavaisuudet ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden koetussa kouluviihtyvyydessä ja opettajasuhteessa sukupuoli ja kouluaste huomioiden. Tulokset osoittivat, että ADHD-oireiset oppilaat kokivat sekä kouluviihtyvyyden että opettaja-oppilas-suhteen vertaisia kielteisemmäksi. Sukupuoli selitti molempien aineistojen kohdalla koettua kouluviihtyvyyttä. Tulosten perusteella tytöt viihtyivät koulussa poikia paremmin. Opettajasuhdetta sukupuoli selitti vain alakoulun aineiston kohdalla. Alakouluikäiset tytöt kokivat opettaja-oppilassuhteensa poikia myönteisemmäksi. ADHD-oireiden ja sukupuolen yhdysvaikutukset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Yleisesti alakouluikäiset kokivat kouluviihtyvyyden sekä opettajasuhteen myönteisemmäksi kuin yläkouluikäiset oppilaat.

4.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tulokset mukailevat aikaisempia tutkimustuloksia, joissa todetaan ADHD-oireisten kokevan kouluviihtyvyyden sekä opettajasuhteet vertaisia kielteisemmäksi (Olivier & Archambault, 2017; Rogers ym., 2015; Rogers & Tannock 2013; O'Connor 2010; Roorda ym., 2011). Kouluviihtyvyysskokemusten kohdalla ADHD:n selitysasteet (7,3 % ja 7,0 %) olivat keskisuuria ja opettajasuhteen osalta (2,2 % ja 1,5 %) pieniä (Cohen, 1998). Vaikka opettajasuhteen kohdalla selitysasteet jäivät pieniksi, ovat tulokset silti pohdinnan kannalta merkityksellisiä. SDQ -mittarin toisilla raja-arvoilla saadut tulokset ovat samansuuntaisia kuin raja-arvolla 5 tehdyt tulokset (ks. liitteet 2 ja 3).

Taustatekijöitä ADHD-oireisten oppilaiden heikompiin kouluviihtyvyyss- sekä opettajasuhdekokemuksiin voi tarkastella eräänlaisen kehän kautta. Yksi yleisimmistä tutkimuksissa esitetyistä syistä kohdentuu ADHD:n oirekuvaan ja sen kohtaamattomuuteen koulun ja opettajien vaatimusten kanssa (Gwernan-Jones ym., 2016; Rogers & Tannock, 2013). Tällä kohtaamattomuudella on puolestaan yhteyttä oppilaan käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen, itsetuntoon ja

tätä kautta myös akateemiseen kiinnostukseen (Gwernan-Jones ym., 2016; Rogers & Tannock, 2013). Edellä mainitut tekijät voivat lisäksi edelleen voimistaa ADHD-oireita, mikä osaltaan voi näkyä luokkahuoneessa erilaisina ongelmina (Ewe, 2019; Käypähoito -suositus, 2017). Myös ADHD-oireisten vertaisia heikommat kognitiiviset taidot tai komorbiditeetti muiden oppimista vaikeuttavien pulmien kanssa voivat olla yhteydessä kouluviihtyvyys- ja opettajasuhdekoemuksiin (Zendarski ym., 2017).

Luokan sisäisten tekijöiden kuten oppilaskoostumuksen ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen on nähty olevan yhteydessä ADHD-oireisen oppilaan opettaja-oppilassuhteeseen (Buyse ym., 2008). Kun opettaja työskentelee jo valmiiksi haastavan luokan kanssa, jossa on lisäksi ADHD-oireisia oppilaita, on tämän nähty edesauttavan ongelmallisen suhteen syntymistä juuri oireellisten oppilaiden kohdalla. Tämä tutkimustulos voi osaltaan selittää tämän tutkimuksen ADHD-oireisten yläkouluikäisten oppilaiden vastauksia, sillä Työrauha kaikille aineistoon valittiin luokat mukaan työrauhaongelmien vuoksi.

Sukupuoli selitti koettua kouluviihtyvyyttä niin, että tyttöjen kouluviihtyvyyskokemukset olivat myönteisempiä kuin poikien. Selitysaste jäi kuitenkin pieneksi (1,1 %). Tulokset toisilla SDQ-raja-arvoilla olivat samankaltaisia (ks. liitteet 2 ja 3). Tämän tutkimuksen tulokset mukailevat Kämpin ja kollegoiden (2012), sekä Haapasalon ja kollegoiden (2010) suomalaisia tutkimuksia, joissa todetaan tyttöjen viihtyvän koulussa poikia paremmin. Toisaalta Nuorisobarometri 2017 sekä PISA 2015 -tutkimustulosten perusteella pojat viihtyvät koulussa keskimäärin tyttöjä paremmin (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017,129; Välijärvi, 2017).

Tässä tutkimuksessa sukupuoli selitti koettua opettajasuhdetta vain alakoulun aineistossa. Alakouluikäiset tytöt kokivat opettajasuhteen myönteisempänä kuin pojat, selitysaste jäi kuitenkin pieneksi (0,3 %). SDQ -mittarin 6 pisteen raja-arvoilla sukupuoli ei selittänyt koettua opettajasuhdetta kummankaan aineiston kohdalla (ks. liitteet 2 ja 3).

