

**Vanhemmuustyilien yhteys koulupinnaamiseen
yläkoulussa: pitkittäistutkimus**

Venla Autio

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

**Autio, Venla. 2021. Vanhemmuustyylien yhteys koulupinnaamiseen yläkou-
lussa: pitkittäistutkimus. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväsky-
län yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 34 sivua.**

Koulupinnaaminen on maailmanlaajuinen ongelma, joka liittyy moniin huonoi-
hin kehityskuluihin oppilaan elämässä. Varhainen puuttuminen on tärkeää,
sillä pinnaamisen kierre on vaikea katkaista. Oppilaan perheeseen liittyvillä te-
kijöillä, kuten vanhemmuustyyleillä, voi olla yhteys koulupinnaamiseen. Tämän
tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, ennustaako 7. luokalla mitattu äidin ja
isän vanhemmuustyyli oppilaan koulupinnaamista 9. luokalla, kun oppilaan su-
kupuoli, koulumenestys ja perheen sosioekonominen asema otettiin huomioon.
Vanhemmuustyyliä mitattiin lämpimyyden, behavioraalisen kontrollin ja psy-
kologisen kontrollin näkökulmasta.

Tutkimuksessa oli mukana 272 oppilasta ja heidän vanhempansa. Aineisto
oli osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta, joka on kerätty vuosina 2014 ja 2016 nel-
jältä eri paikkakunnalta ympäri Suomea. Oppilaat vastasivat koulupinnaamista
mittaavaan kysymykseen ja vanhemmat vanhemmuustyyliin perustuviin
kysymyksiin kyselylomakkeilla. Analyysimenetelmänä käytettiin logistista reg-
ressioanalyysia.

Tulokset osoittivat, että isän psykologinen kontrolli oli yhteydessä koulu-
pinnaamiseen niin, että isän psykologisen kontrollin kasvaessa kasvaa myös
riski, että oppilas pinnaa koulusta. Tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten
tuloksia psykologisen kontrollin haitallisuudesta lapsen kehitykselle ja koulun-
käynnille. Vanhempien ja perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten tulisi
olla tietoisia psykologisen kontrollin haitallisuudesta. Vanhempia täytyisi tukea
ja ohjata pois psykologisen kontrollin käytöstä ja tehdä näkyväksi sen huonot
vaikutukset lapsen kehityksessä.

*Asiasanat: koulupinnaaminen, vanhemmuustyyli, logistinen regressioanalyysi, pitkit-
täistutkimus*

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Koulupinnaaminen.....	5
1.2 Vanhemmuustyylit.....	7
1.3 Vanhemmuustyilien yhteys koulupinnaamiseen	9
1.4 Tutkimuskysymykset.....	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	13
2.1 Tutkimusaineisto.....	13
2.2 Mittarit ja muuttujat	14
2.3 Aineiston analyysi.....	15
3 TULOKSET.....	17
3.1 Kuvailevat tiedot.....	17
3.2 Vanhemmuustyilien ja koulupinnaamisen yhteys	17
3.3 Vanhemmuustyilien ja koulupinnaamisen yhteys, kun oppilaan sukupuoli, koulumenestys sekä perheen sosioekonominen asema on kontrolloitu.....	20
4 POHDINTA.....	21
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	21
4.2 Tutkimuksen arviointi.....	23
4.3 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset	26
LÄHTEET	28

1 JOHDANTO

Koulupinnaaminen on maailmanlaajuinen ongelma, joka vaikuttaa sekä oppilaan elämän eri osa-alueisiin että ympäröivään yhteiskuntaan (Darmody, Smyth & McCoy 2008). Satunnaisesta koulupinnaamisesta tulee helposti jatkuva kierre, jonka vaikutukset alkavat näkyä lapsen tai nuoren elämässä laajasti (Keppens & Spruyt 2017). Koulupinnaaminen on yhteydessä moniin negatiivisiin kouluun liittyviin kehityskulkuihin, kuten heikkoon kouluun kiinnittymiseen (Virtanen, Räikkönen, Engels, Vasalampi & Lerkkanen 2021), huonompaan koulumenestykseen (Maynard ym. 2017) ja koulupudokkuuteen (Darmody ym. 2008). Koulupinnaamisen vaikutus ulottuu myös koulun jälkeiseen elämään, sillä se on yhteydessä myös myöhempään matalaan koulutustasoon (Darmody ym. 2008), työttömyyteen ja heikompaan elämäntyytyväisyyteen (Attwood & Croll 2015).

Koulupinnaamista on tutkittu ja tutkitaan edelleen jonkin verran (Gentle-Genitty, Karikari, Chen, Wilka & Kim 2015), mutta Suomessa tutkimus on toisittaiseksi vähäistä. Tutkimus osoittaa, että vaikka pinnaamista on yritetty kitkeä monin tavoin, pinnaamisen määrä on pysynyt pitkään samana (Attwood & Croll 2006; Maynard ym. 2017). Pinnaamisen taustatekijöiden ymmärtäminen on tärkeää, sillä ymmärryksen avulla voidaan kehittää entistä tehokkaampaa ennaltaehkäisevää työtä ja interventioita pinnaamisen vähentämiseksi (Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron & Abdon 2013). Jatkuvan pinnaamisen kierteen ennaltaehkäisemiseksi varhainen puuttuminen on avainasemassa, sillä jo syntyneitä kierrettä on hankalampaa katkaista (Gentle-Genitty ym. 2015).

Yksi keskeisimpiä koulupinnaamisen taustatekijöitä ovat oppilaan perheeseen ja vanhemmuuteen liittyvät tekijät (ks. esim. Autio, Rantanen, Koivisto & Joronen 2018). Esimerkiksi hyvä vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde (Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel 2010) sekä vanhemman osallistuminen lapsensa elämään (Claes, Hooghe & Reeskens 2009) vähentävät pinnaamisen riskiä. Vaikka yläkouluaikana vanhempien rooli pienenee ja nuori alkaa itsenäistyä, on vanhemmuudella osansa lapsen kehityksessä myös nuoruusiässä

(ks. Simons-Morton & Chen 2009). Vanhempien olisi hyvä tietää, kuinka he voivat parhaiten tukea nuorta.

Vanhemmuuden laatua on kuvattu jo pitkään vanhemmuustyyliulottuvuuksilla. Vanhemmuustyyllillä tarkoitetaan vanhemman suhteellisen pysyvää tapaa olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa (Aunola 2005). Vanhemmuustyyliä kuvataan kolmella ulottuvuudella: lämpimyys, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli (ks. Aunola & Nurmi 2004). Vanhemmuustyylien yhteyttä lapsen kehitykseen on tutkittu melko paljon, mutta tutkimus on osittain jo vanhaa. Vanhemmuustyyliä ovat yhteydessä monella tavalla lapsen koulunkäyntiin, kuten heikompaan koulusuoriutumiseen (Kervinen & Aunola 2013) ja kouluun kiinnittymiseen (Kiiskilä, Tuomaala, Aunola, Lerkkanen & Kiuru 2015). Vanhemmuustyylien yhteyttä koulupinnaamiseen ei ole kuitenkaan aiemmin juuri tutkittu.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, ennustaako seitsemännen luokan vanhemmuustyyli yhdeksännen luokan koulupinnaamista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan vanhemmuustyylin yhteyttä koulupinnaamiseen, kun oppilaan sukupuoli, koulumenestys ja perheen sosioekonominen asema on kontrolloitu.

1.1 Koulupinnaaminen

Koulupinnaaminen (engl. *truancy*) voidaan yksinkertaisesti määritellä poissaoloksi, jolla ei ole pätevää syytä (Virtanen & Kuorelahti 2014). Pinnaamiselle ei ole kuitenkaan yhtä yleisesti käytettyä määritelmää (Darmody ym. 2008), vaan määritelmät ovat koulu- ja tutkimuskohtaisia (Reid 2005). Määritelmiin vaikuttavat esimerkiksi koulun säännöt tai se, otetaanko määritelmässä huomioon myös yksittäisten oppituntien pinnaaminen vai vain kokonaisten päivien poissaolo (Darmody ym. 2008). Määritelmien moninaisuus vaikeuttaa tutkimusten vertailukelpoisuutta sekä interventioiden kehittämistä (Gentle-Genitty ym. 2015). Gentle-Genitty ja kollegat (2015, 1) määrittelevät pinnaamisen laajemmin ”pois-

saoloksi, jossa muu kuin kotikoulun oppilas on pois osan päivästä tai koko päivän ilman lääkärin, vanhemman tai koulun lupaa tai ilman laillista syytä”. Tämän kaltainen määritelmä toistuu useissa tutkimuksissa.

