

Häiriökäyttäytymisen yhteys oppilaiden hyvinvointiin koulussa

Heidi Keskilammi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Keskilammi, Heidi. 2019. Häiriökäyttäytymisen yhteys oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 34 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulutasolla häiriökäyttäytymisen yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Aineisto kerättiin osana ProKoulu -tutkimushanketta lukuvuonna 2013-2014 opettajien ja oppilaiden kyselylomakkeiden vastauksista. Näistä vastauksista muodostettiin kaksi häiriökäyttäytymistä kuvaavaa keskiarvosummamuuttujaa. Tämän jälkeen kunkin koulun pistemäärät aggregoitiin koulutasolle. Sama tehtiin oppilaiden hyvinvointikyselyn vastauksille. Tutkimuksessa oli mukana 69 koulua.

Käyttäytymishäiriöiden yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin, sekä opettajien että oppilaiden arvioimana, tarkasteltiin monimuuttujaisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Häiriökäyttäytymisen arvioinnissa opettajat ja oppilaat arvioivat kuinka usein he olivat havainneet häiritsevää käytöstä koulussaan. Hyvinvoinnin osa-alueita olivat kouluun sitoutuminen, koulutyön kuormittavuus, opettaja-oppilassuhde, oikeudenmukaisuuden kokemus, oppilaiden väliset suhteet ja vanhempien tuki koulutyölle.

Sekä opettajien että oppilaiden arvioima häiriökäyttäytyminen oli vahvasti yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin koulussa eli koulujen välillä oli eroja käyttäytymisessä ja hyvinvoinnissa ja nämä asiat olivat yhteydessä toisiinsa. Huomionarvoisena voidaan pitää sitä, että häiriökäyttäytyminen selitti opettajien arvioiden mukaan neljänneksen ja oppilaiden arvioiden mukaan jopa yli puolet hyvinvoinnin vaihtelusta koulujen välillä.

Häiriökäyttäytymistä voidaan siis pitää yhteisöllisenä kokemuksena, jolla on yhteys oppilaiden hyvinvointiin. Häiriökäyttäytymiseen tulee puuttua ennaltaehkäisevästi koulutasolla, oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Asiasanat: häiriökäyttäytyminen, hyvinvointi, koulutaso

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Kouluhyvinvointi.....	6
1.2	Häiriökäyttäytyminen.....	13
1.3	Tutkimuskysymykset.....	15
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
2.1	Tutkimukseen osallistujat.....	16
2.2	Tutkimusmenetelmät ja mittarit.....	17
2.3	Aineiston analyysi.....	18
3	TULOKSET	20
4	POHDINTA	22
4.1	Rajoitukset, luotettavuus ja eettisyys.....	24
4.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimus.....	25
	LÄHTEET	27

1 JOHDANTO

Kolmiportaisen tuen malli otettiin Suomessa käyttöön vuoden 2011 alussa (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Mallissa tuki vahvistuu asteittain lyhytaikaisesta yleisestä tuesta vahvempiin tehostetun ja erityisen tuen muotoihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Keskeistä uudistuksessa olivat lähikouluperiaate ja oppilaan edun mukaiset opetusjärjestelyt. Lähtökohtaisesti tuki on järjestettävä siis koulussa, joka oppilaille osoitettaisiin ilman tuen tarvettakin. (OAJ 2013.) Opettajien ammattijärjestö OAJ:n mukaan työrauha- ja käyttäytymisongelmat ovat kuitenkin lisääntyneet kouluissa samaan aikaan kun erityiskoulujen ja pienryhmien määrä on vähentynyt. Opettajat ovat uupuneita ryhmien ollessa entistä suurempia ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrän entistä enemmän. Opettajat kokevat, ettei heillä ole antaa oppilaille tarvittavaa aikaa ja tukea. (OAJ 2018.) Opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista on julkaistu paljonkin (esim. OAJ työolobarometrit) ja viimeisimmän (2017) työolobarometrin mukaan työssä jaksamisessa on tapahtunut käänne huonompaan.

Yksilön hyvinvointi on yhteiskunnan hyvinvointia (Janhunen 2013). Koulu voidaan nähdä pienoisyhteiskuntana, jossa häiriökäyttäytyminen aiheuttaa opettajille stressiä työssään ja vaikeuttaa mahdollisesti myös hyvin käyttäytyvien oppilaiden oppimista (Klassen & Chiu 2010). Ongelmista on kirjoitettu paljon, mutta useasti keskitytään opettajan tai aikuisen näkökulmaan. Koska koulu on systemaattisesti paras paikka vaikuttaa tulevien sukupolvien hyvinvointiin (Ahvola 2016), tulisi myös oppilaiden näkökulma ja kokemukset huomioida. Tässä tutkimuksessa haluan nimenomaan lähestyä tutkittavaa ilmiötä juuri oppilaiden näkökulmasta ja kokemuksista käsin, opettajien näkökulmaa kuitenkin unohtamatta. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa käyttäytymisongelmien vaikutuksista erityisesti oppilaiden hyvinvointiin.

Hyvinvointi on moniulotteinen ilmiö, jonka määrittely ei ole yksinkertaista. Laajasti ajateltuna hyvinvoinnin käsite on lähellä terveyden ja elämänlaadun käsitteitä. Tutkijoidenkaan keskuudessa ei vallitse yksimielisyyttä siitä, mitä

hyvinvointikonseptin tulisi pitää sisällään ja millä metodeilla sitä tulisi mitata. Eri tieteenalat, kuten yhteiskuntatieteet, sosiaalipsykologia, sosiaalipolitiikka, lääketiede ja kasvatustiede, tutkivat hyvinvointia omista näkökulmistaan. (Minkkinen 2015.)

Perinteisesti hyvinvointi on määritelty fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kautta (Janhunen 2013). Tätä määritelmää mukailee myös WHO:n (1946) määritelmä terveydestä, joka on siinä kuvattu täydellisenä fyysisenä, sosiaalisena ja henkisenä hyvinvointina. Useissa empiirisissä tutkimuksissa on käytetty pohjana samoja hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Näiden rinnalle nostetaan myös materiaallinen hyvinvointi. (Minkkinen 2015.) Viime vuosina hyvinvointia on tarkasteltu ja lähestytty aiempaa kokonaisvaltaisemmin ja eri näkökulmia yhdistellen (Janhunen 2013).

Yhteiskuntatiede on perinteisesti jaotellut hyvinvoinnin lähestymistavat tarve- ja resurssipohjaisiin. Tarveteoreettisesta näkökulmasta ihmisen hyvinvoinnin katsotaan olevan turvattu keskeisten tarpeiden toteutumisen kautta. Kansalaisyhteiskunnalla nähdään olevan välttämätön ja merkittävä rooli ihmisten hyvinvoinnin tukemisessa. Tätä tehtävää valtio ei voi toteuttaa, vaan yksilöiden henkinen ja aineellinen hyvinvointi perustuu vahvasti yksilöllisyyteen ja sitä toteutetaan kuulumalla erilaisiin yhteisöihin, kuten esimerkiksi koulu- ja työyhteisöihin ja vapaa-ajan harrastusyhteisöihin. Resurssipohjaisesta näkökulmasta puolestaan tarkastellaan tarpeiden tyydyttämisen mahdollistavia resursseja ja voimavaroja. Nämä lähestymistavat eivät ole vastakkaisia, vaan pikemminkin toisiaan täydentäviä hyvinvoinnin ulottuvuuksia. (Janhunen 2013.)

