

**Käyttäytymisen tuen keinojen yhteys haastavasti
käyttäytyvien lasten emotionaaliseen kouluun
kiinnittymiseen**

Juulia Kesikuru & Kalle Santala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Keskikuru, Juulia & Santala, Kalle. 2019. Käyttäytymisen tuen keinojen yhteys haastavasti käyttäytyvien lasten emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 47 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin käytösoireiden esiintymisen, sukupuolen sekä käyttäytymisen tuen keinoista myönteisen palautteen määrän ja käyttäytymisodotusten selkeyden yhteyttä oppilaiden emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen.

Tutkimus oli kvantitatiivinen poikittaistutkimus, jonka aineistona käytettiin ProKoulu-tutkimuksen aineistoa. Tutkittavat olivat 5.-6.-luokkalaisia ($N = 2367$). Tutkittavista käytösoireisten ja oireettomien sekä tyttöjen ja poikien emotionaalisen kiinnittymisen eroja vertailtiin erikseen t-testein, ja käyttäytymisen tuen keinojen yhteyttä eri tavoin käyttäytyvien lasten emotionaaliseen kiinnittymiseen tarkasteltiin varianssianalyysillä.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että käytösoireisten lasten sekä poikien emotionaalinen kiinnittyminen oli heikompaa verrattuna oireettomiin sekä tyttöihin. Niin myönteisen palautteen määrä kuin käyttäytymisodotusten selkeys olivat yhteydessä voimakkaampaan emotionaaliseen kiinnittymiseen sekä käyttösoireisilla että oireettomilla lapsilla. Kuitenkin käytösoireisten lasten emotionaalinen kiinnittyminen oli merkitsevää vasta, kun palautetta saatiin paljon.

Tulosten perusteella käyttäytymisen tuen keinoilla on yhteys lasten emotionaaliseen kiinnittymiseen. Käytösoireisten lasten saaman myönteisen palautteen määrään tulee kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota. Täten on mahdollista voimistaa emotionaalista kiinnittymistä ja ehkäistä näiden lasten riskiä koulupuodokkuuteen ja syrjäytymiseen.

Asiasanat: haastava käyttäytyminen, emotionaalinen kouluun kiinnittyminen, käyttäytymisen tuen keinot, myönteinen palaute, selkeät käyttäytymisodotukset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Lasten ja nuorten haastava käyttäytyminen	5
1.2 Haastava käyttäytyminen koulussa	8
1.3 Haastavasti käyttäytyvien lasten kouluun kiinnittyminen	10
1.4 Käyttäytymisen tukeminen	15
1.5 Tutkimusongelma.....	17
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	18
2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat.....	18
2.2 Mittari ja muuttujat.....	18
2.3 Aineiston analyysi	21
3 TULOKSET.....	23
3.1 Käyttäytymisen ja sukupuolen erot kiinnittymisessä	23
3.2 Eri käyttäytymisryhmien kiinnittyminen palautteen ja käyttäytymisodotusten mukaan	23
4 POHDINTA.....	28
LÄHTEET	33

1 JOHDANTO

Oppilaiden haastava käyttäytyminen on ollut esillä niin mediassa kuin tutkimuksen kohteena pitkään, ja lisääntyneen erityisopetuksen integraation myötä haastava käyttäytyminen on noussut myös yleiseen keskusteluun Suomessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2018) selvityksen mukaan keskeisenä häiriö- ja ongelmatilanteiden selittäjänä pidetään muun muassa oppilaiden pahoinvointia sekä käytös- ja mielenterveysongelmia. Opetuksen järjestäjistä 29 % ja kouluista 17 % arvioikin, ettei kouluissa ole riittävästi resursseja vakavien häiriö- ja ongelmatilanteiden ehkäisemiseen (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2018).

Kouluympäristössä esiintyvä haastava käyttäytyminen asettaa riskin paitsi lapsen oman, myös vertaisryhmän ja kouluyhteisön hyvinvoinnin heikkenemiselle. Myös kouluympäristön ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa, jota tässä tutkimuksessa lähestymme kouluun kiinnittymisen käsitteen kautta, liittyy haastavasti käyttäytyvillä lapsilla epäsuotuisan kehityksen riskejä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan etenkin kiinnittymisen emotionaalista eli oppilaan tunteisiin liittyvää ulottuvuutta, sillä käyttäytymishaasteet on yhdistetty kielteisempiin kouluun kohdistettaviin tunteisiin (esim. Jenson, Olympia, Farley & Clark 2004), jotka voivat osaltaan heijastua myös muiden kiinnittymisen ulottuvuuksien ilmenemiseen (esim. Lam, Wong, Yang & Liu 2012). Haastavasti käyttäytyvien lasten heikosta kouluun kiinnittymisestä näyttää seuraavan myös vakavampia pitkän aikavälin riskejä, kuten koulupudokkuutta (ks. esim. Kessler, Foster, Saunder & Stang 1995; Porche, Fortuna, Lin & Alegria 2011).

Myös yleisesti suomalaisten lasten emotionaalista kouluun kiinnittymisestä ollaan oltu jo kauan huolestuneita kouluviihtyvyyden matalien PISA-tulosten myötä (OECD 2012). Syitä matalalle emotionaalille kiinnittymiselle on pyritty löytämään muun muassa Suomessa verrattain heikoista opettaja-oppilas-suhteista (OECD 2012), sillä opettajasuhteella ja siinä esiintyvällä vuorovaikutuksella on havaittu yhteys kouluun kiinnittymiseen (Roorda, Koomen, Spilt &

Oort 2011). Erityisesti haastavasti käyttäytyvien lasten opettajavuorovaikutuksessa on havaittu esiintyvän kielteisiä piirteitä muita enemmän (esim. Nurmi 2012), ja onkin esitetty, että koulu näyttää haastavasti käyttäytyville lapsille usein jatkuvana ikävien tapahtumien ympäristönä (Jenson ym. 2004).

Heikko kouluun kiinnittyminen johtaa vakavimmillaan koulupudokkuuteen, joka Suomessa yleisimmin ilmenee peruskoulun jälkeisen jatkotutkinnon puutteena (Koulutuksen keskeyttäminen 2010). Koulupudokkuus asettaa lapsen tai nuoren syrjäytymisriskiin; koulupudokkuudella on muun muassa havaittu yhteyksiä aikuisuuden mielenterveysongelmiin ja rikollisuuteen (Paananen, Ristikari, Merikukka, Rämö & Gissler 2012) sekä matalampaan tulotasoon ja työmarkkina-asemaan (Vanttaja & Järvinen 2004). Havainto käytöshaasteiden yhteydestä koulupudokkuuteen (esim. Colman ym. 2009; Vitaro, Brendgen & Tremblay 1999; Zendarski, Sciberras, Mensah & Hiscock 2017) on kehittänyt kouluun kiinnittymisen tutkimusta siitä, miten koulu osana vuorovaikutussuhdetta voisi vaikuttaa tähän syrjäytymiskehitykseen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan haastavasti käyttäytyvien lasten emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuutta sekä haastavan käyttäytymisen vähentämiseen kehitettyjen käyttäytymisen tuen keinojen, tässä tapauksessa myönteisen palautteen määrän sekä käyttäytymisodotusten selkeyden, yhteyttä oppilaiden emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuuteen. Selkeisiin käyttäytymisodotuksiin perustuvan, toivottuun käyttäytymiseen kohdistuvan myönteisen palautteen on havaittu vähentävän haastavaa käyttäytymistä ja parantavan koulujen työrauhaa (esim. Sugai ym. 2000). Mikäli käyttäytymisen tuen keinoilla olisi yhteys myös oppilaiden voimakkaampaan emotionaaliseen kiinnittymiseen, voitaisiin näitä keinoja kehittää etenkin haastavasti käyttäytyvien lasten heikon kiinnittymisen myötä seuraavan syrjäytymiskehityksen ehkäisemiseen.

1.1 Lasten ja nuorten haastava käyttäytyminen

Lasten ja nuorten käyttäytymisen haasteista käytetään tutkimuskirjallisuudessa erilaisia käsitteitä kuten *ongelmakäyttäytyminen*, *häiriökäyttäytyminen*, *ei-toivottu*

käyttäytyminen ja poikkeava käyttäytyminen. Tällaisiin lapsen käyttäytymisen ongelmalliseksi leimaaviin käsitteisiin verrattuna haastavan käyttäytymisen (engl. *challenging behavior*) käsitteen on ajateltu korostavan käyttäytymisen ongelmia vuorovaikutuksellisena ilmiönä (ks. Emerson 1995; Vehkakoski, Teittinen & Vehmas 2012). Kun tietynlaisen käyttäytymisen nähdään haastavan ympäristöä, myös ympäristö nähdään osana haastavaa vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa haastava käyttäytyminen käsitetään sekä yleisemmin esiintyvänä käyttäytymisen ulospäin suuntautuvana haasteellisuutena että vakavampana käytöshäiriöön viittaavana käytösoireiluna.

Lasten haastavaan käyttäytymiseen liittyviä käytösoireita on luokiteltu niiden ilmenemisen mukaan ulos- ja sisäänpäin suuntautuviin ilmenemistyyppeihin (Liu 2004). Usein näkyvämmiin ilmenee ulospäin suuntautuva käytösoireilu, jolla tarkoitetaan erilaisia häiritsevän käyttäytymisen muotoja kuten aggressiivisuutta, uhmakkuutta, häiriökäyttäytymistä, impulsiivisuutta, hyperaktiivisuutta ja tarkkaavuuden ongelmia (Liu 2004). Ulospäin suuntautuvan käytösoireilun on havaittu olevan pojilla yleisempää kuin tytöillä (Bongers, Koot, van der Ende & Verhulst 2004; Leadbeater, Kuperminc, Blatt & Hertzog 1999; Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley & Andrews 1993). Sisäänpäin suuntautuva oireilu puolestaan ilmenee lapsen käyttäytymisessä esimerkiksi masentuneisuutena, vetäytymisenä ja ahdistuksena (Liu 2004), eikä siihen liittyvä käyttäytyminen ulospäin suuntautuvan tyyppin tavoin usein aiheuta suoraa häiriötä ympäristössä. Koska ulospäin suuntautuva oireilu haastaa usein ympäristöä sisäänpäin suuntautuvaa oireilua voimakkaammin, tässä tutkimuksessa keskitytään haastavan käyttäytymisen ulospäin suuntautuviin oireisiin.