Käsitteen määrittelyn monimutkaisuudesta johtuen myös pinnaamisen yleisyyttä on hankalaa selvittää (Vaughn ym. 2013). Suomen kouluterveyskyselyn mukaan ($N = 86\,062$) 8.- ja 9.-luokkalaisista oli ollut luvattomasti pois lukuvouden aikana muutaman kerran 18,6 %, vähintään kuukausittain 5,9 %, vähintään viikoittain 2,5 % ja päivittäin tai lähes päivittäin 1,3 % (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Melko samanlaisia lukuja raportoidaan myös monissa kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. Henry 2007; Vaughn ym. 2013). Pinnaamisen määrän ei ole nähty merkittävästi muuttuneen pitkällä aikavälillä, vuosina 2002–2014 (Maynard ym. 2017).

Koulupinnaaminen nähdään tutkimuksissa usein joko osana muuta ulkoista ongelmakäyttäytymistä tai merkkinä heikosta kouluun kiinnittymisestä (Vaughn ym. 2013). Nämä kaksi näkökulmaa ovat yhteydessä myös toisiinsa (Hirschfield & Gasper 2011). Pinnaamisesta kehittyy helposti jatkuva kierre ja se näyttää olevan osa asteittaista koulusta vetäytymisen prosessia (Keppens & Spruyt 2017). Vaikka pinnaavat oppilaat eivät ole homogeeninen ryhmä, pinnaamiselle on löydetty joitakin riskitekijöitä, joista monet liittyvät oppilaan perheeseen. Riskitekijät saattavat liittyä myös oppilaaseen itseensä tai oppilaan kouluun. Riskitekijät kietoutuvat usein myös toisiinsa. (Darmody ym. 2008.)

Perheeseen liittyvistä tekijöistä koulupinnaamisen riskiä lisäävät muun muassa perheen matala sosioekonominen asema (Dahl 2016; Nolan, Cole, Wroughton, Clayton-Code & Riffe 2013), työttömyys (Thornton, Darmody & McCoy 2013) ja yksinhuoltajuus (Henry 2007). Esimerkiksi Nolan ja kumppanit (2013) osoittivat, että mitä matalampi perheen sosioekonominen asema on, sitä suurempi riski lapsella on pinnata. Perheen sisäisillä suhteilla on myös merkitystä: esimerkiksi heikko vuorovaikutussuhde vanhemman ja lapsen välillä lisää pinnaamisen riskiä (Kim & Page 2013; Veenstra ym. 2010). Perheen yhteenkuuluvuus sen sijaan on yhteydessä vähempään koulupinnaamiseen (Shorter & Elledge 2020). Lapsilla, jotka pinnaavat enemmän, on keskimäärin vähemmän

heidän elämäänsä osallistuvat vanhemmat (Vaughn ym. 2013). Pinnaavien oppilaiden vanhemmat ovat keskimääräistä vähemmän kiinnostuneita lastensa kouluasioista ja ovat vähemmän läsnä koulussa, esimerkiksi vanhempainilloissa (Autio ym. 2018; Vaughn ym. 2013). Koulutuksen vähäinen arvostaminen perheessä on myös yhteydessä koulupinnaamiseen (Attwood & Croll 2006).

Oppilaan sukupuolen yhteydestä koulupinnaamiseen on epä johdonmukaisia tutkimustuloksia (Maynard ym. 2017). Useissa tutkimuksissa tytöt pinnaavat enemmän kuin pojat (ks. esim. Maynard ym. 2017; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2014), mutta esimerkiksi Suomen kouluterveyskyselyssä pojat raportoivat pinnaamista hieman tyttöjä enemmän (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus 2019). Jotkut tutkimukset eivät ole taas löytäneet yhteyttä sukupuolen ja pinnaamisen välillä (ks. esim. Henry 2007; Vaughn ym. 2013). Lisäksi oppilaan ikä vaikuttaa koulupinnaamisen määrään: useiden tutkimusten mukaan vanhemmat oppilaat pinnaavat enemmän kuin nuoremmat (Maynard ym. 2017; Teuscher & Makarova 2018). Koulupinnaavat nuoret menestyvät keskimäärin huonommin koulussa kuin oppilaat, jotka eivät pinnaa koulusta (Maynard ym. 2017; Vaughn ym. 2013).

Tässä tutkimuksessa koulupinnaaminen on oppilaiden itseraportoimaa, ja vastatessaan kysymykseen koulupoissaoloista oppilaat ovat itse määritelleet, miten ymmärtävät kyselylomakkeen kohdan ”*Pinnaamisen tai lintsauksen takia*”. Tutkimuksessa kontrolloidaan oppilaan sukupuoli, kouluarvosanojen keskiarvo sekä perheen sosioekonominen asema, sillä niillä on mahdollisesti yhteys koulupinnaamiseen (Reid 2005).

1.2 Vanhemmuustyylit

Vanhemmuustyyli (myös kasvatustyyli, engl. *parenting style*) tarkoittaa vanhemman asennetta ja tapaa olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa (Aunola 2005; Baumrind 1966). Se luo vuorovaikutusilmapiirin vanhemman ja lapsen välille (Darling & Steinberg 1993). Vanhemmuustyyli heijastuu vanhemman kaikkeen

toimintaan ja on tilanteesta riippumaton (Holden & Miller 1999). Vanhemmuustyyliä voidaan pitää suhteellisen pysyvänä piirteenä ja ominaisuutena (Aunola 2005).

Baumrindin (1966) alkuperäinen teoria vanhemmuustyyleistä sisältää kaksi ulottuvuutta: lämpimyden (engl. *warmth*, myös vastaanottavaisuus, engl. *responsiveness*) ja kontrolloivuuden (myös vaativuus, engl. *demandiness*). Nykyään kontrolloivuuden nähdään jakautuvan vielä kahteen: behavioraaliseen kontrolliin (engl. *behavioral control*) ja psykologiseen kontrolliin (engl. *psychological control*) (ks. esim. Barber 1996; Barber & Harmon 2002). Vanhemmuustyylitutkimuksissa on usein käytetty alun perin Maccoby ja Martinin (1983) esittelemää typologista nelikenttämallia, jossa kontrolloivuutta ei ole jaettu kahteen eri ulottuuteen, vaan vanhemmuustyyli on jaoteltu neljään luokkaan, joista jokainen sisältää eri yhdistelmän lämpimyyttä ja kontrolloivuutta (ks. esim. Querido, Warner & Eyberg 2002). Nämä luokat ovat salliva, auktoritatiivinen, autoritatiivinen ja laiminlyövä vanhemmuustyyli (Maccoby & Martin 1983). Vanhemmuustyyliä voidaan tarkastella myös muuttujakeskeisestä näkökulmasta, mikä onkin nykyään yleistynyt lähestymistapa (ks. esim. Kervinen & Aunola 2013). Muuttujakeskeisessä lähestymistavassa vanhemmuustyyliä kuvaa kolme ulottuvuutta: lämpimyyden, behavioraalinen kontrolli sekä psykologinen kontrolli (Aunola & Nurmi 2004).

Lämpimyyden tarkoittaa vanhemman kykyä ja halua huomioida lapsen tunteet ja tarpeet, ja siihen kuuluu lapsen ehdoton hyväksyntä ja vanhemmuuteen sitoutuminen (Aunola 2005; Baumrind 1966). Vanhemman lämpimyyden on yhdistetty useisiin suotuisiin vaikutuksiin lapsen kehityksessä, kuten parempaan koulu-suoriutumiseen (Pinquart 2016), vahvempaan kouluun kiinnittymiseen (Kiiskilä ym. 2015) ja vähempään ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen (Keskinen ym. 2012).

