

**Käytösoireiden, tunne-elämän oireiden ja ADHD-  
oireiden yhteys kouluun kiinnittymiseen yläkoulussa**

Kiira Muttonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Muttonen, Kiira. 2019. Käyttöoireiden, tunne-elämän oireiden ja ADHD-oireiden yhteys kouluun kiinnittymiseen yläkoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 44 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella psyykkisten oireiden (käytös-, tunne- ja ADHD-oireet) yhteyttä affektiiviseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen yläkouluikäisillä. Tutkimuksessa selvitettiin eroavatko psyykkisesti oireilevat oppilaat oireettomista oppilaista kouluun kiinnittymisen osalta. Lisäksi haluttiin selvittää, onko psyykkisten oireiden oiretyypillä tai oireyryppien päällekkäistymisellä yhteys oppilaan kouluun kiinnittymiseen.

Tutkimus oli kvantitatiivinen ja vertaileva poikittaistutkimus. Tutkimuksessa käytettiin aineistona Työrauha kaikille -hankkeessa syksyllä 2013 kerättyä aineistoa. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu yläkoululaisten (n=649) vastauksista Vahvuudet ja vaikeudet (SDQ) ja *Student Engagement Instrument* (SEI) -kyselyistä muokattuihin kyselylomakkeisiin. Kyselyjen vastaukset analysoitiin Kruskal-Wallis testillä ja Mann-Whitney U -testillä.

Oireettomat erosivat affektiivisessä kouluun kiinnittymisessä tunne- ja ADHD-oireisista sekä tutkittavista, joilla oireet päällekkäistyivät. Kognitiivisessa kiinnittymisessä oireettomien ryhmä erosi päällekkäistyneiden oireiden ryhmästä. Oireettomat olivat muita ryhmiä vahvemmin kouluun kiinnittyneitä. Päällekkäistyneiden oireiden ryhmässä kiinnittyminen oli heikompaa kuin ryhmässä, jossa tutkittavilla oli vain yhtä oiretta.

Psyykkisesti oireilevat nuoret näyttäisivät olevan vähemmän kouluun kiinnittyneitä kuin muut vertaiset. Täten psyykkisiä oireita omaavien kouluun kiinnittymisen tukemiseen tulisi kiinnittää koulussa huomiota. Erityisesti tukimuotoja tulisi löytää oppilaille, joilla on samanaikaisesti useampia psyykkisiä oireita.

Asiasanat: Kouluun kiinnittyminen, käyttöoireet, tunneoireet, ADHD, komorbiditeetti

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 JOHDANTO .....</b>  | <b>4</b>  |
| 1.1 Kouluun kiinnittyminen .....   | 5         |
| 1.2 Sosioekonomisen aseman, sukupuolen ja iän yhteys kouluun<br>kiinnittymiseen..... | 10        |
| 1.3 Psyykkisesti oireilevat nuoret .....   | 11        |
| 1.4 Psyykkisten oireiden yhteys kouluun kiinnittymiseen.....                         | 13        |
| 1.5 Tutkimuskysymykset .....   | 15        |
| <b>2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>   | <b>16</b> |
| 2.1 Tutkimuksen konteksti ja tutkittavat .....                                       | 16        |
| 2.2 Tutkimusmenetelmät .....   | 17        |
| <b>3 TULOKSET .....</b>  | <b>22</b> |
| <b>4 POHDINTA .....</b>  | <b>24</b> |
| <b>LÄHTEET.....</b>  | <b>29</b> |
| <b>LIITTEET.....</b>   | <b>42</b> |

# 1 JOHDANTO

Suomalaisista yläkouluikäisistä nuorista vain pieni osa raportoi pitävänsä koulunkäynnistä ja moni yläkoululainen on ahdistunut tai uupunut (Inchley ym., 2016; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015). Suomessa tutkintoon johtavan koulutuksen keskeytti 5,1 % lukuvuonna 2016/2017 (Suomen virallinen tilasto (SVT), 2019) ja suomalaisista 20–29-vuotiaista ainoastaan perusasteen oli vuonna 2017 suorittanut 16 % (SVT, 2018). Koulusta vähän pitäminen ja koulun keskeyttäminen ilmentävät heikkoa kouluun kiinnittymistä.

Kouluun kiinnittymisen edistäminen ja kiinnittymättömyyden ehkäisy on keskeistä, sillä kouluun kiinnittymisellä on niin lyhyen kuin pitkän aikavälin seurauksia yksilön elämälle. Kouluun kiinnittyneet suoriutuvat paremmin koulussa (Jelas, Azman, Zulnaidi & Ahmad, 2016; Wang & Eccless, 2013; Li & Lerner, 2011; Wang & Holcombe, 2010) kun sitä vastoin kouluun heikosti kiinnittyneet keskeyttävät koulun vertaisiaan useammin (Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008). Heikko kouluun kiinnittyminen yläkouluikäisenä on yhdistetty heikompaan fyysiseen terveyteen, heikompaan mielenterveyteen, päihteiden väärinkäyttöön ja rikolliseen käytökseen nuoruudessa (Conner & Pope, 2013). Heikko kouluun kiinnittyminen myös ennakoii myöhemmässä elämässä esiintyviä mielenterveyden ongelmia (Wang & Peck, 2012), päihteiden käyttöä ja rikollisuutta (Wang & Fredricks, 2014; Henry, Knight & Thornberry, 2012; Li & Lerner, 2011) sekä yhteiskunnasta syrjäytymistä (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009).

Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, että psyykkisesti oireilevat yläkouluikäiset ovat oireettomia heikommin kouluun kiinnittyneitä. Näin ollen ne nuoret, joilla on psyykkisiä oireita, ovat erityisessä riskissä kouluun kiinnittymättömyydestä seuraaville kielteisille elämäntilanteille. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, eroavatko psyykkisiä oireita omaavat oppilaat oireettomista oppilaista kouluun kiinnittymisen osalta suomalaisessa yläkoulukontekstissa. Lisäksi haluttiin selvittää, ovatko eri psyykkisiä oireita

omaavat yläkoululaiset keskenään eritavalla kouluun kiinnittyneitä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan saada tietoa siitä, onko koulussa perusteltua kehittää erityisiä kouluun kiinnittymisen tukirakenteita erilailla psyykkisesti oireileville nuorille.

## 1.1 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittymisen käsitteellä viitataan oppilaan haluun sitoutua ja osallistua koulun käytänteisiin (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006) sekä oppilaan kokemaan yhteenkuuluvuuteen koulun kanssa (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009, 494). Kouluun kiinnittynyt on ikään kuin kasvanut kiinni kouluyhteisöön kokien koulun sosiaalisena ja toiminnallisena yhteisönä itselleen merkitykselliseksi.

Kouluun kiinnittymättömyyden äärimmäisenä ilmentymänä voidaan pitää koulupudokkuutta. Koulupudokkuudella viitataan oppivelvollisuuden alaisen koulunkäynnin keskeytymiseen (ks. esim. Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate & Van Damme, 2013; Quiroga, Janosz, Bisset & Morin, 2013), mikä suomalaisessa kontekstissa tarkoittaa peruskoulun keskeyttämistä. Kouluun kiinnittymisen käsitteen luomisen taustalla olikin huoli nuorten koulupudokkuudesta ja siitä mahdollisesti seuraavasta kehityksestä yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Käsite rakennettiin selittämään ja ymmärtämään oppilaiden koulusta vieraantumista (Finn & Zimmer, 2012). Kouluun kiinnittyminen muodostui käsitteenä koulusta vieraantumisen ja syrjäytymisen vastakohdaksi.

Kouluun kiinnittymisen ajatellaan olevan moniulotteinen käsite, ja sitä kuvaamaan on luotu erilaisia malleja, joissa kouluun kiinnittyminen jaetaan ulottuvuuksiin. Tutkijat eivät ole kuitenkaan päässeet täydelliseen yhteysymmärrykseen siitä, mihin osa-alueisiin kouluun kiinnittyminen jakautuu. Varhaisimmissa kiinnittymisen malleissa kiinnittyminen on jaoteltu pitämään sisällään toiminnallisen sekä affektiivisen ulottuvuuden (ks. esim. Finn, 1989; Hirschi, 1969). Toiminnallinen ulottuvuus kuvaa koulun tarjoamiin aktiviteetteihin ja sosiaalisiin ympäristöihin osallistumista, kun taas kouluun

samaistumista ja koulunkäynnin arvostamista kuvataan affektiivisen ulottuvuuden avulla.

Kolmijakoisissa malleissa toimintojen ja tunteiden rinnalle nostetaan kognitiivinen ulottuvuus. Näiden mallien määritelmien pohjalla on Connelin ja Welbornin (1991) teoria, jonka mukaan kiinnittyminen ilmenee tunteina, kognitioina sekä toimintoina ja käytöksenä. Useimmat tutkijat määrittelevät kouluun kiinnittymisen pitämään sisällään kyseiset kolme ulottuvuutta: affektiivisen kiinnittymisen, kognitiivisen kiinnittymisen ja toiminnallisen kiinnittymisen (ks. esim. Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Furlong ym., 2003).