Käyttäytymisen ongelmat voivat olla ohimeneviä tai liittyä erilaisiin käytöshäiriöihin (Odgers ym. 2008), joiden esiintyvyydeksi on Suomessa arvioitu noin 3–8 % lapsista ja nuorista (Aronen & Lindberg 2016). Käytöshäiriöissä esiintyvänä ulospäin suuntautuvana käytösoireiluna pidetään esimerkiksi eriasteista ikätasolle poikkeavaa käyttäytymisen oireilua kuten aggressiivisuutta, sääntöjen rikkomista tai uhmakkuutta (Epstein ym. 2015). Lapsen käytösongelmien kehi-

tyksessä varsinaisia käytöshäiriöitä edeltää usein aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD (Aronen 2016), joka ilmenee lapsen käytöksessä esimerkiksi impulsiivisuutena, levottomuutena ja vaikeutena toimia ohjeiden mukaan (Pihlakoski & Rintahaka 2016; Young & Amarasinghe 2010). Käytöshäiriöiden ja ADHD:n on havaittu esiintyvän usein yhdessä (Steinhausen ym. 2006).

Lasten kehityksessä käytösoireilulle altistavat sekä lapsen sisäiset että sosiaaliseen ympäristöön liittyvät riskitekijät (Larsson, Viding, Rijdsdijk & Plomin 2008). Riskitekijät voivat vaikuttaa lapsen kasvaessa saamiin kokemuksiin, joiden pohjalle käyttäytymisen ajatellaan ensisijaisesti rakentuvan (Beauchaine, Hinshaw & Pang 2010; Dodge & Pettitt 2003). Käyttäytymisen kehittymiseen yhteydessä olevien tekijöiden ajatellaan myös liittyvän toisiinsa, ja riskitekijät vaikuttavat usein yhdessä toisiaan vahvistaen ja häiriökäyttäytymistä lisäten (Evans, Li & Whipple 2013). Ympäristöön liittyvistä tekijöistä esimerkiksi perheen heikon sosioekonomisen aseman on kuvailtu aiheuttavan perheelle stressitekijöitä, jotka näkyvät lapsen ympäristössä ja vanhempien valmiuksissa tukea lastaan käytösongelmissa (Dodge & Pettitt 2003; Evans ym. 2013). Sisäisinä lapsen käyttäytymisen kehittymisen taustalla vaikuttavina tekijöinä pidetään esimerkiksi temperamenttipiirteitä (Dodge & Pettitt 2003; Frick & Morris 2004; Latimer ym. 2012; Murray & Farrington 2010). Tietyt temperamenttipiirteet, kuten negatiivinen emotionaalisuus, tarkkaamattomuus ja rauhattomuus on yhdistetty käytöshäiriön kehittymiseen (Sharp, Petersen & Goodyer 2008). Mikäli ympäristö ei onnistu tukemaan lapsen turvallista kasvua ja kehitystä, lapsen niin sanotun vaikean temperamentin (ks. Thomas & Chess 1977) voidaan nähdä olevan osatekijä käyttäytymisen ongelmien kehittämisessä.

Pitkittyessään käytösongelmat ovat riski lapsen kehitykselle (Epstein ym. 2015). Paitsi että pitkäkestoiset käytösongelmat ja niistä mahdollisesti seuraavat käytöshäiriöt vaikeuttavat lapsuuden kasvua ja kehitystä, lapsuuden käyttäytymisen haastavat piirteet ennustavat myös aikuisiän laaja-alaisia vaikeuksia monissa elämän osa-alueissa. Lapsuuden ulospäin suuntautuvan käytösoireilun on muun muassa havaittu heijastuvan aikuisuuden mielenterveys-, päihde- ja toi-

meentulo-ongelmiin, heikkoon työmarkkina-asemaan sekä sosiaalisten suhteiden vaikeuksiin (Colman ym. 2009), minkä lisäksi käytöshäiriöt ovat yhteydessä niin nuoruus- kuin aikuisiän vakavaan häiriökäyttäytymiseen, kuten rikollisuuteen ja päihdeongelmiin (Herrenkohl, Kosterman, Mason, Hawkins, McCarthy & McCauley 2010). Tällaisten edenneiden elämänhallinnan ongelmien taustalle Järvinen ja Jahnukainen (2001) esittävät lapsen elämässä kehittyneiden koti- ja kouluongelmien sekä koulun keskeyttämisen vaikutusta. Koulunkäynnin haasteet, joita haastavasti käyttäytyvillä lapsilla esiintyy vertaisryhmässä useammin edeltävät siis usein aikuisuuden syrjäytymiskehitystä.

1.2 Haastava käyttäytyminen koulussa

Koulukontekstissa lasten ulospäin suuntautuva käytösoireilu saattaa näkyä hyvinvointia heikentävinä työrauhaongelmina, joita on tarkasteltu niin lasten oppimiseen kuin opettajien työhön liittyvänä ilmiönä. Haastavan käyttäytymisen on kuvailtu esimerkiksi vähentävän tehtäväsuuntautuneen työskentelyn aikaa luokassa (esim. Lannie & McCurdy 2007), minkä seurauksena luokan oppimistavoitteiden saavuttaminen voi vaikeutua. Myös opettajien uupumuksen yhteydessä haastava käyttäytyminen nousee usein tarkastelun kohteeksi (esim. Burke, Greenglass & Schwarzer 1996; Brouwers & Tomic 2000).

Myös yksilön näkökulmasta haastava käyttäytyminen on riskitekijä monille lapsen koulunkäynnin ongelmille. Haastavasti käyttäytyvien lasten koulusuo-riutumisen on usein keskimääräistä heikompaa (Hinshaw 1992; Nelson, Benner, Lane & Smith 2004; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout & Epstein 2004), mitä on selitetty muun muassa tarkkaamattomuudella (Breslau, Breslau, Bohnert, Lucia, Schweitzer 2009; Frick ym. 1991) sekä käytösongelmien kanssa usein päällekkäis-tyvillä oppimisvaikeuksilla (Lavikainen ym. 2006). Alakouluikäisillä haastavan käyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä heikompaan akateemiseen suo-riutumiseen tehtäviä välttelevän käyttäytymisen kautta (Metsäpelto ym. 2015).

Lisäksi haastava käyttäytyminen on yhteydessä heikompaan lukutaitoon ja lapsen matalampiin koulutuksellisiin tavoitteisiin, kuten jatkokoulutuksen merkityksellisenä kokemiseen (Metsäpelto ym. 2017).

Myös koulussa esiintyvissä sosiaalisissa suhteissa näillä lapsilla esiintyy enemmän ongelmia. Haastava käyttäytyminen on yhdistetty heikompiin opettajasuhteisiin (esim. Baker 2006; Lei, Cui & Chiu 2016), ja opettajasuhteen vuorovaikutuksen on haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa havaittu muun muassa olevan usein eripuraisempaa, etäisempää ja vähäisesti lapsen itsenäisyyttä tukevaa (Nurmi 2012). Lisäksi myös näissä suhteissa esiintyvän vuorovaikutuksen määrä on havaittu vähäisemmäksi (Wehby, Symons, Canale & Go 1998). Lapsen ulospäin suuntautuvan käytösoireilun onkin havaittu olevan yhteydessä siihen, millaiseksi lapsen opettajasuhde muodostuu (Koles, O'Connor & McCartney 2009; Pakarinen ym. 2018; Saft & Pianta 2001). Tällaisen kielteisen suhteen alakoulussa on havaittu ennustavan nuoruusiän käytösoireilua, kuten päihteiden käyttöä tai varastelua, kun puolestaan myönteisen suhteen on nähty suojaavan tällaisilta kielteisiltä kehityskuluilta (Rudasill, Reio, Stipanovic, Taylor 2010).

Käytösoireilevilla lapsilla kielteisiä piirteitä esiintyy enemmän myös vertaissuhteissa. Haastavasti käyttäytyvät lapset ovat riskissä vertaisten torjumiselle, millä voi olla käytösoireilua voimistava vaikutus (Coie, Lochman, Terry & Hyman 1992; Powers & Bierman 2013). Vertaisten torjumisen on esimerkiksi kuvailtu voimistavan aggressiivista käyttäytymistä (Kupersmidt & Coie 1990). Nämä lapset saattavat myös hakeutua haastavaa käyttäytymistä voimistaviin vertaissuhteisiin samankaltaisesti käyttäytyvien kanssa (esim. Wang & Eccles 2012). Esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvien lasten on havaittu solmivan vertaissuhteita toisten aggressiivisesti käyttäytyvien kanssa (Sijtsema, Ojanen, Veenstra, Lindenberg, Hawley & Little 2010).

Heikkojen sosiaalisten suhteiden on havaittu ennustavan vähäisempää koulusta pitämistä sekä vähäisempää oppimisen arvostamista (Birch & Ladd 1997; Murray & Greenberg 2000). Haastavaa käyttäytymistä ja käytöshäiriöitä onkin useissa tutkimuksissa tutkittu koulupudokkuuteen johtavana tekijänä

(esim. Kessler ym. 1995; Porche ym. 2011). Esimerkiksi pojilla fyysisen aggressiivisuuden alakouluikässä on havaittu ennustavan koulupudokkuutta toisen asteen opinnoissa (Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin & Vitaro 2006). Tällaiset sosiaalisen sopeutumisen ongelmat sekä akateemisen suoriutumisen haasteet voivat kasautuessaan johtaa lopulta koulusta ja yhteiskunnasta syrjäytymiseen.

1.3 Haastavasti käyttäytyvien lasten kouluun kiinnittyminen

Oppilaiden koulussa menestymisen edellytyksiin sekä koulupudokkuuteen liittyvää tutkimusta on tehty etenkin kouluun kiinnittymisen käsitteen kautta. Tutkimuskirjallisuudessa kouluun kiinnittyminen kuvataan englanniksi sanalla *school engagement* tai *student engagement*, jonka suomenkieliseksi vastineeksi kiinnittyminen on vakiintunut (esim. Ulmanen 2017; Virtanen 2017). Kouluun kiinnittyminen voidaan määritellä oppilaiden kouluun liittyvien tunteiden, ajatusten ja toiminnan kokonaisuudeksi, jonka ajatellaan muodostuvan vuorovaikutuksessa kouluympäristön kanssa niiden kokemusten pohjalta, joita lapsi saa sosiaalisista suhteistaan ja oppimisympäristössä toimimisen mielekkyydestä (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Ulmanen 2017). Esimerkiksi myönteisen suhtautumisen kouluun, itseohjautuvan työskentelyn sekä aktiivisen opetukseen osallistumisen ja yhteisten sosiaalisten normien noudattamisen voidaan katsoa olevan merkkejä oppilaiden hyvästä kokonaisvaltaisesta kouluun kiinnittymisestä (Ulmanen 2017) sekä olevan yhteydessä hyvään suoriutumiseen koulussa (Lam ym. 2012).