Behavioraalinen kontrolli tarkoittaa lapsen käyttäytymisen kontrollointia, johon kuuluu esimerkiksi tiukat, johdonmukaiset rajat ja niiden valvonta, tietoisuus lapsen tekemisistä ja vaativuus (Aunola 2005). Behavioraalisen kontrollin käytössä voi painottua joko lapsen autonomian tukeminen tai aktiivinen kontrol-

lointi (ks. esim. Kiiskilä ym. 2015). Myös behavioraalisella kontrollilla on suotuisia vaikutuksia, kuten lapsen parempi koulusuoriutuminen (Kervinen & Aunola 2013) ja vähempi ulkoinen ongelmakäyttäytyminen (Goda & Laursen 2021). Toisaalta myös ylenmääräinen kontrolli voi olla haitaksi: ylikontrolli on yhteydessä esimerkiksi lapsen heikompiin itsesäätelytaitoihin (Pino-Pasternak & Whitebread 2010) ja ulkoisen motivaation syntyyn (Ginsburg & Bronstein 2008). Behavioraalisen kontrollin vaikutukset voivatkin riippua siitä, näkyykö behavioraalinen kontrolli lapsen autonomian tukemisena vai aktiivisena kontrollointina (ks. esim. Kiiskilä ym. 2015).

Psykologinen kontrolli tarkoittaa lasten ajatusten, tunteiden ja kokemusten kontrollointia psykologisilla keinoilla (Barber 1996; Barber & Harmon 2002). Psykologiseen kontrolliin kuuluu esimerkiksi painostus, mitätöinti, syyllistäminen ja manipulointi. Psykologisen kontrollin on johdonmukaisesti havaittu olevan yhteydessä moniin epäsuotuisiin kehityskulkuihin lapsen elämässä, kuten huonompaan akateemiseen suoriutumiseen (Barber & Harmon 2002; Piquart 2016) ja sekä sisäiseen että ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen (Barber & Harmon 2002; Gorostiaga, Aliri, Balluerka & Lameirinhas 2019).

Tässä tutkimuksessa vanhemmuustyyliä tarkastellaan muuttujakeskeisestä näkökulmasta kolmen ulottuvuuden eli lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin kautta (ks. Aunola & Nurmi 2004). Muuttujakeskeinen lähestymistapa on nykyään yleisempi. Se on parempi kuin typologinen tapa siltä osin, että siinä vanhemmuustyyliä ei tarvitse kategorisoida, minkä takia informaatiota ei menetetä niin paljon (Aunola 2005).

1.3 Vanhemmuustyylien yhteys koulupinnaamiseen

Vanhemmuustyyliä ovat yhteydessä monella tavalla lapsen kehitykseen ja koulunkäyntiin. Vanhemmuustyylien yhteyttä koulupinnaamiseen ei ole aiemmin tutkittu, mutta joissakin vanhemmuustyyliä ja ongelmakäyttäytymistä tarkastelevissa tutkimuksissa koulupinnaaminen on osa ulkoista ongelmakäyttäytymistä (ks. esim. Goda & Laursen 2021; Symeou & Georgiou 2017). Tällainen tutkimus

ei kuitenkaan anna tarpeeksi tarkkaa informaatiota vanhemmuustyylien yhteydestä koulupinnaamiseen. Tiedetään kuitenkin, että vanhemmuustyyliä ovat yhteydessä ulkoiseen ja sisäiseen ongelmakäyttäytymiseen (ks. esim. Symeou & Georgiou 2017) sekä heikkoon kouluun kiinnittymiseen (Pinquart 2017), jotka kaikki liittyvät myös koulupinnaamisen riskiin (Ek & Eriksson 2013; Vaughn ym. 2013). On myös tutkittu, että monet vanhemmuuden laatuun liittyvät tekijät, kuten vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde ja vanhemman tarjoama tuki, ovat yhteydessä koulupinnaamiseen (Autio ym. 2018; Hunt & Hopko 2009; Kim & Page 2013).

Vanhemmuustyyleistä lämpimyyden ja behavioraalinen kontrolli, sekä yhteydessä että erikseen, vähentävät riskiä ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen, kuten pinnamiseen, aggressiivisuuteen, ongelmiin vertaisten kanssa ja epäsosiaalisuuteen käyttäytymiseen (Goda & Laursen 2021; Keskinen ym. 2012; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch 1991). Sen sijaan vanhemman käyttämä psykologinen kontrolli lisää riskiä ulkoisiin käyttäytymisongelmiin (Goda & Laursen 2021; Symeou & Georgiou 2017). Psykologinen kontrolli on yhteydessä ulospäin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen myös silloin, kun se yhdistyy lämpimään vanhemmuuteen (Aunola & Nurmi 2005; Keskinen ym. 2012). Myös behavioraalisen kontrollin puute lisää ulkoisen ongelmakäyttäytymisen riskiä silloinkin, kun siihen yhdistyy lämmin vanhemmuus (Williams ym. 2009).

Vanhemmuustyyleistä lämpimyyden ja behavioraalinen kontrolli vähentävät riskiä myös sisäiseen ongelmakäyttäytymiseen, kuten masentuneisuuteen, ahdistuneisuuteen, antisosiaaliseen käyttäytymiseen ja heikompaan sopeutuvaisuuteen (ks. katsaus Gorostiaga ym. 2019). Sen sijaan vähäisen lämpimyyden ja korkean kontrollin yhdistelmä on yhteydessä esimerkiksi pelokkuuteen ja ahdistuneisuuteen (Marccone, Affuso & Borrone 2020). Myös psykologinen kontrolli on yhteydessä sisäisen ongelmakäyttäytymisen riskiin (Barber & Harmon 2002; Gorostiaga ym. 2019).

Vanhemmuustyyleistä erityisesti lämpimyyden on yhteydessä vahvempaan kouluun kiinnittymiseen (ks. esim. Kiiskilä ym. 2015). Lämmin vanhemmuus on yhteydessä vahvempaan kouluun kiinnittymiseen erityisesti sen yhdistyessä

korkeaan behavioraaliseen kontrolliin (Goda & Laursen 2021). Sen sijaan psykologinen kontrolli on yhteydessä heikompaan kouluun kiinnittymiseen, etenkin jos vanhemmuus ei sisällä behavioraalista kontrollia (Goda & Laursen 2021).

Vanhempien vastaanottavaisuus ja lapsen kokema turvallisuuden tunne vähentää pinnaamisen riskiä (Kim & Page 2013; Simons & Conger 2007). Vanhempien emotionaalinen tuki on yhteydessä myös kouluun sitoutumiseen, joka on yhteydessä pinnaamiseen (Virtanen ym. 2014). Sen sijaan lapset, jotka eivät koe vanhempiensa huolenpitoa ja vastuuta, pinnaavat muita enemmän (Kim & Page 2013). Myös vanhemman ja lapsen välisen keskustelun vähäisyys ja kotoa saadun avun puute on yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (Autio ym. 2018). Perheen yhteenkuuluvuuden puute (Shorter & Elledge 2020) ja runsaat vanhempien ja lasten väliset konfliktit (Kearney 2008) ovat yhteydessä koulu-poissaoloihin.

Vanhempien korkeat vaatimukset ovat yhteydessä vähempään koulupoissaolojen määrään (Simons & Conger 2007), kun taas vähäinen kontrolli on yhteydessä koulupinnaamiseen (Henry 2007). Vanhempien osallistuminen lapsensa koulunkäyntiin, kuten kotitehtävien seuraaminen, pienentää pinnaamisen riskiä (Claes ym. 2009; Epstein & Sheldon 2002). Lapsen koulupoissaoloihin puuttumattomuus on yhteydessä koulupinnaamiseen (Reid 2005). Toisaalta myös liian valvonnan ja kontrollin on havaittu lisäävän pinnaamista (Hunt & Hopko 2009). Vanhemmuus, jossa on hyväksyntää sekä kontrollia, pienentää riskiä koulun keskeyttämiselle (Blondal & Adalbjarnardottir 2009), jota usein edeltää koulupinnaamisen kierre (Teuscher & Makarova 2018).