Tunnettu hyvinvointiteoreetikko, sosiologi Erik Allardt (1976), on yhdistänyt systemaattisesti tarve- ja resurssipohjaisia hyvinvointinäkökulmia. Hänen mukaansa ihmisen hyvinvointi perustuu tarpeisiin ja näiden keskeisten tarpeiden; elinolojen, yhteyssuhteiden ja itsensä toteuttamisen, tyydyttämiseen. Nämä keskeiset tarpeet pitävät kukin sisällään useita osatekijöitä. (Janhunen 2013; Minkkinen 2015.) Allardtin (1976) mukaan hyvinvointi määrittyy myös historiallisesti, joten elinolosuhteiden muuttuessa täytyy se määritellä aina uudelleen. Hyvinvoinnin käsite siis elää kulloisenkin yhteiskuntarakenteen, eletävän

ajanjakson ja vallitsevan kulttuurin mukaan ja on olennainen käsite ihmis- ja yhteiskuntatieteissä. Hyvinvointi kytkeytyykin yksittäisen ihmisen elämään sekä ihmistä ympäröivän yhteiskunnan rakenteeseen. (Janhunen 2013.)

Hyvinvointipalvelut turvaavat hyvinvointiyhteiskunnissa ihmisten hyvinvointia, mutta hyvinvointi ei ole pelkästään palvelujen tulosta. Näin ollen, hyvinvointi ei synny vain palveluja lisäämällä, vaan sitä rakennetaan ihmisten elinympäristöissä ja sosiaalisissa verkostoissa. Tarvitaan kokonaisvaltaista ja keskitettyä kunnallista politiikkaa vaikuttamaan ihmisten elinympäristöihin, vahvistamaan yhteisöjen toimivuutta ja osallistumista sekä ehkäisemään syrjäytymistä. Parhaiten hyvinvointi toteutuu ihmisten elämässä elinikäisen osallisuuden kautta. Hyvinvointiyhteiskunnassa poliittisilla päätöksillä voi olla myös heikentäviä vaikutuksia ihmisten kokemaan hyvinvointiin, jos hyvinvointivaltion tuottama turva heikkenee. Tästä on oltava tietoisia poliittisessa päätöksenteossa. Ihmisten kokonaisvaltainen hyvinvointi on jatkuva yhteiskunnallinen kysymys. (Janhunen 2013.)

Viime aikoina hyvinvointitutkimuksen kiinnostus on kohdistunut ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen. Subjektiivinen hyvinvoinnin kokeminen sekä erilaiset elämäntyyliä heijastavat hyvinvointiin monin tavoin, yksilöiden tarpeiden, mieltymysten, kykyjen ja mahdollisuuksien kautta. Moisio, Karvonen, Simpura ja Heikkilä (2008) ovat esittäneet, että hyvinvointipolitiikan tulisi suuntautua tavoittelemaan positiivisia arvoja, kuten terveyttä ja hyvää koulutusta. Yksilön hyvinvointi on myös yhteiskunnan hyvinvointia. Tulevien sukupolvien hyvinvointiin voidaan systemaattisesti parhaiten vaikuttaa koulussa, sillä siellä ovat kaikki lapset ja nuoret. (Janhunen 2016.) Koulu on monin tavoin peili yhteiskuntaan ja yhteiskunnasta, sillä se on yhteiskuntansa luomus, joka luo ja uusintaa yhteiskuntaa (Opetusministeriö 2005).

1.1 Kouluympäristö

Kouluympäristöä voidaan pitää nuorten työympäristönä, mutta koulu ei ole nuorille vain työpaikka, vaan se on myös tärkeä kasvu- ja kehitysyhteisö.

(Kämppe ym., 2012.) Perusopetuksella onkin Suomessa opetustehtävän lisäksi perusopetuslain mukaan myös kasvatustehtävä (Perusopetuslaki 628/1998). Koulu on kodin ohella lasten tärkein sosiaalinen kasvuympäristö, joka vaikuttaa heidän kehitykseensä (Minkkinen 2013).

Suomessa terveyden ja hyvinvoinnin laitos tuottaa kouluterveyskyselyn avulla seurantatietoa eri ikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, koulunkäynnistä ja opiskelusta sekä osallisuudesta. Kysely on toteutettu joka toinen vuosi, vuodesta 1999 alkaen, jolloin mukana olivat 8. ja 9.luokkalaiset ja vuonna 2017 mukaan tulivat 3. ja 4.luokkalaiset ja heidän huoltajansa. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.) Viimeisimmän kyselyn (THL 2017) mukaan hyvinvointierot näkyvät lasten, nuorten ja perheiden arjessa. Enemmistö heistä voi hyvin eri indikaattoreilla mitattuna, mutta pienelle osalle on kasautunut hyvinvointia vaarantavia tekijöitä. Kehitystä on tapahtunut viimeisen kymmenen vuoden aikana parempaan suuntaan, mutta parannettavaakin vielä on. Noin 90 prosenttia 3. ja 4. luokkalaisista oli erittäin tai melko tyytyväisiä elämäänsä ja 55 prosenttia koki olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä. Koulusta melko tai hyvin paljon pitäviä oli noin 84 prosenttia, mutta vain 29 prosenttia koki luokassa olevan usein rauhallista. (THL 2017.)

Pietarisen, Soinin ja Pyhältön (2008) mukaan kouluhyvinvoinnin tutkimukset keskittyvät usein oppilaiden koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden tarkasteluun. Tutkimustuloksissa näyttäytyy kuitenkin ristiriitaisuutta esimerkiksi viihtymisessä ja menestymisessä, sillä ne eivät välttämättä ole kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Janhunen 2013). Suomalainen kouluhyvinvointi on kouluviihtyvyyden suhteen ollut esillä kansainvälisissäkin tutkimuksissa, joiden mukaan kouluviihtyvyys on hyvin heikkoa, hyvistä oppimistuloksista huolimatta. Tämä on huomionarvoinen asia oppilaiden viettäessä tuhansia tunteja kouluympäristössä hankkien uusia taitoja, kasvaessaan ja rakentaessaan käsitystä itsestään yksilönä sekä ryhmän jäsenenä. Näillä rakennetuilla käsityksillä on läpi elämän keskeisiä huomattavia merkityksiä lasten ja nuorten opiskeluhaluihin ja oppimiseen. (Kämppe ym., 2012.)

Kouluhyvinvointi voidaan nähdä oppilaiden kokonaishyvinvointina, jonka toteutuminen on mahdollista psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuutena, kuten WHO:n laajassa määritelmässä terveydestä (Janhunen 2013). Rimpelä (2008) puolestaan näkee koulu yhteisön terveyden, hyvinvoinnin ja oppimistulosten kokonaisuutena, jolloin kaikki koulun toiminta tähtää terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen kouluhyvinvoinnin toteutumiseksi. Kuten hyvinvointi, myös kouluhyvinvointi on moniulotteinen käsite, eikä sen määrittely ole yksinkertaista.

Konu (2002) jakaa väitöskirjassaan kouluhyvinvoinnin neljään osa-alueeseen Allardtin mallin pohjalta. Ensimmäinen osa-alue, koulun olosuhteet (having) sisältää koulun tarjoamat puitteet eli rakennuksen, luokkatilat ja opetusvälineet. Toinen osa-alue sosiaaliset suhteet (loving) pitää sisällään ihmissuhteet koulun sisällä, koulun ja kodin välillä sekä koulun ilmapiirin. Kolmas osa-alue itsensä toteuttaminen (being) kuvaa sitä, miten oppilas arvostaa omaa olemistaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan. Viimeinen osa-alue terveydentila (health) kuvaa sitä, kuinka terveeksi oppilas itsensä kokee. Konun mukaan hänen mallinsa eroaa muista koulun terveyttä edistävästä konseptista etenkin itsensä toteuttamisen osalta, joka muissa malleissa jää vähälle huomiolle. Itsensä toteuttaminen on kuitenkin, Allardtinkin (1976) mukaan, tärkeä hyvinvoinnin osa-alue, joka koulussa voidaan ymmärtää oppilaiden mahdollisuutena opiskella omien taitojen ja kykyjensä mukaisesti. (Konu 2002.) Piispanen (2008) jakaa samansuuntaisesti kouluympäristön fyysiseen, pedagogiseen ja sosiaalipsykologiseen oppimisympäristöön.