Käytösoireilun on havaittu olevan yhteydessä heikompaan kouluun kiinnittymiseen, ja kiinnittymistä onkin pidetty tärkeimpänä selittäjänä käytösongelmien ja koulupudokkuuden yhteyden välillä. Heikon kouluun kiinnittymisen ja koulupudokkuuden yhteyttä on selitetty teoreettisesti siten, että kouluympäristössä toimimisessa saadut kokemukset vähitellen vahvistavat myös tunnetason kiinnittymistä kouluun (Finn 1989). Heikkojen tunnesiteiden ja vähenevän osallistumisen koulunkäyntiin nähdään johtavan lopulta opiskelusta poisjäämiseen (Finn 1989). Haastavasti käyttäytyvillä nämä kokemukset koulussa kehittyvät

usein heikommiksi tai kielteisemmiksi, mitä voi osaltaan pitää näiden lasten yleisemmän koulupudokkuuden selittäjänä.

Kouluun kiinnittyminen jaetaan useimmiten behavioraaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen (esim. Appleton, Christenson & Furlong 2008; Fredricks ym. 2004; Jimerson, Campos & Greif 2003; Reschly & Christenson 2012). Oppilaan koulussa toimimiseen liittyvää behavioraalista kiinnittymistä on tutkittu esimerkiksi oppilaan opetukseen osallistumisen, ohjeiden seuraamisen, häiriökäyttäytymisen, vetäytymisen tai poissaolojen määrän kautta (Hospel, Garland & Janosz 2016). Behavioraalisisessa kiinnittymisessä tottelevaisen käyttäytymisen eli koulun käyttäytymisodotuksiin sopeutumisen ja toisaalta oppimista edistävän tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen on kuvailtu tuovan esiin hieman erilaisia puolia oppilaan toiminnasta koulussa (esim. Hospel ym. 2016; Wang, Bergin & Bergin 2014). Kognitiivisella kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan puolestaan oppilaiden sitoutumista ajatteluun ja oppimiseen, mitä on joissain yhteyksissä tarkasteltu esimerkiksi haluna oppia uusia asioita ja työskennellä ahkerasti sekä opiskelustrategioiden hyödyntämisenä koulussa (Fredricks ym. 2004; Jimerson ym. 2003). Oppilaan koulunkäyntiin liittyvät tunteet, yhteenkuuluvuuden tunne kouluyhteisössä sekä koulunkäynnin arvostaminen nähdään osaksi emotionaalista kouluun kiinnittymistä, ja emotionaalista kiinnittymistä on tutkittu esimerkiksi oppilaan kouluun, opettajiin ja vertaisiin suhtautumisen kautta (esim. Jimerson ym. 2003; Maddox & Prinz 2003; Virtanen 2016; Voelkl 2012).

Tutkimuksissa on todettu käytösoireilun olevan yhteydessä kokonaisvaltaisesti heikompaan kouluun kiinnittymiseen sekä lapsilla että nuorilla. Haastavasti käyttäytyvillä lapsilla etenkin behavioraalinen kiinnittyminen on heikompa, sillä käytösoireiluun liittyy usein opetusta häiritsevää käyttäytymistä tai ohjeiden noudattamisen haasteita. Tämä voi ilmetä heikkona behavioraalisenä kiinnittymisenä kouluun kiinnittymistä mitattaessa (ks. Hospel ym. 2016), ja näiden asioiden on havaittu osaltaan myös päällekkäistyvän. Haastavasti käyttäytyvien lasten heikomman kouluun kiinnittymisen voi siten ajatella johtuvan ainakin

osittain behavioraaliseen kiinnittymiseen liittyvästä käytösoireilusta. Koska käytösoireiluun liittyy tehtävien välttelyä ja tarkkaamattomuutta, on näillä lapsilla myös kognitiivinen kiinnittyminen usein heikompaa (Baker, Clark, Maier & Viger 2008). Haastavan käyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä heikompaan kiinnittymiseen myös emotionaalisessa ulottuvuudessa (Murray & Greenberg 2000), jota on havainnollistettu esimerkiksi näiden lasten heikompina sosiaalisina suhteina tai kielteisempinä kouluun kohdistettuina tunteina (esim. Jenson ym. 2004). Kiinnittymisen eri ulottuvuudet liittyvät toisiinsa vahvasti, ja heikko kiinnittyminen ilmeneekin usein monilla kiinnittymisen osa-alueilla. Esimerkiksi behavioraalisen ja emotionaalisen kiinnittymisen on havaittu vaikuttavan toisiinsa, ja behavioraalisen kiinnittymisen on havaittu edistävän kognitiivista kiinnittymistä (Li & Lerner 2013).

Käytösoireisten lasten kouluun kiinnittymisen tutkimus on keskittynyt etenkin behavioraaliseen kiinnittymiseen, eikä muita ulottuvuuksia ole tutkittu yhtä paljon. Kuitenkin koska myönteisten tunteiden on havaittu johtavan yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Fredrickson 2001), on emotionaalisen kiinnittymisen tutkimus yhtä lailla tarkoituksenmukaista. Emotionaalista kiinnittymistä on tarkasteltu merkittävänä osa-alueena kiinnittymisen kokonaisvaltaisessa kehityksessä, sillä se heijastuu myös muihin ulottuvuuksiin (Li & Lerner 2013; Roeser, Strobel & Quihius 2002; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008). Sitä on tarkasteltu esimerkiksi behavioraalisen kiinnittymisen ylläpitäjänä (Finn 1989) sekä motivaatioon liittyvänä ilmiönä koulutyön arvostuksen ja kuumumisen kokemuksen edistäessä motivaatiota (Ryan & Patrick 2001; Skinner ym. 2008). Emotionaalisen kiinnittymisen merkittävyyttä tukee myös Lamin ja kollegoiden (2012) tutkimus, jossa havaittiin oppilaiden myönteisten tunteiden yhdistyvän muihin kiinnittymisen ulottuvuuksiin ja oppilaiden kokonaisvaltaisen kiinnittymisen rakentuvan muun muassa opettajien, vertaisten ja vanhempien antaman myönteisen tuen myötä. Oppilaiden kokonaisvaltaisen kiinnittymisen myötä myös oppilaiden myönteisten tunteiden on havaittu kehittyvän useammin (Lam ym. 2012).

Heikkoon emotionaaliseen kiinnittymiseen onkin kuvailtu erilaisia kehityskulkuja haastavasti käyttäytyvien lasten koulussa saatavan sosiaalisen tuen kielteisten piirteiden kautta. Lapsen koulussa saamista kokemuksista valtaosa perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa, ja koulussa saatavan sosiaalisen tuen voidaankin nähdä mahdollistavan oppilaan myönteisten kouluun kohdistettavien tunteiden kehittymisen. Esimerkiksi opettaja-oppilasuhdetta on pidetty yhtenä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen tärkeimmistä mittareista (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006), ja sen merkitystä kiinnittymisen suotuisassa kehityksessä onkin korostettu (Estell & Perdue 2013; Roorda ym. 2011). Opettajan myönteisen tuen voidaan nähdä heijastuvan kiinnittymisen suotuisaan kehitykseen (ks. Fredricks ym. 2004; Ryan & Patrick 2001; Wang & Eccles 2012), ja myönteisten opettajasuhteiden on havaittu suojaavan haastavasti käyttäytyviä lapsia muun muassa koulupudokkuudelta (Reschly & Christenson 2006).

Opettajan toiminnassa lapsen psykologisten perustarpeiden (*kyvykyys, yhteenuuuvuus, itsenäisyys*) tukemista kiinnittymisen kehityksessä tarkasteltu ilmiönä, jossa perustarpeiden täyttymisen on nähty vaikuttavan siihen, millaiseksi oppilaiden eri kiinnittymisen osa-alueita edistävä motivaatio muodostuu sekä vahvistavan oppilaan suotuisaan kouluun kiinnittymiseen liittyviä osa-alueita (Ryan & Deci 2000). Opettajan vuorovaikutuksen piirteissä esimerkiksi lämmin ja välittävä suhde tukee tällaisia oppilaan psykologisia perustarpeita, minkä on havaittu voimistavan kouluun kiinnittymistä (Hamre & Pianta 2001; Murray & Greenberg 2000). Koulussa esiintyvä opettajavuorovaikutus ei kuitenkaan haastavasti käyttäytyvillä lapsilla usein tutkimusten mukaan kehity suotuisaa kiinnittymistä perustarpeiden täyttymisen näkökulmasta tukevaksi (esim. Nurmi 2012). Myönteisiä opettajasuhteita esiintyy haastavasti käyttäytyvillä lapsilla muita vähemmän, ja mikäli vuorovaikutuksessa ei kiinnitetä huomiota myönteiseen tukemiseen, onkin riskinä, että näiden lasten ja opettajien välisestä vuorovaikutuksesta suuri osa kehittyy kielteiseksi (ks. esim. Lewis, Jones, Horner & Sugai 2010; Lewis, McIntosh, Simonsen, Mitchell & Hatton 2017). Tällaisen kielteisen vuorovaikutuksen on kuvailtu esittävän koulun haastavasti käyttäytyville

lapsille ympäristönä, jossa mahdollisuudet myönteisiin kokemuksiin heikkenevät (Jenson ym. 2004), millä voi olla vaikutusta myös oppilaan toimintaan koulussa.

Myös vertaisten tuen on havaittu yhdistyvän oppilaiden emotionaaliseen kiinnittymisen voimakkuuteen (Estell & Perdue 2013), ja yhtenä selityksenä haastavasti käyttäytyvien lasten emotionaalisen kiinnittymisen heikolle tasolle onkin tutkimuksissa etsitty opettajasuhteen lisäksi myös tavalla tai toisella heikomasta vertaisten tuesta. Heikompi vertaisten tuki voi heikentää näiden lasten kouluun kiinnittymistä, sillä vertaisryhmien jäsenten on havaittu muistuttavan toisiaan myös kouluun sopeutumisen voimakkuudessa (Kiuru, Nurmi, Aunola & Salmela-Aro 2009). Lisäksi Claesin ja Simardin (1992) tutkimuksessa havaittiin, että vaikka käytösoireilevilla nuorilla vertaissuhteiden määrä oli suurempi, ei läheisiä ja tukevia suhteita ollut yhtä paljon kuin oppilailla, joilla käytösoireita ei esiintynyt. Käytösoireilevilla lapsilla esiintyi myös luvattomia poissaoloja sekä muuta vakavaa häiriökäyttäytymistä näiden vähemmän läheisten toveriensa kanssa merkitsevästi enemmän verrattuna ei-käytösoireileviin vertaisiinsa (Claes & Simard 1992). Täten vähemmän myönteisten vertaissuhteiden kautta emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuus voi siis heijastua myös oppilaan toimintaan koulussa.

