

**Häiritsevän käyttäytymisen yhteys oppilaan sosiaalisiin  
suhteisiin 5. ja 6. luokalla**

Eveliina Vauhkonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Vauhkonen, Eveliina. 2020. Häiritsevän käyttäytymisen yhteys oppilaan sosiaalisiin suhteisiin 5. ja 6. luokalla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 38 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin häiritsevän käyttäytymisen, sukupuolen sekä vanhempien koulutyölle antaman tuen yhteyttä oppilaan vertaissuhteisiin ja opettaja-oppilassuhteisiin, sekä niissä tapahtuviin muutoksiin 5. luokalta 6. luokalle. Tutkimus oli kvantitatiivinen pitkittäistutkimus, jonka aineistona käytettiin ProKoulu-tutkimuksen aineistoa. Tutkittavat ( $n = 1131$ ) olivat 5.-6. -luokkalaisten. Käyttösoireisten ja oireettomien välisiä eroja sosiaalisissa suhteissa vertailtiin t-testein, ja käyttösoireiden ja sukupuolen yhteyttä sosiaalisiin suhteisiin tutkittiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Sosiaalisissa suhteissa tapahtuvaa muutosta sekä käyttösoireiden ja vanhempien tuen yhteyttä sosiaalisissa suhteissa tapahtuvaan muutokseen tutkittiin toistomittausten varianssianalyysillä.

Tutkimustuloksista ilmeni, että käyttösoireisten sosiaaliset suhteet olivat heikompia kuin oireettomien oppilaiden ja yhteys oli samanlainen työllä ja pojilla. Oppilaiden sosiaaliset suhteet heikkenivät 5. luokalta 6. luokalle, mutta käyttösoireet eivät olleet yhteydessä muutokseen. Käyttösoireilla ja vanhempien tuella oli yhdysvaikutus vertaissuhteiden muutokseen, mutta ei opettaja-oppilassuhteiden muutokseen. Vähemmän tukea saavilla oppilailla vertaissuhteet parainivat, kun taas enemmän tukea saavilla vertaissuhteet heikkenivät.

Tulosten perusteella häiritsevällä käyttäytymisellä ja vanhemmilta koulutyölle saadulla tuella on yhteys oppilaan sosiaalisiin suhteisiin. Häiritsevästi käyttäytyville oppilaille tulisi antaa käyttäytymisen tuen lisäksi tukea sosiaalisiin suhteisiin, jotta oppilaiden emotionaalinen kouluun kiinnittyminen lisääntyisi ja riski koulupudokkuuteen ja syrjäytymiseen pienenesi.

Asiasanat: häiritsevä käyttäytyminen, vertaissuhteet, opettaja-oppilassuhde, vanhempien tuki

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Häiritsevä käyttäytyminen.....	5
1.2	Vertaissuhteet.....	9
1.3	Opettaja-oppilassuhde.....	11
1.4	Vanhempien tuki.....	14
1.5	Tutkimuskysymykset.....	15
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>16</b>
2.1	Tutkimusaineisto ja tutkittavat.....	16
2.2	Tutkimusmenetelmät.....	16
2.3	Aineiston analyysi.....	19
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>20</b>
3.1	Häiritsevän käyttäytymisen yhteys sosiaalisiin suhteisiin.....	20
3.2	Sosiaalisissa suhteissa tapahtuvat muutokset.....	21
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>26</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>32</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa huoli lasten ja nuorten heikosta kouluun kiinnittymisestä sekä koulun keskeyttämisestä on lisääntynyt viime vuosien aikana (Yle Uutiset, 2020), sillä koulupudokkuus voi johtaa syrjäytymiseen. Samaan aikaan opettajien ammattijärjestö (OAJ, 2018) on huolestunut opettajia kuormittavista koulujen työrauhasta ja käytösongelmista, jotka ovat etenkin yläkouluissa varsin yleisiä (Kiiski & Kärkäinen, 2011). Juuri häiritsevä käyttäytyminen on yksi koulun keskeyttämisestä ennakoinva tekijä (Orpinas, Raczynski, Hsieh, Nahapetyan & Horne, 2017). PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisten koululaisten kouluhyvinvointi on suhteellisen hyvällä tasolla, mutta oppilaiden välillä esiintyy suuriakin eroja. Huolestuttavasti myös yhteenkuuluvuuden tunne koulu yhteisöön on heikentynyt huomattavasti vuodesta 2003 vuoteen 2015. (Väljjarvi, 2017.) Koulu yhteisöön kuulumattomuuden tunne voi selittää kouluun sitoutumattomuutta ja saattaa pahimmillaan johtaa koulun keskeyttämiseen.

Kouluun kiinnittyminen ja kouluhyvinvointi sitoutuvat toisiinsa, sillä niiden kummankin yksi osa-alue on oppilaiden sosiaaliset suhteet koulussa. Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan ja koulu ympäristön välistä vuorovaikutussuhdetta (Virtanen, 2016) ja siihen kuuluvat ulottuvuudet ovat kognitiivinen, behavioraalinen ja emotionaalinen kiinnittyminen (Ulmanen, 2017). Kognitiivisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan arvostusta koulua, opiskelua ja omaa oppimistaan kohtaan, kun taas behavioraalinen kiinnittyminen viittaa oppilaan sitoutumiseen koulun aktiviteetteihin (Virtanen, 2016). Emotionaalisesti kiinnittynyt oppilas on sitoutunut koulussa oleviin henkilöihin ja kokee suhteet heihin arvokkaina ja merkityksellisinä (Ulmanen, 2017). Tällaisia merkityksellisiä suhteita koulussa ovat muun muassa suhteet luokkatovereihin ja opettajiin. Myös kouluhyvinvointi nähdään sosiaalisina suhteina, joista tärkeimpiä ovat vertaisten, opettajien ja vanhempien tuki (Wentzel, 1998).

Sosiaaliset suhteet tukevat lapsen ja nuoren kehitystä ja hyvinvointia (Lorence, Hidalgo, Perez-Padilla & Menendez, 2019), ja yksilön hyvinvoinnin voidaan katsoa olevan osa koko yhteiskunnan hyvinvointia (Janhunen, 2013). Nyky-

yhteiskunnassa sosiaalisia taitoja tarvitaan enemmän kuin aiemmin (Jokinen & Sieppi, 2018) ja samalla vuorovaikutuksen merkitys korostuu (Janhunen, 2013), joten niiden harjoittelu jo koulussa on tärkeää. Oppilaat harjoittavat sosiaalisia taitojaan ja vuorovaikutustaitojaan kaikissa sosiaalisissa suhteissa, joten niitä on tarpeen tukea myös koulussa. Koska useiden tutkimusten mukaan käytöshäiriöt ovat yhteydessä huonoon koulumenestykseen, heikkoon kouluun kiinnittymiseen ja heikkoihin sosiaalisiin suhteisiin (Bongers, Koot, van der Ende & Verhulst, 2008; Finn, Fish & Scott, 2008; Hinshaw, 1992; Liu, 2004), on käytöshäiriöiden ja kouluun sijoittuvien sosiaalisten suhteiden yhteyttä tarpeen tutkia. Kouluun kiinnittymisen haasteet lisääntyvät siirryttäessä ylemmille luokka-asteille (Wang & Eccles, 2013), joten siihen pitäisi kiinnittää huomiota jo alakoulussa. Mikäli oppilaat saataisiin sitoutumaan koulussa oleviin sosiaalisiin suhteisiin, sitä kautta edesautettaisiin oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja koulujen loppuun suorittamista, joka taas ehkäisisi syrjäytymistä ja olisi hyödyksi koko yhteiskunnalle.

## 1.1 Häiritsevä käyttäytyminen

Häiritsevällä käyttäytymisellä tarkoitetaan epätoivottua käytöstä, joka ilmenee aggressiivisuutena, uhmakkuutena, epäsosiaalisena käytöksenä, impulsiivisuutena, hyperaktiivisuutena ja keskittymisvaikeuksina (Hinshaw, 1992; Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret): Käypä hoito -suositus, 2018; Liu, 2004). Häiritsevä käyttäytyminen voi olla ohimenevää tai pidempiaikaista (Odgers ym., 2008). Mikäli oireilu kestää vähintään kuusi kuukautta, puhutaan varsinaisesta käytöshäiriöstä lääketieteellisenä diagnoosina. Suomessa diagnosoituja käytöshäiriöitä esiintyy noin 5 %:lla lapsista ja nuorista. (Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret): Käypä hoito -suositus, 2018.) Todellisuudessa luku on varmasti suurempi, sillä kaikkia tapauksia ei diagnosoida.