Affektiivisen kiinnittymisen ja kognitiivisen kiinnittymisen määrittelyssä tutkijat kuvaavat oppilaan sisäisiä kokemuksia ja prosesseja, jotka saavat aikaan kiinnittymistä kouluun tai toisaalta estävät kiinnittymättömyyttä. **Affektiivinen kouluun kiinnittymisen** tutkijat käsittävät oppilaan tunteiksi, ajatuksiksi ja arvostukseksi, joita oppilas kokee koulua, opettajia, luokkatovereita ja opiskelua kohtaan (Jimerson ym., 2003; Furlong ym., 2003; Fredericks ym., 2004; Ulmanen, Soini, Pietarinen & Pyhäntö, 2016). Kyseisellä ulottuvuudella tarkoitetaan oppilaan kokemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta koulun ihmisten, toimintojen, tavoitteiden, arvojen ja fyysisen ympäristön kanssa. Affektiivisen kiinnittymisen mahdollistajina toimivat oppilaan suhteet opettajiin ja vertaisiin koulussa sekä perheen ja vertaisten antama tuki koulunkäynnille (Appleton ym., 2006). Affektiivisestä kiinnittymisestä on käytetty englanninkielisessä kirjallisuudessa myös termejä *emotional engagement* (ks. esim. Furlong ym., 2003; Fredericks ym., 2004) ja *psychological engagement* (ks. esim. Appleton ym., 2006) ja termiä on suomennettu lähteissä emotionaaliseksi (koulutyöhön) kiinnittymiseksi (Manninen, 2018; Ulmanen, 2017), psykologiseksi kiinnittymiseksi (Koivu, 2016) ja tunneperäiseksi kiinnittymiseksi (Virtanen, 2018).

**Kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen** sisältyy tavoitteet ja merkitykset, joita oppilas antaa oppimiselle ja koulutyölle (Fredericks ym., 2004; Jimerson ym., 2003; Appleton ym., 2006). Kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen voidaan lukea kuuluvaksi oppilaan panos koulutyön ja

oppimisen eteen (Fredericks ym., 2004), jonka voidaan ajatella olevan seurausta siitä, että oppilas asettaa itselleen koulutuksellisia tavoitteita ja kokee koulun itselleen merkityksellisenä.

**Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen** pitää sisällään osallistumisen koulun akateemisiin ja sosiaalisiin toimintoihin (Jimerson ym., 2003; Furlong ym., 2003; Fredericks ym., 2004). Jotkut tutkijat erottavat toiminnallisesta kiinnittymisestä erilliseksi neljänneksi ulottuvuudeksi akateemisiin toimintoihin osallistumista kuvaavan akateemisen kiinnittymisen (ks. esim. Reschly & Christenson, 2006; Christenson & Anderson, 2002). Näissä nelijakoisissa määrittelyissä toiminnallinen kouluun kiinnittyminen määritetään koulussa läsnäoloksi ja vapaaehtoiseksi osallistumiseksi koulun toimintoihin, kun taas akateeminen kiinnittyminen kuvataan kotitehtävien tekemisenä, koulutehtäviin käytettynä aikana ja akateemisena suorituksina (ks. Appleton ym., 2006). Toisaalta koulutehtäviin panostamisen voidaan ajatella olevan kognitiivisen kiinnittymisen toiminnallinen ilmentymä.

Edellä kuvatut kiinnittyvyyden ulottuvuudet löytyvät useista kouluun kiinnittymisen malleista. Merkityksellinen ero eri mallien välillä on näkemys siitä, rakentuuko affektiivinen kiinnittyminen osallistumisen kautta vai ovatko oppilaan sisäiset prosessit edellytyksenä osallistumiselle ja näin ollen toiminnalliselle kiinnittymiselle. Kuitenkin monissa näkemyksissä yhteistä on kehämäisyys, jossa osallistuminen ja tunneperäiset sekä kognitiiviset tekijät vaikuttavat toisiinsa: osallistuminen lisää mahdollisuutta esimerkiksi ystäväystyä luokkatovereiden kanssa, mikä edistää koulun kokemista merkityksellisenä tunnetasolla, mikä taas lisää osallistumista. Samoin kielteiset tunteet koulua kohtaan vähentävät osallistumista, mistä taas seuraa esimerkiksi kielteisiä reaktioita opettajilta, mikä synnyttää lisää kielteisiä tunteita koulua kohtaan.

Finnin (1989) osallistumisen ja samaistumisen malli sekä Furlongin ja kumppaneiden (2003) PACM-malli (*Participation, Attachments, Commitment, Membership*) esittävät toiminnallisen kiinnittymisen ensisijaiseksi affektiiviseen kiinnittymiseen nähden kouluun kiinnittymisen muodostumisessa. Molemmissa koulun käytäntöihin osallistuminen johtaa esimerkiksi parempien

oppimistulosten kautta oppilaan kouluun kiintymiseen, koulun arvostamiseen ja vahvistuneeseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen koulun kanssa. Osallistumisen ja samaistumisen mallissa edellä kuvattu arvostuksena ja yhteenkuuluvuutena ilmenevä affektiivinen kiinnittyminen puolestaan vahvistaa koulunkäyntiin osallistumista entisestään (ks. Finn, 1989, kuvio 2). Myöhemmissä tutkimuksissa toiminnallisen kiinnittymisen ensisijaisuus on saanut myös empiiristä tukea (Li & Lerner, 2013). Finn (1989) kuitenkin ehdottaa, että kouluun kiinnittymättömyyden synnyssä oppilaan sisäiset prosessit ovat ensisijaisia, sillä hänen mukaansa koulusta irtaannutaan ensin tunnetasolla.

Connellin ja Wellbornin (1991) teoria (*The Self-System Model of Motivational Development*, SSMMD) kiinnittymisen rakentumisesta nojaa käsitykseen, jossa ihmisen sisäiset prosessit ovat lähtökohtana kiinnittymisen syntymiselle. Tällöin toiminnallinen kiinnittyminen on seurausta yksilön tunteista, tavoitteista ja kognitiivisista kyvyistä. Connellin ja Wellbornin (1991) mukaan kiinnittyminen rakentuu ihmisen psykologisten perustarpeiden (autonomia, kyvykkyys ja osallisuus, ks. Deci & Ryan, 2000) tyydyttyessä niissä ympäristöissä, joissa ihminen toimii. Kyseisen teorian pohjalta oppilaan kouluun kiinnittyminen on kytköksissä oppilaan pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin sekä siihen, kuinka oppilas kokee koulussa, perheympäristössä ja kaverisuhteissa pystyvänsä vaikuttamaan itseensä liittyviin asioihin. Autonomian, kyvykkyuden ja osallisuuden kokemusten korrelatiivisesta yhteydestä kouluun kiinnittymiseen on saatu näyttöä useissa tutkimuksissa (ks. esim. Patrick, Skinner & Connell, 1993; Skinner, Wellborn & Connell, 1990, Valeski & Stipek, 2001; Assor, Kaplan & Roth, 2002). Lisäksi psykologisten perustarpeiden tukemisen on havaittu tukevan kouluun kiinnittymisen muodostumista (autonomia: ks. Skinner ym., 1990; osallisuus ja pystyvyys: ks. Skinner & Belmont, 1993). Toisaalta kaikissa tutkimuksissa kaikkien perustarpeiden yhteyttä kouluun kiinnittymiseen ei ole havaittu (ks. esim. Skinner & Belmont, 1993).

Kun psyykkisten perustarpeiden tyydyttäminen nähdään kouluun kiinnittymisen lähteenä, toiminnallinen kouluun kiinnittyminen nähdään



seurauksena affektiivisesta ja kognitiivisesta kouluun kiinnittymisestä. Vastakohtana Finnin (1989) osallistumisen ja samaistumisen mallille Fredericks ja kumppanit (2004) ehdottavatkin affektiivisen ja kognitiivisen kiinnittymisen johtavan toiminnalliseen kiinnittymiseen. Skinner, Furrer, Marchand ja Kindermann (2008), Li, Lerner ja Lerner (2010) sekä Li ja Lerner (2013) havaitsivat omista tutkimuksissaan tämän suuntaisen yhteyden affektiivisen ja toiminnallisen kouluun kiinnittymisen välillä. Toisaalta Li ja Lerner (2013) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, ettei kognitiivinen kiinnittyminen ennustanut toiminnallista kiinnittymistä, vaikka kognitiivisen kiinnittyminen ennustikin myöhempää affektiivista kiinnittymistä.

Affektiivista ja kognitiivista kiinnittymistä ensisijaisena pitävät tutkijat kuvaavat, kuinka toiminnallinen kiinnittymättömyys on seurausta heikosta affektiivisesta ja kognitiivisesta kiinnittymisestä. Tutkijoiden mukaan koulutuksen merkityksettömänä kokevan (kognitiivinen kiinnittymättömyys) sekä opettajiin ja vertaisiin huonot suhteet omaavan (affektiivinen kiinnittymättömyys) nuoren voisi ajatella osallistuvan koulutyöhön vähemmän (toiminnallinen kiinnittymättömyys) verrattuna nuoreen, joka kokee koulun toiminnallisena ja sosiaalisena ympäristönä itselleen merkityksellisenä (ks. esim. Li ym., 2010; Skinner ym., 2008; Osterman, 1998).

Tutkimuksessa ei ole saatu yhdensuuntaista näyttöä siitä, onko jokin kouluun kiinnittyvyyden ulottuvuuksista ensisijainen muihin ulottuvuuksiin nähden. Kuitenkin tutkimuksessa on löydetty vahvistusta kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien kehämäisyydestä (ks. esim. Li & Lerner, 2013; Li ym., 2010; Skinner ym., 2008). Kehämäisyydestä johtuen vaikeammin ulospäin nähtävissä olevien affektiivisen ja kognitiivisen kiinnittymisen tarkastelu nousee keskeiseksi ennustaessa myös ulospäin näkyvämpää toiminnallista kiinnittymistä (Appleton ym., 2006).