Kouluhyvinvointi on siis kokonaisuus, johon vaikuttaa monia tekijöitä eri osa-alueilta. Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvointi määrittyi koulukokemusten avulla. Koulukokemuksia tarkastellaan kuuden osa-alueen: kouluun sitoutuminen, koulutyöstä kuormittuminen, opettajan ja oppilaan välinen suhde, oikeudenmukaisuuden kokeminen, oppilaiden väliset suhteet sekä vanhempien tuki koulutyölle, kautta. (Kämpö ym., 2012.) Jaottelu perustuu raportin mukaiseen

jaotteluun, jota käytettiin vertailtaessa koulukokemuksia kansainvälisesti vuosilta 1994-2010. Osa-alueet muodostavat kokonaisuuden, jossa kaikki osatekijät vaikuttavat toisiinsa.

Kouluun sitoutuminen. Kouluun sitoutunut oppilas suhtautuu yleensä myönteisesti kouluun ja hän suuntaa energiansa ja sitoutumisensa koulutehtävien suorittamiseen tai tiettyyn oppiaineeseen (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Kouluun sitoutumista voidaan kuvata prosessina, joka sisältää oppilaiden osallisuuden, arvostuksen ja panostuksen koulutyöhön (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008). Sitoutumisella ja kouluun kuulumisen tunteella on todettu Appletonin, Christensonin ja Furlongin (2008) mukaan olevan paljon myönteisiä vaikutuksia. Koulumenestys ja kouluun sitoutuminen ovat myös yhteydessä toisiinsa (Sciarra & Seirup 2008). Sitoutumiseen vaikuttavat myös opettajat, kotiympäristöön liittyvät tekijät sekä vertaissuhteet (Kiiskilä, Tuomaala, Aunola, Lerkkanen & Kiuru 2015). Myös kouluympäristön emotionaalisella ilmapiirillä on merkitystä kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentamisessa (Ulmanen 2017).

Oppilaan kouluun sitoutumista voidaan jaotella eri tavoin, mutta tyypillisin jaottelu sisältää kolme ulottuvuutta; emotionaalinen, behavioraalinen ja kognitiivinen sitoutuminen (Fredricks ym. 2004). Nämä osa-alueet kuitenkin todellisuudessa sulautuvat yhteen oppilaan toiminnassa vaikuttaen toisiinsa (Ulmanen 2017). Appleton, Christenson, Kim & Reschlyn (2006) mukaan emotionaalisella suhtautumisella viitataan oppilaan suhtautumiseen ja tunnetason kokemuksiin koulusta sekä kokemuksiin siitä kuinka paljon oppilas saa tukea luokkakavereilta, opettajilta ja vanhemmilta oppimiseen. Osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset heijastavat vahvaa emotionaalista sitoutumista. (Appleton ym. 2006.)

Behavioraalinen sitoutuminen; aktiivinen osallistuminen opiskeluun ja luokan sekä kaveripiirin toimintaan, korostuu suhteessa koulumenestykseen, mutta koulutehtävien tunnollinen hoitaminen ei kuitenkaan itsessään kerro oppilaan aidoista ja tarkoituksenmukaisista ponnisteluista oppimisensa eteen (Fredricks ym. 2004). Kognitiivista sitoutumista tarkastellaan usein kahdesta näkökulmasta.

Toisessa näkökulmassa korostuu oppilaan aktiivinen toimijuus, koulunkäyntiin panostaminen, kouluttautumisen ja koulutyön merkitykselliseksi kokeminen. Toisessa puolestaan painottuvat oppimista tukevat strategiat, kuten itseohjautuvuus, toiminnanohjaus ja itsesäätelytaidot. (Appleton ym. 2006.)

Vahvasti kouluun sitoutunut oppilas suorittaa todennäköisemmin koulunsa loppuun, kun taas heikosti sitoutunut oppilas todennäköisemmin uupuu. Tämä voi johtaa jatko-opintojen vaikeutumiseen tai jopa koulun keskeyttämiseen. (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009.) Erityisesti behavioraalista sitoutumista pidetään koulupudokkuutta ehkäisevänä tekijänä (Fredricks ym. 2004).

Koulutyön kuormittavuus. Koulutyön kuormittavuus näkyy koulu-uupumuksena, jota kuvaa uupumusasteinen väsymys, kielteinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja riittämättömyyden tunne opiskelijana (Salmela-Aro 2018). Koulu-uupumukseen johtavat opiskeluun liittyvät liian suuret vaatimukset ja tämä puolestaan saattaa lisätä nuorten psyykkistä pahoinvointia sekä ennustaa masentuneisuutta (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2009). Kun halutaan lisätä kouluinnostusta, on koulu-uupumusta ehkäistävä, sillä se vähentää myöhempää kouluinnostusta. Innostunut opiskelija saavuttaa yleensä parempia arvosanoja kuin uupunut ja kyllästynyt opiskelija, sillä innosta seuraa positiivisten tulosten kautta hyvinvointia. (Salmela-Aro 2018.)

Tutkimuksen mukaan (Kämppe ym., 2012.) koulutyön kuormittavimmaksi kokevat heikoimmin menestyneet oppilaat. Yläkoululaiset kokevat koulunkäynnin yleisesti kuormittavammaksi kuin viidesluokkalaiset. Tyttöjen ja poikien välillä ei kuormittavuuden kokemuksissa ole juurikaan eroja, paitsi 9. luokalla, jolloin tytöt kuormittuvat koulutyöstä poikia useammin. (Kämppe ym., 2012.)

Opettaja-oppilassuhde. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja sen laatu vaikuttaa olennaisesti oppilaan hyvinvointiin ja opettajalla onkin merkittävä asema oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi (Janhunen 2013). Oppilaan hyvinvointiin erityisesti yhteydessä on todettu olevan oppilaan kokemuksen opettajan hyväksynnästä (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2013). Opettajan ja oppilaan välinen suhde on keskeinen myös tarkasteltaessa kouluun sitoutumista ja koulumenestykseen yhteydessä olevia tekijöitä (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus,

Rausku-Puttonen & Lerkkanen 2016). Hambre ja Pianta (2001) ovat havainneet opettaja-oppilassuhteen laadun olevan myös yhteydessä oppilaan koulumenestykseen, käyttäytymiseen, kaverisuhteisiin sekä kouluviihtyvyyteen.

Kasvatus- ja opetustavoillaan opettaja vaikuttaa myös oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitykseen (Janhunen 2013). Vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä tulisi olla aitoa, toisista välittävää ja huolehtivaa. Hyvinvointia edistävissä opetuksessa oppilas kokee itsensä hyväksytyksi, opetus on vaativuustaltaan sopivaa ja oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä osallistumiseen kannustavaa. (Janhunen 2013.) Opettajalta saadulla tuella on myös positiivinen yhteys oppilaan yleiseen kouluviihtyvyyteen, koulutyytyväisyyteen sekä koulussa menestymiseen (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009).

Eisenhower, Baker & Blanche (2007) havaitsivat tutkimuksessaan oppilaiden hyvien sosiaalisten taitojen ennustavan läheistä suhdetta opettajaan. Lämmin opettaja-oppilassuhde oli Muhosen ym. (2016) tutkimuksessa merkittävästi positiivisessa yhteydessä oppilaan vahvaan kouluun sitoutumiseen. Kielteinen suhde opettajan ja oppilaan välillä ja opettajan kielteiset tunteet olivat yhteydessä puolestaan alhaiseen kouluun sitoutumiseen (Muhonen ym. 2016). Käyttäytymisen haasteet ennustavat opettajan ja oppilaan suhteeseen ristiriitoja (Eisenhower ym. 2007).