Näissä sosiaalisen tuen osa-alueissa usein esiintyvien vaikeuksien voidaan nähdä nostavan riskiä niin sanotuille negatiivisille kehille, joissa mahdollisuudet myönteisiin opetuskokemuksiin tai sosiaalisiin suhteisiin laskevat entisestään (Jenson ym. 2004). Kielteiset kouluun kohdistettavat tunteet voivat heijastua koulussa toimimiseen (Valiente, Swanson & Eisenberg 2012), millä puolestaan voi olla vaikutusta esimerkiksi sosiaaliseen kanssakäymiseen koulussa ja täten edelleen emotionaalisen kiinnittymisen heikkouteen. Heikko kiinnittymisen taso puolestaan edelleen vahvistaa riskiä kielteisten kehien ilmentymiselle. Esimerkiksi Skinner ja Pitzer (2012) kuvailevat hyvin kouluun kiinnittyneiden ja suorittuvien lasten saavan hyvää kiinnittymistä tukevaa sosiaalista tukea niin opettaja- kuin vertaissuhteissaan kun puolestaan heikommin kiinnittyneiden lasten vastaavien suhteiden kehittyvän heikkoa kiinnittymistä vahvistaviksi.

1.4 Käyttäytymisen tukeminen

Haastavan käyttäytymisen kehittymisen ennaltaehkäisyssä tärkeänä voidaan pitää koulunlaajuista järjestelmällistä toivotun käyttäytymisen ja myönteisen sosiaalisen kehityksen tukemista, jossa keskitytään esimerkiksi lisäämään myönteistä vuorovaikutusta henkilökunnan ja oppilaiden välillä sekä kiinnitetään huomiota oppilaiden vertaissuhteiden myönteiseen kehitykseen (McEvoy & Welker 2000; Reinke & Herman 2002). Koulun ilmapiiriin liittyviä asioita tutkittaessa on havaittu, että etenkin koulun käyttäytymisen tuki sekä oppilaiden ja opettajien välisen suhteen laatu ovat yhteydessä vähäisempään haastavan käyttäytymisen esiintymiseen (Wang, Selmak, Dishon & Stormshak 2010).

Haastavan käyttäytymisen vähentämisessä tehokkaaksi toimintatavaksi on havaittu häiritsevää vuorovaikutusta ylläpitävän vuorovaikutuksen purkamisen sekä toivotun käyttäytyminen mielekkääksi tekeminen (Sugai ym. 2000). Tällaisia toimintatapoja on tutkimuksissa vahvistettu olevan lapsen myönteisen käyttäytymisen vahvistaminen, selkeiden käyttäytymisodotusten asettaminen, käytösongelmien esiintymisen ennaltaehkäisy sekä välitön puuttuminen (Chaffee, Briesch, Johnson & Volpe 2017; Emmer & Stough 2001; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard 2016; Oliver, Wehby & Reschly 2011). Haastavaa käyttäytymistä ylläpitävää vuorovaikutusta on pyritty vähentämään vaikuttamalla vuorovaikutuksen laatuun myös koko koulun tasolla koulunlaajuisten myönteistä käyttäytymistä tukevien toimintamallien (School Wide Positive Behavior Support, SWPBS) avulla (Mcintosh, Filter, Bennett, Ryan, Sugai 2010; Sugai ym. 2000). Suomalaiseen kouluun soveltuen samanlaista koulunlaajuista järjestelmällistä käyttäytymisen tukea on kehitetty ProKoulu-tutkimushankkeessa. SWPBS-toimintamallin vaikutus on havaittu tehokkaimmaksi haastavasti käyttäytyvien lasten käyttäytymisen parantumisessa (Bradshaw, Waasdorp & Leaf 2015). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi näistä toimintamalleista nostetaan toivottuun käyttäytymiseen kohdistuva myönteinen palaute sekä selkeiden käyttäytymisodotusten asettaminen.

Myönteisellä käyttäytymiseen kohdistuvalla palautteella on havaittu yhteys oppilaiden tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen lisääntymiseen sekä ope-
tusta häiritsevän käyttäytymisen vähenemiseen (Leflot, van Lier, Onghena &
Colpin 2010). Kuitenkin lapsen käyttäytymiseen reagoidaan usein etenkin silloin,
kun se on haasteellista tai häiritsevää (esim. Shores, Gunter & Jack 1993), vaikka
kielteisen reagoinnin on havaittu enemmänkin vahvistavan kuin vähentävän
häiritsevää käyttäytymistä (esim. van Zeijl ym. 2007). Opettajien on myös todettu
antavan myönteistä palautetta vähäisesti (Shores, Jack, Gunter, Ellis, Debriere &
Wehby 1993; Wehby ym. 1995). Ei-toivottuun käyttäytymiseen reagoinnin sijasta
tutkimuksissa tehokkaammaksi toimintatavaksi onkin todettu myönteisen pa-
lautteen kohdistaminen lapsen käytökseen sen ollessa toivottua.

Erityisesti käytösoireilevien oppilaiden koulussa saaman myönteisen pa-
lautteen määrä on tutkimuksissa todettu alhaiseksi (Gorman-Smith 2003; Shores,
Gunter & Jack 1993; Shores, Jack, Gunter, Ellis, Debriere & Wehby. 1993; Suther-
land, Wehby & Copeland 2000; Wehby ym. 1995). Esimerkiksi Jensonin ja kolle-
goiden (2004) tutkimuksessa haastava käyttäytyminen yhdistettiin epäsäännölli-
sempään toivotun käyttäytymisen huomiointiin, ja myönteisen ja kielteisen vuo-
rovaikutuksen epäsuhta havaittiin suuremmaksi. Tämä epäsuhta havaittiin
myös Gorman-Smithin (2003) tutkimuksessa, jossa aggressiivisesti käyttäytyvien
lasten havaittiin saavan opettajiltaan kaksikymmentä kielteistä palautetta yhtä
myönteistä käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta vastaan.

Kielteinen palaute näyttää kohdistuvan eritoten poikiin, mutta toisaalta
poikien on havaittu saavan myös myönteistä palautetta tyttöjä enemmän (Ar-
buckle & Little 2004). Tämä voi toisaalta johtua siitä, että poikien haastava käyt-
täytyminen on tyttöjä yleisempää (Arbuckle & Little 2004; Gorman-Smith & Loe-
ber 2005). Myös oppilaiden näkökulmasta pojat saavat myönteistä palautetta tyt-
töjä enemmän juuri pojilla yleisemmin esiintyvän haastavan käyttäytymisen
vuoksi (ks. Pöysä, Pesu, Pulkkinen, Lerkkanen & Rautopuro 2018).

Lasten toivottua käyttäytymistä vahvistavaan koulun toimintakulttuuriin
kuuluvat yhteiset käyttäytymisodotukset ja -toimintaohjeet, joiden mukaiseen

käyttäytymiseen myönteisen palautteen tulisi kohdistua. Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden tietoisuus yhteisistä toimintaodotuksista sekä ymmärrys niiden tarkoituksesta ohjaavat käyttäytymistä toivottuun suuntaan (esim. Nelson, Martella & Galand 1998). Haastavan käyttäytymisen vähentämisen näkökulmasta on tärkeää, että odotukset ja ohjeet kehitetään ja opetetaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, muotoillaan myönteisesti kuhunkin tilanteeseen mukautettuna, ja ne ovat oppilaiden näkyvillä (Nelson, Benner & Bohaty 2014). Kun käyttäytymisodotukset ovat oppilaiden tiedossa, myös käyttäytymiseen kohdistuva palaute on perustellumpaa ja johdonmukaisempaa.

1.5 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten haastavasti käyttäytyvien lasten emotionaalinen kiinnittyminen eroaa niiden lasten kiinnittymisestä, joilla haastavaa käyttäytymistä ei esiinny. Oppilaiden haastavan käyttäytymisen esiintymisen perusteella tutkittavista käytetään käsitteitä käytösoireiset ja oireettomat lapset. Lisäksi tarkastellaan, millainen yhteys käyttäytymisen tuen keinoilla on tutkittavien emotionaalisen kouluun kiinnittymisen voimakkuuteen. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Eroaako 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden emotionaalisen kiinnittymisen taso
 - a. tyttöjen ja poikien välillä?
 - b. käytösoireisten ja oireettomien välillä?
2. Vaihteleeko käytösoireisten ja oireettomien lasten emotionaalisen kiinnittymisen taso
 - a. myönteisen palautteen määrän mukaan?
 - b. käyttäytymisodotusten selkeyden mukaan?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto on osa ProKoulu-hankkeen yhteydessä vuosina 2013–2016 kerättyä aineistoa. ProKoulu-hanke on Jyväskylän - ja Itä-Suomen yliopiston sekä Niilo Mäki Instituutin yhteistyöhanke, jonka rahoittajana toimii Opetus- ja kulttuuriministeriö. Hankkeeseen osallistui 2.–6.-luokkalaisia oppilaita ($n = 9730$) 68 koulusta. ProKoulu-hankkeen yhteydessä toteutettiin myös interventiotutkimus, jonka tarkoituksena oli tutkia School Wide Positive Behavior Interventions and Support -mallin vaikuttavuutta työrauhaan ja käyttäytymisen ongelmiin sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin kouluissa.

ProKoulu-tutkimushankkeelle haettiin eettinen ennakoarvio Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta. Tutkimukseen osallistuvien lasten opettajille ja huoltajille lähetettiin tiedote tutkimuksen sisällöstä. Tutkimusluvut saatiin tutkimukseen osallistuvilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan. Tutkimusaineistoa käsiteltiin eettisten ohjeiden mukaisesti. ProKoulu-hankkeessa tietoa kerättiin oppilailta paperilomakkeilla.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan 5.–6.-luokkalaisten ($N = 2367$) vastauksia ProKoulu-hankkeen vuonna 2013 toteutetusta alkumittauksesta. Tutkittavista 51.5 % ($n = 1106$) oli tyttöjä ja 48.5 % ($n = 1040$) poikia. Tässä tutkimuksessa tutkittavista keskityttiin etenkin oppilaisiin, joilla esiintyi käytösoireita muita tutkittavia enemmän, ja heistä käytettiin tässä tutkimuksessa termiä ”käytösoireiset” lapset. Koska vastauksia hyödynnetään hankkeen alkumittauksesta, interventio ei vaikuttanut tämän tutkimuksen tuloksiin.

2.2 Mittari ja muuttujat

ProKoulu-hankkeen alkumittauksen kyselylomakkeen osa-alueista tässä tutkimuksessa kartoitetaan oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymistä sekä käyttäytymisen tuen keinoja koskevia osa-alueita.