Käyttäytymisen ongelmista ja häiritsevästä käyttäytymisestä käytetään tutkimuskirjallisuudessa monia eri ilmauksia, riippuen häiritsevän käyttäytymisen

laajuudesta ja diagnostiikasta. Yleisiä käytettäviä käsitteitä ovat mm. *ongelmakäyttäytyminen* tai *ongelmallinen käyttäytyminen* (eng. *problem behavior*) (kt. O'Connor, Dearing & Collins, 2011; Pakarinen ym., 2018), *häiritsevä käyttäytyminen* tai *häiriökäytös* (eng. *disruptive behavior*) (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017) sekä *käytöshäiriö* (eng. *conduct disorder*) (Ackermann ym., 2019; Bevilaqua, Hale, Parker & Viner, 2018), joka on lääketieteellinen käsite käytöshäiriöille (Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL), 2011).

Koulukontekstiin liittyvästä häiriökäytöksestä puhuttaessa yleisimmin käytettävät käsitteet ovat *externalizing behavior* ja *internalizing behavior* (Hinshaw, 1992), käyttäytymishäiriön esiintymismuodosta riippuen. *Externalizing behavior problems*, eli ulospäinsuuntautuvat käytöshäiriöt näkyvät ulospäin häiritsevänä käytöksenä, joka sisältää tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriöön (ADHD) kuuluvaa ylivilkkautta, tarkkaavuuden pulmia ja impulsiivisuutta sekä uhmakkuushäiriölle (ODD) tyypillistä aggressiivisuutta ja uhmakkuutta (Liu, 2004; Metcalfe, Harvey & Laws, 2013). *Internalizing behaviour*, eli sisäänpäinsuuntautuva häiriökäytös taas näkyy yksilön sisäisinä ongelmina, kuten masennuksena tai vetäytymisenä (Hinshaw, 1992).

Sukupuolen on todettu olevan yhteydessä häiritsevään käyttäytymiseen. Pojilla häiritsevää käyttäytymistä esiintyy kaksi kertaa useammin kuin tytöillä (Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret): Käypä hoito -suositus, 2018; Hinshaw, 1992). Häiritsevän käyttäytymisen ilmeneminen on erilaista tytöillä kuin pojilla. Tytöillä häiritsevä käyttäytyminen on yleensä epäsuoraa, sosiaalisissa suhteissa esiintyvää manipulointia (Ackermann ym., 2019), kun taas pojilla häiritsevä käyttäytyminen on useammin fyysistä aggressiivisuutta (Liu, 2004). Tyttöjen kohdalla häiritsevä käyttäytyminen voi jäädä epäsuoran ilmenemisen takia huomaamatta, jonka vuoksi pojilla raportoidaan häiritsevää käyttäytymistä enemmän kuin tytöillä.

Lääketieteessä käytöshäiriöitä lähestytään yksilötasolla, jolloin häiritsevä käyttäytyminen määritellään oppilaan ongelmaksi. Koulumaailmassa häiritsevä käyttäytyminen nähdään oppilaan ja ympäristön vuorovaikutuksen ristiriitana, jolloin huomioidaan myös ne koulu- ja luokkaympäristöön liittyvät tekijät, jotka

vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016). Ympäristön ja käyttäytymisen ristiriitaa voidaan vähentää käyttäytymisen ohjaamisella ja ympäristön muokkaamisella. Koulussa käyttäytymistä voidaan ohjata toivottuun suuntaan selkeillä käyttäytymisodotuksilla, opettamalla toivottua käyttäytymistä ja tukemalla sitä positiivisen palautteen avulla, ylläpitämällä luokan hyvää ilmapiiriä, muokkaamalla oppimisympäristöjä sekä opettajien välisellä yhteistyöllä kollegoiden ja oppilaiden perheiden kanssa (kt. Epstein ym., 2008; Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017; Sugai ym., 2000).

Tässä tutkimuksessa keskitytään ulospäinsuuntautuviin käytösoireisiin, poissulkien ADHD-oireet, sillä ne haastavat ympäristöään enemmän kuin sisäänpäinsuuntautuva käyttäytyminen. Jatkossa puhutaankin vain yleisesti häiritsevistä käyttäytymisestä tai käytösoireista, sillä tutkimus pohjautuu oppilaan itsensä havaitsemiin oireisiin, jolloin diagnoosit tai syyt käyttäytymiselle ovat toissijaisia tutkimuksen kannalta. Tutkimusnäkökulma keskittyy oppilaan ja ympäristön vuorovaikutuksen ristiriitaan, ei oppilaaseen itseensä.

Vaikka häiritsevään käyttäytymiseen voidaan puuttua ja sitä voidaan ohjata toivottuun suuntaan, se ei aina kuitenkaan riitä, vaan häiritsevällä käyttäytymisellä on seurauksia. Aikaisempien tutkimusten mukaan lapsuuden ja nuoruuden häiritsevä käyttäytyminen on yhteydessä oppilaan akateemiseen suoriutumiseen (Metcalf ym., 2013; Palmu ym., 2017), vertaissuhteisiin (Chen, Huang, Wang & Chang, 2012), opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin (Hughes & Im, 2016; Nurmi, 2012; O'Connor ym., 2011; Pakarinen ym., 2018) sekä kyvyttömyyteen aikuisuuden sosiaalisissa suhteissa (Bongers ym., 2008). Yksilöön vaikuttavien yhteyksien lisäksi häiritsevällä käyttäytymisellä on negatiivinen yhteys luokan työrauhaan sekä opettajan työssäjaksamiseen (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017; Kiiski & Kärkkäinen, 2011).

Yhteys akateemisen suoriutumisen ja häiritsevän käyttäytymisen välillä on vahva (Metcalf ym., 2013; Palmu ym., 2017) ja häiritsevästi käyttäytyvät lapset ja nuoret suoriutuvat koulussa vertaisiaan huonommin (Hinshaw, 1992). Häiritsevästi käyttäytyvien lasten heikompaa akateemista suoriutumista on selitetty tehtäviä välttelevällä käytöksellä (Metsäpelto, Pakarinen, Kiuru, Poikkeus,

Lerikkanen & Nurmi, 2015) ja heikommalla lukutaidolla (Metsäpelto ym., 2017). Heikompi koulusuoriutuminen voi selittyä myös tarkkaamattomuudella ja ylivilkkaudella (Palmu ym., 2017), sillä häiritsevä käytös ja tarkkaavuuden pulmat esiintyvät usein yhdessä (Hinshaw, 1992). Yhteys häiritsevän käytöksen ja akateemisen suoriutumisen välillä on mitä ilmeisemmin kaksisuuntainen, sillä akateemisesti hyvin suoriutuvilla lapsilla esiintyy häiritsevää käytöstä vähemmän myöhemmin elämässä (Palmu ym., 2017; Metcalfe ym., 2013). Tutkimuksissa on todettu, että hyvä akateeminen suoriutuminen 6. luokalla ennusti vähäisempää määrää häiriökäytöstä 7. luokalla (Palmu ym., 2017). Kaksisuuntaista yhteyttä vahvistaa tutkimustulos, jonka mukaan mitä enemmän lapsella oli häiriökäytöstä kolmevuotiaana, sitä heikompi akateeminen suoriutuminen ja kognitiivinen kehitys oli esikoulussa kuusivuotiaana (Metcalfe ym., 2013).

Häiritsevä käyttäytyminen on usein pysyvää ja mitä nuorempana häiritsevää käyttäytymistä ilmenee, sitä pysyvämpää oireilu on. Oppilailla, joiden häiritsevä käytös on lähellä kliinistä tasoa ensimmäisen luokan alussa, häiritsevän käyttäytymisen taso todennäköisesti pysyy korkealla koko alakouluajan (O'Connor ym., 2011). Tästä syystä häiritsevällä käyttäytymisellä voi olla myös kauaskantoisia vaikutuksia. Häiritsevästi käyttäytyvillä lapsilla ja nuorilla voi olla aikuisuudessa haasteita sosiaalisten suhteiden, kuten parisuhteen muodostamisessa ja lisäksi heillä on suurempi riski päätyä rikollisuuden pariin (Bongers ym., 2008). Häiritsevästi käyttäytyvät ajautuvat samankaltaisesti käyttäytyvien pariin, joka voi lisätä häiritsevää käyttäytymistä entisestään (Goldstein, Davis-Kean & Eccles, 2005). Jo lapsuudessa alkanut häiritsevä käytös aiheuttaa varhaisaikuisuuden sosiaalisia ongelmia enemmän kuin vasta nuoruudessa ilmentynyt häiritsevä käytös (Bongers ym., 2008). Erityisesti aggressiivisuudella on todettu olevan negatiivinen yhteys sosiaalisiin suhteisiin, sillä aggressiivisesti käyttäytyvää ei välttämättä hyväksytä porukkaan tai hänestä ei pidetä (Chen ym. 2012).