Myös oppilaan oppimisvaikeuksilla on havaittu olevan yhteyttä opettajien kielteisempään suhtautumiseen oppilasta kohtaan. Oppilaat kokivat tällöin saavansa opettajaltaan vähemmän oppimiseen liittyvää huomiota. (Montagna & Rinaldi 2001.) Muhosen ym. (2016) mukaan opettajat kokevat enemmän kielteisiä tunteita yksilöllistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan verrattuna niihin oppilaisiin, jotka saavat vähemmän tukea. Myös ristiriitoja koettiin enemmän oppilaiden kanssa, jotka saivat enemmän yksilöllistä tukea. Yksilöllisellä tuen tarpeella ei kuitenkaan ollut yhteyttä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen. (Muhonen ym. 2016.)

Oikeudenmukaisuuden kokeminen. Oikeudenmukaiset opettajat innostavat oppilaita (Salmela-Aro 2018). Suomalaiset pojat kokevat säännöt ja opettajien

kohtelun usein epäoikeudenmukaisena. He kokevat opettajien pitävän heille tiukempaa kuria muihin nähden ja kohtelevan heitä epäreilummin kuin muita. (Väljærvi 2017). Eriarvoisuuden kokemus kasvaa joidenkin tutkimusten mukaan ylemmille luokille siirryttäessä (Myhill & Jones 2006). Toisaalta on olemassa tutkimustuloksia myös siitä, että tytöt ja pojat kokevat kaikkia oppilaita kohdeltavan tasa-arvoisesti (Skelton ym. 2009).

Oppilaiden väliset suhteet. Innostava ja tukeva sosiaalinen ympäristö on kouluhyvinvointia lisäävä tekijä (Salmela-Aro 2018). Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin (Janhunen 2013). Oppilaiden itsevarmuus lisääntyy sosiaalisten suhteiden ja taitojen kehittyessä, joka puolestaan auttaa heitä solmittaan itse sosiaalisia suhteita. Tämä taas lisää hyväksytyksi tulemisen tunnetta ryhmässä, jolloin turvallisuuden tunne ryhmässä myös kasvaa. (Janhunen 2013.) Samdal, Dür, ja Freemanin (2004) mukaan oppilaiden välinen hyväksyntä ja tuki vaikuttavat oppilaan minäkuvan rakentumiseen ja kehittymiseen.

Lapsilla on voimakas tarve kuulua joukkoon ikätovereidensa kanssa ja tulla hyväksytyksi. Vertaisryhmän hyväksyntä ja kavereiden olemassaolo edistävät oppimismotivaatiota ja koulusuoriutumista. Kaverisuhteita solmitaan usein samanlaisuuden perusteella, joten myös kouluinnostus tai kielteiset tunteet oppimista kohtaan saattavat tarttua kaverilta toiselle. Kouluun vahvasti sitoutuneet kaverit voivat parantaa oppimistuloksia ja jo yhdenkin ystävän olemassaolo voi suojata koulukiusaamisen kielteisiltä vaikutuksilta. (Salmela-Aro 2018.)

Vanhempien tuki koulutyölle. Perusopetuslain mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa, sillä yhteistyön katsotaan edistävän oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Kodin ja koulun yhteistyö lisää myös oppilaan, luokan ja kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. (OPS 2014.) Vanhempien kiinnostus oppilaan koulunkäyntiin kantaa oppilasta eteenpäin. Vanhempien osallistumisen kouluelämään tulisi olla luonnollinen osa lapsen kasvun ja oppimisen tukemista (Piispanen 2008).

Oppilaan kotiolot ja taustat sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö ja koulunressit vaikuttavat oppilaan ja opettajankin hyvinvointiin (Pyhälto, Soini &

Pietarinen 2010). Perheen tuki on yhteydessä myös vähäisiin ristiriitoihin opettaja-oppilassuhteessa (Muhonen ym. 2016). Vanhempien tuki voi myös suojata mahdollisten uupuneiden kavereiden vaikutukselta sekä mahdollisesti kompensoida kavereilta saadun tuen vähyyttä (Salmela-Aro 2018).

1.2 Häiriökäyttäytyminen

Käsitteellä häiriökäyttäytyminen kuvataan pitkälti samaa ilmiötä kuin termeillä ongelmakäyttäytyminen, ei-toivottu käyttäytyminen ja haastava käyttäytyminen. Käyttäytymishäiriö puolestaan on diagnosoitavissa olevaa käyttäytymistä, joka on luonteeltaan pysyvämpää. Häiriö- ja ongelmakäyttäytyminen ovat koulun kieleen vakiintuneita sanoja, joiden määrittely on aina sosiaalinen tapahtuma (Kerola & Sipilä 2017). Ongelmakäyttäytyminen on toimintaa, joka rikkoo koulun sääntöjä, normeja tai odotuksia ja haittaa opetusta ja oppimista, joka puolestaan haittaa oppilaan omaa kehitystä sekä vaikeuttaa vuorovaikutusta muiden kanssa. (Kämppe ym., 2012.) Järvilehdon (2003) mukaan toiminta on häiriintynyt silloin, kun se poikkeaa siitä, miten tavanomaisesti toimitaan vastaavassa tilanteessa. Nykysuomen sanakirja puolestaan *määrittelee käyttäytymisongelman suhteessa ympäröivän kulttuurin käyttäytymismalleihin* (Kerola & Sipilä 2017).

Häiriökäyttäytymistä voidaan luokitella eri tavoin, kuten esimerkiksi sisään- ja ulospäin suuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen (Aunola, Stattin & Nurmi 2000). Laine (2005) nimittää näitä persoonallisuuteen ja käytöshäiriöihin liittyviksi ongelmiksi. Sisäänpäin suuntautuneissa ongelmissa, kuten myös persoonallisuuteen liittyvissä ongelmissa, oireet on suunnattu henkilöön itseensä ja se muodostuu syrjään vetäytymisestä, ruumiillisista oireista ja pelko- sekä masennustiloista. Näitä ongelmia voi ulkopuolisen olla vaikea havaita. Käytöshäiriöihin liittyvissä ongelmissa oireet puolestaan kohdistuvat ympäristöä vastaan ja se koostuu muille haitallisesta tai häiritsevästä toiminnasta sekä laittomasta ja ag-

gressiivisesta toiminnasta. Ne voivat olla muodoltaan impulsiivisuutta, väkivaltaista uhmaamista ja yliaktiivisuutta. Tällaiset ongelmat ovat helposti ulkopuolisen havaittavissa. (Laine 2005.)

Häiriökäyttäytymisellä voi olla monia kielteisiä vaikutuksia niin oppilaille kuin opettajillekin. Se on merkittävä haaste oppilaiden oppimiselle ja riski akateemisille saavutuksille sekä merkittävä stressinaiheuttaja opettajille työssään. (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015.) Häiriökäyttäytyminen vähentää myös opetustyön mielekkyyttä ja vaikuttaa opettajien lisääntyneeseen loppuun palamiseen. Opettajien uupumus ei kuitenkaan ole suoraan yhteydessä käytöshäiriöihin, vaan opettajien arviot kyvyistään hallita ongelmakäyttäytymistä vaikuttaa siihen. Yhteys on todettu myös toiseen suuntaan eli opettajan väsymys ja luokan käytöshäiriöt saattavat ruokkia toinen toistaan. (Saloviita 2007.)

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen kouluissa on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana. (Saloviita 2007). Lasten hyvinvointi sekä pahoinvointi ovat olleet pitkään keskeinen yhteiskunnallinen huolen- ja keskustelunaihe (Hintikka 2018). Keskusteluissa on korostunut oppilaiden levottomuus ja psyykkinen oireilu, vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet, opetusryhmien koko ja heterogeenisyys sekä opettajien auktoriteetin heikkeneminen (Kämppi ym., 2012) Kalambouka, Farrell, Dyson, Kaplan (2005) tekemässä tutkimuskatsauksessa havaittiin enemmän negatiivisia tuloksia integraatiosta, mikäli luokkaan oli integroitu oppilaita, joilla oli juuri emotionaalisia tai käyttäytymiseen liittyviä ongelmia verrattuna muutoin erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin.