Käyttöoireet. Oppilaiden haastavan käyttäytymisen esiintymistä mitattiin lasten itse arvioimien käyttöoireiden esiintymisen kautta. Käyttöoireiden esiintymistä mitattiin Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -mittarilla. SDQ (suomeksi *Vahvuudet ja Vaikeudet*) on kyselylomakkeeseen pohjautuva mittari, jonka avulla voidaan tunnistaa psyykkisesti oireilevia lapsia ja nuoria (Goodman 1997). Kyselylomake koostuu 25 väittämästä viidessä eri osa-alueessa, jotka ovat emotionaaliset oireet, käyttöoireet, hyperaktiivisuus/tarkkaamattomuus, ver-taissuhteiden ongelmat sekä prososiaalinen käyttäytyminen (Goodman 1997). Tässä tutkimuksessa tarkastelimme käyttöoireita, joiden esiintymistä mitattiin lapsen itsearviona.

Käyttöoireiden esiintymistä mitattiin kyselyssä viidellä väitteellä, joiden vastausvaihtoehdot olivat 0 = "Ei päde", 1 = "Pätee jonkin verran" ja 2 = "Pätee varmasti". Väitteet olivat: "*Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini*", "*Tap-pelen usein. Saan muut tekemään mitä haluan*", "*Minua syytetään usein valehtelemi-sesta tai petkuttamisesta*", "*Otan tavaroita, jotka eivät kuulu minulle, joko kotoa, kou-lusta tai muualta*" ja "*Yleensä teen niin kuin minua käsketään*". Viimeinen väittä-mä käännettiin vastaamaan muiden väittämien suuntaa ennen summamuuttujan luomista. Käyttöoireita kokonaisuudessaan kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alfa-arvoksi saatiin ($\alpha = .54$).

Tässä tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan etenkin niitä oppilaita, joiden käyttöoireet lukeutuivat SDQ-kyselyn vastausten pohjalta muita tutkittavia voi-makkaammiksi. Tästä johtuen tutkittavat jaettiin käyttöoireiden esiintymisen pistemäärien perusteella ryhmiin. Tutkimuksen käyttäytymisryhmien kat-kaisurajat muodostuivat Goodmanin (1997) ohjeita mukaillen siten, että käy-töoireisten ryhmään pyrittiin asettamaan voimakkaimpia oireita raportoineet 10 % tutkittavista. Käyttöoireita kuvaavan summamuuttujan pistemääristä (0-10) kolme tai enemmän pistettä saaneet lukeutuivat käyttöoireisten ryhmään. Ase-tetulla katkaisurajalla käyttöoireisten ryhmään lukeutui 12.7 % ($n = 271$) tutkit-tavista, ja käyttöoireita vähemmän raportoineiden ryhmään lukeutui 87.3 % ($n = 1863$) tutkittavista.

Palaute. Oppilaiden saamaa käyttäytymiseen kohdistuvaa myönteistä palautetta mitattiin kolmella väittämällä (*“Kun käyttäydyn koulussa hyvin, koulun aikuiset kehuvat minua”*, *“Kun käyttäydyn hyvin, joku koulun aikuisista kehuu minua”* ja *“Kun käyttäydyn koulussa hyvin, koulun aikuiset huomaavat sen heti”*). Väittämiin vastattiin neliportaisella Likert-asteikolla (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä) Vastauksista luotiin oppilaiden saamaa myönteistä palautetta koskeva keskiarvomuuttuja ($\alpha = .84$).

Tutkimusjoukko jaettiin kolmeen ryhmään saadun palautteen keskiarvon ja +/- yhden keskihajonnan perusteella. Ryhmiksi muodostuivat vähän palautetta saavat ($n = 249$, 11.7 %), kohtalaisesti palautetta saavat ($n = 1673$, 78.3 %) ja paljon palautetta saavat ($n = 214$, 10 %).

Käyttäytymisodotusten selkeys. Koulun käyttäytymisodotusten selkeyttä mitattiin viidellä väittämällä (*“Tiedän tarkasti, kuinka minun tulee käyttäytyä koulun ruokailussa”*, *“Tiedän tarkasti, kuinka minun tulee käyttäytyä välitunneilla”*, *“Koulun ruokalassa on näkyvillä ohjeet, miten siellä tulee käyttäytyä”*, *“Koulussani on näkyvillä ohjeet siitä, miten välitunnilla tulee käyttäytyä”* ja *“Jos en tiedä, miten pitää käyttäytyä, saan aina koulun aikuisilta ohjeita”*). Väittämien vastausvaihtoehto oli neliportainen Likert-asteikko (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä). Vastauksista luotiin keskiarvomuuttuja, jonka Cronbachin alfa -arvoksi saatiin ($\alpha = .60$).

Tutkimusjoukko jaettiin ryhmiin käyttäytymisodotusten keskiarvon ja +/- yhden keskihajonnan perusteella, jolloin ryhmät muodostuivat oppilaiden raportoiman käyttäytymisodotusten selkeyden perusteella kolmeen ryhmään. Ryhmät määrittyivät seuraavanlaisesti: epäselvät käyttäytymisodotukset ($n = 352$, 16.5 %), kohtalaisen selkeät käyttäytymisodotukset ($n = 1447$, 67.7 %) sekä selkeät käyttäytymisodotukset ($n = 337$, 15.8 %).

Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen. Oppilaiden emotionaalista kiinnostumista mitattiin kolmella väittämällä (*“Pidän koulussa olemisesta”*, *“Menen mielelläni kouluun”* ja *“Pidän koulussa tehtävistä asioista”*). Vastausasteikkona käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = En osaa

sanoa, 4 = *Samaa mieltä*, 5 = *Täysin samaa mieltä*). Väittämistä luotiin keskiarvosummamuuttuja kuvaamaan lasten emotionaalista kouluun kiinnittymistä kokonaisuudessaan ($\alpha = .88$).

2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmistolla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käyttäytymisen ja sukupuolen yhteyttä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testeillä. Käyttäytyminen ja sukupuoli lukeutuivat analyyseissa riippumattomiksi ja emotionaalinen kiinnittyminen riippuvaksi, selitettäväksi muuttujaksi. Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen muuttuja oli normaalijakautunut kaikissa tarkastelluissa ryhmissä. Ryhmien varianssit erosivat toisistaan niin tytöillä ja pojilla ($F(1, 2143) = 47.06, p < .001$) kuin myös käytösoireita raportoineilla ja oireettomilla ($F(1, 2131) = 4.67, p = .031$). Analyysit tehtiin tämän vuoksi varianssien erisuuruuden huomioon ottavalla Welchin t-testillä.

Käyttäytymisen ja palautteen yhteyttä emotionaaliseen kiinnittymiseen tarkasteltiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä, jossa riippuvana muuttujana oli emotionaalinen kiinnittyminen ja riippumattomina muuttujina olivat käyttäytyminen ja palaute. Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen muuttuja oli jakautunut normaalisti kaikissa tarkastelluissa ryhmissä. Ryhmien varianssit poikkesivat toisistaan ($F(5, 2126) = 7.98, p < .001$).

Kaksisuuntaista varianssianalyysiä käytettiin myös tutkittaessa käyttäytymisen ja käyttäytymisodotusten selkeyden yhteyttä emotionaaliseen kiinnittymiseen. Myös tässä tapauksessa ryhmien varianssit eivät olleet yhtä suuria ($F(5, 2126) = 11.34, p < .001$). Varianssianalyysin luotettavuus voi heiketä tilanteessa, jossa oletukset vertailtavien ryhmien virhevarienssien ja ryhmien kokojen yhtäsuuruudesta eivät olleet voimassa (Field 2013). Tämän vuoksi mahdolliset lisätarkastelut tilastollisesti merkitsevän riippumattomien muuttujien yhdysvaikutuksen selvittämiseksi toteutettiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä, jota varten tutkittavat jaettiin vastausten perusteella kuuteen ryhmään molempien

kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltujen kysymysten kohdalla. Yksisuuntaisen varianssianalyysin parivertailut toteutettiin Dunnettin T3 -testillä, ja tuloksia tulkittiin suhteessa kaksisuuntaisen analyysin tuloksiin.

Keskiarvojen erojen merkittävyyden vertailemiseksi laskettiin Cohenin d -efektikoot ryhmien välisille eroille. Efektien suuruus arvioitiin Cohenin (1988) asettamien suuntaa-antavien arvojen mukaan seuraavasti: efektikoko on pieni, kun $d = 0.2$, keskikokoinen, kun $d = 0.5$ ja suuri, kun $d = 0.8$. Luottamusvälit (LV) ilmoitettiin 95 % tarkkuudella.

3 TULOKSET

3.1 Käyttäytymisen ja sukupuolen erot kiinnittymisessä

Käyttäytymisryhmät erosivat toisistaan emotionaalisessa kiinnittymisessä ($t(333.43) = 10.05, p = .001, d = 0.68, LV [0.46, 0.69]$). Käyttöoireisten ($ka = 2.99, kh = 0.89$) emotionaalinen kiinnittyminen oli vähäisempää verrattuna oireettomiin ($ka = 3.57, kh = 0.78$).

Myös sukupuoli oli yhteydessä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen ($t(1986.69) = 8.93, p = .000, d = 0.39, LV [0.25, 0.38]$). Tyttöjen ($ka = 3.65, kh = 0.72$) emotionaalinen kiinnittyminen oli voimakkaampaa verrattuna poikiin ($ka = 3.33, kh = 0.90$).