Häiritsevän käyttäytymisen esiintymismuodolla on vaikutusta siihen, miten ongelmat tulevaisuudessa ilmenevät. Aikuisille vastaan laittavat lapset ja nuoret ovat suuremmassa riskissä alisuoriutumiseen ja haastaviin sosiaalisiin suhteisiin, kun taas sääntöjä rikkovat lapset ja nuoret olivat suuremmassa



riskissä alkoholin ja huumeiden käyttöön, sekä koulusta erottamiseen (Bongers ym., 2008). Tyttöillä lapsuudessa alkanut häiritsevä käytös on vahvemmin yhteydessä varhaisaikuisuuden sosiaalisiin ongelmiin, kun taas pojilla yhteys on vahvempi alkoholiin ja huumeisiin (Bongers ym., 2008). Lisäksi lapsen tai nuoren elämässään kokemilla vastoinkäymisillä on yhteys häiritsevän käyttäytymisen ilmenemiseen. Koetut vastoinkäymiset ennustivat merkitsevästi käyttäytymisen ilmenemiseen. Koetut vastoinkäymiset ennustivat merkitsevästi käyttäytymisen ilmenemiseen sekä vaikeuksia emotionaalisessa säätelyssä myöhemmissä elämänvaiheissa (Walton ja Flouri, 2009).

## 1.2 Vertaissuhteet

Vertaissuhteet ovat hyvin merkittävä osa lasten ja nuorten sosiaalista kasvua ja kehitystä. Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat sosiaalisesti, emotionaalisesti ja kognitiivisesti suunnilleen samalla tasolla toistensa kanssa (Salmivalli, 2005) ja vertaissuhteilla tarkoitetaan heidän keskinäisiä suhteitaan. Tässä tutkimuksessa vertaissuhteilla tarkoitetaan oppilaan suhdetta omiin luokkatovereihinsa. Vertaisten kanssa lapset ja nuoret harjoittelevat sosiaalisia taitojaan ja vertaissuhteet tukevat lasten ja nuorten emotionaalista hyvinvointia (Cook, Deng & Morgano, 2007; Kim & Nho, 2017).

Iso osa kouluikäisten vertaissuhteista solmitaan koulumaailmassa, joten koululla on tärkeä rooli oppilaiden sosiaalisten suhteiden muodostumisessa ja ylläpitämisessä. Vertaissuhteilla on positiivinen yhteys koulunkäyntiin. Vertaissuhteilla on todettu yhteys kouluhyvinvointiin, akateemiseen suoriutumiseen ja jopa aikuisiän mielenterveyteen (Cook ym., 2007; McGrath & Noble, 2003; Ryan, 2011). Oppilaat, joilla on koulussa hyviä vertaissuhteita, voivat paremmin ja pärjäävät myös opinnoissa paremmin. Vertaissuhteilla on negatiivinen yhteys masennukseen, eli kun oppilaalla on paljon hyviä vertaissuhteita, hän kokee vähemmän masennusta, mikä osoittaa vertaissuhteiden tärkeyden myös psykologiseen hyvinvointiin (Chen ym. 2012).

Koulu on tärkeä konteksti sosiaalisten suhteiden solmimiselle, mutta samalla se voi lisätä oppilaan pahoinvointia, mikäli oppilas ei tunne kuuluvansa

joukkoon (Salmela-Aro, 2010). Yhteenkuuluvuuden tunne on ihmisen psykologiselle toiminnalle hyvin tärkeää ja sillä on vaikutuksia myös käyttäytymiseen (Baumeister & Leary, 1995). Tutkimusten mukaan oppilaiden luokassa kokema yhteenkuuluvuuden tunne on yhteydessä onnellisuuteen, parempaan pystyvyyden tunteeseen, motivaatioon, itsetuntoon ja sosiaalisiin taitoihin (Välivaara, Paakkari, Aro & Torppa, 2018). Sosiaalisten taitojen ja vertaissuhteiden yhteys on kaksisuuntainen, sillä puutteelliset sosiaaliset taidot voivat johtaa sosiaalisesti huonoon asemaan vertaisten joukossa, joka taas voi johtaa heikkoihin koulusaa-vutuksiin, koulun keskeyttämiseen tai väkivaltaan (Mitchell, 2014). Juuri yhteenkuuluvuuden tunteen puutteen voidaan katsoa osittain selittävän käytöshäiriöitä koulussa (Baumeister & Leary, 1995).

Vertaissuhteilla on paljon positiivisia vaikutuksia, mutta vaikutus voi olla myös negatiivinen (Cook ym., 2007). Sosiaalisissa suhteissa koetulla epäonnistumisella on todettu olevan yhteys häiritsevän käyttäytymisen kehittymiseen nuorilla alakouluikäisillä lapsilla (van Lier, Vitaro, Barker, Brendgen, Tremblay & Boivin, 2012). Vertaisten suunnalta koettu torjunta lisää häiritsevän käyttäytymisen kehittymistä (Janssens ym., 2015; Sturaro, van Lier, Cuijpers & Koot, 2011). Lisäksi häiritsevästi käyttäytyvät lapset tulevat usein kaltoin kohdelluksi vertaisten toimesta, mikä lisää edelleen käyttösoireilua (van Lier ym., 2012; Vaillancourt, Brittain, McDougall & Duku, 2013).

Lapset ja nuoret vertaavat itseään toisiinsa, haluavat tulla hyväksytyksi ja tuntea kuuluvansa joukkoon (Janhunen, 2013), joten he samaistuvat toisiinsa ja alkavat toimia samalla tavalla. Vaikka häiritsevällä käyttäytymisellä on negatiivinen yhteys vertaissuhteisiin, eivät häiritsevästi käyttäytyvät välttämättä ole yksinäisiä. Lapset ja nuoret, joilla on häiritsevälle käyttäytymiselle altistavia riskitekijöitä usein välttelevät valtavirtaan kuuluvien vertaisten seuraa, ja sen sijaan he hakeutuvat vertaissuhteisiin valtavirrasta poikkeavien kanssa (Dodge & Pettit, 2003). Käyttösoireisten hakeutuminen kaltaistensa seuraan lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta samalla voi johtaa häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen ja jopa rikollisuuteen (Goldstein ym., 2005).

Häiritsevän käyttäytymisen pitkäaikaiset seuraukset näkyvät myös vertaissuhteissa. Tutkimusten mukaan sosiaalinen asema vertaisten joukossa on melko pysyvä, erityisesti torjuttujen lasten kohdalla. Koulutaipaleen alussa vertaisten torjumaksi tulevat lapset olivat torjuttuja vielä vuosia myöhemminkin (Coie & Dodge, 1983). Häiriökäyttäytymisessä esiintyvä aggressiivisuus johtaa vähentyneeseen vertaissuhteiden määrään, joka voi johtaa sosiaaliseen syrjäytymiseen (Chen ym. 2012), jolloin vertaissuhteiden puute ja siitä aiheutuva vetäytyminen voivat aiheuttaa negatiivisia seurauksia jo kouluaikana. Koulussa tapahtuva sosiaalinen eristäytyminen on yhteydessä heikkoon koulumenestykseen, heikompaan kouluun sitoutumiseen, poissaoloihin, kiusaamiseen, käytöshäiriöihin, masennukseen, päihteiden käyttöön ja vaikeuksiin aikuisuuden sosiaalisissa suhteissa (McGrath & Noble, 2003).