Aikaisemmat tutkimustulokset sukupuolen yhteydestä koettuun opettaja-oppilassuhteeseen vaihtelevat. De Witin ja kollegoiden (2011) kanadalaisessa

sekä Kämpin ja kollegoiden (2012) suomalaisessa tutkimuksessa sukupuoli ei selittänyt koettua opettaja-oppilassuhdetta. De Wit (ym.) (2011) pohti tutkimustulostaan oppilaiden iän kautta, mikäli oppilaat olisivat olleet nuorempia, eroja olisi saattanut ”syntyä” helpommin. Tässä tutkimuksessa alakouluikäisten sukupuoli selitti koettua opettajasuhdetta, jolloin tuloksia voi osaltaan selittää oppilaiden nuorempi ikä. Toisaalta Nuorisobarometrin (2017) mukaan pojat kokivat opettajasuhteen myönteisempänä kuin tytöt (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017,129) kun taas PISA 2015 -tutkimustulosten perusteella tytöt kokivat saavansa poikia enemmän tukea ja rohkaisua opettajilta (Väljærvi, 2017). Kuitenkin suomalaisten lasten ja nuorten kohdalla oppilaiden opettajasuhdekokemukset ovat kansainvälisesti tarkasteltuna myönteisiä (Väljærvi, 2017; Kämppi 2012, 113). Myös tässä tutkimuksessa voidaan varovasti todeta, että keskiarvojen perusteella kokemukset opettajasuhteista ovat pääosin myönteisiä.

Yleisesti ADHD:n ja sukupuolen **yhdysvaikutukset** eivät olleet kummankaan ilmiön osalta tarkasteltuna tilastollisesti merkitseviä eli sukupuolen yhteys sekä kouluviihtyvyyteen että opettajasuhteeseen oli samanlainen ADHD-oireisilla sekä oireettomilla oppilailla. Tulokset ovat samanlaisia myös SDQ -mittarin muilla raja-arvoilla (ks. liitteet 2 ja 3). Aikaisempia tutkimustuloksia vastaavilla asetelmilla ei juurikaan ole, minkä vuoksi tulosten vertaileminen aikaisempaan tutkimustaustaan osoittautui haastavaksi.

Tulosten perusteella **kouluaste** selitti sekä koettua kouluviihtyvyyttä että opettajasuhdetta niin, että alakouluikäisten kokemukset olivat myönteisempiä kuin yläkouluikäisten. Kouluviihtyvyyden kohdalla efektikoko oli keskisuuri ($d = ,52$) ja opettajasuhteen kohdalla pieni ($d = ,30$) (Cohen, 1988). Yläkouluikäisten oppilaiden kielteisemmät kokemukset ovat yhdenmukaisia myös aikaisempien tutkimustulosten kanssa (Kämppi ym., 2012,9; Currie ym., 2012).

Mahdollisia syitä yläkouluikäisten kielteisiin kokemuksiin voi tarkastella muutamastakin näkökulmasta. Iän myötä kasvava ymmärrys yhteiskunnan ja koulun epäkohdista voi osaltaan selittää kielteisempiä kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja opettajasuhteista (Konu, 2010; Pekkarinen & Myllyniemi, 2017,23).

Lisäksi yläasteelle siirryttäessä akateeminen vaatimustaso kasvaa ja koulukäytänteet muuttuvat. Varsinkin akateemisilta taidoiltaan heikompien oppilaiden kohdalla tämä voi lisätä kielteisiä tunteita koulua kohtaan (Langberg ym., 2008).

Tämän tutkimuksen kohdalla mahdollinen syy selittyy myös yläkoulun aineiston valikoituvuudella. Työrauha kaikille aineiston kerättiin valitsemalla mukaan luokkia, joilla oli valmiiksi opettajan ja rehtorin arvioimana työrauhaongelmia (Närhi ym., 2017). Työrauhaongelmat ovat voineet vaikuttaa opettajan toimintaan ja tämä taas oppilaiden kokemuksiin (Buyse ym., 2008). Lisäksi ongelmakäyttäytyminen on usein erilaista ala- ja yläkouluikäisillä oppilailla (Kaufman ym., 2009). Alakoulussa oppilaiden ongelmakäyttäytyminen näyttäytyy useammin aggressiivisuutena, kun taas yläkoulussa usein epäkunnioittavana käyttäytymisenä. Epäkunnioittava käyttäytyminen voi vaikuttaa enemmän opettajan mielipiteisiin ja toimintaan kuin aggressiivisuus alakoulussa.

ADHD:n selityksasteita kouluasteen mukaan tarkasteltaessa voidaan todeta, että sekä kouluviihtyvyyden että opettajasuhteen kohdalla ala- ja yläkoulun aineistoissa selityksasteet ovat samansuuruisia. ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä ja opettaja-oppilassuhteesta olivat oireettomia oppilaita heikompia kouluasteesta riippumatta. Raja-arvolla 6 tehdyt analyysimenetelmät laskevat ADHD:n selityksastetta sekä kouluviihtyvyyden että opettajasuhteen osalta molempien aineistojen kohdalla (ks. liitteet 2 ja 3).

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyden kohdalla yhteydet olivat vahvempia kuin opettaja-oppilassuhteen kohdalla. Lisäksi sukupuoli selittää koettua opettaja-oppilassuhdetta ainoastaan alakoulun aineiston osalta. Tätä havaintoa selittää kouluviihtyvyyden summamuuttujan laajuus. Tässä tutkimuksessa ”kouluviihtyvyys” -summamuuttuja rakentui 6 pienemmästä summamuuttujasta, jotka mittasivat kouluviihtyvyyden eri osa-alueita (kouluun sitoutuminen, oikeudenmukaisuus, opettaja-oppilassuhde, vertaissuhteet, koulutyöstä kuormittuminen ja vanhempien tuki koulutyölle).