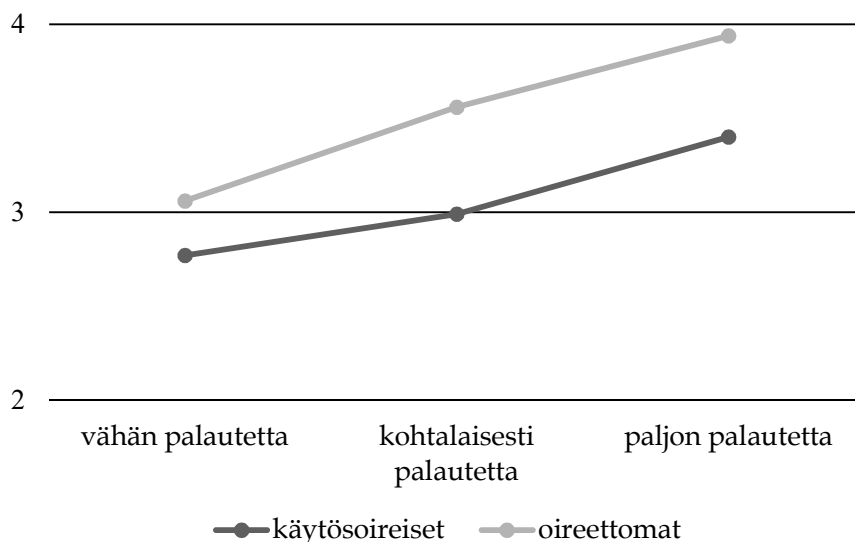
3.2 Eri käyttäytymisryhmien kiinnittyminen palautteen ja käyttäytymisodotusten mukaan

Palautte. Käyttäytymisen ja palautteen yhteyttä oppilaiden emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen selvitettiin eri käyttäytymis- ja palauteryhmien keskiarvoja vertailemalla. Ryhmien emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvot on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Käyttäytymisryhmien emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja ryhmäkoot (n) saadun palautteen mukaan.

palautteen määrä	käyttäytymisryhmä	Emotionaalinen kiinnittyminen		
		ka	kh	n
vähän palautetta	oireettomat	3.06	0.97	196
	käytösoireiset	2.77	0.86	53
	kaikki	3.00	0.95	249
kohtalaisesti palautetta	oireettomat	3.59	0.72	1482
	käytösoireiset	2.99	0.89	188
	kaikki	3.52	0.77	1670
paljon palautetta	oireettomat	3.94	0.80	183
	käytösoireiset	3.40	0.82	30
	kaikki	3.87	0.82	213

Oppilaiden raportoimalla käyttäytymisellä oli tilastollisesti merkitsevä päävaikutus emotionaalisisessa kiinnittymisessä ($F(1, 2126) = 49.34, p < .001, \text{osittais-eta}^2 = 0.023$). Myös palaute oli yhteydessä oppilaiden emotionaaliseen kiinnittymiseen ($F(1, 2126) = 30.91, p < .001, \text{osittais-eta}^2 = 0.028$). Käyttäytymisryhmien ja palauteryhmien yhdysvaikutus oli lähellä tilastollisen merkitsevyyden rajaa ($p = .072$), minkä vuoksi ryhmien välisten erojen tarkasteluja jatkettiin parivertailuilla. Ryhmien välisiä eroja havainnollistetaan kuviossa 1.



KUVIO 1. Käyttäytymisryhmien emotionaalinen kiinnittyminen saadun palautteen mukaan.

Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä käyttösoireiden esiintymisen ja saadun palautteen perusteella muodostetut ryhmät erosivat toisistaan emotionaalisisessa kiinnittymisessä ($F(5, 2126) = 53.60, p < .001, \text{osittais-}\eta^2 = 0.11$). Käyttösoireisten vähän palautetta saavien oppilaiden emotionaalinen kiinnittyminen oli heikompaa kuin paljon palautetta saavilla käyttösoireisilla oppilailla ($p = .026, LV [-1.21, -0.04], d = 0.74$). Sen sijaan vähän palautetta saavien käyttösoireisten ryhmä ei eronnut kohtalaisesti palautetta saavien käyttösoireisten ryhmästä. Myöskään kohtalaisesti palautetta saavien käyttösoireisten ryhmä ei eronnut paljon palautetta saavien käyttösoireisten ryhmästä tilastollisesti merkitsevästi.

Oireettomien ryhmässä palautteen määrän yhteys kiinnittymiseen oli jokaisen ryhmän kohdalla havaittavissa. Vähän palautetta saavien oireettomien lasten ryhmässä emotionaalinen kiinnittyminen oli heikompaa sekä kohtalaisesti palautetta saaviin oireettomiin lapsiin ($p < .001, LV [-0.74, -0.31], d = 0.61$) että paljon palautetta saaviin oireettomiin lapsiin ($p < .001, LV [-1.14, -0.61], d = 0.98$) verrattuna. Myös kohtalaisesti palautetta saavien oireettomien lasten ryhmä poikkesi paljon palautetta saavien oireettomien lasten ryhmästä ($p < .001, LV [-0.53, -0.17], d = 0.46$). Oireettomien lasten emotionaalinen kiinnittyminen oli voimakkaampaa riippuen saadun palautteen määrästä.

Lisäksi toisistaan keskenään erosivat käytösoireisten ja oireettomien ryhmät, joissa palautetta saatiin kohtalaisesti ($p < .001$, LV [-0.80, -0.40], $d = 0.74$) sekä paljon ($p < .001$, LV [-1.04, -0.03], $d = 0.66$). Tällöin molemmissa tapauksissa oireettomilla lapsilla emotionaalinen kiinnittyminen oli käytösoireisiin lapsiin verrattuna voimakkaampaa. Lisäksi oireettomien ryhmässä, jossa palautetta saatiin kohtalaisesti, emotionaalinen kiinnittyminen oli voimakkaampaa verrattuna käytösoireisten lasten vähän palautetta saavien ryhmään ($p < .001$, LV [0.45, 1.18], $d = 1.03$). Oireettomien paljon palautetta saavien lasten kiinnittyminen oli sekä käytösoireisten lasten vähän palautetta saavien ($p < .001$, LV [0.77, 1.56], $d = 1.40$) että kohtalaisesti palautetta saavien ($p < .001$, LV [0.69, 1.21], $d = 1.12$) ryhmiin verrattuna voimakkaampaa.

Sen sijaan vähän palautetta saavien käytösoireisten ja oireettomien lasten ryhmien välillä eroa emotionaalisen kiinnittymisen tasossa ei löytynyt. Oireettomien vähän palautetta saavien ryhmä ei poikennut käytösoireisten kohtalaisesti eikä paljon palautetta saavista, eikä emotionaalisen kiinnittymisen eroja löytynyt myöskään oireettomien kohtalaisesti palautetta saavien ja käytösoireisten paljon palautetta saavien välillä.

Käyttäytymisodotusten selkeys. Myös käyttäytymisen ja käyttäytymisodotusten selkeyden yhteyttä oppilaiden emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen selvitettiin eri ryhmien keskiarvoja vertailemalla. Käyttäytymisen ja käyttäytymisodotusten selkeyden mukaan jaettujen ryhmien emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvot on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Käyttäytymisryhmien emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja ryhmäkoot (n) käyttäytymisodotusten selkeyden mukaan.

käyttäytymisodotusten selkeys	käyttäytymisryhmä	Emotionaalinen kiinnittyminen		
		ka	kh	n
epäselvät käyttäytymisodotukset	oireettomat	3.02	0.95	270
	käyttöoireiset	2.65	0.89	81
	kaikki	2.93	0.95	351
kohtalaisen selkeät käyttäytymisodotukset	oireettomat	3.61	0.71	1284
	käyttöoireiset	3.12	0.82	161
	kaikki	3.55	0.74	1445
selkeät käyttäytymisodotukset	oireettomat	3.89	0.70	307
	käyttöoireiset	3.33	1.02	29
	kaikki	3.84	0.75	336

Oppilaiden raportoimilla käyttöoireilla oli tilastollisesti merkitsevä päävaikutus emotionaalisisessa kiinnittymisessä ($F(1, 2126) = 58.18, p < .001, osittais-eta^2 = 0.027$). Myös käyttäytymisodotusten selkeys oli yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen ($F(2, 2126) = 54.91, p < .001, osittais-eta^2 = 0.049$). Käytösryhmien ja käyttäytymisodotusryhmien yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p = .468$).

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten oppilaiden käyttäytyminen, sukupuoli sekä käyttäytymisen tuen keinoista myönteisen palautteen määrä sekä käyttäytymisodotusten selkeys ovat yhteydessä lasten emotionaalisen kouluun kiinnittymisen voimakkuuteen. Tutkimuksen tuloksissa oppilaiden käyttäytyminen oli yhteydessä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen siten, että käytösoireisten lasten emotionaalinen kouluun kiinnittyminen oli heikompaa kuin oppilailla, joilla käytösoireita ei esiintynyt. Vastaavasti poikien emotionaalinen kiinnittyminen oli tyttöjä heikompaa. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa poikien (esim. Estell & Perdue 2013) ja käytösoireilevien lasten (esim. Murray & Greenberg 2000) emotionaalinen kiinnittyminen on havaittu alhaisemmaksi, minkä vuoksi nämä tutkimustulokset olivat odotettuja ja tukivat aikaisempaa tutkimusta.

Myös molemmat tutkimuksessa tarkastellut käyttäytymisen tuen keinot olivat yhteydessä oppilaiden emotionaaliseen kiinnittymiseen. Oppilaat, jotka saivat opettajiltaan enemmän myönteistä palautetta, olivat voimakkaammin emotionaalisesti kiinnittyneitä, minkä lisäksi myös käyttäytymisodotusten selkeys oli yhteydessä voimakkaampaan kiinnittymisen tasoon. Koulussa saatu sosiaalinen tuki on myös aiemmin yhdistetty hyvään emotionaaliseen kiinnittymiseen (Wang & Eccles 2012), ja havainto myönteisen käyttäytymisen tuen yhteydestä emotionaaliseen kiinnittymiseen tarjoaa lisää tietoa liittyen kiinnittymisen rakentumiseen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (vrt. Skinner & Pitzer 2012). Myös tämän tutkimuksen tuloksista ilmentynyt käyttäytymisodotusten selkeyden yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen heijasteli aikaisempaa tutkimusta. Koulun selkeät säännöt ja saatavilla oleva ohjeistus voivat esimerkiksi vähentää sellaisia tilanteita, joissa oppilaita kohdellaan epätasa-arvoisesti, ja Voelkl (2012) on kuvaillut oikeudenmukaisuuden kokemusten merkitystä kouluun kuulumisen tunnetta tukevana tekijänä. Epäselvät käyttäytymisodotukset oletetusti voivat aiheuttaa enemmän epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia ja siten heikentää emotionaalista kiinnittymistä.

Tutkimuksissa on havaittu, että käyttäytymisen tuen keinoilla voidaan parantaa eritoten haastavasti käyttäytyvien lasten käyttäytymistä (esim. Bradshawn ym. 2015), jolloin oli mielenkiintoista tutkia, millä tavoin käyttäytymisen tuen keinot olisivat yhteydessä näiden lasten emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuuteen. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että haastavasti käyttäytyvillä oppilailla palautteen yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen oli erilaista verrattuna oppilaisiin, joilla käytösongelmia ei esiintynyt. Käytösoireisten lasten emotionaalinen kiinnittyminen oli palautteen myötä voimakkaampaa, mutta tason nousu oli havaittavissa vasta, kun palautetta saatiin paljon. Sen sijaan oireettomien lasten emotionaalinen kiinnittyminen oli systemaattisesti sitä voimakkaampaa, mitä enemmän myönteistä palautetta saatiin.