### 1.3 Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhde kuvaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan yhteydessä oppilaan koulumenestykseen, käyttäytymiseen, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehitykseen, itsesäätelyyn, tarkkaavuuteen, vertaissuhteisiin, kouluhyvinvointiin, kouluun sitoutumiseen sekä jatko-opintoihin (Hamre & Pianta, 2001; Hughes & Im, 2016; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016; Mäki-Havulinna, 2018; Parkarinen ym., 2018; Poulou, 2015; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Uslu & Gizir, 2017; Äärelä, 2012). Myös kognitiivisia haasteita omaavilla oppilailla hyvä opettaja-oppilassuhde on yhteydessä parempiin sosiaalisiin taitoihin, tarkkaavuuteen ja itsesäätelyyn myöhemmässä ikävaiheessa (Muhonen ym., 2016).

Opettaja-oppilassuhteella on yhteys oppilaan akateemiseen koulumenestykseen sekä käyttäytymiseen koulussa (Hamre & Pianta, 2001). Hyvän opettaja-oppilassuhteen luoneet oppilaat pärjäävät koulussa paremmin kuin sellaiset oppilaat, joilla esiintyy paljon ristiriitoja opettajan kanssa. Erityisesti pojilla heikko koulumenestys on yhteydessä ristiriitoja ja riippuvuutta sisältävään opettaja-oppilassuhteeseen (Hamre & Pianta, 2001). Tutkimuksen mukaan tytöillä yhteys ei

ole yhtä vahva, joten voitaisiin olettaa, että tytöillä oma motivaatio koulussa menestymiseen on vahvempi kuin pojilla, jotka ovat herkempiä koulussa vallitsevalle ilmapiirille. Tämä voi johtua siitä, että sosiaalisesti tarkasteltuna poikien ei ole yhtä hyväksyttävää myöntää kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan kuin tyttöjen (Bembenutty, 2007). Ilmiö on huolestuttava, sillä opettajat raportoivat enemmän ristiriitoja ja kielteisiä tunteita juuri poikien kanssa (Muhonen ym., 2016).

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on hyvin merkittävä tekijä oppilaan kouluun sitoutumisen kannalta, sillä lämmin ja myönteisiä tunteita sisältävä opettaja-oppilassuhde lisää kouluun kiinnittymisen tunnetta (Muhonen ym., 2016). Opettaja-oppilassuhteen lisäksi vertaissuhteet ovat suuressa roolissa kouluun kuulumisen tunteessa sekä tytöillä että pojilla (Uslu & Gizir, 2017). Lämmin opettaja-oppilassuhde on lisäksi yksi merkittävistä oppilaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen ennustajista (Poulou, 2015). Mitä parempi suhde oppilaalla on ollut opettajiinsa, sitä paremmat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot oppilaalla on myöhemmissä elämänvaiheissa.

Opettaja-oppilassuhteella on vaikutuksia oppilaan koulunkäynnin lisäksi myös oppilaan sosiaaliseen elämään, sillä opettaja-oppilassuhde voi ennustaa oppilaiden välisiä suhteita. Opettajan ja oppilaan välinen lämpimyys ja riidat korreloivat sen kanssa, pitävätkö vertaiset kyseisestä oppilaasta vai eivät (Hughes & Im, 2016). Oppilaat, joiden kanssa opettajalla on riitoja, saavat enemmän "en pidä" -mainintoja, kun taas lämpimässä opettaja-oppilassuhteessa olevat oppilaat saavat enemmän "pidän" -mainintoja muilta luokkatovereilta.

Opettaja-oppilassuhteella on yhteys myös oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että laadukas opettaja-oppilassuhde on negatiivisesti yhteydessä oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen. Oppilaat, joilla on vahva vuorovaikutussuhde opettajaan koulutaipaleen ensimmäisellä luokalla, osoittavat hyvin vähäisiä merkkejä käytöshäiriöistä koko alakoulun aikana (O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Oppilaan käytöshäiriöt ovat negatiivisesti yhteydessä opettajan lämpimyteen ja positiivisesti yhteydessä riitoihin opettajan kanssa (Hughes & Im, 2016). Mitä lämpimämpi oppilaan ja opettajan välinen suhde on, sitä vähemmän oppilaalla esiintyy häiritsevää käytöstä. Jos

taas opettajan ja oppilaan väline suhde on hyvin riitaisa, esiintyy kyseisessä oppilaalla enemmän häiriökäytöstä luokassa. Opettajat raportoivat opettaja-oppilassuhteessa vähemmän läheisyyttä ja enemmän riitoja oppilaiden kanssa, joilla on käytöshäiriöitä (Nurmi, 2012).

Käytöshäiriöiden pysyvyys näkyy myös opettaja-oppilassuhteessa. Pakarisen ja muiden (2018) tutkimuksen mukaan mitä korkeammat käytöshäiriöpisteet oppilas sai 4. luokalla, sitä enemmän opettajat raportoivat riitoja kyseisen oppilaan kanssa 6. luokalla. Heidän mukaansa käytöshäiriöisten lasten heikko koulu-menestys voi myös olla seurausta riitaisasta opettaja-oppilassuhteesta, jolloin oppilas saa tukea muita heikommin. Käytöshäiriöt voivat myös aiheuttaa riippuvuutta opettaja-oppilassuhteesta (Nurmi, 2012). Opettaja-oppilassuhteen ja käytöshäiriöiden yhteys voi osittain selittyä oppilaan luonteenpiirteillä ja perhetaustalla (O'Connor ym., 2011), mutta myös oppilaan persoonallisuuspiirteet vaikuttavat vahvasti opettaja-oppilassuhteeseen (Pakarinen ym., 2018).

Ristiriitoja opettajan kanssa kokevilla oppilailta esiintyy häiriökäyttäytymistä enemmän kuin oppilailta, joilla on hyvä suhde opettajaansa. Ristiriitainen opettaja-oppilassuhde myös ennustaa oppilaan sisäänpäin kääntynyttä häiriökäytöstä, kuten vetäytymistä ja masentuneisuutta koulutaipaleen myöhemmässä vaiheessa (Pakarinen ym., 2018). Tutkimusten mukaan oppilaan oppimisvaikeuksien on todettu vaikuttavan negatiivisesti opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan (Muhonen ym., 2016). Koska oppilaan häiritsevä käyttäytyminen on yhteydessä heikompaan akateemiseen suoriutumiseen (kt. Metcalfe, Harvey & Laws, 2013; Palmu, Närhi & Savolainen, 2017), voitaisiin opettajien olettaa suhtautuvan häiritsevästi käyttäytyviin oppilaisiin negatiivisemmin kuin niihin oppilaisiin, joilla häiritsevää käyttäytymistä ei esiinny.

Käytöshäiriöiden ja opettaja-oppilassuhteen yhteys näyttäisi olevan kaksisuuntainen. Vancraeyveldt ym. (2015) osoittivat interventiotutkimuksessaan, että opettaja-oppilasvuorovaikutusta parantamalla voidaan oppilaan häiritsevää käytöstä vähentää. Interventioyhmässä opettajan ja oppilaan väliset ristiriidat, oppilaan häiriökäyttäytyminen sekä hyperaktiivisuus ja tarkkaamattomuus vähenivät. Opettaja-oppilassuhteen laatu saattaa siis vaikuttaa erityisesti

oppilaisiin, joilla esiintyy häiritsevää käyttäytymistä (Henricsson & Rydell, 2004). Opettaja-oppilassuhteen laadun lisäksi myös oppilaiden kotoa saamallaan tuella on merkitystä niin häiritsevään käyttäytymiseen kuin sosiaalisiin suhteisiin.

#### **1.4 Vanhempien tuki**

Vanhemmilla on tärkeä rooli sekä oppilaan koulunkäynnin tukemisessa että sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen ohjaamisessa. Vanhempien tuella on suuri merkitys lasten koulua kohtaan kokemaan kiinnostukseen (Wentzel, 1998). Oppilaat, jotka saavat vanhemmiltaan enemmän tukea, ovat kiinnostuneempien koulunkäynnistä kuin oppilaat, joiden vanhemmilta saatu tuki on vähäisempää. Oppilaiden motivaatio koulua kohtaan taas ennustaa parempaa opettaja-oppilassuhdetta (Wentzel, 1998), joten vanhempien tuella näyttäisi olevan välillisesti vaikutusta myös opettaja-oppilassuhteen muodostumiseen. Vanhemmilla on merkittävä rooli myös lapsen vertaissuhteiden kannalta. Tutkimusten mukaan lapsilla, joiden vanhemmat ovat kannustaneet heitä leikkeihin vertaisten kanssa päiväkotikäisenä, on vertaissuhteita myös koulussa (Ladd, 1999).