Tutkimusten perusteella käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan ongelmat varjostavat oppilaan koulunkäyntiä, työelämää sekä psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Nuoreen itseensä tai ympäristöön voi liittyä riskitekijöitä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen ja tunne-elämän hallinnan kehittymiseen prosessinomaisesti. Riskitekijät kuten esimerkiksi tarkkaamattomuus tai perheen ongelmat, voivat tulla esiin häiriökäyttäytymisenä, joka puolestaan voi johtaa opettajan ja kavereiden torjuntaan. Toistuessaan tämä kierre voi lisätä kouluongelmia. (Lappalainen & Sointu 2013.) Myös sosioemotionaalisten ongelmien on todettu olevan yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin (Holopainen, Lappalainen,

Junttila & Savolainen 2012) sekä negatiiviseen minäkäsitykseen ja vaikeuksiin selviytyä koulupolulla ja työelämään siirtymisessä (Hotulainen & Lappalainen 2011). Oppilaiden käyttäytymisongelmilla on todettu olevan negatiivinen yhteys myös akateemiseen koulusuoriutumiseen (Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016). Oppilaat, joilla on käyttäytymisongelmia, ovat usein sitoutuneet kouluun heikommin (Lane, Barton-Arwood, Nelson & Wehby 2007) ja heillä on usein kielteisempi opettajasuhde (Hambre & Pianta, 2001).

Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, johon kuuluvat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuuden varmistaminen kaikissa tilanteissa on opetuksen järjestämisen lähtökohta. Rauhallinen ilmapiiri edistää työrauhaa ja koulun järjestysäännöt lisäävät kouluyhteisön turvallisuutta, viihtyisyyttä ja sisäistä järjestystä. Opetuksen järjestäjän on laadittava, osana koulukohtaista oppilashuoltosuunnitelmaa, suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Koulussa tai koulumatkalla tapahtuneesta häirinnästä, kiusaamisesta tai väkivallasta ilmoitetaan tilanteeseen osallistuneiden huoltajille. (OPS 2014.)

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, onko opettajien ja oppilaiden arvioimalla häiriökäyttäytymisellä yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin koulutasolla.

1. Onko opettajien arvioimalla häiriökäyttäytymisellä yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin?
2. Onko oppilaiden arvioimalla häiriökäyttäytymisellä yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusaineisto on kerätty osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ProKoulu-interventiotutkimusta, joka toteutettiin Niilo Mäki Instituutin, Itä-Suomen yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä vuosina 2013-2016. Tutkimuksessa selvitettiin suomalaisen School Wide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS) mallin toimivuutta ja vaikuttavuutta koulun työrauhaan, käyttäytymisongelmien esiintymisen sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin, tavoitteena koulujen kasvatustaitojen edistäminen. Tutkimushankkeessa kehitettiin kansainvälisten kokemusten perusteella suomalaisiin peruskouluihin sopiva koko koulun myönteisen käyttäytymisen tukemisen malli, jolla pyrittiin ennaltaehkäisemään ja vähentämään käyttäytymisen ongelmia. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty tutkimuksen toteuttamisen ensimmäisen lukuvuoden (2013-2014) ajalta. Tällöin tutkimuksen yhteydessä kehitetyllä interventiolla ei vielä ollut merkittäviä vaikutuksia.

2.1 Tutkimukseen osallistujat

ProKoulu-tutkimukseen osallistui 1386 opettajaa ja 9730 oppilasta 2-6-luokilta, 69 alakoulusta, joista osa keskeytti tutkimukseen osallistumisen kesken tutkimusjakson. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ja 2-6 luokkien oppilaat vastasivat heille lähetettyihin kyselyihin kaksi kertaa vuodessa. Opettajakyselyt toteutettiin sähköisesti, ja oppilaskyselyissä koulut valitsivat vastaavatko oppilaat sähköisesti vai paperilomakkeille, jotka luettiin optisesti. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan havaintoyksikkönä kouluja ja aineistona käytetty ensimmäisen mittauspisteen aineistoa, jolloin kouluja oli mukana 69 kappaletta.

2.2 Tutkimusmenetelmät ja mittarit

Opettajat ja oppilaat arvioivat *häiriökäyttäytymistä* kyselylomakkeella. Opettajien lomake koostui 13 väittämästä (esim. yleinen häirintä, kiusanteko tai pelleily), joissa he arvioivat viisiportaisella asteikolla (1=ei kertaakaan, 2=kerran, 3=toistuvasti / useamman kerran, 4=päivittäin, 5=useita kertoja päivässä), kuinka usein he ovat kohdanneet väittämän mukaista häiriökäyttäytymistä koulussaan. Oppilaat vastasivat kymmeneen väittämään (esim. oppilaat rikkovat koulun sääntöjä), joissa he arvioivat neljäportaisella asteikolla (1= en kertaakaan, 2=pari kertaa, 3=joka päivä, 4=useita kertoja päivässä), kuinka usein he ovat nähneet koulussaan väittämän mukaista häiriökäyttäytymistä viimeisen viikon aikana. Opettajien väittämät pohjautuivat Sørliie & Ogdenin (2007), Greyn ja Simen mukaan, määrittelemään häiriökäyttäytymiseen ja näistä muokattiin edelleen oppilaille sopivat väittämät. Opettajien ja oppilaiden vastauksista muodostettiin kaksi häiriökäyttäytymistä kuvaavaa keskiarvosummamuuttuja. Tämän jälkeen kunkin koulun pistemäärät aggregoitiin koulutasolle laskemalla kustakin summamuuttujasta keskiarvo erikseen kunkin koulun opettajille ja oppilaille.

Oppilaiden hyvinvointia koulussa mitattiin 18 väittämällä, jotka oli jaettu kuuteen eri osa-alueeseen; kouluun sitoutuminen, koulutyön kuormittavuus, opettaja-oppilassuhde, oikeudenmukaisuus, oppilaiden väliset suhteet ja vanhempien tuki. Oppilaat vastasivat väittämiin viisiportaisella asteikolla (1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä). *Kouluun kiinnittymisen* osa-alue sisälsi kolme väittämää (esim. pidän koulussa olemisesta). Myös *koulutyön kuormittavuus* sisälsi kolme väittämää (esim. koulutyö on minusta väsyttävää). *Oikeudenmukaisuuden* osa-alue puolestaan sisälsi kaksi väittämää (esim. opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti). *Oppilaiden välisiä suhteita, opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita ja vanhempien tukea* koulutyölle mitattiin kutakin osa-aluetta niin ikään kolmella väittämällä; oppilaiden väliset suhteet (esim. luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä), opettajien ja oppilaiden väliset suhteet (esim. opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu) ja vanhempien tuki koulutyölle (esim. vanhempani rohkaisevat

minua menestymään koulussa). Oppilaiden vastauksista muodostettiin oppilaiden hyvinvointia kuvaavaa keskiarvosummamuuttuja. Tämän jälkeen pistemäärät aggregoitiin koulutasolle laskemalla kustakin summamuuttujasta keskiavokerikseen kunkin koulun oppilaille.

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysit tehtiin SPSS 24 -ohjelmalla. Käyttäytymishäiriöiden yhteyksiä oppilaiden hyvinvointiin, tarkasteltiin monimuuttujaisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Se on yleisen lineaarisen mallin sovellus, joka voidaan toteuttaa SPSS:n General Linear Model -toiminnolla. Riippumattomina muuttujina käytettiin opettajien ja oppilaiden arvioimaa häiriökäyttäytymistä ja riippuvina muuttujina käytettiin kouluhyvinvoinnin kuutta osa-aluetta: kouluun sitoutuminen, koulutyön kuormittavuus, opettaja-oppilassuhde, oikeudenmukaisuuden kokemukset, oppilaiden väliset suhteet ja vanhempien tuki koulutyölle. Muuttujien väliset kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 1. Korrelaatio opettajien ja oppilaiden arvioiman häiriökäyttäytymisen välillä oli melko vahva, joten häiriökäyttäytymismuuttujat päätettiin analysoida eri analyyseissa.