1.4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan 7. luokan vanhemmuustyylin yhteyttä 9. luokan koulupinnaamiseen. Lisäksi tutkitaan vanhemmuustyylin ja koulupinnaamisen yhteyttä, kun oppilaan sukupuoli, koulumenestys ja perheen sosioekonominen asema on kontrolloitu. Vanhemmuustyyliä tarkastellaan lämpimyiden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin kautta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Ennustaako 7. luokalla mitattu vanhemmuustyyli 9. luokan koulupinnamista?
2. Ennustaako 7. luokalla mitattu vanhemmuustyyli 9. luokan koulupinnamista, kun oppilaan sukupuoli, koulumenestys ja perheen sosioekonominen asema on kontrolloitu?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on osa Alkuportaatt-seurantatutkimushanketta (Lerkkanen ym. 2006–2016), jonka tarkoituksena on ollut tutkia oppilaiden oppimista ja motivaatiota. Hankkeen tavoitteena on ollut kehittää opettajien ja vanhempien yhteistyötä sekä löytää keinoja auttaa oppilaita, joilla on haasteita oppimisessa tai koulumotivaatiossa. Hanke on toteutettu Jyväskylän, Itä-Suomen ja Turun yliopistojen yhteistyönä ja sen päärahoittajana on ollut Suomen Akatemia. Tutkimuksen ensimmäinen aineistonkeruuvaihe toteutettiin vuosina 2006–2011 ja toinen vuosina 2013–2016.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on osa Alkuportaatt-seurantatutkimuksen toista vaihetta, jolloin tutkimukseen osallistui 1920 oppilasta vanhempieneen ja opettajineen neljältä eri paikkakunnalta ympäri Suomea. Aineisto on kerätty oppilaiden seitsemännen luokan keväällä 2014 ja yhdeksännen luokan keväällä 2016. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 272 oppilaasta, joka on 14,2 % tutkimuksen alkuperäisestä aineistosta ($N = 1920$). Tässä tutkimuksessa mukana ovat vain ne oppilaat, jotka olivat vastanneet ja joiden molemmat vanhemmat olivat vastanneet kaikkien muuttujien kaikkiin kysymyksiin. Rajaus on perusteltu siksi, että perheen molemmat vanhemmat vaikuttavat lapseen eikä vanhempien vaikutusta voi erottaa toisistaan.

Vähintään kerran kuluvan lukuvuoden aikana pinnanneita oppilaita oli aineistossa 28 (10,3 %) ja ei lainkaan pinnanneita 244 (89,7 %). Oppilaista tyttöjä oli 114 (41,9 %) poikia 158 (58,1 %). Oppilaiden 7. luokan pakollisten aineiden kouluarvosanojen keskiarvo oli keskimäärin 8,47. Perheen vanhemmista työntekijöitä oli 16 (5,9 %), alempia toimihenkilöitä 84 (30,9 %), ylempiä toimihenkilöitä 155 (56,9 %) ja yrittäjiä 17 (6,3 %), kun huomioon otettiin vanhempien ylin ammattinimike.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Koulupinnaaminen. Koulupinnaamista mitattiin oppilaan kyselylomakkeella yhdeksännellä luokalla kysymyksellä *”Kuinka monta päivää olet ollut joulun jälkeen (noin 3 kk) seuraavien syiden takia pois koulusta?”*, jossa pinnaamista mittaava kohta oli *”Pinnaamisen tai lintsauksen takia”*. Oppilaat vastasivat kysymykseen nelipor- taisella asteikolla (1 = en yhtään, 2 = 1–2 päivää, 3 = 3–5 päivää, 4 = yli 5 päivää). Tilastollista analyysia varten koulupinnaamisesta muodostettiin kaksiluokkai- nen muuttuja (0 = ei pinnaa, 1 = pinnaa).

Vanhemmuustyylit. Äitien ja isien vanhemmuustyyliä mitattiin Blockin vanhemmuustyyli mittarin (Child Rearing Practices Report, CRPR; Roberts, Block & Block 1984) suomalaisella versiolla (Aunola & Nurmi 2004), kun oppilaat olivat seitsemännellä luokalla. Vanhemmuustyyleistä mitattiin kolmea ulottu- vuutta: lämpimyys, behavioraalinen kontrolli sekä psykologinen kontrolli. Läm- pimyys sisälsi kymmenen osiota (esimerkiksi *”Osoitan lapselleni usein, että rakas- tan häntä”* tai *”Kunnioitan lapseni mielipidettä”*), behavioraalinen kontrolli viisi osiota (esimerkiksi *”Kun lapseni tekee jotakin, mikä ei ole sallittua, minä tavallisesti rankaisen häntä”* tai *”Lapseni pitää oppia käyttäytymään kunnolla vanhempiaan koh- taan”*) ja psykologinen kontrolli neljä osiota (esimerkiksi *”Annan lapseni nähdä, kuinka pettynyt ja häpeissäni olen, jos hän käyttäytyy huonosti”* tai *”Lapseni tulee tietää, miten paljon uhraudun hänen vuokseen”*). Vanhemmat vastasivat kysymyksiin vii- siportaisella asteikolla (1 = ei sovi minuun juuri lainkaan, 5 = sopii minuun erit- täin hyvin). Tilastollista analyysia varten kunkin ulottuvuuden väittämistä muo- dostettiin kolme keskiarvosummamuuttujaa. Keskiarvosummamuuttujien Cronbachin alfat on esitetty taulukossa 1.

Kontrollimuuttujat. Oppilaan sukupuoli selvitettiin oppilaan lomakkeella ja luokiteltiin analyysia varten kaksiluokkaiseksi muuttujaksi (1 = tyttö, 2 = poika). Tieto oppilaan koulumenestyksestä saatiin koulun rekisteristä. Koulume- nestystä mittaava muuttuja koostuu pakollisten aineiden seitsemännen luokan keskiarvoista. Perheen sosioekonomista asemaa kysyttiin lomakkeella molem- milta vanhemmilta erikseen kahdella avoimella kysymyksellä *”Oma nykyinen am- mattinimikkeesi (mahdollisimman täsmällisesti)”* sekä *”Toisen huoltajan nykyinen am-*

mattinimike". Vastaukset luokiteltiin sen jälkeen neljään luokkaan perheen ylimmän ammattinimikkeen mukaan (1 = työntekijä, 2 = alempi toimihenkilö, 3 = ylempi toimihenkilö ja 4 = yrittäjä). Jos jompikumpi vanhemmista oli jättänyt vastaamatta, hyödynnettiin toisen vanhemman antamaa tietoa.

2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 27 -tilasto-ohjelmistolla. Aineiston analyysi aloitettiin tarkastelemalla kuvailevia tunnuslukuja sekä muuttujien välisiä korrelaatioita. Korrelaatioita tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella, sillä kaikki muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa (ks. Nummenmaa 2009). Muuttujien väliset korrelaatiot olivat alle .50, joten multikollineaarisuuden vaaraa ei ollut (ks. Kirves 2013).

Vanhemmuustyylien yhteyttä koulupinnaamiseen tutkittiin logistisella regressioanalyysillä. Koska logistinen regressioanalyysi jättää aineistosta pois osallistujat, joiden tai joiden vanhempien vastauksia ei ole saatavilla kaikkiin kysymyksiin, puuttuvaa tietoa oli alkuperäisessä aineistossa 85,8 % ($N = 1920$). Aineiston puuttuvaa tietoa tarkasteltiin Littlen MCAR-testillä (Little 1988). Testi osoitti, että aineiston puuttuva tieto ei ole täysin satunnaista ($\chi^2(21) = 113,20$, $p < .001$). Tämän takia kaikkiin kysymyksiin vastanneiden ja johonkin kysymykseen vastaamatta jättäneiden keskiarvoja muiden muuttujien suhteen vertailtiin riippumattomien otosten t-testien avulla, joilla voidaan selvittää kahden ryhmän keskiarvoeroja jonkin muuttujan suhteen (ks. Nummenmaa 2009).

Riippumattomien otosten t-testit osoittivat, että vanhemmuustyyliomuuttujien keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi kaikkiin kysymyksiin vastanneiden ja johonkin kysymykseen vastaamatta jättäneiden välillä. Sen sijaan oppilaan kouluarvosanojen keskiarvo erosi tilastollisesti merkitsevästi ryhmien välillä ($p < .001$). Oppilaiden, jotka ja joiden vanhemmat olivat vastanneet kaikkiin kysymyksiin, kouluarvosanojen keskiarvo oli 8,47, kun taas heidän, jotka olivat jättäneet johonkin vastaamatta, kouluarvosanojen keskiarvo oli 8,03. Myös oppilaan pinnaamisen määrä, sukupuoli sekä perheen sosioekonominen

asema erosivat tilastollisesti merkitsevästi keskiarvoltaan ryhmien välillä, mutta nämä keskiarvoerot olivat hyvin pieniä.

Varsinaisessa logistisen regressioanalyysin ensimmäisessä vaiheessa selittävinä muuttujina oli vanhemmuustyylejä kuvaavat keskiarvosummamuuttujat ja selitettävänä koulupinnaamismuuttuja. Vanhemmuustyyli muuttujat laitettiin analyysiin kaikki kerrallaan. Analyysin toisessa vaiheessa malliin lisättiin kontrollimuuttujat eli oppilaan sukupuoli, koulumenestys sekä perheen sosioekonominen asema. Tämän tutkimuksen lopullinen otoskoko oli melko pieni ($N = 272$), mikä saattaa aiheuttaa sen, että suurelta osin yhteydet eivät ole tilastollisesti merkitseviä (Metsämuuronen 2011). Tämän takia tutkimuksessa raportoitiin myös suuntaa antavat tulokset ($p < .08$).