Oppilaan sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen lisäksi vanhempien tuella ja perheellä on yhteys oppilaan häiritsevän käyttäytymisen ilmenemiseen. Perheen sosioekonominen status ja perheen kokema stressi ovat merkitsevästi yhteydessä käytöshäiriöihin (Lorence, Hidalgo, Perez-Padilla & Menendez, 2019; Metcalfe ym., 2013). Mitä korkeampi sosioekonominen status vanhemmilla on ja mitä vähemmän perheessä koetaan stressiä, sitä vähemmän perheen lapsilla ilmenee käytöshäiriöitä (Metcalfe ym., 2013). Perheen matala sosioekonominen asema aiheuttaa perheelle stressitekijöitä, jolloin vanhempien valmiudet ja voimavarat lapsen käyttäytymisen tukemisessa voivat heikentyä (Dodge & Pettit, 2003). Lisäksi perhemuoto vaikuttaa käytöshäiriöiden esiintyvyyteen. Yksinhuoltajien lapsilla esiintyy käyttäytymisen ongelmia ydinperheen lapsia todennäköisemmin (Palmu ym. 2017), mikä voi selittyä heikommilla

mahdollisuuksilla tukea lapsen käyttäytymistä, kun vanhempi hoitaa kasvatus-tehtävää yksin.

Toisaalta taas perheellä voi olla suojaava vaikutus nuoriin, jotka saavat negatiivisia vaikutteita käytökseensä vertaisiltaan (Godstein ym., 2005) ja positiivisen vanhemmuuden on todettu tukevan lapsen hyvää käytöstä (Boeldt ym., 2012). Perheeltä ja vanhemmilta saatu tuki toimii siis suojaavana tekijänä häiritsevän käyttäytymisen esiintymiselle. Tutkimuksissa on todettu, että lapsen häiritsevän käyttäytymisen yhteys akateemiseen suoriutumiseen ja kognitiiviseen kehitykseen ei ollut enää merkitsevää, kun huomioitiin perheen sosioekonominen asema ja perheen kokema stressi (Metcalfe ym., 2013). Tulos osoittaa perheolojen ja perheen tuen tärkeyden häiritsevän käyttäytymisen vaikutuksissa.

## 1.5 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitetään, onko häiritsevällä käyttäytymisellä yhteys oppilaan vertaissuhteisiin ja opettaja-oppilassuhteeseen, ja selvitetään, onko yhteys samanlainen tytöillä ja pojilla. Lisäksi tarkastellaan, tapahtuuko sosiaalisissa suhteissa muutosta 5. luokalta 6. luokalle ja onko käyttäytymisen ongelmat yhteydessä mahdolliseen muutokseen. Viimeiseksi selvitetään, muuttaako vanhempien koulutyölle antama tuki käytösoireiden yhteyttä sosiaalisten suhteiden muutokseen. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) a) Eroaako 5. -luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset suhteet käytösoireisten ja oireettomien välillä?  
b) Onko ero samanlainen tytöillä ja pojilla?
- 2) a) Tapahtuuko sosiaalisissa suhteissa muutosta 5. luokalta 6. luokalle?  
b) Onko käytösoireet yhteydessä mahdolliseen muutokseen sosiaalisissa suhteissa?  
c) Muuttaako vanhempien tuki käytösoireiden yhteyttä sosiaalisten suhteiden muutokseen?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ProKoulu-interventiotutkimusta, joka toteutettiin vuosina 2013–2016 Niilo Mäki Instituutin, Itä-Suomen yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä. Hankkeeseen osallistui 2.-6.-luokkalaisia oppilaita ( $n=9739$ ) 68 suomalaisesta koulusta. Tutkimushankkeen yhteydessä selvitettiin School Wide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS) -mallin toimivuutta ja vaikuttavuutta käyttäytymisen ongelmiin, koulun työrauhaan sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin.

Tutkimushankkeelle haettiin Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta eettinen ennakoarvio. Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden opettajille ja huoltajille lähetettiin tiedote tutkimushankkeen sisällöstä. Tutkimusluvut saatiin sekä tutkimukseen osallistuvilta oppilailta että heidän huoltajiltaan. Tutkimusaineistoa käsiteltiin eettisiä ohjeita noudattaen. Tutkimushankkeessa oppilailta kerättiin tietoa paperilomakkeilla.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ProKoulu-hankkeen ensimmäisen (2013–2014) ja toisen (2014–2015) lukuvuoden oppilaskyselyiden vastauksia. Tutkittavat ( $n = 1131$ ) vastasivat ensimmäiseen kyselyyn ollessaan 5. luokalla ja toiseen kyselyyn ollessaan 6. luokalla. Tutkittavista 50.0 % ( $n = 566$ ) oli tyttöjä ja 50.0 % ( $n = 565$ ) oli poikia. Aineistojen keräämisen aikaan kouluinterventio oli koe-ryhmässäkin vasta aluillaan, joten oletettavasti se ei vaikuta tämän tutkimuksen tuloksiin.

### 2.2 Tutkimusmenetelmät

**Käytösoireet.** Oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen esiintymistä mitattiin lasten itse arvioimien käytösoireiden esiintymisen kautta. Käytösoireiden



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, käytösoireet, hyperaktiivisuus/tarkkaamattomuus, vertaissuhteiden ongelmat sekä prososiaalinen käyttäytyminen (Goodman 1997). Tässä tutkimuksessa käytösoireet oli mitattu oppilaiden itsearviona.

Käytösoireiden esiintymistä mitattiin kyselyssä viidellä väitteellä, joiden vastausvaihtoehdot olivat 0 = "Ei päde", 1 = "Pätee jonkin verran" ja 2 = "Pätee varmasti". Kyselyn väitteet olivat: "*Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini*", "*Tappelen usein. Saan muut tekemään mitä haluan*", "*Minua syytetään usein valehtelemisestä tai petkuttamisesta*", "*Otan tavaroita, jotka eivät kuulu minulle, joko kotoa, koulusta tai muualta*" ja "*Yleensä teen niin kuin minua käsketään*". Viimeinen väittäjä käännettiin vastaamaan muiden väittämien suuntaa ennen summamuuttujan luomista. Käytösoireita kuvaavan summamuuttujan reliabiliteettia kuvaavaksi Cronbachin alpha-arvoksi saatiin  $\alpha = .54$ .

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin niitä oppilaita, joiden käytösoireet lukeutuivat SDQ-kyselyn vastausten pohjalta muita tutkittavia voimakkaammiksi. Tästä syystä tutkittavat jaettiin käytösoireiden esiintymisen pistemäärien perusteella ryhmiin. Tutkimuksen käyttäytymisryhmien katkaisurajat muodostuivat Goodmanin (1997) ohjeita mukaillen siten, että käytösoireisten ryhmään pyrittiin asettamaan 10 % tutkittavista, jotka raportoivat voimakkaimpia käytösoireita. Käytösoireita kuvaavan summamuuttujan pistemääristä (0-10) kolme tai enemmän pistettä saaneet lukeutuivat käytösoireisten ryhmään. Asetetulla katkaisurajalla käytösoireisten ryhmään lukeutui 13,1 % ( $n = 148$ , joista tyttöjä 35,8 % ja poikia 64,2 %) tutkittavista ja käytösoireita vähemmän raportoineiden ryhmään lukeutui 86,9 % ( $n = 983$ ) tutkittavista.

Tässä tutkimuksessa käytettävät vertaissuhteita, opettaja-oppilassuhdetta sekä vanhempien tukea kuvaavat muuttujat ovat kouluhyvinvointimuuttujia, jotka perustuivat WHO:n koululaistutkimuksessa käytettyihin väittämiin (17

kpl). WHO:n koululaistutkimus on Suomessa käytetty nimitys HBSC-tutkimuksesta (Health Behaviour in School-aged Children Study, HBSC), joka on toteutettu yhteistyössä WHO:n Euroopan aluetoimiston kanssa. Kyseisessä tutkimuksessa koulukokemuksia kuvaavista muuttujista muodostuu kuusi keskiarvosummamuuttujaa, joista tässä tutkimuksessa käytetään kolmea. Käytetyt keskiarvosummamuuttujat ovat luokkatovereiden väliset suhteet, opettaja-oppilas-suhde sekä vanhempien tuki koulutyölle. Väittämiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla: ”Täysin samaa mieltä”, ”Samaa mieltä”, ”En osaa sanoa”, ”Eri mieltä” ja ”Täysin eri mieltä”. (Kämppe ym., 2012.)