## 1.2 Sosioekonomisen aseman, sukupuolen ja iän yhteys kouluun kiinnittymiseen

Perheen sosioekonominen asema on kansainvälisissä tutkimuksissa yhdistetty oppilaan kouluun kiinnittymiseen siten, että korkea sosioekonominen asema ennustaa vahvempaa kouluun kiinnittymistä (Nguyen ym., 2018; Wang & Fredricks, 2014; Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate & Van Damme, 2013). Suomalaisessa kontekstissa tehdyissä tutkimuksissa sosioekonomisen aseman ei ole pääsääntöisesti havaittu selittävän eroja kouluun kiinnittymisessä (ks. esim. Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Suomessa on yleisesti korkea elintaso, pienet tuloerot ja vakaa sosiaaliturva, mikä tutkijoiden mukaan selittää sosioekonomisen aseman vähäistä yhteyttä suomalaisessa kontekstissa tehdyissä tutkimuksissa. Sosioekonominen asema selittänee eroja ryhmien välillä maissa, joissa on erot eri sosioekonomisen aseman luokkien välillä ovat suurempia.

Sukupuolen on havaittu selittävän kouluun kiinnittymistä. Useiden tutkimusten mukaan tytöt ovat todennäköisemmin vahvasti kouluun kiinnittyneitä kun taas pojille tyypillisempää on vähäinen kouluun kiinnittyminen (Virtanen ym., 2018; Lam ym., 2016; Lamote ym., 2013; Wang & Fredricks, 2014; Salmela-Upadyaya, 2012). Toisaalta joissain tutkimuksissa sukupuolen yhteyttä ei ole havaittu. Esimerkiksi Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ja Kuorelahti (2014) eivät havainneet omassa tutkimuksessaan suomalaisten yläkoululaisten sukupuolella olevan yhteyttä oppilaiden kouluun kiinnittymiseen.

Yläkouluikäiset ovat tyypillisesti keskimäärin vähemmän kouluun kiinnittyneitä kuin nuoremmat oppilaat (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006; Fredricks ym., 2004). Yläkoulunkin aikana kouluun kiinnittyminen vaikuttaisi heikkenevän, sillä kouluun kiinnittyminen näyttäisi olevan vahvempaa yläkoulun ensimmäisillä luokilla verrattuna viimeiseen luokkaan useiden maiden koulujärjestelmissä (Lam ym., 2016).

Tutkijat ovat havainneet, että kouluun kiinnittyminen ei kaikissa tapauksissa vähene yleisesti kaikilla oppilailla yläkoulussa vaan oppilaat on

usein jaettavissa ryhmiin sen mukaan, kuinka heidän kouluun kiinnittymisensä muuttuu kouluvuosien aikana. Suurin osa oppilaista näyttäisi olevan kouluun kohtalaisesti tai vahvasti kiinnittyneitä yläkouluikäisenä (Virtanen ym., 2018; Janosz ym., 2008). Kouluun kiinnittymättömyys näyttäisi siten keskittyvän pienemmälle osalle oppilaita, joilla on mahdollisesti joitakin riskitekijöitä kouluun kiinnittymättömyyden muodostumiselle.

### 1.3 Psykkisesti oireilevat nuoret

Puhun tutkimuksessani yleisesti tunne-elämän oireista, käytösoireista ja ylivilkkaudesta ja tarkkaamattomuudesta (ADHD-oireista) *psykkisinä oireina*. Psykkiset oireet koskettavat suurta joukkoa lapsia ja nuoria. Kansainvälisessä meta-analyysissä saatiin lasten ja nuorten mielenterveyden ja käytöksen häiriöiden (masennus, ahdistus, ADHD ja käytöshäiriöt) esiintyvyyksiluvuksi 13,4 %, joka oli saman suuntainen tulos, mitä oli saatu aikaisemmissa meta-analyyseissa (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015).

Jokaisessa luokassa on siis noin kolme oppilasta, joiden oireet ovat jonkin häiriön diagnoosiin riittäviä. Luokassa saattaa olla vielä lisäksi oppilaita, jotka oireilevat koulunkäynnille merkityksellisesti, vaikka oireiden määrä tai pitkäkestoisuus ei ole diagnoosiin vaadittavalla tasolla. Koulun näkökulmasta psykkiset oireet ovat tuen tarpeita, joita on tarkoituksenmukaista tukea ilman virallistakin lääketieteellistä diagnoosia.

Maaailman terveysjärjestö (WHO) on eritellyt psykkisiä oireita mielenterveyden ja käytöksen häiriöiden diagnostisissa kriteereissä. Käytöshäiriön oireiksi luetaan muun muassa herkästi suuttuminen, yhteisten sääntöjen noudattamattomuus, aggressiivisuus, valehteleminen ja varastaminen. Mielialahäiriön ja tunne-elämän häiriöiden oireisiin kuuluu alakuloisuutta, pelokkuutta tai ahdistusta ja lisäksi oireena voi olla henkilön itseluottamuksen heikkeneminen tai henkilöllä voi olla fyysisiä oireita, kuten pahoinvointia, vatsakipuja tai päänsärkyä. ADHD-oireisella lapsella on sekä ylivilkkautta että tarkkaamattomuutta. Tarkkaamattomuus voi ilmetä vaikeutena keskittyä ja helposti häiriintyvyytenä. Yliaktiivisuuden oireita ovat

levottomuus, vaikeus pysyä paikallaan ja tarve tavaroiden hypistelyyn. ADHD-oireisella voi olla haasteita saattaa tehtäviä loppuun ja hän voi toimia impulsiivisesti.

Psyykkiset oireet on yhdistetty kielteisiin elämäntapoihin. Käyttöoireiset (Kessler ym., 2014; Granic, 2014) tunneoireiset (Fletcher, 2008; Fergusson & Woodward, 2002) ja ADHD-oireiset (Shaw ym., 2012; Liu, Huang, Kao & Gau, 2017) suoriutuvat akateemisesti vertaisiaan heikommin. Tämän lisäksi psyykkiset oireet nuoruudessa ovat yhteydessä heikompaan mielenterveyteen (käyttöoireet: Colman ym., 2009; Hofstra, Van der Ende & Verhulst, 2002; tunneoireet: Hofstra ym., 2002; ADHD-oireet: Biederman ym., 2006), heikkoon työllistymiseen (käyttöoireet: Kokko & Pulkkinen, 2000; tunneoireet: Fergusson & Woodward, 2002; ADHD-oireet: Shaw ym., 2012) ja päihteiden käyttöön (käyttöoireet: Colder ym., 2013; tunneoireet: Fergusson & Woodward, 2002; ADHD-oireet: Shaw ym., 2012; Charach, Yeung, Climans & Lillie, 2011) aikuisena.

Psyykkisten oireiden on havaittu päällekkäistyvän. Päällekkäistymisellä (komorbiditeetti) tarkoitetaan kahden tai useamman toisistaan erillisenä ajatellun sairauden tai häiriön samanaikaista esiintymistä (Caron & Rutter, 1991). Käytöksen pulmien on havaittu päällekkäistyvän ADHD-oireiden (Bartels ym., 2018; Saylor & Amann, 2016) ja tunne-elämän oireiden (Bartels ym., 2018; Yoon ym., 2017; Granic, 2014) kanssa. ADHD-oireet esiintyvät tavallisimmin yhdessä käyttöoireiden kanssa (Steinhausen ym., 2006), mutta myös ADHD-oireet ja tunne-elämän oireet päällekkäistyvät yleisesti (McQuade & Breaux, 2017; Steinhausen ym., 2006; Jensen ym., 2001)

Oireiden päällekkäistymistä ei tutkijoiden mukaan ole otettu tarpeeksi huomioon psyykkisten oireiden tutkimuksissa (ks. Granic, 2014; Saylor & Amann, 2016), jolloin ne nuoret, joilla on useita erityyppisiä oireita, voivat saada itselleen sopimattomampaa tukea verrattuna niihin nuoriin, joilla on vain yhtä oireityyppiä. Päällekkäistyviä oireita omaavilla onkin enemmän vakavampia oireita (Youngstrom, Findling & Calabrese, 2003; Newman, Moffit, Caspi & Silva, 1998) ja suuremmalla todennäköisyydellä vaikeuksia elämän eri

osa-alueilla (Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge & Pettit, 2003; ks. myös Liu ym., 2017, 871; Colder ym., 2013) kuin yhtä oireytyppiä omaavilla.

#### 1.4 Psyykkisten oireiden yhteys kouluun kiinnittymiseen

Nuorilla, joilla on psyykkisiä oireita, voi kouluun kiinnittymättömyys olla suurena riskinä yläkouluiässä. Esimerkiksi tunneoireet itsessään voivat lisätä riskiä kouluun kiinnittymättömyyden muodostumiselle, sillä masennusoireet voivat saada oppilaan tuntemaan itsensä koulun suhteen kyvyttömäksi ja avuttomaksi (Garvik, Idsoe & Bru, 2014).

Ympäristön reaktiot näyttäisivät vahvistavan vahvasti kouluun kiinnittyneiden kouluun kiinnittymistä kun taas heikosti kouluun kiinnittyneillä ympäristön mahdolliset kielteiset reaktiot heikentävät kouluun kiinnittymistä entisestään (ks. esim. Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Klem & Connell 2004; Osterman, 1998). Oppilaan toistuva maltin menettäminen, itkuisuus, levottomuus tai kyvyttömyys keskittyä voi saada kouluympäristössä aikaan kielteisiä reaktioita. Esimerkiksi psyykkisesti oireilevat ovat vertaisten keskuudessa vähän pidettyjä (ks. esim. Keiley ym., 2003 tunne- ja käytösoireisista; Saylor & Amann, 2016 ADHD-oireisista). Heikkojen vertaissuhteiden lisäksi opettaja-oppilassuhde on tunneoireisilla (Huang, Lewis, Cohen, Prewett & Herman, 2018; Nurmi, 2012), käytösoireisilla (Nurmi, 2012; Wang & Holcombe, 2010) ja ADHD-oireisilla (Olivier & Archambault, 2017) vertaisia heikompi ja konfliktirikkaampi.