3 TULOKSET

3.1 Kuvailevat tiedot

Koulupinnaamisen, vanhemmuustyylien, oppilaan sukupuolen, kouluarvosanojen sekä perheen sosioekonomisen aseman keskiarvot, keskihajonnat, Cronbachin alfat, vinous- ja huipukkuusluvut sekä keskinäiset korrelaatiot on esitetty taulukossa 1.

3.2 Vanhemmuustyylien ja koulupinnaamisen yhteys

Vanhemmuustyylien yhteyttä koulupinnaamiseen tarkasteltiin logistisella regressioanalyysillä. Ensimmäisessä vaiheessa mallissa oli mukana vain vanhemmuustyyliuuttujat. Tämä malli kokonaisuudessaan ei ollut tilastollisesti merkitsevä, $\chi^2(6) = 4,37, p > .05$, mikä viittaa siihen, että malli ei kyennyt luokittelemaan havaintoja pinnaajiin ja ei-pinnaajiin tarpeeksi hyvin. Malli luokitteli tapauksista 89,7 % oikein, pinnaajista 0 % ja ei-pinnaajista 100 %. Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan malli sopi hyvin aineistoon, $\chi^2(8) = 15,06, p > .05$. Mallin selitysosuus oli 1,6% (*Cox & Snell R²*) ja 3,3% (*Nagelkerke R²*) välillä, mikä tarkoittaa, että malli selitti 1,6 %–3,3 % siitä, pinnaako oppilas vai ei.

Taulukossa 2 on esitetty muuttujien vetosuhteet¹ (*OR*) ja 95 %:n luottamusvälit. Tulokset osoittavat, että isän psykologinen kontrolli oli tilastollisesti suuntaa antavasti ($p < .08$) yhteydessä koulupinnaamiseen. Oppilaan riski pinnata kasvaa siis 1,88-kertaiseksi, kun isän psykologinen kontrolli kasvaa yhden yksikön (asteikolla 1–5). Isän lämpimyys ja behavioraalinen kontrolli eikä mikään äidin vanhemmuustyyleistä ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen.

¹ Ks. vetosuhteesta tarkemmin (Rita 2004).

TAULUKKO 1. Koulupinnaamisen, vanhemmuustyyliomuuttujen sekä kontrollimuuttujien kuvailevat tiedot ja keskinäiset korrelaatiot.

	Asteikko	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Koulupinnaaminen (N = 272)	1-2	1									
2. Äidin lämpimyys (N = 272)	1-5	-.03	1								
3. Äidin behavioraalinen kontrolli (N = 272)	1-5	-.17	.03	1							
4. Äidin psykologinen kontrolli (N = 272)	1-5	-.05	-.17**	.42***	1						
5. Isän lämpimyys (N = 272)	1-5	-.01	.34***	-.10	-.17**	1					
6. Isän behavioraalinen kontrolli (N = 272)	1-5	-.02	-.03	.34***	.17**	.07	1				
7. Isän psykologinen kontrolli (N = 272)	1-5	.05	-.02	.22***	.25***	-.08	.48***	1			
8. Sukupuoli (N = 272)	1-2	-.08	.09	.07	.14*	.01	.11	.07	1		
9. Kouluarvosanojen keskiarvo (N = 272)	4-10	-.21***	.17**	-.08	-.08	.13*	-.06	-.08	-.35***	1	
10. SES (N = 272)	1-4	-.06	.04	.01	.00	.17**	.04	-.05	.06	.20**	1
Ka		0.10	4.27	3.67	2.72	4.00	3.90	2.79	1.58	8.47	2.64
Kh		0.30	0.49	0.50	0.62	0.48	0.55	0.67	0.49	0.69	0.69
Cronbachin α			.87	.67	.74	.86	.72	.74			
Vinous		2.6	-.55	.09	.29	-.09	-.23	.16	-.33	-.23	-.47
Huipukkuus		4.94	.02	.06	.47	-.36	.25	.03	-1.91	-.26	.13

Huom. *** $p < .001$; ** $p < .01$; Koulupinnaaminen: 1 = ei pinnaa, 2 = pinnaa; Sukupuoli: 1 = tyttö, 2 = poika; Kouluarvosanojen keskiarvo: 7. luokan pakollisten oppiaineiden keskiarvo; SES = perheen sosioekonominen asema, 1 = työntekijä, 2 = alempi toimihenkilö, 3 = ylempi toimihenkilö, 4 = yrittäjä; Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta.

TAULUKKO 2. Logistisen regressioanalyysin tulokset, jossa pinnaamista selitettiin vanhemmuustyyliomuuttujilla ja kontrolloitiin sukupuoli, kouluarvosanojen keskiarvo sekä sosioekonominen asema.

	B	SE	OR	CI 95 %
<u>Vaihe 1.</u>				
Äidin lämpimyys	-.12	.45	.89	.37–2.13
Äidin behavioraalinen kontrolli	.17	.49	1.19	.46–3.07
Äidin psykologinen kontrolli	-.47	.40	.62	.29–1.36
Isän lämpimyys	.03	.46	1.03	.42–2.51
Isän behavioraalinen kontrolli	-.52	.45	.60	.25–1.44
Isän psykologinen kontrolli	.63	.34	1.88†	.96–3.68
<u>Vaihe 2.</u>				
Äidin lämpimyys	.54	.51	1.72	.63–4.69
Äidin behavioraalinen kontrolli	-.16	.49	.85	.32–2.24
Äidin psykologinen kontrolli	-.28	.41	.76	.53–3.81
Isän lämpimyys	.35	.50	1.42	.53–3.81
Isän behavioraalinen kontrolli	-.46	.49	.63	.24–1.66
Isän psykologinen kontrolli	.70	.39	2.01†	.93–4.34
Tyttö (1)	-1.33	.52	.26**	.10–.73
Poika (2)	<i>Ref.</i>			
Kouluarvosanojen keskiarvo	-1.64	.41	.19***	.09–.43
SES (1)	-.60	.82	.55	.11–2.72
SES (2)	-.77	.83	.46	.09–2.36
SES (3)	.11	1.0	1.12	.17–7.33
SES (4)	<i>Ref.</i>			

Huom. † $p < .08$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; B = regressiokerroin; SE = regressiokertoimen keskivirhe; OR = vetosuhte; CI 95 % = vetosuhteen luottamusväli; Ref = referenssikategoria; Kouluarvosanojen keskiarvo = 7. luokan pakollisten aineiden keskiarvo; SES = perheen sosioekonominen asema, SES (1) = työntekijä, SES (2) = alempi toimihenkilö, SES (3) = ylempi toimihenkilö, SES (4) = yrittäjä.

3.3 Vanhemmuustyylien ja koulupinnaamisen yhteys, kun oppilaan sukupuoli, koulumenestys sekä perheen sosio-ekonominen asema on kontrolloitu

Analyysin toisessa vaiheessa malliin lisättiin kontrollimuuttujiksi oppilaan sukupuoli, kouluarvosanojen keskiarvo sekä perheen sosioekonominen asema. Tämä malli oli kokonaisuudessaan tilastollisesti merkitsevä, $\chi^2(11) = 31,50, p < .001$, mikä viittaa siihen, että malli kykeni luokittelemaan havainnot pinnaajiin ja ei-pinnaajiin tarpeeksi hyvin. Malli luokitteli oikein 89,7 % tapauksista, pinnaajista 7,1 % ja ei-pinnaajista 99,2 %. Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan toisen vaiheen malli sopi hyvin aineistoon, $\chi^2(8) = 5,80, p > .50$. Mallin selitysosuus oli 10,9 % (Cox & Snell R^2) ja 22,6 % (Nagelkerke R^2) välillä, mikä tarkoittaa, että malli selitti 10,9 %–22,6 % siitä, pinnaako oppilas vai ei.