TAULUKKO 1. Häiriökäyttäytymis- ja hyvinvointi muuttujien väliset kuvailevat tiedot ($N = 69$).

	Muuttujien väliset korrelaatiot									
	KA	KH	Häiriökäyttäytyminen, opettaja-arvio	Häiriökäyttäytyminen, oppilasarvio	Sitoutuminen	Oikeudenmukaisuus	Vanhempien tuki	Oppilaiden väliset suhteet	Opettaja-oppilas-suhde	Koulu-työn kuormittavuus
Häiriökäyttäytyminen, opettaja-arvio	1,979	0,377	-	0,611***	-0,356**	-0,455***	-0,164	-0,419***	-0,249*	0,382**
Häiriökäyttäytyminen, oppilasarvio	1,537	0,119		-	-0,586***	-0,672***	-0,304*	-0,659***	-0,522***	0,495***
Sitoutuminen	3,596	0,194			-	0,732***	0,455***	0,551***	0,575***	-0,680***
Oikeudenmukaisuuden kokeminen	4,098	0,204				-	0,436***	0,668***	0,605***	-0,648***
Vanhempien tuki	4,288	0,143					-	0,566***	0,535***	-0,489***
Oppilaiden väliset suhteet	3,999	0,161						-	0,633***	-0,521***
Opettaja-oppilas-suhde	3,753	0,160							-	-0,385**
Kuormittavuus	2,526	0,191								-

Huom. KA= Keskiarvo, KH= Keskihajonta, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

3 TULOKSET

Tulokset osoittavat opettajien arvioiman häiriökäyttäytymisen olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin: $F(6, 59) = 3,295$, $p < 0,005$, osittais-eta² = 0,251. Tarkemmat tulokset on esitetty taulukossa 2. Kouluhyvinvoinnin osa-aluekohdainen tarkastelu osoitti opettajien arvioiman häiriökäyttäytymisen olevan yhteydessä kouluun sitoutumiseen, koulutyön kuormittavuuteen, opettaja-oppilassuhteeseen, oikeudenmukaisuuden kokemuksiin, sekä oppilaiden välisiin suhteisiin. Mitä enemmän opettajien arvioimaa häiriökäyttäytymistä siis esiintyi koulussa, sitä vähemmän oppilaat olivat sitoutuneita koulunkäyntiin ja sitä kuormittavammaksi he kokivat koulunkäynnin. Oikeudenmukaisuuden kokemukset laskivat myös, mitä enemmän häiriökäyttäytymistä esiintyi ja tällöin myös opettaja-oppilassuhde sekä oppilaiden väliset suhteet koettiin heikommiksi. Vanhemmilta saatuun tukeen häiriökäyttäytymisellä ei puolestaan ollut yhteyttä: $F(1, 66) = 1,759$, $p = 0,189$, osittais-eta² = 0,027.

TAULUKKO 2. Opettajien arvioiman häiriökäyttäytymisen yhteys kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin.

Riippuva muuttuja	Riippumaton muuttuja	B	R ²
Kouluun sitoutuminen $F(1,66)=9,270$, $p=0,003$	Häiriökäyttäytyminen	-0,178**	0,127
Koulutyön kuormittavuus $F(1,66)=10,904$, $p=0,002$	Häiriökäyttäytyminen	0,191**	0,146
Opettaja - oppilas-suhde $F(1,66)=4,214$, $p=0,044$	Häiriökäyttäytyminen	-0,108**	0,062
Oikeudenmukaisuus $F(1,66)=16,673$, $p < 0,001$	Häiriökäyttäytyminen	-0,245***	0,207
Oppilaiden väliset suhteet $F(1,66)=13,652$, $p < 0,001$	Häiriökäyttäytyminen	-0,180 ***	0,176
Vanhempien tuki koulutyölle $F(1,66)=1,759$, $p=0,189$	Häiriökäyttäytyminen	-0,062	0,027

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. R²=osittais-eta²

Tarkastelu osoitti, että myös oppilaiden arvioima häiriökäyttäytyminen oli yhteydessä kouluhyvinvointiin: $F(6, 62) = 13,381, p < 0,005, \text{osittais-eta}^2 = 0,564$. Tulokset esitetty taulukossa 3. Jatkotarkastelu kouluhyvinvoinnin osa-alueittain osoitti käyttäytymishäiriöillä olevan yhteys kouluun sitoutumiseen, koulutyön kuormittavuuteen, opettaja-oppilassuhteeseen, oikeudenmukaisuuden kokemukseen ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Mitä enemmän oppilaat kokivat häiriökäyttäytymistä, sitä heikommiksi he arvioivat kouluun sitoutumisen, opettaja-oppilassuhteen, oikeudenmukaisuuden kokemukset ja oppilaiden väliset suhteet. Myös koulutyö koettiin sitä kuormittavammaksi, mitä enemmän häiriökäyttäytymistä esiintyi. Häiriökäyttäytymisellä oli oppilaiden arvioiden mukaan heikko yhteys myös vanhemmilta saatuun tukeen: $F(1, 66) = 6,832, p = 0,011, \text{osittais-eta}^2 = 0,093$.

TAULUKKO 3. Oppilaiden arvioiman häiriökäyttäytymisen yhteys kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin.

Riippuva muuttuja	Riippumaton muuttuja	B	R ²
Kouluun sitoutuminen $F(1, 66)=35,102, p=0,000$	Häiriökäyttäytyminen	-0,954***	0,344
Koulutyön kuormittavuus $F(1, 66)=21,775, p=0,000$	Häiriökäyttäytyminen	0,791***	0,245
Opettaja - oppilas-suhde $F(1, 66)=25,054, p=0,000$	Häiriökäyttäytyminen	-0,700***	0,272
Oikeudenmukaisuus $F(1, 66)=55,067, p=0,000$	Häiriökäyttäytyminen	-1,148***	0,451
Oppilaiden väliset suhteet $F(1, 66)=51,484, p=0,000$	Häiriökäyttäytyminen	-0,889 ***	0,093
Vanhempien tuki koulutyölle $F(1, 66)=6,832, p=0,011$	Häiriökäyttäytyminen	-0,363*	0,093

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. R²=osittais-eta²

4 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulutasolla häiriökäyttäytymisen yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Ilmiötä voitiin tarkastella tästä näkökulmasta kun yksittäisten oppilaiden ja opettajien vastaukset aggregoitiin koulutasolle ja näin ollen päästiin vertailemaan kouluja keskenään. Ensin analysoitiin opettajien ja sitten oppilaiden arvioiman häiriökäyttäytymisen yhteyttä kouluhyvinvointiin.

Tulosten tarkastelu osoittaa häiriökäyttäytymisellä koulussa olevan, kumpienkin arvioimana, vahva yhteys oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin koulussa. Koulujen välillä oli myös eroja käyttäytymisessä ja hyvinvoinnissa ja nämä asiat olivat yhteydessä toisiinsa. Mitä enemmän koulussa havaittiin käyttäytymishäiriöitä, sitä heikommaksi siellä oppilaat kokivat hyvinvointinsa.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistion mukaan aiemminkin suomalaisessa kouluterveystutkimuksessa on havaittu eroja oppilaiden oireilussa koulujen välillä (Opetusministeriö 2005). Osan koulujen välisistä eroista on katsottu selittyvän perhetaustojen eroilla, mutta eniten eroja selittävät koulusta pitäminen, koulutyön koettu kuormitus ja luokan työilmapiiri (Savolainen 2001). Viime vuosina tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota asuinalueiden välisten erojen kasvun vaikutuksiin, sillä huono-osaisuuden kasautuminen tietyille alueille johtaa koulujen välisten erojen kasvuun. Eriytymistä tapahtuu tutkimusten mukaan niin oppilaita, opetusryhmiä kuin koulujakin tarkasteltaessa. (Kosunen 2013.) Suomalainen koulu on mielikuvien mukaan tasa-arvoinen sekä tasalaatuinen ja sen ajatellaan tarjoavan yhdenvertaiset jatko-opintomahdollisuudet kansalaisilleen. Harvaan asutussa Suomessa opetuksen järjestäjien todellisuudet kuitenkin vaihtelevat paikallisesti paljonkin. (Karhu 2018.) Alueellinen eriarvoistuminen on nähtävissä selkeimmin pääkaupunkiseudulla (Virta & Lounassalo 2013).