Lapsen häiritsevä käyttäytyminen ja sääntöjen rikkominen saa opettajissa usein aikaan kielteisiä tunteita kuten vihaa ja turhautumista (Hargreaves, 2000). Samoin ADHD-oireisuus on yhdistetty opettajien ja vertaisten kielteisempiin tunteisiin (Ohan, Visser, Strain & Allen, 2011). Yläkoulun opettajilla on myös havaittu olevan vaikeuksia ymmärtää oppilaiden tunteita (Hargreaves, 2000). Jos opettaja kokee oppilasta kohtaan kielteisiä tunteita tai ei tunnista oppilaan tunteita, saattaa oppilas jäädä ilman opettajan sosiaalista tukea. Opettajan antama sosiaalinen tuki näyttäisi suojaavan myöhemmiltä käytöksen pulmilta (Wang, Brinkworth ja Eccless, 2013; Hamre & Pianta, 2009; Hirchi, 1969) ja

sosiaalisen tuen vähäisyys on yhteydessä masennus- ja ahdistusoireisiin (Wang ym., 2013; DeWit, Karioja, Rye & Shain, 2011). Tällöin oppilas ei välttämättä halua täyttää koulun odotuksia tai kiintyä koulun ihmisiin ja näin kiinnittyä kouluun.

Psyykkiset oireet näyttäisivät aiemman tutkimuksen valossa yhdistyvänkin vertaisia alhaisempaan affektiiviseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen sekä koulupudokkuuteen. Aikaisempi tutkimus aiheesta on esitetty liitteessä 1. Psyykkisten oireiden yhteyttä kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen on tutkittu suhteellisen vähän. Niukalti tutkimusta on myös ADHD-oireiden yhteydestä kouluun kiinnittymiseen.

Vahvemmin kouluun kiinnittyneillä näyttäisi olevan vähemmän psyykkisiä oireita. Kouluun affektiivisesti ja kognitiivisesti kiinnittyneiden oppilaiden on havaittu käyttäytyvän todennäköisemmin toivotulla tavalla (Wang & Holcombe, 2010; Archambault ym., 2009). Vahva kouluun kiinnittyminen on yhdistetty vähäisempään määrään masennusoireita (Wang ym., 2015; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Conner & Pope, 2013; Li & Lerner, 2011), ahdistusoireita (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014) ja ADHD-oireita (Nguyen ym., 2018).

Joissain tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että muutokset kouluun kiinnittymisessä saattavat yhdistyä muutoksiin oireilussa. Affektiivisen kouluun kiinnittymisen vähentyminen on yhdistetty oppilaan lisääntyneeseen haastavaan käytökseen (Wang & Fredricks, 2014; Morrison, Robertson, Laurie & Kelly, 2002) ja masennusoireiden lisääntymiseen (Wang ym., 2015). Yleisesti kouluun kiinnittymisen on tutkimuksissa nähty edistävän yksilön yleistä hyvinvointia ja elämäntyytyväisyyttä (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

Fredericks ja kumppanit (2004) huomauttavat, että vaikka tutkimuksissa on havaittu tiettyjen ympäristön piirteiden, kuten opettajan antaman sosiaalisen tuen, olevan yhteydessä korkeaan kouluun kiinnittymiseen, reagoivat eri lapset eri tavalla ympäristön ominaisuuksiin. Esimerkiksi saman luokan oppilaat voivat olla eri tavalla ja eri tasoisesti kouluun kiinnittyneitä (Fredericks ym., 2004). Vaikkakin niin käytös-, tunne- kuin ADHD-oireetkin on yhdistetty yhtäläillä kielteisiin ympäristön reaktioihin ja heikkoon kouluun

kiinnittymiseen, voi olla mahdollista, että erilaiset oireet saavat yksilöt reagoimaan ympäristön ominaisuuksiin toisistaan poikkeavasti.

Tutkimusta edelleen näytettäisiinkin kaivattavan ominaisuuksiltaan erilaisten yksilöiden kouluun kiinnittymisestä. Aikaisempi tutkimus on painottunut tutkimaan kouluun kiinnittymistä yhtenä skaalana erottamatta kiinnittymisen ulottuvuuksia tai tarkastelemalla ainoastaan toiminnallista kouluun kiinnittymistä. Tämä tutkielma pyrkii vastaamaan lisätutkimuksen tarpeeseen tutkimalla affektiivista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä nuorilla, joilla on käytöksen, tunne-elämän ja/tai ylivilkkauden ja tarkkaamattomuuden pulmia sekä vertaamalla näiden nuorten kouluun kiinnittymistä toisiinsa sekä niihin, joilla pulmia ei ilmene.

## 1.5 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, ovatko psyykkiset oireet yhteydessä affektiiviseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Eroavatko eri psyykkisiä oireita omaavat toisistaan tai oireettomista affektiivisen kouluun kiinnittymisen osalta?
2. Eroavatko eri psyykkisiä oireita omaavat toisistaan tai oireettomista kognitiivisen kouluun kiinnittymisen osalta?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimuksen konteksti ja tutkittavat

Tutkimuksessa käytettiin aineistona Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen toteuttamassa Työrauha kaikille -hankkeessa kerättyä aineistoa. Tutkimushanketta on rahoittanut Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö. Tutkimusaineisto on kerätty suomalaisista yläkouluista. Kutsu hankkeeseen lähetettiin yläkoulujen (yhteensä 175 koulua) rehtoreille, joita ohjeistettiin esittelemään tutkimus koulun henkilöstölle ja päättämään yhdessä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistui 35 koulua, mikä oli 20% tutkimukseen kutsuttujen koulujen määrästä. Kouluja pyydettiin valitsemaan koulusta enintään kaksi luokkaa, joissa koetaan olevan haasteita työrauhassa. Koulut valitsivat tutkimukseen mukaan vain seitsemänsiä (58 %) ja kahdeksansia (42 %) luokkia. Valittujen luokkien oppilaiden vanhemmille lähetettiin kirje, jossa esiteltiin Työrauha kaikille -interventio ja tutkimushanke. Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumiseen. Osallistuminen on ollut kouluille, luokille ja oppilaille vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuminen oli mahdollista keskeyttää milloin tahansa tutkimuksen aikana. Ennen tutkimuksen aloittamista Itä-Suomen yliopiston eettinen lautakunta antoi lausuntonsa tutkimuksen eettisyydestä.

Työrauha kaikille -hankkeessa tutkittiin Työrauha kaikille -intervention toimivuutta ja hyväksyttävyyttä sähköisten kyselylomakkeiden avulla. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu hankkeen tutkimuksen alkumittauksessa syksyllä 2013 kerätyistä oppilaiden vastauksista oppilaan vaikeuksia kartoittavaan kyselylomakkeeseen ja oppilaan kouluun kiinnittymistä mittaavaan kyselylomakkeeseen. Tutkittavat (N = 836) olivat iältään 12–16-vuotiaita (ka = 13.4, kh = .65). Tutkittavista tyttöjä oli 389 (46.6 %) ja poikia oli 445 (53.2 %). Analyysien otoskoko vaihteli johtuen osallistujien ryhmittelyistä, jotka on selitetty Mittarit ja muuttajat -luvussa.



## 2.2 Tutkimusmenetelmät

**Mittarit ja muuttujat.** Psykkisiä oireita arvioitiin Vahvuudet ja vaikeudet -kyselyllä (*Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ*) (Goodman, 1997. Kysely ja manuaali saatavilla osoitteessa [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org)). SDQ-kysely koostuu 25:stä lapsen sosiaalista kompetenssia mittaavasta väittämästä, joita nuori arvioi kolmiportaisella asteikolla (0 = ei päde, 2 = pätee varmasti) (Goodman 1997). Tässä tutkimuksessa käytettiin käyttäytymisen, tunne-elämän ja ylivilkkauden ja tarkkaamattomuuden vaikeuksia mittaavia osioita. Käyttöoireita mitattiin väittämällä kuten *"Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini"* ja tunneoireita väittämällä kuten *"Murehdin monia asioita"*. ADHD-oireita kartoitettiin esimerkiksi väittämällä *"Olen levoton, en pysty olemaan kauan hiljaa paikoillani"* ja *"Häiriinnyn helposti. Minun on vaikea keskittyä"*. Käyttäytymisen pulmia, ylivilkkautta ja tarkkaamattomuutta sekä tunne-elämän pulmia mitattiin jokaista viidellä väittämällä, ja niistä muodostettiin SDQ-manuaalin mukaisesti kolme summamuuttujaa: tunneoireet- ( $\alpha = .68$ ), käyttöoireet- ( $\alpha = .60$ ) ja ADHD-oireet-summamuuttuja ( $\alpha = .66$ ). Ennen summamuuttujien muodostamista väittämät käännettiin samansuuntaisiksi.