Taulukossa 2 on esitetty muuttujien vetosuhteet (OR) ja 95 %:n luottamusvälit. Myös toisella askelmalla isän psykologinen kontrolli oli tilastollisesti suuntaa antavasti ($p < .08$) yhteydessä koulupinnaamiseen. Oppilaan riski koulupinnaamiseen kasvaa 2,01-kertaiseksi, kun isän psykologinen kontrolli kasvaa yhden yksikön (asteikolla 1–5). Isän lämpimyys ja behavioraalinen kontrolli eikä mikään äidin vanhemmuustyyleistä ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen. Toisella askelmalla lisätyistä kontrollimuuttujista sukupuoli ja kouluarvosanojen keskiarvo olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen. Sukupuoli oli tilastollisesti merkitsevästi ($p < .01$) yhteydessä koulupinnaamiseen niin, että tyttöjen riski pinnata on poikiin verrattuna 0,26-kertaisesti pienempi. Kouluarvosanojen keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi ($p < .001$) yhteydessä koulupinnaamiseen niin, että kun kouluarvosanojen keskiarvo kasvaa yhdellä, riski kuulua pinnaajiin vähenee 0,19-kertaisesti.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhemmuustyylien yhteyttä koulupinnaamiseen yläkoulussa. Vanhemmuustyyliä tarkasteltiin vanhemmuustyyliulottuvuuksittain lämpimyiden, behavioraalisen kontrollin sekä psykologisen kontrollin kautta. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, onko seitsemännellä luokalla mitatuilla vanhemmuustyyleillä yhteyttä yhdeksännen luokan koulupinnaamiseen. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin, onko seitsemännellä luokalla mitatuilla vanhemmuustyyleillä yhteyttä yhdeksännen luokan koulupinnaamiseen, kun oppilaan sukupuoli, kouluarvosanojen keskiarvo ja sosioekonominen asema on kontrolloitu.

Tulokset osoittivat, että isän korkeampi psykologinen kontrolli kasvatti riskiä koulupinnaamiseen. Isän korkeampi psykologinen kontrolli oli yhteydessä korkeampaan koulupinnaamisen riskiin myös silloin, kun oppilaan sukupuoli, kouluarvosanojen keskiarvo ja sosioekonominen asema oli kontrolloitu. Tällöin riski oli hieman isompi kuin silloin, kun kontrollimuuttujat eivät olleet mukana. Sen sijaan isän lämpimyys ja behavioraalinen kontrolli sekä mikään äidin vanhemmuustyyleistä ei ollut yhteydessä koulupinnaamisen riskiin. Pojilla oli suurempi riski pinnata kuin tytöillä. Lisäksi kouluarvosanojen keskiarvolla oli yhteys koulupinnaamiseen: kun kouluarvosanojen keskiarvo kasvoi, riski kuului koulupinnaavien ryhmään väheni.

Tämän tutkimuksen mukaan isän psykologinen kontrolli lisäsi riskiä koulupinnaamiseen. Aiempaa tutkimusta psykologisen kontrollin yhteydestä koulupinnaamiseen ei ole, mutta joissakin vanhemmuustyylien ja ulkoisen ongelmakäyttämisen yhteyttä tarkastelevissa tutkimuksissa koulupinnaaminen on osa ulkoista ongelmakäyttämistä (ks. esim. Goda & Laursen 2021; Van Heel ym. 2019). Näissä tutkimuksissa psykologinen kontrolli on lisännyt ulkoisen ongelmakäyttämisen riskiä. Koulupinnaaminen voidaan siis nähdä yhtenä osana ulkoista ongelmakäyttämistä (Vaughn ym. 2013) ja se on myös yhteydessä

moniin muihin ulkoisen ongelmakäyttäytymisen muotoihin, kuten aggressiivisuuteen ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen (Fuentes ym. 2020). Aiemman tutkimuksen valossa ei siis ole yllättävää, että psykologinen kontrolli on yhteydessä myös koulupinnaamiseen.

Aiemman tutkimuksen mukaan psykologinen kontrolli on yhteydessä myös sisäisen ongelmakäyttäytymisen muotoihin (Gorostiaga ym. 2019), joihin myös koulupinnaaminen on yhteydessä (Ek & Eriksson 2013). Psykologinen kontrolli on yhteydessä esimerkiksi ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen (Gorostiaga ym. 2019). Psykologinen kontrolli on yhteydessä myös heikompaan kouluun kiinnittymiseen (Goda & Laursen 2021), jonka merkki koulupinnaaminen usein on (Keppens & Spruyt 2017). Aiempi tutkimus siis osoittaa, että sekä ulkoiset että sisäiset ongelmakäyttäytymisen muodot, kouluun kiinnittymättömyys ja koulupinnaaminen linkittyvät monella tavoin toisiinsa. On mahdollista, että psykologinen kontrolli on yhteydessä koulupinnaamiseen juuri ulkoisen ja sisäisen ongelmakäyttäytymisen sekä heikon kouluun kiinnittymisen kautta. Voi olla, että psykologista kontrollia kokeva lapsi tai nuori voi psyykkisesti huonosti eikä kiinnity kouluun, ja tämä johtaa koulupinnaamiseen. Selkeitä syy-seuraussuhteita on vaikeaa määrittää, mutta on selvää, että nämä tekijät kietoutuvat toisiinsa ja vaikuttavat toisiinsa.

Aiempien tutkimusten mukaan lämpimyys on yhteydessä vähempään ulkoiseen ja sisäiseen ongelmakäyttäytymiseen (ks. esim. Fuentes ym. 2020) sekä korkeampaan kouluun kiinnittymiseen (ks. esim. Kiiskilä ym. 2015). Näin ollen olisi voinut olettaa, että lämpimyys olisi yhteydessä myös pienempään koulupinnaamisen riskiin. Tässä tutkimuksessa lämpimyys ei ollut kuitenkaan yhteydessä koulupinnaamiseen. Myöskään behavioraalinen kontrolli, joka on useiden tutkimusten mukaan yhteydessä vähäisempään ulkoiseen ja sisäiseen ongelmakäyttäytymiseen (ks. esim. Goda & Laursen 2021; Gorostiaga ym. 2019), ei ollut yhteydessä koulupinnaamiseen. Yhtenä syynä siihen, että lämpimyys ja behavioraalinen kontrolli eivät olleet yhteydessä koulupinnaamiseen, voi olla tämän tutkimuksen rajoitukset, kuten pieni otoskoko ja mallin huono sopivuus.

Isän psykologinen kontrolli oli yhteydessä koulupinnaamiseen myös silloin, kun oppilaan sukupuoli, kouluarvosanojen keskiarvo sekä perheen sosio-ekonominen asema oli kontrolloitu. Tällöin isän psykologinen kontrolli kasvatti riskiä koulupinnaamiseen enemmän kuin silloin, kun kontrollimuuttajat eivät olleet mukana. Kontrollimuuttujista oppilaan sukupuoli ja kouluarvosanojen keskiarvo olivat yhteydessä koulupinnaamiseen, joten kun ne otettiin huomioon, myös tutkimustulokset muuttuivat. Tämän tutkimuksen mukaan pojilla oli isompi riski pinnata kuin tytöillä, mikä on toisaalta yhteneväinen tulos useiden tutkimusten kanssa (ks. esim. Terveystieteiden tutkimuskeskus 2019), mutta myös ristiriidassa toisten tutkimusten kanssa (ks. esim. Henry 2007; Vaughn ym. 2013). Kouluarvosanojen yhteys koulupinnaamiseen oli linjassa aiemman tutkimuksen kanssa: kun kouluarvosanojen keskiarvo kasvaa, riski pinnata vähenee (ks. esim. Maynard ym. 2017).

Tutkimuksen tulos vahvistaa aiemman tutkimuksen tuloksia psykologisen kontrollin haitallisuudesta lapsen kehitykselle (ks. Barber & Harmon 2002). Psykologinen kontrolli on erityisen haitallista myös siksi, että sen on havaittu muuntavan yksittäisten vanhemmuustyyliulottuvuuksien hyviä vaikutuksia: esimerkiksi lämpimän vanhemmuuden sisältäessä myös psykologista kontrollia riski lapsen sisäiseen sekä ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen kasvaa (Aunola & Nurmi 2005; Keskinen ym. 2012). Voi olla, että psykologisen kontrollin vaikutus myös tässä tutkimuksessa lievensi lämpimyyden ja behavioraalisen kontrollin yhteyttä koulupinnaamiseen, sillä vanhemmuustyyliä ei tarkasteltu erikseen.