**Vertaissuhteet:** Luokkatovereiden väliset suhteet oli yksi kouluhyvinvointia mittaava keskiarvosummamuuttuja. Kyselyssä oppilaat arvioivat suhteitaan luokkatovereihin vastaamalla seuraaviin kysymyksiin: ”Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia”, ”Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä” sekä ”Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen”. Vertaissuhteita kuvaavan summamuuttujan reliabiliteettia kuvaava Cronbachin alpha-arvo oli  $\alpha = .73$ .

**Opettaja-oppilassuhde:** Opettaja-oppilassuhdetta tarkasteltiin myös kouluhyvinvointia mittaavana muuttujana. Muuttujaa kuvattiin väittämällä: ”Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu”, ”Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla” sekä ”Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä”. Opettaja-oppilassuhdetta kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alpha oli  $\alpha = .67$ .

**Vanhempien tuki:** Tutkimuksen viimeinen kouluhyvinvointia kuvaava muuttuja muodostui vanhempien tuesta koulutyölle. Muuttuja koostui väittämistä: ”Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan”, ”Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa” sekä ”Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa”. Vanhempien tukea kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alpha oli  $\alpha = .70$ .

Tutkittavat jaettiin vanhemmilta saadun tuen mukaan kahteen ryhmään. Tutkittavista haluttiin erottaa ryhmä, jotka saavat vanhemmiltaan erityisen vähän tukea, jotta varianssianalyysillä pystytään testaamaan yhdysvaikutusta. Vanhempien tukea kuvaavan muuttujan pistemäärästä (1-5) 3,33 tai enemmän saaneet lukeutuivat enemmän tukea saavien ryhmään. Asetetulla katkaisurajalla enemmän tukea

saavien ryhmään kuului 90,0% ( $n=941$ ) tutkittavista ja vähemmän tukea saavien ryhmään kuului 10,0 % ( $n=56$ ) tutkittavista.

## 2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmistolla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käyttäytymisen yhteyttä sosiaalisiin suhteisiin tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testeillä. Käyttäytyminen lukeutui analyysissä riippumattomaksi ja sosiaaliset suhteet riippuvaksi, selitettäväksi muuttujaksi. Käyttöoireiden ja sukupuolen yhdysvaikutusta sosiaalisiin suhteisiin tarkasteltiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä, jossa riippumattomana muuttujana olivat käyttöoireet sekä sukupuoli ja riippuvana muuttujana oli sosiaaliset suhteet.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytettiin toistomittausten varianssianalyysia. Sosiaaliset suhteet olivat analyysissä selitettäviä muuttujia ja selittävä muuttujana toimi mittauskerta.

Käyttöoireiden yhteyttä sosiaalisten suhteiden muutokseen tutkittiin toistomittausten varianssianalyysillä. Selitettäväksi muuttujiksi lukeutuivat vertais-suhteet ja opettaja-oppilassuhde ja selittäviksi tekijöiksi mittauskerta sekä käyttöoireet. Viimeisessä tutkimuskysymyksessä myös vanhempien tuki lukeutui selittäväksi tekijäksi.

### 3 TULOKSET

#### 3.1 Häiritsevän käyttäytymisen yhteys sosiaalisiin suhteisiin

Käyttäytymisryhmät erosivat toisistaan vertaissuhteiden ( $t(182,153) = 5.90, p = 0.000$ ) sekä opettaja-oppilassuhteiden ( $t(182,838) = 5.28, p = 0.000$ ) osalta. Taulukossa 1 on esitetty oppilaiden vertaissuhteiden ja opettaja-oppilassuhteiden keskiarvot käytösryhmittäin sekä sukupuolittain. Käyttösoireisten vertaissuhteet ( $ka = 3,64, kh = 0,78$ ) olivat vähäisempiä kuin oireettomien ( $ka = 4,04, kh = 0,68$ ) vertaissuhteet (taulukko 1). Eron efektikoko oli lähes kohtalainen (Cohenin  $d = 0.54$ ). Lisäksi käyttösoireisten ( $ka = 3,39, kh = 0,79$ ) opettajasuhde oli heikompi kuin oireettomien ( $ka = 3,76, kh = 0,70$ ) opettajasuhde (taulukko 1) ja efektikoko oli samansuuntainen (Cohenin  $d = 0.50$ ).

TAULUKKO 1. Käytösryhmien sekä sukupuolten sosiaalisten suhteiden keskiarvot ( $ka$ ), keskihajonnat ( $kh$ ) ja ryhmäkoot ( $n$ ) 5. luokalla.

	Vertaissuhteet			Opettaja-oppilassuhde		
	$ka$	$kh$	$n$	$ka$	$kh$	$n$
Käyttösoireiset	3,64	0,78	148	3,39	0,79	148
Oireettomat	4,04	0,68	983	3,76	0,70	983
Tytöt	3,98	0,73	566	3,78	0,67	566
Pojat	4,00	0,69	565	3,64	0,77	565

Käyttösoireilla ja sukupuolella ei ollut yhdysvaikutusta vertaissuhteisiin ( $p = 0.99$ ) eikä opettaja-oppilassuhteeseen ( $p = 0.11$ ), joten käyttösoireiden yhteys

oppilaan sosiaalisiin suhteisiin oli samanlaista kummallakin sukupuolella. Opettaja-oppilassuhteen osalta sukupuolella oli kuitenkin päävaikutus ( $F(1, 1130) = 9,146, p = 0.003, \eta^2 = 0.008$ ). Tyttöjen opettaja-oppilassuhteet ( $ka = 3,78, kh = 0,67$ ) olivat parempia kuin poikien ( $ka = 3,64, kh = 0,77$ ), mutta efektikoko oli pieni (taulukko 1).

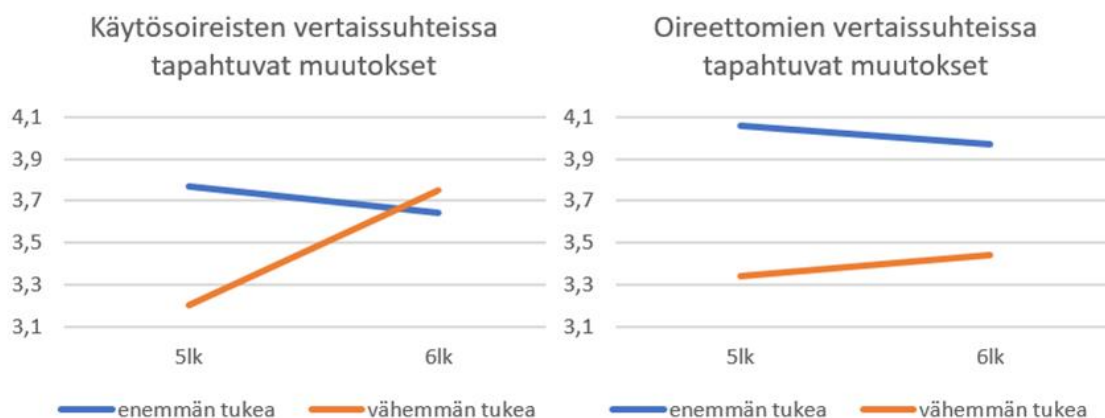
### 3.2 Sosiaalisissa suhteissa tapahtuvat muutokset

Oppilaiden vertaissuhteissa tapahtui muutosta 5. luokalta 6. luokalle ( $F(1,997) = 9,307, p < 0.05, \eta^2 = 0.009$ ). Vertaissuhteet olivat 5. luokalla parempia ( $ka = 3,99, kh = 0,70$ ) kuin 6. luokalla ( $ka = 3,91, kh = 0,74$ ). Opettaja-oppilassuhteissa muutosta ei tapahtunut ( $F(1,997) = 0,526, p = 0.468, \eta^2 = 0.001$ ).