Ensiksi oppilaat luokiteltiin kunkin psyykkisten oireiden summamuuttujan pistemäärien perusteella kahteen luokkaan siten, että SDQ-kyselyssä poikkeavan pistemäärän saaneet luokiteltiin oireellisiksi ja normaalin pistemäärän saaneet oireettomiksi. SDQ-kyselyssä keskimäärin 10 % sijoittuu poikkeavan arvon luokkaan kun taas normaalin pistemäärän saa noin 80 % tutkittavista (Goodman, 1997). Tässä tutkimuksessa poikkeavan korkeaksi pistemääräksi määritettiin ne pistemäärät, joihin sisältyi heikoin 10 % tutkittavista ja normaaliksi pistemääräksi ne pistemäärät, joihin sisältyi 80 % vähiten pisteitä saaneista oppilaista. SDQ-manuaalista poiketen tunne- ja ADHD-oireissa poikkeavaksi pistemääräksi asetettiin 6–10 pistettä ja normaaliksi pistemääräksi 0–4 pistettä. Käyttöoireiden osalta tässä tutkimuksessa käytetyt pistemäärät eivät eronneet manuaalin pistemääräistä. Ne tutkittavat, jotka eivät saaneet poikkeavaa tai normaalia pistemäärää, rajattiin pois analyysistä. Summamuuttujien katkaisurajat sekä tutkittavien

prosentuaalinen jakautuminen ensimmäisessä ryhmittelyssä ovat esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Psykkisten oireiden summamuuttujien katkaisurajat ja tutkittavien prosentuaalinen jakautuminen ryhmiin ensimmäisessä ryhmittelyssä (n = 649)

|   | Oireiset       | Oireettomat   |
|---|----------------|---------------|
| Tunneoireet   | 6-10<br>9.4 %  | 0-4<br>82.5 % |
| Käyttöoireet  | 5-10<br>10.4 % | 0-3<br>83.3 % |
| ADHD-oireet<br>(tarkkaamattomuus<br>ja ylivilkkaus) | 6-10<br>12.7 % | 0-4<br>74.3 % |

Tämän jälkeen tutkittavat ryhmiteltiin viiteen luokkaan oireitten esiintymisen mukaisesti (taulukko 2). Viides ryhmä (päällekkäistyneet oireet) koostuu tutkittavista, jotka sijoittuivat useamassa kuin yhdessä oireryhmässä (taulukko 1) poikkeavan pistemäärän ryhmään. Lisäksi muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja, jotta pystyttäisiin tarkastelemaan, eroavatko yhtä oireityyppiä omaavat oppilaat oppilaista, joilla oireet päällekkäistyvät. Toiseen luokkaan ryhmiteltiin yhden oireityypin ryhmät (ryhmät 2-4 taulukossa 2) ja toiseen luokkaan päällekkäistyneiden oireiden ryhmä. Lopullisessa ryhmittelyssä (n = 649) ikä- ja sukupuolijakaumat pysyivät alkuperäisen ryhmittelyn kaltaisena (ikä: ka = 13.4, kh = .64, sukupuoli: tyttöjä 303, 46.7 % ja poikia 346, 53.3 %).

TAULUKKO 2. Tutkittavien ryhmittely (n = 649)

|                             | n   |
|-----------------------------|-----|
| 1. Oireettomat              | 523 |
| 2. Tunneoireiset            | 33  |
| 3. Käyttöoireiset           | 13  |
| 4. ADHD-oireiset            | 37  |
| 5. Päällekkäistyneet oireet | 43  |

Oppilaiden kouluun kiinnittymistä mitattiin *Student Engagement Instrument* (SEI) -mittarista (Appleton ym., 2006) muokatulla kouluun kiinnittymisen mittarilla. Student Engagement Instrument on kehitetty mittaamaan oppilaan affektiivista ja kognitiivista kiinnittymistä. Affektiivista kouluun kiinnittymistä mitataan kolmen osa-alueen avulla. Osa-alueita ovat opettaja-oppilassuhde, perheen tuki koulunkäynnille sekä vertaisten tuki oppimiselle (Appleton ym., 2006). Kognitiivista kouluun kiinnittymistä mitataan koulun merkityksellisenä kokemisen ja koulutyön hallinnan sekä tulevaisuuden koulutuksellisten tavoitteiden avulla yhteensä (Appleton ym., 2006). Tässä tutkimuksessa jokainen osa-alue koostui kolmesta väittämästä, joihin tutkittavat vastasivat neliportaisen Likert-asteikon (1 = täysin samaa mieltä, 4 = täysin erimieltä) mukaisesti. Tämän tutkimuksen mittarissa käytetyt väittämät on esitetty liitteessä 2.

Kouluun kiinnittymistä kuvaamaan muodostettiin väittämistä kaksi keskiarvomuuttujaa. Affektiivinen kouluun kiinnittyminen -keskiarvomuuttuja ( $\alpha = .79$ ) muodostettiin yhdeksästä affektiivista kiinnittymistä mitanneesta väittämästä ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen -keskiarvomuuttuja ( $\alpha = .82$ ) muodostettiin kuudesta koulun merkityksellisyyttä ja koulutuksellisia tavoitteita mitanneesta väittämästä.

Vakioitavina muuttujina käytettiin oppilaan sukupuolta ja sosioekonomista asemaa. Sukupuoli-muuttujassa oppilaat jaettiin tyttöihin (= 1) ja poikiin (= 2). Sosioekonomista asemaa mitattiin *Family Affluence Scale* (FAS) mittarilla. Mittari koostuu neljästä kysymyksestä, joiden vastaukset pisteytettiin ja pisteet laskettiin yhteen summamuuttujaksi ( $\alpha = .40$ ). Kysymykset olivat "Kuinka monta tietokonetta perheesi omistaa?", "Kuinka monta kertaa viimeisen vuoden aikana olet matkustanut perheesi kanssa jonnekin lomalle?", "Onko perheelläsi oma auto?" ja "Onko sinulla oma huone?". Kahdesta ensimmäisestä kysymyksestä sai pisteitä 0-3 seuraavalla tavalla: 0 (tietokonetta/kertaa lomamatkalla) = 0p, 1 = 1p, 2 = 2p ja enemmän kuin 2 = 3p. Kahdessa viimeisessä kysymyksessä vastauksesta "Ei" ei saanut pisteitä ja vastauksesta "Kyllä" sai yhden pisteen. Tutkittavat jaettiin matalan, keskitasoisen ja korkean sosioekonomisen aseman luokkiin käyttäen Liun ja

kumppaneiden (2016) suomalaisessa aineistossa käyttämiä katkaisurajoja. Jaottelu ja tutkittavien jakautuminen luokkiin on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Tutkittavien sosioekonominen asema luokiteltuna Liun ym. (2016) mukaan  
(n=836)

|               | Pistemäärä | n   | %    |
|---------------|------------|-----|------|
| Matala        | 0–4        | 97  | 11.6 |
| Keskitasoinen | 5, 6       | 340 | 40.7 |
| Korkea        | 7, 8       | 399 | 47.7 |

**Aineiston analyysi.** Aineisto analysoitiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Psykkisten oireiden yhteyttä affektiiviseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen analysoitiin Kruskal-Wallis testillä. Parivertailutestinä käytettiin Mann-Whitney U -testiä, johon oli tehty Bonferroni-korjaus. Lisäksi suoritettiin erillinen Mann-Whitney U -testi, jonka avulla verrattiin päällekkäistyneiden oireiden ryhmää ryhmään, jossa tutkittavilla oli yhtä oireyhtymää. Efektikokona analyyseissä käytettiin etan neliötä ( $\eta^2$ ), jota tulkittiin Cohenin (1988) määrittämien raja-arvojen mukaisesti: pieni efekti .01, keskisuuri efekti .06, suuri efekti .14. Riippuvina muuttujina olivat affektiivisen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymisen kaksi keskiarvomuuttujaa. Kruskal-Wallis testissä riippumattomaksi muuttujaksi asetettiin psyykkisiä oireita kuvaava viisiluokkainen muuttuja (taulukko 2). Erillisessä Mann-Whitney U -testissä riippumattomana muuttujana oli kaksiluokkainen muuttuja, joka kuvasi sitä, onko tutkittavalla yhtä oireyhtymää vai päällekkäistyneitä oireita.

Menetelmiksi valittiin parametrittomat testit, sillä riippuvat muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Parametrittomien testien on ajateltu olevan parametriin testeihin verrattuna tehottomampia havaitsemaan ilmiöiden välisiä mahdollisia yhteyksiä, mutta tämä väite pitää paikkaansa vain riippuvien muuttujien ollessa normaalisti jakautuneita (Field, 2018, s. 238).

Tavoitteena oli vakioida oppilaan sukupuoli ja sosioekonominen asema. Kruskal-Wallis ja Mann-Whitney U -testeihin ei ole mahdollista sisällyttää vakioitavia muuttujia (Field, 2018). Näin ollen analyysit toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensin sukupuolen ja sosioekonomisen aseman yhteydet

affektiiviseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen analysoitiin lineaarisen regressioanalyysin avulla, ja analyyseista tallennettiin standardoidut jäännökset kummankin kouluun kiinnittymistä kuvaavan muuttujan osalta. Standardoidut jäännösmuuttujat kuvasivat sitä osaa affektiivisestä ja kognitiivisesta kouluun kiinnittymisestä, jota ei voitu selittää oppilaan sukupuolella tai sosioekonomisella asemalla. Tämän jälkeen edellä mainittuja jäännösmuuttujia käytettiin riippuvina muuttujina Kruskal-Wallis testissä sekä erillisessä Mann-Whitney U-testissä.

### 3 TULOKSET

Tutkimuksessa selvitettiin eroavatko tutkittavien affektiivinen tai kognitiivinen kouluun kiinnittyminen sen perusteella, onko tutkittavalla tunne-elämän oireita, käytösoireita ja/tai ADHD-oireita. Kruskal-Wallis testistä havaittiin oireryhmien välillä olevan tilastollisesti merkitseviä eroja sekä affektiivisessä että kognitiivisessa kouluun kiinnittymisessä (ks. taulukko 4). Affektiivisessä kiinnittymisessä efektikoko oli keskisuuri ja kognitiivisessa kiinnittymisessä pieni.

Kuten taulukosta 4 nähdään, affektiivisen kouluun kiinnittymisen osalta oireettomat erosivat tunneoireisista ( $\eta^2 = 0.17$ ), ADHD-oireisista ( $\eta^2 = 0.19$ ) sekä päällekkäistyneiden oireiden ryhmästä ( $\eta^2 = 0.21$ ). Oireettomien ryhmässä affektiivinen kouluun kiinnittyminen oli muita edellä mainittuja ryhmiä vahvempaa. Kognitiivisessa kouluun kiinnittymisessä ainoa tilastollisesti merkitsevä ero havaittiin oireettomien ryhmän ja päällekkäistyneiden oireiden ryhmän välillä. Oireettomat oppilaat olivat kognitiivisen kiinnittymisen osalta enemmän kiinnittyneitä kuin oppilaat, joilla oli useampia psyykkisiä oireita ( $\eta^2 = 0.21$ ). Oireettomat eivät eronneet affektiivisen kouluun kiinnittymisen osalta käytösoireisista. Tunneoireiset, käytösoireiset ja ADHD-oireiset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kummassakaan kiinnittymisen ulottuvuudessa.