4.2 Rajoitukset ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen kohdalla tulee tarkastella tekijöitä, jotka asettavat rajoituksia tutkimuksen yleistettävyydelle sekä luotettavuudelle. **Mittarien** kohdalla ongelmaksi asetui SDQ -mittarin raja-arvon määrittäminen niin, että se vastaisi mahdollisimman hyvin teoriataustaa. Tässä tutkimuksessa mukailin Liun ym. (2017) ruotsalaisessa tutkimuksessa käyttämää raja-arvoa, missä 10 % raja-arvo oireellisten ja oireettomien 11- 17 vuotiaiden kohdalla asetui 5 pisteeseen. Yläkoulun aineiston osalta oireellisten prosenttiosuus oli korkea (24 %), prosenttiosuutta voidaan osaltaan selittää aineiston valikoituvuudella.

Koska tässä tutkimuksessa analyysit suoritettiin erikseen ala- ja yläkoulun aineistoille, raja-arvot olisi voitu määrittää erikseen molempien aineistojen kohdalla 10 % sääntöä mukaillen. Tällöin yläkoulun aineistossa SDQ -mittarin raja-arvoksi määrittyisi 6 pistettä, jolloin ADHD-oireisia olisi 14 % aineiston oppilaista. Tämän tutkimuksen ikäjakauma (10–16 vuotta) mukailee myös Liun tutkimuksen (11–17 vuotta) jakaumaa, minkä vuoksi on perusteltua käyttää samaa raja-arvoa koskemaan koko aineistoa. Luotettavuuden lisäämiseksi analyysit on toteutettu myös 6 pisteen katkaisurajoilla (ks. liitteet 2 ja 3). Tulokset osoittautuivat samansuuntaisiksi eri raja-arvoja käytettäessä.

Opettajasuhdetta mittaavat kysymykset mittasivat yleisesti kaikkia oppilaan kokemia opettajasuhteita. Esimerkiksi kysymyksen: ”Opettajani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu”, ongelmaksi voi tulla asetelma, jossa oppilas kokee suurimman osan opettajista vastaavan väitettä, mutta esimerkiksi yhden ei (Kämppi ym., 2012, 113). Ongelma näyttäytyy varsinkin yläkoulussa, jossa oppilailla on useampia opettajia.

Vaikka **kouluviihtyvyyttä** on tutkittu suhteellisen paljon, käsitteen määrittäminen yksiselitteisesti osoittautui haasteelliseksi. Kouluviihtyvyyttä on selitetty tutkimuksissa eri tavoin (ks. esim. Soininen 1989; Konu 2002; Kämppi ym., 2012, 8-9; Pekkarinen & Myllyniemi, 2017). Pääsääntöisesti kouluviihtyvyyss koostuu tutkimuksissa samoista osa-alueista, mutta painotuserot osa-alueiden tärkeydestä vaihtelevat. Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa kouluviihtyvyyttä käsiteltiin pääosin sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta, jotka korostuvat myös

käytetyissä mittareissa. Hankalaksi osoittautui myös kouluviihtyvyys -käsitteen päällekkäisyys muiden kouluviihtyvyyttä edesauttavien tai mahdollistavien käsitteiden kanssa, kuten kouluun kiinnittyminen ja kouluhyvinvointi. Kouluun kiinnittymisen (school engagement) ja ADHD:n yhteydestä löytyi enemmän tutkimusta kuin ADHD:n ja kouluviihtyvyyden yhteydestä (ks. esim. Archambault ym., 2017; Zendarski ym., 2017). Tutkimustulosten tarkasteleminen kouluun kiinnittymistä koskevien tutkimustulosten näkökulmasta oli kuitenkin haasteellista, sillä tämän tutkimuksen teoriatausta sekä käytetyt mittarit pohjautuivat täysin kouluviihtyvyyden osa-alueisiin.

Tutkimuksen yleistettävyyden kohdalla tulee myös huomioida, että ADHD-oireisuus perustuu lasten ja nuorten itsearviointeihin. Tässä tutkimuksessa oireisuutta tulee tarkastella arviona, ei diagnoosina. Kuitenkin tässä tutkimuksessa käytetty SDQ -mittari on niin Suomessa kuin kansainvälisestikin luotettavaksi todettu käyttäytymisen arviointiin perustuva seulontamittari (Goodman 1997; Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, 2000; Koskelainen 2000; Koskelainen 2008), minkä vuoksi arviointimenetelmää voidaan pitää luotettavana. ADHD-oireisuuden kohdalla kattavin arvio kuitenkin saataisiin kun SDQ -mittarin kyselylomakkeet olisivat täyttäneet myös oppilaan vanhemmat ja opettajat (Goodman ym., 2000).