Tässä tutkimuksessa opettajien arvioima häiriökäyttäytyminen koulussa selitti neljänneksen oppilaiden hyvinvoinnin vaihtelusta. Oppilaiden arvioima häiriökäyttäytyminen selitti puolestaan jopa hieman yli puolet vaihtelusta. Viime aikoina hyvinvointitutkimus on Janhusen (2016) mukaan kohdistunut ihmisen

subjektiiviseen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen, mutta tämän tutkimuksen tuloksien valossa häiriökäyttäytyminen ja sen yhteys hyvinvointiin voidaan nähdä koulussa yhteisöllisenä ilmiönä. Sigfriedsin (2009) mukaan oppituntien ulkopuolinen häiriökäyttäytyminen ja rauhattomuus, esimerkiksi käytävä- ja välituntitilanteissa, siirtyy helposti oppitunneille ja vaikuttaa luokan työrauhaa heikentäen. Luokassa ilmenevä häiriökäyttäytyminen ja työrauhan häirintä vaikuttaa puolestaan koko luokkaan ja haittaa näin ollen koko luokan, myös hyvin käyttäytyvien oppilaiden, oppimista. Häiriökäyttäytymisestä ei siis ole haittaa ainoastaan heille, jotka häiriköivät. (Närhi ym., 2015.)

Tutkimustulosten tarkastelu kouluhyvinvoinnin osa-alueittain osoitti, että opettajien ja oppilaiden arvioima häiriökäyttäytyminen oli yhteydessä kouluun sitoutumiseen, opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, koulutyön kuormittavuuteen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksiin. Vanhemmilta saatu tuki -osa-alueeseen häiriökäyttäytymisellä ei ollut yhteyttä opettaja-arvioissa, mutta oppilasarvioista puolestaan löytyi heikko yhteys tähänkin. Aiemmissakin tutkimuksissa häiriökäyttäytymisen on todettu olevan yhteydessä kouluun kiinnittymiseen (Free, 2014) ja oppilaiden välisiin suhteisiin (Taylor, 1989) sekä välillisesti opettaja-oppilas -suhteeseen (Clunies-Ross ym., 2008).

Oppilaiden arvioima häiriökäyttäytyminen selittää selkeästi suuremman osan; kouluun sitoutuminen, koulutyön kuormittavuus, opettaja-oppilassuhde ja oikeudenmukaisuus -osa-alueiden vaihtelusta, kuin opettajien arvioima häiriökäyttäytyminen. Mahdollinen selittävä tekijä voisi olla se, että näillä osa-alueilla kokemukset ovat hyvin yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, eivätkä välity opettajalle ehkä niin hyvin. Opettajien arvioima häiriökäyttäytyminen selitti puolestaan suuremman osan oppilaiden väliset suhteet -osa-alueesta, kuin oppilaiden arviot. Tämä voisi puolestaan kertoa siitä, että opettajat arvioivat oppilaiden välisiä suhteita objektiivisemmin kuin oppilaat itse. Ainoastaan oppilaiden arvioimalla häiriökäyttäytymisellä oli heikko yhteys vanhempien tuki koulutyölle -osa-alueeseen. Mitä enemmän häiriökäyttäytymistä esiintyi oppilaiden arvioiden mukaan, sitä heikommaksi koettiin vanhemmilta saatu tuki. Tätä voisi selittää se, että häiriökäyttäytymisen taustalta löytyy joskus perhe-ongelmia (Lappalainen

& Sointu 2013), jolloin kotoa saatu tuki koettaisiin heikkona. Vanhemmilta saadussa tuessa on varmasti suuria yksilöllisiä vaihteluita, mutta tässä tutkimuksessa, yksilöllisen vaihtelun hukkuessa koulutasoon, yhteys näyttäytyisikin siksi heikkona.

4.1 Rajoitukset, luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon, että aineisto on poikkeikkausaineisto, eli tutkimusaineistona käytettiin ainoastaan yhden mittauspisteiden aineistoa. Tässä tutkimuksessa voitiin siis todistaa yhteys häiriökäyttäytymisen ja kouluhyvinvoinnin välillä; häiriökäyttäytyminen selittää suurta osaa hyvinvoinnin vaihtelusta koulujen välillä, mutta tuota yhteyttä ei voi sanoa kausaalisuhteeksi. Ei voida siis tietää varmuudella vaikuttaako juuri häiriökäyttäytyminen suoraan hyvinvointiin, vai jokin muu tekijä häiriökäyttäytymisen taustalla tai sen ohella. Lisäksi on huomioitava, että samat oppilaat ovat arvioineet sekä häiriökäyttäytymistä, että hyvinvointia. Oppilaiden omat henkilökohtaiset kokemukset voivat vaikuttaa näihin arvioihin. On myös syytä muistaa, että tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain koulujen välistä varianssia, joka muodostaa yleensä vain pienen osan kokemusmuuttujien varianssista, valtaosan ollessa yksilöiden välisiä eroja myös koulujen sisällä. Mutta sen osoittaminen, että erot koulujen välillä käyttäytymisen ongelmassa ovat yhteydessä eroihin hyvinvoinnissa, on myös tutkimuksen vahvuus.

Tutkimukseen saatu aineisto oli valmis, joten siihen tulee suhtautua lähde kriittisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Aineisto on koottu Itä-Suomen alueelta, joten siitä saatuja tuloksia ei voida yleistää kattamaan koko Suomea. Aineiston otanta (N=69) oli myös koulutason tutkimukseen suhteellisen pieni, eikä koulujen kokoa ole huomioitu.

Luotettavuutta puolestaan lisää tutkimuksessa käytetyt mittarit, jotka olivat ProKoulu- hankkeessa luodut ja niillä oli riittävä reliabiliteetti. Oppilailta ja heidän vanhemmiltaan sekä opettajilta oltiin kerätty suostumukset tutkimuk-

seen osallistumisesta ja heille oli lähetetty tiedotteet hankkeesta ja sen aineistonkeruusta. Tutkimus on saanut Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta puoltavan lausunnon hankkeen toteutuksesta ja hanke noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittämää hyvää tieteellistä käytäntöä.

4.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimus

Häiriökäyttäytymisen tiedetään lisäävän opettajien työkuormaa ja vähentävän heidän työiihtyvyyttään. Opettajienkin uupumisen välttämiseksi tarvitaan kouluissa systemaattisia keinoja käytöshäiriöiden poistamiseksi. (Malinen & Savolainen 2016). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta häiriökäyttäytymisen vaikuttavan myös vahvasti oppilaiden hyvinvointiin ja olevan yhteisöllinen ilmiö, johon myös oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi tulisi puuttua ennaltaehkäisevästi.

Aiemman tutkimuksenkin perusteella vain harvat oppilaat tarvitsevat todellisuudessa yksilöllistä tukea käyttäytymisongelmiinsa. Liian vähän kiinnitetäänkin huomiota yleisiin luokkia ja koko koulua koskeviin tekijöihin, joilla pysyttäisiin vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymiseen. (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016.) Sørliie ja Ogdenkin (2015) mukaan käyttäytymisongelmien ennaltaehkäisyssä, koko koulun laajuiset tukitoimet ovat tehokkaampia kuin vain rajoitettuun ryhmään kohdistetut toimenpiteet.