Kruskal-Wallis testiä seuranneissa parivertailuissa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja myöskään yhden oireen ryhmien ja päällekkäistyneiden oireiden ryhmän välillä (ks. taulukko 4). Kruskal-Wallis testin parivertailuissa vertailtiin erikseen kolmea eri yhden oireen oireryhmää päällekkäistyneiden oireiden ryhmään ja merkitsevyytensä tiukennettiin Bonferroni-korjauksen avulla. Tämä on oletettavasti aiheuttanut sen, ettei tilastollista merkitsevyyttä ryhmien välillä havaittu. Erillisessä parivertailussa havaittiin, että päällekkäistyneiden oireiden ryhmä erosi molempien tutkittujen kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien osalta tilastollisesti merkitsevästi

ryhmästä, jossa tutkittavilla oli yhtä oiretta. Affektiivinen kouluun kiinnittyminen oli heikompaa päällekkäistyneiden oireiden ryhmässä ( $md = -1.07$ ) kuin ryhmässä, jossa tutkittavilla oli vain yhtä oiretta ( $md = -.22$ ),  $U = 1190$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = 0.07$ . Samoin kognitiivisen kiinnittymisen osalta päällekkäistyneiden oireiden ryhmässä ( $md = -.39$ ) kouluun kiinnittyminen oli heikompaa kuin yhden oireen ryhmässä ( $md = -.10$ ),  $U = 1369$ ,  $p = .032$ ,  $\eta^2 = 0.04$ . Affektiivisessa kouluun kiinnittymisessä efektikoko oli keskisuuri ja kognitiivisessa kouluun kiinnittymisessä pieni.

TAULUKKO 4. Affektiivinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen oireryhmittäin  
(Kruskal-Wallis testi ja Mann-Whitney U-testi).

| Psyykkiset oireet            | Affektiivinen             |      |       | Kognitiivinen |      |      |
|------------------------------|---------------------------|------|-------|---------------|------|------|
|                              | ka                        | kh   | md    | ka            | kh   | md   |
| 1. Oireettomat (n = 523)     | .24                       | .89  | .11   | .20           | .89  | .24  |
| 2. Tunneoireiset (n = 33)    | -.36                      | .95  | -.23  | -.02          | .85  | -.10 |
| 3. Käyttöoireiset (n = 13)   | -.20                      | .64  | -.22  | -.40          | 1.41 | -.10 |
| 4. ADHD-oireiset (n = 37)    | -.18                      | .85  | -.19  | -.20          | 1.05 | .00  |
| 5. $\geq 2$ oiretta (n = 43) | -1.01                     | 1.47 | -1.07 | -.71          | 1.38 | -.39 |
| H(4) -arvo                   | 57.14***                  |      |       | 27.47***      |      |      |
| $\eta^2$                     | .08                       |      |       | .04           |      |      |
| Mann-Whitney U <sup>a</sup>  | 1 > 2**, 1 > 4*, 1 > 5*** |      |       | 1 > 5***      |      |      |

Huom. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , <sup>a</sup>Bonferroni

## POHDINTA

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää eroavatko tunne-, käytös ja ADHD-oireiset nuoret koetussa kouluun kiinnittymisessä toisistaan tai nuorista, joilla ei ole kyseisiä psyykkisiä oireita. Lisäksi mielenkiinnonkohteena oli tarkastella oireiden päällekkäistymisen yhteyttä kouluun kiinnittymiseen. Tulosten valossa oireettomat erosivat affektiivisessa kouluun kiinnittymisessä tunne- ja ADHD-oireisista sekä tutkittavista, joilla oireet päällekkäistyivät. Kognitiivisen kouluun kiinnittymisen osalta ainoa tilastollisesti merkitsevä ero oli oireettomien ja päällekkäistyneiden oireiden ryhmien välillä.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on saatu näyttöä siitä, että psyykkisesti oireilevat nuoret ovat vähemmän kouluun kiinnittyneitä kuin oireettomat vertaiset (ks. esim. Zendarski ym., 2017; Wang & Fredricks, 2014; Garvik ym., 2014; Pietarinen ym., 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Wang & Peck, 2012; Li & Lerner, 2011). Tämän tutkimuksen tuloksista havaittiin aikaisemman tutkimuksen kanssa samansuuntainen yhteys ilmiöiden välillä affektiivisen ulottuvuuden osalta; oireettomat erosivat tunne- ja ADHD-oireisista sekä päällekkäistyvien oireiden ryhmästä siten, että oireettomat oppilaat olivat vahvemmin affektiivisesti kouluun kiinnittyneitä. Erot olivat efektin kooltaan suuria.

Oireettomat eivät tässä tutkimuksessa eronneet käytösoireisista tilastollisesti merkitsevästi. Ryhmien mediaaneja tarkastellessa voidaan huomata viitteitä siitä, että oireettomat olivat käytösoireisia vahvemmin kouluun kiinnittyneitä. Tilastollisen merkitsevyyden puuttuminen voi selittyä käytösoireisten pienellä ryhmäkoolla ( $n = 13$ ).

Oireettomat olivat tämän tutkimuksen mukaan tilastollisesti merkitsevästi vahvemmin kognitiivisesti kouluun kiinnittyneitä kuin tutkittavat, joilla psyykkiset oireet päällekkäistyivät. Oireet selittivät 21% kouluun kiinnittymisen vaihtelusta. Erotien aikaisemmasta tutkimuksesta, tässä tutkimuksessa kognitiivisessa kiinnittymisessä eroa ei havaittu oireettomien ja niiden ryhmien välillä, joissa tutkittavilla oli yhtä oiretta. Oireettomien



kiinnittyminen näytti olevan tutkittavien keskiarvoa vahvempaa kuin kaikissa oireellisten ryhmissä kiinnittyminen oli taas keskiarvoa heikompaa, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Nuoret, joilla oli jotain yhtä psyykkistä oiretta näyttäisivät tämän tutkimuksen mukaan kokevan koulutuksen yhtä merkityksellisenä ja omaavan koulutuksellisia toiveita ja tavoitteita samalla tavalla kuin oireettomat nuoret. Ero tämän tutkimuksen ja aikaisemman tutkimuksen tulosten välillä saattaa osittain johtua erilaisista tavoista mitata kognitiivista kouluun kiinnittymistä. Esimerkiksi Pietarinen ja kollegoiden (2014) käyttämässä kognitiivisen kiinnittymisen mittarissa ei mitattu koulutuksen merkityksellisenä kokemista tai tulevaisuuden koulutuksellisia tavoitteita ja tässä tutkimuksessa käytetyssä mittarissa ei mitattu koulutyöhön panostamista, mitä aikaisempi tutkimus on käsitellyt (ks. esim. Garvik ym., 2014).

Tunneoireisten, käytösoireisten ja ADHD-oireisten mahdollisia eroja koetussa kouluun kiinnittymisessä ei ole aikaisemmin tutkittu. Kaikki oireryhmät on aikaisemmassa tutkimuksessa yhdistetty kielteisiin ympäristön reaktioihin kuten heikompaan opettaja-oppilassuhteeseen (Huang ym., 2018; Olivier & Archambault, 2017; Nurmi, 2012) ja heikompiin vertaissuhteisiin (Keiley ym., 2003; Saylor & Amann, 2016) sekä heikompaan kouluun kiinnittymiseen. Tämän tutkimuksen tulosten valossa ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kummassakaan kiinnittymisen ulottuvuudessa. Kaikissa oireellisten ryhmissä kouluun kiinnittyminen vaikutti olevan heikompaa verrattuna kaikkien tutkittavien keskiarvoon. Näin ollen tulosten valossa niin tunne-, käytös- kuin ADHD-oireet saattavat yhtä lailla lisätä riskiä sille, että nuori on vain heikosti kouluun kiinnittynyt.

Aikaisemmassa tutkimuksessa ei ole tarkasteltu sitä, eroavatko yhtä oireityyppiä omaavat oppilaat kouluun kiinnittymisen osalta niistä oppilaista, joilla on useampaa oireityyppiä. Nuorilla, joilla oireet päällekkäistyvät saattaisi teoriassa olla heikompi kouluun kiinnittyminen, sillä useampia psyykkisiä oireita omaavilla on aikaisemman tutkimuksen mukaan vaikeampia oireita (Youngstrom ym., 2003; Newman ym., 1998) ja suurempi todennäköisyys kielteisempiin elämäntilanteisiin (Keiley ym., 2003; Liu ym., 2017, s. 871; Colder

ym., 2013). Vaikeammat haasteet saattavat olla seurausta siitä, että päällekkäistymistä ei ole tarpeeksi otettu huomioon psyykkisten oireiden tukimuodoissa (ks. Granic, 2014; Saylor & Amann, 2016). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat, joilla on oireet päällekkäistyvät, ovat vähemmän kouluun kiinnittyneitä kuin oppilaat, joilla on yhtä oireityyppiä.

Kuten kaikissa tutkimuksissa, oli tässäkin tutkimuksessa huomioitavia vahvuuksia ja heikkouksia. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat tiedeyhteisössä paljon käytettyjä ja luotettaviksi todettuja (ks. Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2016; Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner, 2010; Koskelainen, 2008; Goodman, 2001; Boyce, Torsheim, Currie & Zambon, 2006). Tässäkin tutkimuksessa oireita ja kouluun kiinnittymistä tarkastelleiden mittareiden reliabiliteetit olivat hyvät. Ainoastaan FAS-mittarin reliabiliteetti jäi alhaiseksi.