Tämän tutkimuksen vahvuus oli suuri otoskoko ($n = 2639$), jossa oli kattavasti sekä alakouluikäisiä ($n = 1822$), että yläkouluikäisiä ($n = 817$) oppilaita. Työrauha kaikille -aineiston valikoituvuus asettaa kuitenkin rajoituksia tutkimustulosten yleistettävyydelle. Lisäksi vahvuutena voidaan pitää oppilaiden arvioita tutkittavista ilmiöistä, joita suuren otoskoon vuoksi saadaan kattavasti sekä alasta yläkouluikäisiltä oppilailta. Usein arviot esimerkiksi opettaja-oppilassuhteen laadun merkityksestä perustuvat opettajien arviointeihin (McGrath & Van Bergen, 2015; (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Muhonen ym., 2016; Rogers ym., 2015).

Alakouluikäisten ADHD-oireisten oppilaiden kouluviihtyvyydestä/ kouluun kiinnittymisestä ja opettajasuhteesta löytyy jonkin verran tutkimusta (ks.

esim. La Salle ym., 2018; Rogers ym., 2015; Ewe, 2019; Roorda ym., 2011). Vanhempien oppilaiden kohdalta tutkimuksia on kuitenkin huomattavasti vähemmän. Tämän tutkimuksen vahvuus onkin asetelma, joka tarkastelee oppilaan hyvinvoinnin näkökulmasta tärkeitä tekijöitä, vertaillen kokemuseroja niin ADHD-oireisten ja oireettomien, tyttöjen ja poikien sekä ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden välillä. Myöskään aikaisempia tutkimuksia, joissa tarkastellaan ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhdysvaikutusta kouluviihtyvyyteen ja opettajasuhteeseen ei juurikaan ole.

4.3 Jatkotutkimushaasteet ja johtopäätökset

ADHD-oireisten oppilaiden kokemasta kouluviihtyvyydestä ja opettajasuhteesta tarvitaan lisää tutkimusta (Ewe, 2019; Rogers ym., 2015). Aikaisempaa tutkimusta, jossa huomioitaisiin iän ja sukupuolen yhdysvaikutusta ei juuri löytynyt. Lisäksi tarpeellisia olisivat tutkimukset, joissa vertailtaisiin suurempien ikäerojen avulla oireisten ja oireettomien ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyyden ja opettajasuhteen osalta.

Kielteinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaan heikompiin kyvyksuksiin, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, millaisia elämänpolkuja lapset ja nuoret valitsevat (McGrath & Van Bergen, 2015). Kouluterveyskyselyn (2019) mukaan lukioikäisistä 27,3 % piti koulunkäynnistä melko vähän, vastaavat prosentit ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla oli 16,9 %. Lisää tutkimusta tarvittaisiinkin toisen asteen opiskelijoiden kokemasta kouluviihtyvyydestä ja opettajasuhteesta.

Tämän tutkimuksen aineisto oli hierarkkinen. Sisäkorrelaatiot kouluviihtyvyyden (24 %) ja opettaja-oppilassuhteen (16 %) osalta olivat suuria. Koska opetusryhmä selitti sekä koettua kouluviihtyvyyttä että opettaja-oppilassuhdetta, olisi mielekästä tarkastella niitä syitä, jotka edesauttavat vaihtelun syntymistä luokkien välillä.

Johtopäätökset. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä oli tuoda esille suomalaisten peruskouluikäisten oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä sekä

opettajasuhteesta. Erityisesti mielenkiinnon kohteena olivat ADHD-oireiset oppilaat, joille myönteisten koulukokemusten merkitys osoittautuu erittäin tärkeäksi oppilaiden jatkoa ajatellen (Ewe, 2019; Rogers ym., 2015). Aikaisempaan tutkimustaan peilaten, yllättävän vähän tiedetään ADHD-oireisten oppilaiden kouluviihtyvyydestä, vaikka juuri nämä oppilaat ovat suurimmassa riskissä koulupudokkuudelle (Fried ym., 2016).

Yleisesti ADHD-oireisten oppilaiden vertaisia kielteisemmät kouluviihtyvyyden ja opettajasuhdekokemukset antavat syitä pohtia parannuskeinoja kokemusten muuttamiseksi myönteisemmäksi. Myönteisen kouluviihtyvyyden ja opettajasuhteen tarjoamat edut ovat kiistattomia. Koettu kouluviihtyvyys korreloi elämäntyytyväisyyden kanssa (Väljærvi, 2017, 41). Lisäksi opettajasuhteen laatu ennustaa oppilaan käyttäytymistä ja luo merkittävää pohjaa tulevien sosiaalisten suhteiden luomiselle (Hamre & Pianta, 2001; Pekkarinen & Myllyniemi, 2017,24). Oppilaan prososiaalinen käyttäytyminen edesauttaa kouluviihtyvyyttä, sekä myönteisen opettajasuhteen syntymistä (Olivier & Archambault, 2017). Nykyiset interventiotutkimukset painottavatkin positiivisen käyttäytymisen huomiointia, tukemista ja harjoittelua (Närhi ym., 2017; Olivier ym., 2011). Kun koulu panostaa kouluviihtyvyyteen ja sen kehittämiseen, kasvattaa se samalla myös oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia (Ahonen, 2008).