Käyttäytymisen psykologian mukaan, käyttäytyminen on seurausta vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa, jolloin käyttäytyminen on opittua ja sitä voidaan opetella. Tässä valossa koulun fyysistä toimintaympäristöä ja toimintakultuuria tulisi muokata toivottavaa käyttäytymistä tukevaksi sekä siirtää puuttumisen painopistettä ennaltaehkäisevään suuntaan. (Karhu 2018.) Keskeistä käyttäytymisen vaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa on riittävän varhaisessa vaiheessa tapahtuva yhteisöllinen vaikuttaminen positiivisin, toivottua käyttäytymistä vahvistavin keinoin (Horner, Sugai & Anderson ym.,

2010). Myös Saloviidan (2014) mukaan tulisi painopisteen olla häiriöiden ennaltaehkäisyssä ja hyvän työrauhan luomisessa, ongelmaoppilaista ja käytösongelmista puhumisen sijaan.

Suomessa käyttäytymisen ongelmien ennaltaehkäisemiseen on tutkimustiedon pohjalta kehitetty koko koulun ProKoulu- toimintamalli. Mallissa oppilaiden käyttäytymistä ohjataan positiivisen palautteen avulla ja koululle luodaan yhteiset tavoitteet. Käyttäytymisen ongelmiin pyritään puuttumaan jo käyttäytymiseen kohdistuvalla hyvällä yleisellä tuella; toivotun käyttäytymisen opettamisella, positiivisella palautteella ja reagoimalla ei-toivottuun käyttäytymiseen yhdessä sovituilla tavoilla. Alustavien tulosten mukaan malli vähentää häiriökäyttäytymistä opettajien arvioimana. (ProKoulu.)

Malisen ja Savolaisen (2016) mukaan opettajat tarvitsevat tukea käytöshäiriöiden kohtaamiseen ja kuormituksesta selviytymiseen. Myös Julinin ja Rumpun (2018) kehittämissuosituksen mukaan opettajien opetuskäytänteitä tulisi kehittää ja opettajille tulisi tarjota täydennyskoulutusta häiriötilanteiden ennaltaehkäisyyn. Opettajankoulutuslaitokset eivät kuitenkaan tarjoa opettajiksi valmistulle riittävästi tietoa ja taitoja häiriökäyttäytymisen kohtaamiseen työssään (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009). Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia olisiko tällaisella täydennyskoulutuksella tai opettajankoulutukseen sisältyvällä koulutuksella vaikutusta käytöshäiriöiden esiintyvyyteen ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointiin. Julinin ja Rumpun (2018) mukaan ongelma- ja häiriötilanteita esiintyy enemmän yläkouluissa kuin alakouluissa. Mielenkiintoista olisi tehdä vastaavanlaista tutkimusta sekä interventiotutkimusta yläkouluissa.

LÄHTEET

- Ahtola, A. (toim.). (2016). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Allardt, E. (1976): *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY, Porvoo.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing, and internalizing problem behavior. *Journal of youth and adolescence*, 29(3), 289–303.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Danielsen, A. G. & Samdal, O. & Hetland, J. & Wold, B. (2009): School-related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 303–318.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363–383.
- Ervasti, J. (2012). Pupil-related psychosocial factors, school setting, and teacher sick leave: A collaborative data study. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Free, J. L. (2014). The importance of rule fairness: The influence of school bonds on at-risk students in an alternative school. *Educational Studies*, 40(2), 144–163.
- 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.
- Hintikka, J. (2018). Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan. JK-Kustanus ja koulutus. Turku.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). Tutki ja kirjoita. 10. osin uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199–212.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi – Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 8(42), 2–15.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2009). Sosioekonominen tausta ja osalliseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus*, 40(2), 131–145.
- Janhunen, K. (2013). : Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio. Väitöskirja.

- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiopetuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018.
- Järvilehto, T. (2003). Aivotutkimus, ihmisen psyykkisen toiminnan ja toimintahäiriöiden selittäminen ja kuntoutuksen ongelmat. Teoksessa Alanen, P., Hyyppä, M., Järvilehto, T, Sintonen, M. Lääketiede ja tieteenteoria. Digipaino, Turun yliopisto.
- Kalalahti, M. (2007): Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus*, 38(5), Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 417–431.
- Kalambouka, A. Farrell, P. Dyson, A. Kaplan, I. (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. Review. eppi-Centre
- Karhu, A. (2018). Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikou-lussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Valteri
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K. & Kiuru, N. (2015). Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus*, 46(4), 349–363.
- Klassen, Robert M., and Ming Ming Chiu. 2010. "Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress." *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 741–756.
- Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Tampere. Väitöskirja.
- Kosunen, Sonja. (2013). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443–466.
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J. & Vaughn, M. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review*, 67, 95–104.

- Kuorelahti, M. (2001). Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen: Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–135.
- 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.
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, R. J. & Wehby, J. (2007). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43–62.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen yliopisto; erityispedagogiikka.
- Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli: lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampere. Väitöskirja.
- Moisio, P., Karvonen, S. & Simpura, J. & Heikkilä, M. (2008): Johdanto. Teoksessa P. Moisio & S. Karvonen & J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2008. Helsinki: Stakes, 14–26.
- Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A follow-up. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75–83.
- 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

- Myhill, D., & Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': Pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274-285.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus, 185-207
- OAJ. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Haettu osoitteesta Saatavissa : <https://docs.google.com/file/d/0B9kepXH6urXpcWFHbkg0U0NsVjA/edit>
- OAJ. 2017. Työolobarometri. Haettu osoitteesta Saatavissa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opetusalan%20työolobarometri%202017>
- OAJ. 2018. Työrauha heikkenee, opettajat uupuvat. Haettu osoitteesta Saatavissa: https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408920813631&page_name=Ty%C3%B6rauha+heikkenee,+opettajat+uupuvat
- Opetushallitus.(2014). Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet.Helsinki: Next Print Oy.
- Opetusministeriö. (2005). Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80318/tr27.pdf?sequence=1>
- Perusopetuslaki 628/1998 Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietarinen, J. & Soini, T. & Pyhältö K. (2008): Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen & M. Kuittinen & M.

- Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Piispanen, M. (2008): Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish nine graders. *European Journal of Psychology of Education* ,25(2), 207–221.
- Rimpelä, M. (2008): Oppilashuolto hyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo & H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi. Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–53.
- Salmela-Aro, K. (toim.). (2018). Teoksessa Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. KIRJA
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Saloviita, T. (2007). Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus. PS-Kustannus. Jyväskylä
- Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan. (3.painos). Jyväskylä: PS-kustannus., T.
- Samdal, O. & Dür, W. & Freeman, J. (2004): School. Teoksessa C. Currie & C. Roberts & A. Morgan & R. Smith & W. Settertobulte & O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) Young people's health in context. Health behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the HBSC 2001/02 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Copenhagen: World Health Organisation Regional Office for Europe, 42–52.
- Savolainen, A. (2001). Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden jähenkilöstön näkökulmista. Acta

Universitatis Tamperensis 830. Tampere: TampereenYliopistopaino Oy
Juvenes Print.

- Sciarra, D. T. & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling, 11*(4), 218–228.
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidänkoulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: PS-kustannus,91–109.
- Skelton, C., Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2009). Gender 'matters' in the primary classroom: Pupils' and teachers' perspectives. *British Educational Research Journal, 35*(2), 187-204.
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G. & Kindermann, T.A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom:Part of a larger motivational dynamic? *Journalof Educational Psychology, 100*(4), 765–781.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus,129–143.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2007). Immediate Impacts of PALS: A school- wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(5), 471–492.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology, 3*, 202–217.
- Taylor, A. R. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*(4), 360
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Kouluterveyskysely 2017. kouluterveyskyselyn tulokset. Haettu osoitteestaSaatavissa: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199325&mittarit_2=200451#

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Kouluterveyskysely. Saatavissa:Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Ulmanen, S. (2017). Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere. Väitöskirja.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332–341.
- Virta, J. & Lounassalo, I. (2013). Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 497–520.
- Väljjarvi, J. (2017). Pisa 2015: Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- World Health Organization (Who). (1946). Constitution of the World Health Organization. Haettu osoitteesta <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>