Kaikki mittarit olivat nuoren itsensä täyttämiä itsearvioita. Affektiivista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä on perusteltua mitata itsearvioilla, sillä kyseiset kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet pitävät sisällään oppilaan sisäisiä prosesseja (Appleton ym., 2006). Itse arvioiden onkin todettu olevan luotettava tapa mitata kouluun kiinnittymistä (Fredricks & McColskey, 2012). SDQ-kyselyn oppilaan itsearvion on todettu paikantavan hyvin oireiset ja oireettomat aineistoista, joissa oireisilla on lääketieteellisesti todettu diagnoosi (ks. esim. Becker, Hagenberg, Roessner, Woerner & Rothenberger, 2004). Oppilaat vastasivat kyselyihin anonyymeina eivätkä heidän opettajansa tai huoltajansa päässeet tarkastelemaan oppilaiden vastauksia, mikä vähentänee todennäköisyyttä epätotuudenmukaisille vastauksille.

Tutkittavien otoskoko oli tässä tutkimuksessa hyvä ja mahdollisesti kuvasi suomalaisten yläkoululaisten joukkoa hyvin. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tutkittavat olivat suomalaisten yläkoulujen oppilaita eikä tulokset siten ole yleistettävissä muihin konteksteihin kuten nuorempiin oppilaisiin tai erilaisten kulttuurien koulujärjestelmien oppilaisiin. Tutkittavat oppilaat valikoituivat tutkimukseen luokilta, joissa opettajat kokivat olevan huono työrauha. Ryhmässä, jonka työrauha koetaan huonoksi, saattaa olla tavallista enemmän erilaisia pulmia ja kouluun kiinnittyminen voi olla yleisesti heikompa kaikkien

oppilaiden kohdalla. Tämä on saattanut vääristää tuloksia kouluun kiinnittymisessä.

Kouluun kiinnittymisen ja psyykkisten oireiden yhteydestä kaivattaisiin lisää tutkimusta. Aikaisempaa tutkimusta, jossa kouluun kiinnittymistä olisi tarkasteltu eri oireyryppejä vertaillen tai otettu huomioon komorbiditeetin mahdollinen yhteys, ei ollut löydettävissä. Lisää tutkimusta tarvittaisiinkin siitä, eroaako kouluun kiinnittyminen oppilailla heidän oireidensa perusteella. Tutkittaessa komorbiditeetin mahdollista yhteyttä kouluun kiinnittymiseen, tulisi tutkimuksessa verrata tutkittavia, joilla on yhden oireyrypin oireita, niihin tutkittaviin, joilla eri oireyrypit päällekkäistyvät.

Tulevan tutkimuksen tarkastelun kohteena voisi olla erityisesti kognitiivinen kiinnittyminen psyykkisesti oireilevilla nuorilla, sillä kognitiivisen kouluun kiinnittymisen tutkiminen on ollut vähäisempää verrattuna toiminnallisen ja affektiivisen kouluun kiinnittymisen tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa ja useissa muissakin tutkimuksissa kouluun kiinnittymistä ja psyykkisiä oireita on mitattu oppilaiden itsearvioiden avulla. Vaikka itsearvioiden on todettu olevan perusteltu tapa mitata niin psyykkisiä oireita kuin affektiivista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä, ovat oppilaat saattaneet vastata kyselyihin totuudenvastaisesti, mikä on voinut vääristää tuloksia. Tulevassa tutkimuksessa voitaisiin itsearvioiden rinnalle nostaa opettajien ja vanhempien havaintoja oppilaista.

Aikaisemmassa tutkimuksessa ei ole päästy tarkastelemaan ilmiöiden välillä mahdollisesti olevaa kausaliteettivaikutusta, jota voitaisiin tutkia pitkittäistutkimuksen avulla. Kouluun kiinnittymisen ja psyykkisten oireiden yhteyttä kuvaavien tutkimusten pohjalta voitaisiin kehittää interventiotutkimuksia, joissa psyykkisesti oireilevien nuorten kouluun kiinnittymistä pyrittäisiin tukemaan.

Koska kaikki oireyrypit yhdistyvät heikompaan kouluun kiinnittymiseen, koulussa tulisi luoda tukimuotoja näiden oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemiseen. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että koulussa tulisi kehittää erityisesti affektiivista kiinnittymistä tukevia rakenteita ja tukimuotoja, jotka ottaisivat huomioon psyykkisten oireiden päällekkäistymisen. Oppilaiden

tulisi saada tukea mahdollisimman varhain, sillä kouluun kiinnittyminen on itse itseään vahvistava ilmiö: vahva kouluun kiinnittyminen johtaa tulevaisuudessa vahvempaan kouluun kiinnittymiseen ja heikko kouluun kiinnittyminen heikentää kouluun kiinnittymistä entisestään koulupolun edetessä (Appleton ym. 2008, 374; Klem & Connell 2004).

Psyykkisesti oireilevat nuoret voivat tarvita usein hoidollista tukea. Koulun näkökulmasta näiden nuorten tukemisessa korostuu monialainen yhteistyö lääkäreiden, psykologien, terapeuttien ja vanhempien kanssa. Koska tutkimuksissa on havaittu viitteitä siitä, että kouluun kiinnittymisen vahvistaminen on yhteydessä psyykkisten oireiden lievenemiseen (ks. Olivier & Archambault, 2017; Wang ym., 2015; Wang & Fredricks, 2014), voi kouluun kiinnittymisen tukeminen olla yksi koulun toimenpide oppilaan tukemiseksi varhaisessa vaiheessa myös niissä tilanteissa, jossa oppilas alkaa oireilla ja monialaista yhteistyötä ei olla vielä ehditty järjestää. Kouluun kiinnittymisen teorian perusteella kouluun kiinnittymistä voidaan tukea keinoilla, joilla lisätään oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta koulun kanssa, edistetään opettaja-oppilassuhdetta ja tehdään koulunkäynnistä oppilaalle merkityksellistä.

Kouluun kiinnittymisen tukeminen hyödyntänee kaikkia oppilaita, mutta tämän tutkimuksen perusteella tukea kaipaavat erityisesti psyykkisesti oireilevat oppilaat. Psyykkisesti oireilevien ryhmästä suurimmassa riskissä olla kiinnittymättä kouluun ovat ne yläkoululaiset, joilla psyykkiset oireet päällekkäistyvät. Riskissä olevien nuorten kouluun kiinnittymistä tukemalla edistetään heidän kiinnittymistään yhteiskuntaan, ehkäistään syrjäytymistä ja tarjotaan paremmat mahdollisuudet myönteisiin elämänkulkuihin. Jos nämä nuoret menettävät uskon yhteiskuntaan ja omiin mahdollisuuksiinsa menestyä elämässä, on se sekä henkilökohtainen tragedia että menetys koko yhteiskunnalle.

## LÄHTEET

- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dualfactor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry* (Wiley-Blackwell), 80(4), 462–472.
- 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., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. S. (2009). Adolescents behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *The Journal of School Health* 79(9), 408–415.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 261–278.  
<http://dx.doi.org/10.1348/000709902158883>.
- Bartels, M., Hendriks, A., Mauri, M., Krapohl, E., Whipp, A., Bolhuis, K., ... & Roetman, P. (2018). Childhood aggression and the co-occurrence of behavioural and emotional problems: results across ages 3–16 years from multiple raters in six cohorts in the EU-ACTION project. *European child & adolescent psychiatry*, 27(9), 1105-1121.
- Becker, A., Hagenberg, N., Roessner, V., Woerner, W., & Rothenberger, A. (2004). Evaluation of the self-reported SDQ in a clinical setting: Do self-reports tell us more than ratings by adult informants?. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), ii17-ii24.

- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 84.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Mick, E., Spencer, T., Wilens, T. E., Silva, J. M., ... & Faraone, S. V. (2006). Young adult outcome of attention deficit hyperactivity disorder: a controlled 10-year follow-up study. *Psychological medicine, 36*(2), 167-179.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357-e9.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure. *Social indicators research, 78*(3), 473-487.
- Caron, C., & Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 32*(7), 1063-1080.
- Charach, A., Yeung, E., Climans, T., & Lillie, E. (2011). Childhood attention-deficit/hyperactivity disorder and future substance use disorders: comparative meta-analyses. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 50*(1), 9-21.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review, 31*, 378 - 393.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Colder, C. R., Scalco, M., Trucco, E. M., Read, J. P., Lengua, L. J., Wieczorek, W. F., & Hawk, L. W. (2013). Prospective associations of internalizing and externalizing problems and their co-occurrence with early adolescent substance use. *Journal of abnormal child psychology, 41*(4), 667-677.

- Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J., & Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *Bmj*, 338, a2981.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Toim.), *Self processes and development*, 23, s. 43–77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1426–1442.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. & Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1134–1146. doi:10.1007/s109964-007- 9224-0.
- Fergusson, D. M. & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of general psychiatry*, 59(3), 225-231.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. painos). Lontoo SAGE Publications Ltd.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Toim), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). New York, NY: Springer.
- Fletcher, J. M. (2008). Adolescent depression: Diagnosis, treatment, and educational attainment. *Health Economics*, 17(11), 1215–1235. doi:10.1002/hec.1319

- 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.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 763-782). Springer, Boston, MA.
- Fortin, L., Marcotte, D. Potvin, P., Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education; Dordrecht, 21* (4), 363–383.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist, 8*, 99–113.
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 592-608.
- Granic, I. (2014). The role of anxiety in the development, maintenance, and treatment of childhood aggression. *Development and Psychopathology, 26*(4pt2), 1515-1530.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337-1345.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-student relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625–638.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions; teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826.



- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. doi:10.1007/s10964-011-9665-3
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hofstra, M. B., Van Der Ende, J. A. N., & Verhulst, F. C. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood: a 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(2), 182-189.
- Huang, F. L., Lewis, C., Cohen, D. R., Prewett, S., & Herman, K. (2018). Bullying involvement, teacher–student relationships, and psychosocial outcomes. *School psychology quarterly*, 33(2), 223.
- Hurd, N. M., Hussain, S., & Bradshaw, C. P. (2018). School Disorder, School Connectedness, and Psychosocial Outcomes: Moderation by a Supportive Figure in the School. *Youth & Society*, 50(3), 328–350. <https://doi.org/10.1177/0044118X15598029>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., . . . (Toim). (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Copenhagen, WHO regional office for Europe, 2016 (health policy for children and adolescents, no. 7).
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240.
- Jensen, P. S., Hinshaw, S. P., Kraemer, H. C., Lenora, N., Newcorn, J. H., Abikoff, H. B., ... & Elliott, G. R. (2001). ADHD comorbidity findings from

- the MTA study: comparing comorbid subgroups. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 147-158.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–1237. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 267-283.
- Kent, K. M. (2011). The Academic Experience of Male High School Students with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(3), 451-462.
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Berglund, P., Green, J. G., McLaughlin, K. A., Fayyad, J., ... & Zaslavsky, A. M. (2014). The effects of temporally secondary co-morbid mental disorders on the associations of DSM-IV ADHD with adverse outcomes in the US National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement (NCS-A). *Psychological medicine*, 44(8), 1779-1792.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74(7), 262–273.
- Koivu, E. (2016). *Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa* (Pro gradu -tutkielma). Jyväskylän yliopisto. Haettu 2.3.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49711>
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood: A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors. *Developmental Psychology*, 36(4), 463-472.
- Lam, S., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., . . . Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12

- countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12079>
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20–32.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247.
- Li, Y., Lerner, J.V. & Lerner, R.M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (7), 801–815.
- Liu, C. Y., Huang, W. L., Kao, W. C., & Gau, S. S. F. (2017). Influence of disruptive behavior disorders on academic performance and school functions of youths with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(6), 870–880.
- 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
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa (Väitöskirja)*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 2.3.2019 osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57878/978-951-39-7429-9\\_v%C3%A4it%C3%B6s18052018%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57878/978-951-39-7429-9_v%C3%A4it%C3%B6s18052018%20.pdf?sequence=1)
- McQuade, J. D., & Breaux, R. P. (2017). Are elevations in ADHD symptoms associated with physiological reactivity and emotion dysregulation in children?. *Journal of abnormal child psychology*, 45(6), 1091-1103.
- Mirza, H., Roberts, E., Mohammed, A. B., Humaid, A. S., Amira, A. H., Jeyaseelan, L., & Samir, A. A. (2018). School dropout and associated factors among Omani children with attention-deficit hyperactivity

- disorder: A cross-sectional study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(2), 109-115.
- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavioral trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 277-290. doi:10.1002/jclp.10022
- Newman, D. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Silva, P. A. (1998). Comorbid mental disorders: implications for treatment and sample selection. *Journal of abnormal psychology*, 107(2), 305.
- Nguyen, M. N., Watanbe-Galloway, S., Hill, J. L., Siahpush, M., Tibbits, M. K. & Wichman, C. (2018). Ecological model of school engagement and attention-deficit/hyperactivity disorder in school-aged children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1248-3>
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction; A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Ohan, J. L., Visser, T. A., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, 49(1), 81-105.
- 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.
- Osterman, K. F. (1998). Student Community within the School Context: A Research Synthesis. Haettu 23.3. 2019 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425519.pdf>
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 781-791
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40 – 51.

- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(3), 345-365.
- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J., & Alegria, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development*, *82*(3), 982-998. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01534.x.
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *105* (2), 552-560.
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Lyons, J. S., & Morin, A. J. S. (2012). Grade retention and seventh-grade depression symptoms in the course of school dropout among high-risk adolescents. *Psychology*, *3*, 749 -755.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education*, *27*, 276 - 292
- Saylor, K. E., & Amann, B. H. (2016). Impulsive aggression as a comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, *26*(1), 19-25.
- Shaw, M., Hodgkins, P., Caci, H., Young, S., Kahle, J., Woods, A. G., & Arnold, L. E. (2012). A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC medicine*, *10*(1), 99.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, *41*(1), 3-25.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85* (4), 571-581.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational & Psychological Measurement, 69*(3), 493–525.
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 22–32.
- Steinhausen, H. C., Nøvik, T. S., Baldursson, G., Curatolo, P., Lorenzo, M. J., Pereira, R. R., ... & ADORE Study Group. (2006). Co-existing psychiatric problems in ADHD in the ADORE cohort. *European child & adolescent psychiatry, 15*(1), i25-i29.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 21.3.2019].  
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4586. 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 21.3.2019].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/vkour/2017/vkour\\_2017\\_2018-11-02\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vkour/2017/vkour_2017_2018-11-02_tie_001_fi.html)
- Threlfall, J. M., Auslander, W., Gerke, D., McGinnis, H., & Sarah, M. T. (2017). Mental health and school functioning for girls in the child welfare system: The mediating role of future orientation and school engagement. *School Mental Health, 9*(2), 194-204.  
doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12310-017-9207-6>
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. Haettu 2.3.2019 osoitteesta  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101792/978-952-03-0465-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 19(3), 587–606. DOI 10.1007/s11218-016-9343-0.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 73 (4), 1198–2013.
- Virtanen, T. (2018). *Oppilaan kiinnittyminen kouluun – Käsite ja Check & Connect - interventio* [luento 8.2.2018]. Käyttäytymisen ja kouluun kiinnittymisen tehostettu tukeminen –kurssi. 18.1.18 - 15.3.18. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja psykologian laitos.
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for educational research online*, 8(2), 136-157.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(4), 519–547.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201–206. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2014). Early predictors of high school completion: The developmental interplay between behavior, motivation, and academic performance. Teoksessa M. Boivin & K. Bierman (toim.), *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice* (s. 15–45). New York, NY: Guilford Press.

- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology, 49*(4), 690–705.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.
- Wang, M. T. & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction 28*, 12-23.
- Wang, M., & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal 47*(3), 633-662.
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology, 49*(7), 1266.
- Wit, D. J. D., 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), 556-572.
- World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.
- Yoon, S., Yoon, D., Wang, X., Tebben, E., Lee, G., & Pei, F. (2017). Co-development of internalizing and externalizing behavior problems during early childhood among child welfare-involved children. *Children and Youth Services Review, 82*, 455-465.



Youngstrom, E. A., Findling, R. L., & Calabrese, J. R. (2003). Who are the comorbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of abnormal child psychology, 31*(3), 231-245.

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

## LIITEET

### Liite 1. Aikaisempi tutkimus psyykkisten oireiden yhteydestä affektiiviseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen sekä koulupudokkuuteen

|  | Käyttöoireet  | Tunneoireet  |   | ADHD-oireet                                      |
|--|---|--|---|--|
|  |   | Masennus   | Ahdistus  |  |
| <b>Heikko affektiivinen kouluun kiinnittyminen</b> | Hurd, Hussein & Bradshaw, 2018; Wang & Holcombe, 2010; Archambault ym., 2009; Bond ym., 2007                          | Hurd, ym., 2018; Threlfall, Auslander, Gerke, McGinnis & Sarah, 2017; Conner & Pope, 2013; Wang & Peck, 2012; Li & Lerner, 2011; | Hurd ym., 2018; Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014; Bond ym., 2007                       | Zendarski, Sciberras, Mensah ja Hiscock, 2017    |
| <b>Heikko kognitiivinen kouluun kiinnittyminen</b> | Wang & Holcombe, 2010; Archambault ym., 2009  | Garvik ym., 2014   | Pietarinen ym., 2014  | Zendarski ym., 2017                              |
| <b>Koulupudokkuus</b>                              | Zendarski ym., 2017; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2014; Wang & Fredricks, 2014; Porche, Fortuna, Lin & Alegria, 2011; | Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006; Quiroga, Janosz, Lyons & Morin, 2012   | Carsley, Heat, Gomez-Caribello & Mills, 2017; Duchesne, Vitaro, Larose & Tremblay, 2008 | Mirza ym. 2018; Zendarski ym., 2017; Kent, 2011. |

## Liite 2. Kouluun kiinnittymisen mittarissa käytetyt väittämät

---

Affektiivinen kouluun  
kiinnittyminen

Opettaja-oppilassuhde

1. *"Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan."*

2. *"Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat oppilaita reilusti."*

3. *"Kouluni opettajat välittävät oppilaista."*

Vertaisten tuki oppimiselle

1. *"Muut oppilaat koulussani välittävät minusta."*

2. *"Muut oppilaat koulussani tukevat minua tarvittaessa."*

3. *"Toiset oppilaat arvostavat minun sanomisi."*

Perheen tuki koulunkäynnille

1. *"Perheeni/huoltajani tukee minua, kun tarvitsen heitä."*

2. *"Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua"*

3. *"Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa."*

---

---

**Kognitiivinen kouluun  
kiinnittyminen**

Koulutyön hallinta ja koulun  
merkitys

1. *"Suurimman osan elämässä  
tärkeistä asioista opin koulussa."*

2. *"Oppiminen on hauskaa,  
koska kehityn asioissa."*

3. *"Tunneilla oppimani asiat  
ovat tärkeitä minulle  
tulevaisuudessa."*

Tulevaisuuden  
koulutukselliset tavoitteet ja  
toiveet

1. *"Aion jatkaa opintojani  
peruskoulun jälkeen."*

2. *"Koulunkäynti on tärkeää,  
jotta saavuttaisin tulevaisuuden  
tavoitteeni."*

3. *"Olen toiveikas  
tulevaisuuteni suhteen."*

---