LÄHTEET

- Ahonen, A. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi? (2008). Teoksessa Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. (toim.) Lairio, M., Heikkinen, H. & Penttilä, M. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, s. 195-211.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J. & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712. doi:10.1007/s10826-017-0691-y
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.
- Barile, J., Donohue, D., Anthony, E., Baker, A., Weaver, S. & Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267. doi:10.1007/s10964-011-9652-8
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L. & Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192-202. doi:10.1097/01.chi.0000189134.97436.e2
- Bergeron, J., Chouinard, R. & Janosz, M. (2011). The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout according to socio-economic status.
- Birchwood, J. & Daley, D. (2012). Brief report: The impact of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) symptoms on academic performance in an adolescent community sample. *Journal of Adolescence*, 35(1), 225-231. doi:10.1016/j.adolescence.2010.08.011

- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367-391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Cumyn, L., Kolar, D., Keller, A. & Hechtman, L. (2007). Current issues and trends in the diagnosis and treatment of adults with ADHD. *Expert Review of Neurotherapeutics, 7*(10), 1375-1390. doi:10.1586/14737175.7.10.1375
- Currie, C. E., Elton, R. A., Todd, J., & Platt, S. (1997). Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. *Health Education Research, 12*(3), 385-397.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Haettu 13.10.2019 <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal Of Educational Research, 102*(4), 303-320.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(4), 379-401. doi:10.1080/00313831.2011.587322
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295.
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556. doi:10.1002/pits.20576
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 43-51.
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S. & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61-76. doi:10.1016/j.jsp.2011.08.004
- Ehm, J., Kerner Auch Koerner, J., Gawrilow, C., Hasselhorn, M. & Schmiedek, F. (2016). The Association of ADHD symptoms and reading acquisition during elementary school years. *Developmental Psychology*, 52(9), 1445-1456. doi:10.1037/dev0000186
- Ellonen, N. (2006). Monitasoanalyysit ja niiden soveltaminen sosiaalitieteissä. *Janus sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 14(2), 127-138 (viitattu 12.9.2019). Saatavilla osoitteessa: <https://journal.fi/janus/article/view/50369/15219>.
- Engels, M., Colpin, H., Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W., Claes, S., Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationships in adolescence: A Longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192-1207. doi:10.1007/s10964-016-0414-5

- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155. doi:10.1080/13632752.2019.1597562
- Fabiano, G. A., Pelham Jr., W.E., Coles, E.K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. & O'Connor, B.C. (2009). A meta-analysis of behavioural treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review* 29, 129-140.
- Fried, R., Petty, C., Faraone, S. V., Hyder, L. L., Day, H. & Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A Controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 383-389. doi:10.1177/1087054712473180
- Froiland, J., Davison, M. & Worrel, F. (2016). Aloha teachers: Teacher autonomy support promotes Native Hawaiian and Pacific Islander students' motivation, school belonging, course-taking and math achievement. *Social Psychology of Education*, 19(4), 879-894. doi:10.1007/s11218-016-9355-9
- Goodenow, C. (1993). Classroom belongingness among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43. doi:10.1177/0272431693013001002
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 534-539. doi:10.1192/bjp.177.6.534
- Gwernan-Jones, R., Moore, D.A., Cooper, P., Russel, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: The influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 83-100. doi:10.1080/13632752.2015.1120055

- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133-150.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2012). Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors and family factors. *Health education* 112(3), 256-271.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72(2), 625-638.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisoverkkotutkimus verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy (viitattu 2.8.2019). Saatavilla osoitteessa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment* 6(2), 149-158.
- Jungert, T., Piroddi, B. & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence* 53. 75-90.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. (2010). Patterns in office referral data by grade, race/ethnicity, and gender. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 44-54. doi:10.1177/1098300708329710
- Konu A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print.
- Konu, A. (2010). Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu-yhteisössä. Tampere University Press, 13-32.

- Koskelainen, M. (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(4), 277-284.
- Koskelainen, M. (2008). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. Turku: Turun yliopisto, *Annales Universitatis Turkuensis D 809*, 2008.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994- 2010- WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study) . Opetushallitus, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen seurantaraportti.
- Käypä hoito -suositus. (2017). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2017 (viitattu 3.12. 2018). Saatavilla osoitteessa: www.kaypahoito.fi
- La Salle, T., George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T., & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 43(3), 383–392. doi:10.1177/0198742918768045.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Altaye, M., Molina, B. S., Arnold, L. E. & Vitiello, B. (2008). The Transition to Middle School is Associated with Changes in the Developmental Trajectory of ADHD Symptomatology in Young Adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 651-663. doi:10.1080/15374410802148095.
- Leppämäki, S. (2012). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (Toim.), *ADHD Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. (s.45-50). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lessard, A., Poirier, M. & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.250.
- Liljeberg, F. J., Eklund, J. M., Fritz, M. V. & Af Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34(1), 1-9. doi:10.1016/j.adolescence.2010.03.008.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 583-602.
- Liu, Y., Wang, M., Tynjälä, J., Villberg, J., Lv, Y., & Kannas, L. (2016). Socioeconomic differences in adolescents' smoking: a comparison between Finland and Beijing, China. *BMC Public Health*, 16 (1), 805. doi:10.1186/s12889-016-3476-0
- Liu, B., Engström, K., Jadbäck, I., Ullman, S. & Berman, A. (2017). Child selfreport and parent ratings for the strengths and difficulties questionnaire: Norms and agreement in a swedish random population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 5(1), 13. doi:10.21307/sjcapp-2017-002
- Lucas - Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R. & Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: a multilevel study. Report). *Psychology in the Schools*, 52(3), 298. doi:10.1002/pits.21822
- Malin, A. (2005). Tutkimusaineiston rakenne ja kvantitatiiviset analyysimenetelmät. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 40(5).
- Mancil, E. B., Bird, J. M., Lyons, M., Van Eck, K. & Smith, B. H. (2013). Considering positive psychology constructs of life satisfaction and school connectedness when assessing symptoms related to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Human Sciences and Extension*, 1(1), 63-77

- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57878/978-951-39-7429_9_v%c3%a4it%c3%b6s18052018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R. & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology, 38*(9), 1201-1217. doi:10.1080/01443410.2018.1481199
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1-17.
 doi:10.1016/j.edurev.2014.12.001
- Metsämuuronen, J. (2009). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (4. laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, I. (2012) ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (Toim.), *ADHD Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki* (s. 35-42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus, 47* (2), 112-124.
- Nummenmaa, L. (2004). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD, diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. 35-43. Juva: Bookwell Oy.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal, 43*(6), 1186–1205.

- Obel, C. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire in the Nordic countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(s2), 32-39.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218. doi:10.1016/j.jsp.2010.01.001
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews* (4), 1-55.
- Olivier, E & Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86-95.
doi:10.1016/j.lindif.2017.09.007
- Pacione, M. (1994). The geography of deprivation in rural Scotland. *Transactions (Institute of British Geographers)*, 20, 173-192.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) (2017). Opin polut ja pientareet: Nuorisobarometri 2017. Saatavilla osoitteessa:
https://tietoanuorista.fi/wpcontent/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf
- Polanczyk, G., de Lima, M., Horta, B., Biederman, J. & Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Ramtekkar, U. P., Reiersen, A. M., Todorov, A. A. & Todd, R. D. (2010). Sex and Age Differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Diagnoses: Implications for DSM-V and ICD-11. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(3), 217-228.
doi:10.1016/j.jaac.2009.11.011
- Roberts, C., Currie, C., Samdal, O., Currie, D., Smith, R. & Maes, L. (2007). Measuring the health and health behaviours of adolescents through cross-national survey research: recent developments in the Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study. *Public Health*, 15, 179-86.
- Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C. W., de Looze, M. E., Nic Gabhainn, S., Iannotti, R., Rasmussen, M., International HBSC Study

- Group (2009). The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. *International journal of public health*, 54, 140-50.
- Rogers, M. & Tannock, R. (2013). Are classrooms meeting the basic psychological needs of children with ADHD symptoms? A self-determination theory perspective. *Journal of Attention Disorders*, 22(14), 1354-1360. doi:10.1177/1087054713508926
- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R. & Heath, N. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher-student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333-348. doi:10.1080/13632752.2014.972039
- Roorda, D. L., Koomen, H. M.Y., Split, J.L. & Oort, F.J. (2011). The Influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A Meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793.
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S. & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495-510. doi:10.1016/j.jsp.2014.06.004.
- Salle, T. L., George, H. P., Mccoach, D. B., Polk, T. & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 43(3), 383-392. doi:10.1177/01987429187680
- Santos, G. D., Sardinha, S. & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 950-954. doi:10.1111/1471-3802.12238
- Schultz, B. K., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J. & Evans, S.W.(2011). School-based treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 48(3), 254. doi:10.1002/pits.20553

- Selikowitz, M. (2009). ADHD (2. painos). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. doi:10.1348/000709908X304398
- Smalley, S. L., Mcgough, J. J., Moilanen, I. K., Loo, S. K., Taanila, A., Ebeling, H., Järvelin, M. (2007). Prevalence and psychiatric comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in an adolescent Finnish population. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(12), 1575-1583. doi:10.1097/chi.0b013e3181573137
- Soininen, M. (1989). Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 149-166.
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019) Kouluterveyskyselyn tuloksia (viitattu 12.12.2019). Saatavilla osoitteessa: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/varhaiskasvatus-koulunkaynti-ja-opiskelu>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis.
- Vitulano, M. L., Fite, P. J., Wimsatt, A. R., Rathert, J. L. & Hatmaker, R. S. (2012). Gender differences in consequences of ADHD symptoms in a community-based organization for youth. *International Journal of Behavioral Development*, 36(2), 157-166. doi:10.1177/0165025411430776
- Väljjarvi, Jouni (2015) Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa Jouni Väljjarvi & Pekka Kupari (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 178-231.

Saatavilla osoitteessa:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75126>

Väljjarvi, Jouni (2017) PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä:

Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla osoitteessa:

<https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/d118>

Wang, F., Leary, K.A., Taylor, L.C. & Derosier, M.E. (2016). Peer and teacher preference, student-teacher relationships, student ethnicity, and peer victimization in elementary school. *Psychology in the Schools*, 53(5), 488-501. doi:10.1002/pits.21922.

Wei, X., Yu, J. W. & Shaver, D. (2014). Longitudinal effects of ADHD in children with learning disabilities or emotional disturbances. *Exceptional Children*, 80(2), 205-219. doi:10.1177/001440291408000205

World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.

Yao, Z. & Enright, R. (2018). The Link between Social Interaction with Adults and Adolescent Conflict Coping Strategy in School Context. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 1.

Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F. & Hiscock, H. (2017). Early high school engagement in students with attention/deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 127-145. doi:10.1111/bjep.12140.