Käytösoireilevien lasten saaman palautteen heikommalle emotionaalisen kiinnittymisen yhteydelle voidaan tarkastella useita eri selitysmalleja. Huomionarvoista on, että näillä lapsilla on usein taustallaan useita eri emotionaalista kiinnittymistä heikentäviä tekijöitä, kuten tavalla tai toisella kiinnittymistä heikentävät vertaissuhteet (esim. Coie ym. 1992; Powers & Bierman 2013) tai heikompi koulusuoriutuminen (Hinshaw 1992; Nelson ym. 2004; Reid ym. 2004). Tällöin on mahdollista, että jotta emotionaalinen kiinnittyminen nousisi, myönteistä palautetta tulisi suhteessa saada enemmän verrattuna oireettomiin lapsiin, joilla tällaisia muita kiinnittymistä vähentäviä tekijöitä esiintyy harvemmin. On myös mahdollista, että käytösoireisten lasten saaman myönteisen palautteen rinnalla esiintyy näillä lapsilla myös enemmän kielteistä palautetta (esim. Gorman-Smith 2003), jonka myötä emotionaalinen kiinnittyminen voi laskea. Lisäksi käytösoireilun kanssa usein yhdistyvät ominaisuudet, kuten negatiivinen emotionaalisuus tai tarkkaamattomuus (Sharp ym. 2008) voivat mahdollisesti osaltaan vaikuttaa lapsen suhtautumiseen myönteiseen palautteeseen. Joka tapauksessa tämän tutkimukset tulokset saattavat viitata siihen, että käytösoireilevilla lapsilla käyttäytymisen tukemiseen tulisi kiinnittää tehostetumpia yksilöllisempiä tukitoimia (ks. esim. Karhu, Närhi & Savolainen 2019), mikäli tavoitteena on pyrkiä suojaamaan lasta heikon emotionaalisen kiinnittymisen mukana seuraavilta kielteisiltä kehityskuluilta.

Tämän tutkimuksen toteuttamisessa voidaan havaita niin vahvuuksia kuin heikkouksia. Käytetyistä mittareista emotionaalista kiinnittymistä tarkasteltiin tutkimuksessa kysymyksin, jotka liittyivät koulusta pitämiseen. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa emotionaalista kiinnittymistä on mitattu koulusta pitämisenä (esim. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Wang & Fredricks 2014), mutta yleisesti ilmiötä on tutkittu myös kouluun kuulumisen kokemuksen (esim. Voelkl 2012) tai koulussa esiintyvien sosiaalisten suhteiden (esim. Appleton ym. 2006; Ulmanen 2017) kautta. Tässä tutkimuksessa käytetyn emotionaalisen kiinnittymisen mittarin rajoitteena voidaan siis pitää sen melko kapea-alaista ilmiön kuvaamista, eikä sen pohjalta voida vetää suoria johtopäätöksiä muista perinteisistä emotionaalisen kiinnittymisen tutkimuksessa käytetyistä osa-alueista. Koulusta pitämisen ajateltiin kuitenkin tässä tutkimuksessa mittaavan ilmiötä laajalaisesti ja heijastelevan myös muissa tutkimuksissa käytettyjä emotionaalisen kiinnittymisen osa-alueita.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden käytösoireiden esiintymisen mittarina käytetty SDQ-kysely soveltuu myös vanhempien ja opettajien käyttämäksi arviointimenetelmäksi (Goodman 1997), jolloin lapsen itsearvion lisäksi käytetyt muut arviot olisivat voineet kuvata käytösoireiden esiintymistä objektiivisemmin. Toisaalta SDQ on laajalti käytetty ja kansainvälisesti luotettavaksi havaittu myös lasten ja nuorten itsearvioina toteutettuna (esim. Klasen ym. 2000; Koskelainen, Sourander & Vauras 2001; Van Roy, Grøholt, Heyerdahl & Clench-Aas 2006), ja mittaajien välisten arvioiden yhdenmukaisuus on Suomessa havaittu luotettavaksi lapsen arviota niin opettajien kuin vanhempien arvioihin vertailtaessa (Koskelainen 2008). Yhtä lailla käyttäytymisodotuksia koskevien mittareiden kohdalla luotettavuutta olisi voinut lisätä tarkastelemalla myös opettajan arviota myönteisen palautteen saamisesta tai käyttäytymisodotusten selkeydestä. Sen sijaan emotionaalista kiinnittymistä mitattaessa lapsen itsearvion käyttö oli perusteltua, sillä tavoitteena oli lapsen kokemien tunteiden ilmentäminen. Opettajan arviossa oppilaan toiminta olisi voinut tunteiden sijaan korostua.

Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittareiden reliabiliteetit olivat riittävän hyviä ($\alpha > .60$) lukuun ottamatta käytösoireiden esiintymistä kuvaavan SDQ-mittarin reliabiliteettia ($\alpha = .54$). SDQ:n käytösoireista muodostetun summamuuttujan reliabiliteetti oli kuitenkin samansuuntainen esimerkiksi Koskelaisen (2008) raportoiman SDQ-mittarin reliabiliteetin kanssa, jolloin tässä tapauksessa reliabiliteetti ei ollut poikkeavan alhainen. Efektikokoina käytetyt Cohenin d -arvot vaihtelivat kohtalaisesta suureen ($d = 0.39-1.40$). Emotionaalisen kiinnittymisen erojen efektikoot olivat huomattavimpia käytösoireisten ja oireettomien oppilaiden välillä. Aineiston koko oli varsin suuri ($N = 2367$) ja sukupuolijakauma tasainen. Sen sijaan ryhmien parivertailuissa käytettyjen ryhmäjakojen myötä tutkitavat jakoutuivat keskenään huomattavasti erikokoisiin ryhmiin. Tämä on tutkimuksen tulosten tulkinnan kannalta huomionarvoista, sillä joissain tapauksissa käytösoireisten lasten pienet ryhmäkoot saattoivat vaikuttaa siihen, ettei tilastollisesti merkitseviä eroja löytynyt.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ainoastaan ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Tällöin sitä, vaikuttivatko käyttäytymisen tuen keinot emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuuteen vai emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuus käyttäytymisen tuen keinoihin, ei poikittaisasetelman tutkimustuloksista voida päätellä. Myöskään siitä, selittikö lapsen käyttäytyminen emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuutta vai emotionaalinen kiinnittymisen voimakkuus osaltaan lapsen käyttäytymistä, ei tämä tutkimus anna tietoa. Jatkotutkimus, jossa ilmiöiden kausaalista suhdetta tutkittaisiin tarkemmin, olisi siten tarpeellista.

Koulunlaajuisesti käyttäytymisen tuen keinojen vaikutus lasten käytösongelmien vähenemiseen on tunnustettu, ja tässä tutkimuksessa havaittiin näiden keinojen yhteys myös emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuuteen. Suomalaisen lasten verrattain alhaisen emotionaalisen kiinnittymisen myötä tutkimuksissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, millaisilla keinoilla tähän ongelmaan voitaisiin vaikuttaa. Tässä tutkimuksessa käyttäytymisen tuen keinoilla oli yhteys kaikkien oppilaiden emotionaaliseen kiinnittymiseen, jolloin tällaisten keinojen käyttämisen kehittäminen näyttäisi olevan yksi mahdollisuus vaikuttaa lasten koulussa viihtymiseen. Mielenkiintoinen tutkimushavainto oli, ettei eri tavoin

käyttäytyvien lasten emotionaalisen kiinnittymisen taso eronnut toisistaan, mikäli käyttäytymisen tuen keinona käytettyä myönteistä palautetta saatiin vain vähän. Myönteisen palautteen antamiseen tulisi siis kaikkien lasten kohdalla kiinnittää huomiota. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella käytösoireilevien lasten tarve myönteiselle palautteelle on kuitenkin emotionaalisen kiinnittymisen näkökulmasta erityisen suuri, jolloin näiden lasten kohdalla palautteen määrään tulisi kiinnittää erityistä huomiota.

Käytösoireilevien lasten emotionaalisen kiinnittymisen tarkastelu on tärkeää myös sen vuoksi, että näillä lapsilla on suurempi riski heikon kiinnittymisen myötä kehittyvälle koulupudokkuudelle (esim. Porche ym. 2011) sekä sen myötä kehittyvälle syrjäytymiselle, jolla on paitsi inhimillisiä myös taloudellisia vaikutuksia yhteiskunnalle. Haastavasti käyttäytyvien lasten emotionaalisen kiinnittymisen tutkimus olisi tarpeellista, jotta tällaista syrjäytymiskehitystä voitaisiin ehkäistä. Jatkotutkimusta tarvitaan siitä, voidaanko käyttäytymisen tuen keinolla vaikuttaa emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuuteen pitkällä aikajänteellä, sekä myös siitä, olisiko näiden keinojen käyttämisellä mahdollista vähentää haastavasti käyttäytyvien lasten koulupudokkuutta. Pitkittäisasetelmilla toteutettua lisätutkimusta kannattaisi toteuttaa myös käytösoireilevien lasten emotionaalisen kiinnittymisen kehitymisestä käyttäytymisen tuen keinojen ollessa systemaattisesti käytössä pitkällä aikajänteellä. Mikäli myös jatkotutkimuksessa ja erilaisilla aineistoilla toteutettuina käyttäytymisen tuen keinot soveltuisivat emotionaalisen kiinnittymisen voimakkuutta nostavaksi tekijäksi, näiden keinojen käyttöä olisi perusteltua käyttää laajemmin myös etenkin haastavasti käyttäytyvien lasten koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisyssä.