4.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Alkuportaati-tutkimusta, joka on saanut Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta myönteisen ennakoarvioinnin ennen tutkimuksen toteuttamista. Hankkeessa mukana olevat tutkijat ovat sitoutuneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tämän tutkimuksen tekijä on allekirjoittanut Jyväskylän yliopiston laatiman sitoumuksen tutkimusai-

neiston käytöstä, joka velvoittaa hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen aineiston säilyttämiseen ja käyttämiseen. Tutkimuksen aineistoa on säilytetty salasanasuojatulla yliopiston verkkolevyllä. Oppilaita ja vanhempia koskevaa aineistoa käsiteltiin ID-numeron avulla. Tämä mahdollistaa anonymiteetin mutta myös sen, että lasten ja vanhempien vastaukset voitiin yhdistää toisiinsa. Tutkimuksessa käytetty aineisto tuhoetaan välittömästi tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Vanhemmuustyyliä mittaava Child Rearing Practices Report -mittari (CRPR) on yleisesti käytetty sekä Suomessa että muualla maailmassa ja sen on todettu mittavaan luotettavasti vanhempien käyttäytymistä (Deković, Janssens & Gerris 1991). Vanhemmuustyyliä kuvaavat keskiarvosummamuuttujat muodostettiin Aunolan ja Nurmen (2004) aiemmin käyttämän faktorianalyysin mukaisesti. Nämä keskiarvosummamuuttujat olivat reliaabeleja (Cronbachin $\alpha = .68-.87$) (ks. Nunnally & Bernstein 1994). On kuitenkin mahdollista, että vanhemmat vastasivat kysymyksiin kaunistellen. Koulupinnaamista kysyttiin oppilailta itseltään. On mahdollista, että oppilaat vastasivat kysymykseen esimerkiksi vähätellen, sillä koulupinnaamista ei nähdä hyväksyttävänä asiana koulussa. Vastauksien minimoimiseksi sekä vanhempien että oppilaiden informoinnista on huolehdittu ja anonymiteetistä tiedotettu.

Tutkimuksen rajoitukseksi voidaan nähdä suuri puuttuvan tiedon määrä (85,8 %), minkä takia lopullinen aineiston koko jäi melko pieneksi ($N = 272$). Alkuperäistä aineistoa ja tähän tutkimukseen valikoitunutta aineistoa verrattiin riippumattomien otosten t-testeillä, mikä osoitti, että lopullinen aineisto edustaa hyvin alkuperäistä aineistoa. On kuitenkin huomioitava, että koulusta pinnaavia on voinut olla pois myös aineistonkeruupäivänä, ja todellisuudessa koulupinnaajien määrä voi olla isompi. On myös muistettava, että pienessä aineistossa tulokset harvoin ovat tilastollisesti merkitseviä (Metsämuuronen 2011). Pienen aineiston takia myös mallin sopivuus kärsi, sillä tässä tutkimuksessa havaintoja muuttujien määrään nähden oli liian vähän (Nummenmaa 2009).

Malli ei kyennyt luokittelemaan havaintoja oikein pinnaajiin ja ei-pinnaajiin kovin hyvin. Tämä voi johtua siitä, että pinnaajia oli aineistossa vähän verrattuna

ei-pinnaajiin (Metsämuuronen 2011). Pinnaajien määrä on myös hieman pienempi verrattuna aiempiin tutkimuksiin (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2019). Pinnaajien pienempi määrä saattaa johtua siitä, että pinnaamista mittavassa kysymyksessä tarkastelujakso oli lyhyt, vain noin 3 kuukautta. Sukupuolijakauma oli tasainen, mikä parantaa tutkimuksen yleistettävyyttä. Sukupuolen, kouluarvosanojen sekä sosioekonomisen aseman kontrollointi analyysissä lisää myös tutkimuksen yleistettävyyttä, sillä näiden tekijöiden on havaittu olevan yhteydessä koulupinnaamiseen (Reid 2005).

Tässä tutkimuksessa vanhemmuustyyplejä lähestyttiin muuttujakeskeisen tänäkökulmasta. Se on tyypologista tapaa siltä osin parempi, että se ei kadota niin paljon informaatiota, sillä keinotekoisia katkaisukohtia ei tarvita (Aunola 2005). Vanhemmuustyyliin lisättiin malliin kaikki samalla kerralla, sillä vanhemmat vaikuttavat lapseen yhdessä, eivät erikseen toisistaan riippumatta (Simons & Conger 2007). Aunolan (2005) mukaan tutkimuksessa perheen näkeminen kokonaisuutena voi olla ongelma, jos äitien ja isien vanhemmuustyyplejä ei analyysissä eroteta vaan niistä muodostetaan esimerkiksi yhteinen vanhempien keskiarvosummamuuttuja. Tässä tutkimuksessa äitien ja isien vanhemmuustyypleistä muodostettiin omat muuttujat, mutta ne laitettiin analyysiin samalla kerralla, jolloin niiden vaikutukset toisiinsa tulivat kontrolloiduksi.

Useimmat vanhemmuustyyplejä koskevat tutkimukset on tehty vain äideistä. Perinteisesti äidin vaikutuksen lapseen on ajateltu olevan merkittävämpi kuin isän, ja äitejä on pidetty lastensa ensisijaisina hoitajina (Alasuutari 2003). Aunolan (2005) mukaan sekä äidit että isät huomioonottavalle tutkimukselle on ilmeinen tarve. Isien rooli lasten kasvatuksessa on kasvanut ajan myötä (Alasuutari 2003) ja äidin ja isän vanhemmuustyylien on nähty aiemmassa tutkimuksessa vaikuttavan lapsiin eri tavalla (ks. esim. Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn 2007; Simons & Conger 2007). Tässä tutkimuksessa äitien ja isien osuus on sama, koska tutkimuksessa on mukana vain ne tutkittavat, joiden kaikki vanhemmat ovat vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Vanhempien tasapuolinen painottuminen on harvinaista vanhemmuustyyliin tutkimuksessa, sillä isien vastauksia saadaan usein huomattavasti äitien vastauksia vähemmän (ks. esim. Kiiskilä ym. 2015).

4.3 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset

Tämä tutkimus on ensimmäinen Suomessa tehty tutkimus vanhemmuustyylien ja koulupinnaamisen yhteydestä. Koska tutkimuksen aineisto jäi määrällisesti melko pieneksi, saman tutkimuksen voisi tehdä isommalla aineistolla uudelleen. Vanhemmuustyylien lisäksi olisi tärkeää tutkia myös muiden perhetekijöiden yhteyttä koulupinnaamiseen. Myös kasvatuskäytännöt, jotka ilmentävät taustalla vaikuttavia vanhemmuustyyliä (Aunola 2005), olisi hyvä ottaa huomioon. Vanhemmuustyylien yhteyttä koulupinnaamiseen voisi tarkastella myös erilaisen moderaattoritekijöiden, kuten kouluun kiinnittymisen kautta. Myös sukupuolen ja koulumenestyksen muuntavaa vaikutusta vanhemmuustyylien ja koulupinnaamisen välillä olisi järkevää tutkia. Olisi myös selvitettävä, miksi isän psykologinen kontrolli oli yhteydessä koulupinnaamiseen, mutta äidin ei. Lisäksi olisi tärkeää tutkia, miten erilaiset vanhemmuustyyliyhdistelmät ja saman perheen äidin ja isän keskenään ristiriidassa olevat vanhemmuustyyli vaikuttavat lapseen (ks. Simons & Conger 2007).

Koulupinnaamisen ja vanhemmuustyylien yhteyttä olisi perusteltua tutkia jatkossa myös laadullisin menetelmin, jolloin oppilaiden kokemukset vanhempien vaikutuksesta koulupinnaamiseen saataisiin kuuluviin paremmin. Lisätutkimuksen myötä interventioista voitaisiin saada tehokkaampia. Kun tiedetään tarkemmin, millainen vanhemmuuden laatu on yhteydessä koulupinnaamiseen, voidaan myös pinnaamista ehkäiseviä interventioita kohdentaa ennalta riskiperheisiin.