LIITTEET

Liite 1. Kouluviihtyvyyttä mittaavat väittämät

Kouluviihtyvyyttä mitattiin HBSC -mittarin avulla. Mittari koostuu 18 väittämästä, joista kaikkia käytettiin tässä tutkimuksessa mittamaan yleisesti koettua kouluviihtyvyyttä. Mittarin sisältä muodostuu vielä erikseen summamuuttujia, joista erikseen merkityt ^(a) kysymykset mittasivat koettua opettaja-oppilassuhdetta, jota tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi omana muuttujana. Oppilaat vastasivat väittämiin viisiportaisella Likert-asteikolla 1 = ”-täysin eri mieltä-”, 5 = ”-täysin samaa mieltä-”.

1. Pidän koulussa olemisesta
2. Menen mielelläni kouluun
3. Pidän koulussa tehtävistä asioista
4. Minulla on liikaa koulutyötä
5. Koulutyö on minusta väsyttävää
6. Koulutyö on minusta vaikeaa
7. Opettajani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu ^a
8. Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla ^a
9. Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä ^a
10. Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset
11. Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti
12. Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti
13. Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia
14. Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä
15. Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen
16. Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan
17. Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa
18. Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa

Liite 2. Analyysimenetelmät 6 pisteen raja-arvolla

Tässä liitteessä on esitetty tutkimuksessa tehdyt analyysimenetelmät 6 pisteen SDQ:n raja-arvolla molempien aineistojen kohdalla niin, että tasan tai yli 6 pistettä saaneet määrittyivät oireellisiksi. ProKoulu -aineistossa oireellisiksi määrittyi 5 % oppilaista ja Työrauha kaikille -aineiston kohdalla 14 % oppilaista. Koko aineistossa (ProKoulu + Työrauha kaikille) ADHD oireisiksi määrittyi 7 % oppilaista. Raja-arvolla 6 esitetyt tutkimustulokset on esitetty taulukoissa 1-8.

Koettu kouluviihtyvyys alakoulun aineistossa

TAULUKKO 1. Koettu kouluviihtyvyys alakoulun aineistossa

	Koettu kouluviihtyvyys				
	Keskiarvolla korjatut ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,02	,47	3,8	,53	1726
Tyttö	,08	,44	3,9	,49	912
Poika	-,05	,50	3,7	,56	814
ADHD-oireiset	-,39	,49	3,3	,55	84
Tyttö	-,28	,46	3,5	,49	42
Poika	-,50	,50	3,2	,57	42
Koko aineisto					
Tyttö	,06	,44	3,9	,50	954
Poika	-,07	,51	3,2	,57	856

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 2. ADHD oireiden sekä sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koetun kouluviihtyvyyden osalta alakoulun aineistossa

Kouluviihtyvyys	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
ADHD-oireet	59,526 ***	(1,1803)	,032
Sukupuoli	11,425 **	(1,1803)	,006
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,836	(1,1803)	,000

Koettu kouluviihtyvyys yläkoulun aineistossa

TAULUKKO 3. Koettu kouluviihtyvyys yläkoulun aineistossa

	Koettu kouluviihtyvyys				
	Keskiarvolla korjatut ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,05	,47	3,5	,51	693
Tyttö	,09	,44	3,6	,47	329
Poika	,02	,50	3,5	,54	364
ADHD-oireiset	-,31	,54	3,1	,57	110
Tyttö	-,23	,50	3,2	,54	51
Poika	-,37	,57	3,1	,59	59
Koko aineisto					
Tyttö	,04	,46	3,5	,50	380
Poika	-,03	,52	3,4	,57	423

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 4. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun kouluviihtyvyyteen yläkoulun aineistossa

Kouluviihtyvyys	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2
ADHD-oireet	51,269 ***	(1,798)	,060
Sukupuoli	4,160 *	(1,798)	,005
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,397	(1,798)	,000

Koettu opettaja-oppilassuhde alakoulun aineistossa

TAULUKKO 5. Koettu opettaja-oppilassuhde alakoulun aineistossa

	Koettu opettajasuhde				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,02	,68	3,7	,73	1726
Tyttö	,07	,64	3,7	,70	912
Poika	-,40	,71	3,6	,76	814
ADHD-oireiset	-,38	,73	3,2	,81	84
Tyttö	-,34	,69	3,2	,75	42
Poika	-,43	,76	3,2	,87	42
Koko aineisto					
Tyttö	,05	,64	3,7	,71	954
Poika	-,06	,72	3,6	,77	856

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 6. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun opettajasuhteeseen alakoulun aineistossa

Opettajasuhde	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
ADHD-oireet	27,651 ***	(1,1803)	,015
Sukupuoli	1,775	(1,1803)	,001
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,016	(1,1803)	,000

Koettu opettaja-oppilassuhde yläkoulun aineistossa

TAULUKKO 7. Koettu opettaja-oppilassuhde yläkoulun aineistossa

	Koettu kouluviihtyvyys				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,04	,65	3,5	,70	693
Tyttö	,06	,61	3,5	,65	329
Poika	,01	,69	3,5	,74	364
ADHD-oireiset	-,24	,92	3,2	,96	110
Tyttö	-,25	,90	3,2	,92	51
Poika	-,23	,94	3,2	1,01	59
Koko aineisto					
Tyttö	,02	,66	3,5	,70	380
Poika	-,02	,74	3,4	,78	423

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 8. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun opettajasuhteen yläkoulun aineistossa

Opettajasuhte	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2
ADHD-oireet	14,584 ***	(1,798)	,018
Sukupuoli	,037	(1,798)	,000
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,226	(1,798)	,000

Liite 3. Analyysimenetelmät 5 ja 6 pisteen raja-arvoilla

Tässä liitteessä on esitetty tutkimuksessa tehdyt analyysimenetelmät niin, että ProKoulu -aineiston kohdalla raja-arvo oireellisten ja oireettomien oppilaiden välillä asettui 5 pisteeseen ja Työrauha kaikille aineistossa 6 pisteeseen. Tällöin oireellisiksi ProKoulu -aineiston kohdalla määrittyi 12 % ja Työrauha kaikille aineiston kohdalla 13 % oppilaista. Koko aineistoa tarkasteltaessa oireellisiksi määrittyi 12 % oppilaista.