LÄHTEET

- 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. doi:10.1002/pits.20303
- 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(5), 427–445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arbuckle, C. & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59–70
- Aronen, E. & Lindberg, N. Lasten ja nuorten käyttöhäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1. painos.) (s. 254–263). Helsinki: Duodecim.
- Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim*, 132, 961–966.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S. & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876–1883. doi:10.1016/j.tate.2008.02.019
- Beauchaine, T. P., Hinshaw, S. P. & Pang, K. L. (2010). Comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder and early-onset conduct disorder: Biological, environmental, and developmental mechanisms. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 327–336. doi:10.1111/j.1468-2850.2010.01224.x

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van Der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development, 75*(5), 1523-1537.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 546-557. doi:10.1037/a0037630
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V. & Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics, 123*(6), 1472-1476. doi:10.1542/peds.2008-1406
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 9*(3), 261-275. doi:10.1080/10615809608249406
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H. & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review, 46*(2), 149-164. doi:10.17105/SPR-2017-0015.V46-2
- Claes, M. & Simard, R. (1992). Friendship characteristics of delinquent adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 3*(3-4), 287-301. doi:10.1080/02673843.1992.9747709
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal*

of Consulting and Clinical Psychology, 60(5), 783–792. doi:10.1037/0022-006X.60.5.783

- 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). doi:10.1136/bmj.a2981
- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349–371. doi:10.1037/0012-1649.39.2.349
- Emerson, E. (1995). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with learning disabilities*. New York: Cambridge University Press.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. doi:10.1207/S15326985EP3602_5
- Epstein, T., Fonnesebeck, C., Williamson, E., Kuhn, T., Lindegren, M. L., Rizzone, K., ... & McPheeters, M. (2015). Psychosocial and pharmacologic interventions for disruptive behavior in children and adolescents. *Comparative effectiveness review*, 154. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339. doi:10.1002/pits.21681
- Evans, G. W., Li, D. & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396. doi:10.1037/a0031808
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi:10.2307/1170412
- 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. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock 'n' roll* (4. painos). London: Sage.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L. & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 59 (2), 289–294. doi: 10.1037/0022-006X.59.2.289
- Frick, P. J. & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 54–68. doi:10.1207/S15374424JCCP3301_6
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Gorman-Smith, D. (2003). Effects of teacher training and consultation on teacher behavior toward students at high risk for aggression. *Behavior Therapy*, 34(4), 437–452. doi:10.1016/S0005-7894(03)80029-1
- Gorman-Smith, D. & Loeber, R. (2005). Are developmental pathways in disruptive behaviors the same for girls and boys? *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 15–27. doi:10.1007/s10826-005-1109-9
- 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. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Herrenkohl, T. I., Kosterman, R., Mason, W. A., Hawkins, J. D., McCarty, C. A. & McCauley, E. (2010). Effects of childhood conduct problems and family adversity on health, health behaviors, and service use in early adulthood: Tests of developmental pathways involving adolescent risk taking and depression. *Development and Psychopathology*, 22(3), 655–665. doi:10.1017/S0954579410000349
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155. doi:10.1037/0033-2909.111.1.127

- Hospel, V., Galand, B. & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77(1), 37–49. doi:10.1016/j.ijer.2016.02.007
- Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M. & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychology in the Schools*, 41(1), 67–79. doi:10.1002/pits.10139
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27. doi:10.1007/bf03340893
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*, 6. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2001). Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.), *Vallattomat marginaalit: yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla* (s. 125–152). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour: Effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 136–146. doi:10.1080/08856257.2018.1452144
- Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B. & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders, I: Educational attainment. *American journal of psychiatry*, 152(7), 1026–1032. doi:10.1176/ajp.152.7.1026
- Kiuru, N., Nurmi, J., Aunola, K. & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 65–76. doi:10.1177/0165025408098014
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., . . . & Goodman, R. (2000). Comparing the German versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child

Behavior Checklist. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(4), 271–276.
doi:10.1007/s00787007003

- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S. & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal Of Research On Adolescence*, 16(3), 403–428.
- Koles, B., O'Connor, E. & McCartney, K. (2009). Teacher-child relationships in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 3–21.
doi:10.1080/10901020802667672
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research* 86 (3), 643–680. doi:10.3102/0034654315626799
- Koskelainen, M. (2008). *The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents*. Turun yliopisto.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Vauras, M. (2001). Self-reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(3), 180–185. doi:10.1007/s007870170024
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350–1362. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.
- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H. & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 403–420). New York, NY: Springer
- Larsson, H., Viding, E., Rijdsdijk, F. & Plomin, R. (2008). Relationships between parental negativity and childhood antisocial behavior over time: A bidirectional effects model in a longitudinal genetically informative

- design. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 633–645.
doi:10.1007/s10802-007-9151-2
- Lannie, A. L. & Mccurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85–98.
doi:10.1353/etc.2007.0002
- Latimer, K., Wilson, P., Kemp, J., Thompson, L., Sim, F., Gillberg, C., . . . & Minnis, H. (2012). Disruptive behaviour disorders: A systematic review of environmental antenatal and early years risk factors. *Child Care Health Development*, 38(5), 611–628. doi: 10.1111/j.1365-2214.2012.01366.x
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., ... & Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(4), 402–410.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J. & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268–1282.
doi:10.1037/0012-1649.35.5.1268
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869–882. doi: 10.1007/s10802-010-9411-
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher–student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01311
- Lewinsohn, P. M., Hops, H., Roberts, R. E., Seeley, J. R. & Andrews, J. A. (1993). Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III – R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 133–144. doi:10.1037/0021-843X.102.1.133
- Lewis, T. J., Jones, S. E. L., Horner, R. H. & Sugai, G. (2010). School-wide Positive Behavior Support and students with emotional/behavioral

- disorders: Implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality*, 18(2), 82–93. doi:10.1080/09362831003673168
- Lewis, T. J., Mcintosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S. & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of Positive Behavior Support: Implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders. *AERA Open*, 3(2). doi:10.1177/2332858417711428
- 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. doi:10.1007/s10964-012-9857-5
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93–103. doi:10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x
- Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49. doi:10.1023/A:1022214022478
- Mcevoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–140. doi:10.1177/106342660000800301
- Mcintosh, K., Filter, K. J., Bennett, J. L., Ryan, C. & Sugai, G. (2010). Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of School-wide Positive Behavior Support to promote durable systems. *Psychology in the Schools*, 47(1), 5–21. doi:10.1002/pits.20448
- Metsäpelto, R. L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K. & Nurmi, J. E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 246–257. doi: 10.1037/a0037389
- Metsäpelto, R., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A-M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., . . . & Nurmi, J. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational

- aspirations. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 324–336.
doi:10.1016/j.cedpsych.2017.03.009
- Murray, J. & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633–642. doi:10.1177/070674371005501003
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. doi:10.1016/S0022-4405(00)00034-0
- Nelson, J. R., Benner, G. J. & Bohaty, J. (2014) Addressing the academic problems and challenges of students with emotional and behavioral disorders. Teoksessa H. M. Walker & F. M. Gresham (toim.), *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders* (s. 363–377). New York: Guilford Press.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K. & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59–73. doi:10.1177/001440290407100104
- Nelson, J. R., Martella, R. & Galand, B. (1998). The effects of teaching school expectations and establishing a consistent consequence on formal office disciplinary actions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(3), 153–161. doi:10.1177/106342669800600303
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. doi:10.1016/j.edurev.2012.03.001
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20(2), 673–716. doi:10.1017/S0954579408000333
- OECD: *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD 2014.

- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews* 4. doi:10.4073/csr.2011.4
- Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö, A. & Gissler, M. (2012). Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 - tutkimusaineiston valossa. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen raportti*, 52.
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher–student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141. doi:10.1177/0272431617714328
- Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1. painos.) (s. 243–253). Helsinki: Duodecim.
- 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
- Powers, C. J. & Bierman, K. L. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive–disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology*, 49(6), 1174–1186. doi:10.1037/a0028400
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M.-L. & Rautopuro, J. (2018) Oppilaiden kokemukset sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisesta koulussa. Teoksessa S. Pöysä & S. Kupiainen (toim.), *Tytöt ja pojat koulussa: miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018, (s. 42–53). Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with

- emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education* 38(3), 30–143. doi:10.1177/00224669040380030101
- Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549–559. doi:10.1002/pits.10048
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292. doi:10.1177/07419325060270050301
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 3–20). New York, NY: Springer
- Roeser, R. W., Strobel, K. R. & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and person-centered approaches. *Anxiety, Stress, & Coping*, 15(4), 345–368. doi:10.1080/1061580021000056519
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. doi:10.3102/0034654311421793
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389–412. doi:10.1016/j.jsp.2010.05.001
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle

school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.

doi:10.3102/00028312038002437

Saft, E. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141.

doi:10.1521/scpq.16.2.125.18698

Sharp, C., Petersen, N. & Goodyer, I. (2008). Emotional reactivity and the emergence of conduct problems and emotional symptoms in 7- to 11-year-olds: A 1-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(5), 565–573. doi:10.1097/CHI.0b013e31816765d4

Shores, R. E., Gunter, P. L. & Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: Are they setting events for coercion? *Behavioral Disorders*, 18(2), 92–102. doi:10.1177/019874299301800207

Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., Debriere, T. J. & Wehby, J. H. (1993). Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(1), 27–39.

doi:10.1177/106342669300100106

Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H. & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19(3), 515–534. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00566.x

Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G. & Kindermann, T. A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.

doi:10.1037/a0012840

Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 21–44). New York, NY: Springer.

Steinhausen, H., Nøvik, T., Baldursson, G., Curatolo, P., Lorenzo, M., Rodrigues Pereira, R., . . . & Rothenberger, A. (2006). Co-existing psychiatric

- problems in ADHD in the ADORE cohort. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), i/25–i/29. doi:10.1007/s00787-006-1004-y
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., . . . & Rief, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131–143. doi:10.1177/109830070000200302
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 2–8. doi:10.1177/106342660000800101
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Tilastokeskus (2010). Koulutuksen keskeyttäminen 2010. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 14.12.2019 osoitteesta http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk_2010_2012-03-20_fi.pdf
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampere: Tampere University Press.
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- van Roy, B., Grøholt, B., Heyerdahl, S. & Clench-Aas, J. (2006). Self-reported strengths and difficulties in a large Norwegian population 10–19 years. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(4), 189–198. doi:10.1007/s00787-005-0521-4
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2004). Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet: Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapolitiikka*, 69(5), 472–480.
- van Zeijl, J., Mesman, J., Stolk, M. N., Alink, L. R. A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F. & Koot, H. M. (2007). Differential susceptibility to discipline: The moderating effect of child temperament on

- the association between maternal discipline and early childhood externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 626–636. doi:10.1037/0893-3200.21.4.626
- Vehkakoski, T., Teittinen, A. & Vehmas, S. (2012). ADHD ja moraalinen vastuu. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (s. 243–257). Turku: Painosalama Oy.
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in finnish lower secondary school*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisoaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(2), 4–13.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (1999). Prevention of School Dropout Through the Reduction of Disruptive Behaviors and School Failure in Elementary School. *Journal of School Psychology*, 37(2), 205–226. doi:10.1016/S0022-4405(99)00006-0
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 193–218). New York, NY: Springer.
- Wang, Z., Bergin, C. & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517–535.
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M. & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wang, M.-T., Selman, R. L., Dishion, T. J. & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students'

perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274–286. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x

Wehby, J. H., Symons, F. J. & Shores, R. E. (1995). A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for children with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 20(2), 87–105.
doi:10.1177/019874299502000207

Wehby, J. H., Symons, F. J., Canale, J. A. & Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51–56. doi:10.1177/019874299802400109

Young, S. & Amarasinghe, J.M. (2010). Practitioner review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(2), 116-133. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02191.x

Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F. & Hiscock, H. (2017). Academic achievement and risk factors for adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder in middle school and early high school. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38(6), 358–368.
doi:10.1097/DBP.0000000000000460