Vertaissuhteiden muutos 5. luokalta 6. luokalle ei ollut enää tilastollisesti merkitsevää ( $F(1, 995) = 1,506, p = 0.220, \eta^2 = 0.002$ ), kun malliin lisättiin käytösoireet ( $F(1, 995) = 1,173, p = 0.279, \eta^2 = 0.001$ ). Vertaissuhteissa tapahtuva muutos oli samanlaista kummankin käytösryhmän osalta. Käytösoireilla havaittiin päävaikutus ( $F(1, 995) = 33,892, p = 0.000, \eta^2 = 0.033$ ). Käytösoireisten vertaissuhteet olivat kahdessa mittauksessa keskimäärin heikkommat kuin oireettomien vertaissuhteet. Myöskään opettaja-oppilassuhteiden muutos 5. luokalta 6. luokalle ei ollut tilastollisesti merkitsevää ( $F(1,995) = 0,847, p = 0.358, \eta^2 = 0.001$ ), kun malliin lisättiin käytösoireet ( $F(1,995) = 3,737, p = 0.054, \eta^2 = 0.004$ ), eli opettaja-oppilassuhteiden taso pysyi samanlaisena 5. luokalta 6. luokalle kummallakin käytösryhmällä. Sen sijaan käytösoireilla päävaikutus löytyi ( $F(1,995) = 25,582, p = 0.000, \eta^2 = 0.025$ ). Käytösoireisilla oli heikompi suhde opettajiin kuin oppilailla, joilla käytösoireita ei ollut.

Oppilaiden vertaissuhteissa ajalla, käytösoireilla ja vanhempien tuella oli yhdysvaikutus ( $F(1,993) = 4,849, p = 0.028, \eta^2 = 0.005$ ). 5. ja 6. luokan vertaissuhteiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 2. Käytösoireisilla oppilailla, joiden saama vanhempien tuki oli vähäisempää, vertaissuhteet parainivat, kun taas käytösoireisilla, enemmän tukea saavilla oppilailla vertaissuhteet heikkenivät (taulukko 2). 5. luokalla käytösoireisilla enemmän vanhemmilta

tukea saavilla oppilailla oli huomattavasti paremmat vertaissuhteet kuin vähemmän tukea saavilla oppilailla, mutta 6. luokalle siirtyessä ero tukiryhmien välillä tasoittui (kuvio 1). Oppilailla, joilla ei ollut käytösoireita ja joiden saama vanhempien tuki oli vähäisempää, vertaissuhteet paranivat 6. luokalle, kun taas oireettomilla ja enemmän tukea saavilla oppilailla vertaissuhteet heikkenivät (kuvio 1). Ajalla ei havaittu päävaikutusta ( $F(1,993) = 3,867$ ,  $p = 0.050$ ,  $\eta^2 = 0.004$ ). Myöskään ajalla ja käytösoireilla ei ollut yhdysvaikutusta ( $F(1,993) = 3,516$ ,  $p = 0.061$ ,  $\eta^2 = 0.004$ ), eli vertaissuhteiden taso pysyi samanlaisena kummallakin käytösoireryhmällä. Ajalla ja vanhempien tuella sen sijaan havaittiin yhdysvaikutus ( $F(1,993) = 15,539$ ,  $p = 0.000$ ,  $\eta^2 = 0.015$ ). Enemmän vanhempien tukea saavien oppilaiden vertaissuhteet heikkenivät, kun taas vähemmän vanhemmilta tukea saaneiden oppilaiden vertaissuhteet paranivat 5. luokalta 6. luokalle (taulukko 2).



KUVIO 1. Oppilaiden vertaissuhteissa tapahtuvat muutokset käytösoireittain.

TAULUKKO 2. Käyttäytymisryhmien vertaissuhteiden keskiarvot (*ka*), keskihajonnat (*kh*) ja ryhmäkoot (*n*) 5. ja 6. luokalla vanhempien tuen määrän mukaan.

Luokka	Vanhempien tuen määrä	Käyttäytymisryhmä	Vertaissuhteet		
			ka	kh	n
5 lk	Enemmän tukea	Käytösoireiset	3,77	0,71	105
		Oireettomat	4,06	0,66	836
		Kaikki	4,02	0,67	941
	Vähemmän tukea	Käytösoireiset	3,20	0,80	23
		Oireettomat	3,34	0,76	33
		Kaikki	3,29	0,77	56
	Kaikki	Käytösoireiset	3,66	0,76	128
		Oireettomat	4,03	0,68	869
		Kaikki	3,99	0,70	997
6lk	Enemmän tukea	Käytösoireiset	3,63	0,81	105
		Oireettomat	3,97	0,71	836
		Kaikki	3,93	0,73	941
	Vähemmän tukea	Käytösoireiset	3,75	0,71	23
		Oireettomat	3,44	0,94	33
		Kaikki	3,57	0,86	56
	Kaikki	Käytösoireiset	3,66	0,79	128
		Oireettomat	3,95	0,73	869
		Kaikki	3,91	0,74	997

Opettaja-oppilassuhteisiin ajalla, käytösoireilla ja vanhempien tuella ei ollut yhdysvaikutusta ( $F(1,993) = 0,017$ ,  $p = 0.897$ ,  $\eta^2 = 0.000$ ). Taulukossa 3 on esitetty opettaja-oppilassuhteiden keskiarvot ja keskihajonnat 5. ja 6. luokalla. Sen sijaan ajalla oli päävaikutus ( $F(1,993) = 18,118$ ,  $p = 0.000$ ,  $\eta^2 = 0.018$ ), joka osoitti opettaja-oppilassuhteiden heikkenevän 5. luokalta 6. luokalle siirryttäessä (taulukko 3). Opettaja-oppilassuhteissa tapahtuva muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevää, kun malliin lisättiin pelkästään käytösoireet ( $F(1,993) = 0,501$ ,  $p = 0.479$ ,  $\eta^2 = 0.001$ ). Opettaja-oppilassuhteissa tapahtuva muutos oli tilastollisesti merkitsevää, kun malliin lisättiin pelkästään vanhempien tuki ( $F(1,993) = 21,994$ ,  $p = 0.000$ ,  $\eta^2 = 0.022$ ). Vähemmän tukea saavien ryhmässä opettajasuhde parani 5. luokalta 6. luokalle, mutta enemmän tukea saavien ryhmässä opettajasuhteet pysyivät samalla tasolla (taulukko 3).



TAULUKKO 3. Käyttäytymisryhmien opettaja-oppilassuhteiden keskiarvot (*ka*), keskihajonnat (*kh*) ja ryhmäkoot (*n*) 5. ja 6. luokalla vanhempien tuen määrän mukaan.

Luokka	Vanhempien tuen määrä	Käyttäytymisryhmä	Opettaja-oppilassuhde		
			ka	kh	n
5 lk	Enemmän tukea	Käytösoireiset	3,53	0,71	105
		Oireettomat	3,76	0,66	836
		Kaikki	3,74	0,67	941
	Vähemmän tukea	Käytösoireiset	2,64	0,76	23
		Oireettomat	2,78	0,93	33
		Kaikki	2,72	0,86	56
	Kaikki	Käytösoireiset	3,37	0,79	128
		Oireettomat	3,73	0,70	869
		Kaikki	3,68	0,72	997
6lk	Enemmän tukea	Käytösoireiset	3,53	0,73	105
		Oireettomat	3,71	0,70	836
		Kaikki	3,69	0,70	941
	Vähemmän tukea	Käytösoireiset	3,17	0,85	23
		Oireettomat	3,22	0,90	33
		Kaikki	3,20	0,87	56
	Kaikki	Käytösoireiset	3,47	0,76	128
		Oireettomat	3,69	0,71	869
		Kaikki	3,66	0,72	997