Vaikka varsinaiset prosenttiosuudet vastaavatkin näillä pisterajoilla tehtynä parhaiten 10 % raja-arvoja, on huomioitava, että samaa raja-arvoa on käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa kuvaamaan koko ikäjakaumaa, eikä raja-arvoja ole erikseen muutettu eri-ikäisten kohdalla prosenttiosuuksien täsmällistämiseksi. Raja-arvoilla 5 ja 6 esitetyt tutkimustulokset on esitetty taulukoissa 1-8.

Koettu kouluviihtyvyys alakoulun aineistossa

TAULUKKO 1. Koettu kouluviihtyvyys alakoulun aineistossa

		Koettu kouluviihtyvyys				
		Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
		Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat		,05	,46	3,8	,51	1612
	Tyttö	,10	,43	3,9	,49	865
	Poika	-,01	,48	3,8	,54	747
ADHD-oireiset		-,38	,49	3,3	,54	198
	Tyttö	-,27	,44	3,5	,47	89
	Poika	-,47	,52	3,2	,57	109
Koko aineisto	Tyttö	,06	,44	3,9	,50	954
	Poika	-,07	,51	3,7	,57	856

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 2. ADHD oireiden sekä sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun koulu-
viihtyvyyteen alakoulun aineistossa

Kouluviihtyvyys	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2
ADHD-oireet	142,396 ***	(1,1803)	,073
Sukupuoli	21,639 ***	(1, 1803)	,012
Yhdysvaikutus (ADHD x suku- puoli)	2,151	(1, 1803)	,001

Huom. *p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Koettu kouluviihtyvyys yläkoulun aineistossa

TAULUKKO 3. Koettu kouluviihtyvyys yläkoulun aineistossa

	Koettu kouluviihtyvyys				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,05	,47	3,5	,51	693
Tyttö	,09	,44	3,6	,47	329
Poika	,02	,50	3,5	,54	364
ADHD-oireiset	-,31	,54	3,1	,57	110
Tyttö	-,23	,50	3,2	,54	51
Poika	-,37	,57	3,1	,59	59
Koko aineisto					
Tyttö	,04	,46	3,5	,50	380
Poika	-,03	,52	3,4	,57	423

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 4. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun koulu-
viihtyvyyteen yläkoulun aineistossa

Kouluviihtyvyys	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2
ADHD-oireet	51,269 ***	(1,798)	,060
Sukupuoli	4,160 *	(1,798)	,005
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,397	(1,798)	,000

Koettu opettaja-oppilassuhde alakoulun aineistossa

TAULUKKO 5. Koettu opettaja-oppilassuhde alakoulun aineistossa

	Koettu opettajasuhde				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,04	,70	3,7	,73	1612
Tyttö	,08	,64	3,8	,70	865
Poika	-,01	,70	3,7	,75	747
ADHD-oireiset	-,30	,72	3,3	,80	198
Tyttö	-,22	,64	3,4	,68	89
Poika	-,36	,77	3,3	,85	109
Koko aineisto					
Tyttö	,05	,64	3,7	,70	954
Poika	-,06	,72	3,6	,77	856

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 6. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun opettaja-suhteeseen alakoulun aineistossa

Opettajasuhde	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
ADHD-oireet	40,839 ***	(1,1803)	,022
Sukupuoli	5,037 *	(1,1803)	,003
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,126	(1,1803)	,000

Koettu opettaja-oppilassuhde yläkoulun aineistossa

TAULUKKO 7. Koettu opettaja-oppilassuhde yläkoulun aineistossa

	Koettu kouluviihtyvyys				
	Erotus luokan keskiarvoon ¹		Alkuperäiset arvot ²		
	Ka	Kh	Ka	Kh	N
Oireettomat	,04	,65	3,5	,70	693
Tyttö	,06	,61	3,5	,65	329
Poika	,01	,69	3,5	,74	364
ADHD-oireiset	-,24	,92	3,2	,96	110
Tyttö	-,25	,90	3,2	,92	51
Poika	-,23	,94	3,2	1,01	59
Koko aineisto					
Tyttö	,02	,66	3,5	,70	380
Poika	-,02	,74	3,4	,78	423

¹= Erotusmuuttujalla korjatut keskiarvot

²= Summamuuttujan alkuperäiset arvot

TAULUKKO 8. ADHD oireiden ja sukupuolen oma- ja yhdysvaikutus koettuun opettaja-suhteeseen yläkoulun aineistossa

Opettajasuhte	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
ADHD-oireet	14,584 ***	(1,798)	,018
Sukupuoli	,037	(1,798)	,000
Yhdysvaikutus (ADHD x sukupuoli)	,226	(1,798)	,000