On tärkeää, että perheiden kanssa työskentelevät ammattilaiset tunnistavat psykologisen kontrollin haitallisuuden lapsen kehitykselle. Vanhempia täytyisi tukea ja ohjata pois psykologisen kontrollin käytöstä ja tehdä näkyväksi sen haitallisuus ja hyödyttömyys. Vanhempia voisi ohjata paremmaksi nähtyjen vanhemmuustyylien, kuten lämpimyyden, käyttöön. Vaikka tietoisuutta psykologisen kontrollin haitallisuudesta on tärkeää välittää myös vanhemmille, se ei välttämättä riitä. Psykologisen kontrollin käyttö on yhdistetty vanhemman psyykkisiin ongelmiin, kuten masentuneisuuteen (Aunola, Ruusunen, Viljaranta & Nurmi 2015) ja heikkoon itsetuntoon (Laukkanen, Ojansuu, Tolvanen, Alatupa & Aunola 2014). Avainasemassa voisi siis olla vanhempien ja koko perheen

psykkisen hyvinvoinnin tukeminen. On mahdollista, että sitä kautta myös psykologisen kontrollin käyttö vähenee ja tilalle tulee lapsen kehitystä tukevat vanhemmuustyylit ja kasvatuskäytännöt.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Attwood, G. & Croll, P. 2006. Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21 (4), 467–484.
- Attwood, G. & Croll, P. 2015. Truancy and well-being among secondary school pupils in England. *Educational Studies*, 41 (1-2), 14–28.
- Aunola, K. 2005. Kasvatus ja vanhemmuus: Tutkimuksen traditiot ja haasteet. *Psykologia*, 40 (4), 356–369.
- Aunola, K. & Nurmi, J. 2004. Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40 (6), 965–978.
- Aunola, K. & Nurmi, J. 2005. The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144–1159.
- Aunola, K., Ruusunen, A., Viljaranta, J. & Nurmi, J. 2015. Parental affection and psychological control as mediators between parents' depressive symptoms and child distress. *Journal of Family Issues*, 36 (8), 1022–1042.
- Autio, E., Rantanen, A., Koivisto, A. & Joronen, K. 2018. Perhetekijöiden yhteys perusopetuksen 8.- ja 9.-luokkalaisten itseraporttoimiin luvattomiin koulupoissaoloihin. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 55 (4), 335–349.
- Barber, B. K. 1996. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67 (6), 3296–3319.
- Barber, B. K. & Harmon, E. L. 2002. Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. Teoksessa B. K. Barber (toim.) *Intrusive parenting. how psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association, 15–52.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887–907.

- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. 2009. Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 729–749.
- Claes, E., Hooghe, M. & Reeskens, T. 2009. Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35 (2), 123–142.
- Dahl, P. 2016. Factors associated with truancy. *Journal of Adolescent Research*, 31 (1), 119–138.
- Darling, N. & Steinberg, L. 1993. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487–496.
- Darmody, M., Smyth, E. & McCoy, S. 2008. Acting up or opting out? truancy in irish secondary schools. *Educational Review*, 60 (4), 359–373.
- Deković, M., Janssens, J. & Gerris, J. 1991. Factor structure and construct validity of the block child rearing practices report (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3 (2), 182–187.
- Ek, H. & Eriksson, R. 2013. Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35 (3), 228–248.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. 2002. Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308–318.
- Fuentes, J., Cruz del Castillo, C., García, A., Loving, R., Turnbull, B. & Parra-Cardona, J. 2020. The effects of parenting styles on internalizing and externalizing behaviors: A mexican preadolescents study. *International Journal of Psychological Research*, 13 (1), 9–18.
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E. & Kim, J. 2015. Truancy: A look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41 (1-2), 62–90.
- Ginsburg, G. & Bronstein, P. 2008. Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64 (5), 1461–1474.

- Goda, K. & Laursen, B. 2021. Parenting styles revisited: A longitudinal person-oriented assessment of perceived parent behavior. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38 (1), 210–231.
- Gorostiaga, A., Aliri, J., Balluerka, N. & Lameirinhas, J. 2019. Parenting styles and internalizing symptoms in adolescence: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (17), 3192.
- Henry, K. L. 2007. Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *The Journal of School Health*, 77 (1), 29–35.
- Hirschfield, P. J. & Gasper, J. 2011. The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (1), 3–22.
- Holden, G. W. & Miller, P. C. 1999. Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 223–254.
- Hunt, M. K. & Hopko, D. R. 2009. Predicting high school truancy among students in the appalachian south. *The Journal of Primary Prevention*, 30 (5), 549–567.
- Kearney, C. A. 2008. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28 (3), 451–471.
- Keppens, G. & Spruyt, B. 2017. The development of persistent truant behaviour: An exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59 (3), 353–370.
- Kervinen, S. & Aunola, K. 2013. Vanhempien kasvatustyylien yhteys lasten koulussa käyttämiin työskentelytapoihin. *Psykologia*, 48 (1), 4–16.
- Keskinen, H., Aunola, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Niemi, P., Nurmi, J. & Kiuru, N. 2012. Lapsen lukivaikeusriski vanhemmuustyylien ja ongelmakäyttäytymisen välisiä yhteyksiä muuntavana tekijänä. *Kasvatus*, 43 (4), 350–360.
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M. & Kiuru, N. 2015. Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus*, 26 (4), 349–363.

- Kim, H. & Page, T. 2013. Emotional bonds with parents, emotion regulation, and school-related behavior problems among elementary school truants. *Journal of Child and Family Studies*, 22 (6), 869–878.
- Kirves, K. 2013. Määrälliseen aineistoon perustuvien tutkielmien menetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. 1991. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049–1065.
- Laukkanen, J., Ojansuu, U., Tolvanen, A., Alatupa, S. & Aunola, K. 2014. Child's difficult temperament and mothers' parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (2), 312–323.
- Little, R. J. A. 1988. A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83 (404), 1198–1202.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. 1983. Socialization in the context of family: Parent-child interaction. Teoksessa P. H. Mussen (toim.) (toim.) *Handbook of child psychology* (4. painos). New York: Wiley, 1–101.
- Marcone, R., Affuso, G. & Borrone, A. 2020. Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 39 (1), 13–24.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C., Heyne, D. A. & Kremer, K. P. 2017. Truancy in the united states: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review*, 81, 188–196.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos. Helsinki: International Melthelp.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. 2007. Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39–47.

- Nolan, J. R., Cole, T., Wroughton, J., Clayton-Code, K. P. & Riffe, H. A. 2013. Assessment of risk factors for truancy of children in grades K-12 using survival analysis. *Journal of at-Risk Issues*, 17 (2), 23-30.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (1. painos, uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. 1994. *Psychometric theory* (3. painos). New York: McGraw-Hill.
- Pino-Pasternak, D. & Whitebread, D. 2010. The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5 (3), 220-242.
- Pinquart, M. 2016. Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 475-493.
- Pinquart, M. 2017. Associations of parenting dimensions and styles with internalizing symptoms in children and adolescents: A meta-analysis. *Marriage & Family Review*, 53 (7), 613-640.
- Querido, J., Warner, T. & Eyberg, S. 2002. Parenting styles and child behavior in african american families of preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31 (2), 272-277.
- Reid, K. 2005. The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in Education*, 74 (1), 59-82.
- Rita, H. 2004. Vetosuhde (odds ratio) ei ole todennäköisyyksien suhde. *Metsätieteen aikakauskirja*. Helsinki: Suomen metsätieteellinen seura.
- Roberts, G. C., Block, J. H. & Block, J. 1984. Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55 (2), 586-597.
- Shorter, R. L. & Elledge, L. C. 2020. Family functioning and adjustment in appalachian youth: Moderating role of extracurricular participation. *Journal of Child and Family Studies*, 29 (10), 2745-2758.
- Simons, L. G. & Conger, R. D. 2007. Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. 2009. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41 (1), 3-25.

- Symeou, M. & Georgiou, S. 2017. Externalizing and internalizing behaviours in adolescence, and the importance of parental behavioural and psychological control practices. *Journal of Adolescence*, 60, 104–113.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskysely 2019. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2. (Luettu 15.4.2021.)
- Teuscher, S. & Makarova, E. 2018. Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7 (6), 124–137.
- Thornton, M., Darmody, M. & McCoy, S. 2013. Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Education Review*, 65 (4), 488–501.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Van Heel, M., Van Den Noortgate, W., Bijttebier, P., Colpin, H., Goossens, L., Verschueren, K. & Van Leeuwen, K. 2019. Parenting and externalizing problem behavior in adolescence: Combining the strengths of variable-centered and person-centered approaches. *Developmental Psychology*, 55 (3), 653–673.
- Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C., Perron, B. E. & Abdon, A. 2013. Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36 (4), 767–776.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. 2010. Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control – the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (4), 302–310.
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K. & Lerkkanen, M. -. 2021. Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86, 1–9.
- Virtanen, T. & Kuorelahti, M. 2014. Koulupinnaaminen – kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L.

Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 104-112.

Virtanen, T., Lerkkanen, M., Poikkeus, A. & 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.

Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., . . . Fox, N. A. 2009. Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (8), 1063-1075.