## 4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten oppilaan 5. luokalla havaittu häiritsevä käyttäytyminen on yhteydessä oppilaan vertaissuhteisiin sekä opettaja-oppilassuhteisiin sekä sitä, onko yhteys samanlainen kummallakin sukupuolella. Lisäksi selvitettiin, onko häiritsevä käyttäytyminen yhteydessä sosiaalisissa suhteissa tapahtuviin muutoksiin 5. luokalta 6. luokalle ja onko vanhempien opiskelulle antamalla tuella yhteyttä sosiaalisissa suhteissa tapahtuviin muutoksiin. Tutkimuksen tuloksissa oppilaan häiritsevä käyttäytyminen oli yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin siten, että käytösoireisten lasten vertaissuhteet sekä opettaja-oppilassuhteet olivat heikommalla kuin oppilailla, joilla ei esiintynyt käytösoireita. Häiritsevä käyttäytyminen oli yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen samalla tavalla sekä tytöillä että pojilla, vaikka käyttäytymisen ongelmat ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä (Hinshaw, 1992). Myös tämän tutkimuksen aineistossa pojilla häiritsevää käyttäytymistä esiintyi lähes kaksi kertaa tyttöjä enemmän. Sukupuolella oli päävaikutus opettaja-oppilassuhteessa, joka osoitti tytöillä olevan poikia parempi suhde opettajaansa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa käytösoireilevien lasten vertaissuhteet (esim. Chen ym., 2012; Hinshaw, 1992) sekä opettaja-oppilassuhteet (esim. O'Connor ym., 2011) on todettu heikommiksi, ja tyttöjen opettaja-oppilassuhteen olevan poikia parempi (Hajovsky, Mason & McCune, 2017), joten tutkimustulokset olivat odotettuja ja tukivat aikaisempaa tutkimusta. Opettajan on helpompaa luoda lämmin ja myönteisiä tunteita sisältävä suhde niihin oppilaisiin, joilla ei käytösoireilua esiinny (Muhonen ym., 2016). Tämä voi selittää sitä, miksi käytösoireiset oppilaat kokevat suhteensa opettajaan heikommaksi kuin sellaiset oppilaat, joilla ei esiinny käytösoireilua. Opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan heikompi niillä oppilailla, jotka tarvitsevat koulunkäyntiinsä tukea (Muhonen ym., 2016). Koska käytösoireet ja oppimisvaikeudet usein päällekkäistyvät ja esiintyvät yhdessä (Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret): Käypä hoito -suositus, 2018), saattaa oppilaan mahdollinen tuen tarve osaltaan selittää käytösoireisten oppilaisen heikompaa opettaja-oppilassuhdetta.

Oppilaiden vertaissuhteissa havaittiin muutos 5. luokalta 6. luokalle. Oppilaiden vertaissuhteet heikkenivät 5. luokalta alakoulun loppua kohti 6. luokalle. Opettaja-oppilassuhteissa muutosta ei tapahtunut, vaan opettaja-oppilassuhteet pysyivät samalla tasolla 5. sekä 6. luokalla. Vertaissuhteissa eikä opettaja-oppilassuhteissa tapahtunut muutosta myöskään silloin, kun huomioitiin oppilaiden käytösoireet. Murrosiän lähestyessä oppilaat alkavat viettää enemmän aikaa vertaistensa parissa ja ystävyysuhteiden merkitys korostuu (Kim & Nho, 2017.), minkä voisi olettaa näkyvän vertaissuhteiden parantumisena. Tässä tutkimuksessa vertaissuhteet kuitenkin heikkenivät 5. luokalta 6. luokalle siirtyessä, joten tutkimustulos on hieman yllättävä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan huomioitu oppilaiden oman luokan ulkopuolisia vertaissuhteita, jotka voivat olla oppilaalle hyvinkin merkittäviä ja tärkeitä. Lisäksi tutkimustulos opettaja-oppilassuhteen pysymisestä samalla tasolla oli yllättävä. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että oppilaiden ja opettajan välinen suhde heikkenee alakoulun aikana (Hajovsky ym., 2017), mutta tässä tutkimuksessa muutosta ei tapahtunut. Tässä tutkimuksessa mittausajankohtien välissä oli vain yksi lukuvuosi, mikä voi selittää opettaja-oppilassuhteen muuttumattomuutta.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden vertaissuhteissa tapahtui muutos 5. luokalta 6. luokalle, kun huomiottiin sekä käytösoireet että vanhemmilta saatu tuki. Yhdysvaikutusta selittää käytösoireisten ryhmässä tapahtunut suuri vertaissuhteiden muutos. Käytösoireisilla oppilailla, joiden saama vanhempien tuki oli vähäisempää, vertaissuhteet paranivat, kun taas käytösoireisilla, enemmän tukea saavilla oppilailla vertaissuhteet heikkenivät. 5. luokalla käytösoireisillä, enemmän vanhemmilta tukea saavilla oppilailla oli huomattavasti paremmat vertaissuhteet kuin käytösoireisilla ja vähemmän tukea saavilla oppilailla, mutta 6. luokalle siirtyessä ero tukiryhmien välillä tasoittui. Oppilailla, joilla ei ollut käytösoireita ja joiden saama vanhempien tuki oli vähäisempää, vertaissuhteet paranivat 6. luokalle, kun taas käytösoireettomilla ja enemmän tukea saavilla oppilailla vertaissuhteet heikkenivät. Silti oireettomilla, enemmän tukea saavilla oppilailla vertaissuhteiden taso oli vähemmän tukea saaneita oppilaita korkeampi. Vanhempien tuen vaikutus vertaissuhteissa tapahtuviin muutoksiin oli

samanlainen kummallakin käytösryhmällä. Mikäli oppilas sai enemmän tukea vanhemmilta, heidän vertaissuhteensa heikkenivät, kun taas vähemmän vanhemmilta tukea saavilla vertaissuhteet paranivat 5. luokalta 6. luokalle.

Nuorilla vanhempien pitämä tiukka kuri ja nuoren autonomian puute voi johtaa heikompiin vertaissuhteisiin (Goldstein ym., 2005), mikä voisi selittää vanhempien tuen vaikutusta vertaissuhteissa tapahtuviin muutoksiin. Enemmän koulunkäyntiin tukea antavat vanhemmat saattavat priorisoida koulunkäynnin kaikista tärkeimmäksi, jolloin oppilaan vertaissuhteet voivat kärsiä. Tässä tutkimuksessa käytösoireilussa tapahtuvia muutoksia ei huomioitu. Mikäli oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen on 5. luokalla puututtu, voi vertaissuhteiden paraneminen selittyä käytösoireissa tapahtuneilla muutoksilla. Myös perheen sosiokulttuurisella taustalla voi olla vaikutusta vanhempien antamaan tukeen ja sitä kautta vertaissuhteisiin, joten jatkotutkimuksissa olisi hyvä huomioida perheen sosiokulttuurinen asema.

Opettaja-oppilassuhteisiin ajalla, käytösoireilla ja vanhempien tuella ei ollut yhdysvaikutusta. Ajalla ja käytösoireilla ei ollut yhdysvaikutusta eli opettaja-oppilassuhde pysyi samalla tasolla sekä käytösoireisilla että oireettomilla. Vaikka pelkkää ajan yli muutosta tarkasteltaessa muutosta ei näkynyt, tuli opettaja-oppilassuhteissa tapahtuva muutos esille, kun malliin lisättiin oppilaan käytösoireet ja vanhemmilta saatu tuki. Tulos osoitti opettaja-oppilassuhteiden heikkenevän 5. luokalta 6. luokalle siirryttäessä. Tutkimustulos tukee aiempia tutkimuksia, joiden mukaan opettaja-oppilassuhde heikkenee oppilaan kasvaessa (esim. Hajovsky ym., 2017; Söderlund & Joronen, 2013). Ajan ja vanhempien tuen väliltä löytyi yhdysvaikutus, joka osoitti vähemmän tukea saavien ryhmässä opettajasuhteen paranevan 5. luokalta 6. luokalle, mutta enemmän tukea saavien ryhmässä opettajasuhteet pysyivät samalla tasolla. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että lämmin suhde vanhempiin on yhteydessä myös parempaan opettaja-oppilassuhteeseen (esim. Söderlund & Joronen, 2013), joten tämä tulos on poikkeava. Kyseinen tutkimustulos voi selittyä oppilaiden tarpeesta saada tukea aikuisilta ja mikäli oppilas ei saa tukea kotoa, hän tukeutuu toiseen läheiseen ja turvalliseen aikuiseen, joka usein on opettaja. Toisaalta tulos voisi selittyä myös

oppilaan mahdollisilla koulunkäynnin haasteilla. Enemmän opiskeluun tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat ovat usein enemmän yhteydessä kouluun ja opettajiin, ja tukevat oppilaan koulunkäyntiä. Opettajilla on todettu olevan heikompi suhde oppilaisiin, joilla on tuen tarve (Muhonen ym., 2016), joten vanhempien aktiivisesta tuesta huolimatta oppilaan koulunkäynnin pulmat voivat heikentää opettaja-oppilassuhdetta ja se näkyy myös oppilaalle itselleen. Tässä tutkimuksessa ei huomioitu mahdollista vanhempien tuessa tapahtunutta muutosta, joka voisi selittää vanhempien tuen yhteyttä sekä opettaja-oppilassuhteiden että vertaissuhteiden muutokseen.

Tämän tutkimuksen vahvuutena on suuri otoskoko ( $n = 1131$ ), sekä tasainen sukupuolijakauma. Lisäksi tämän tutkimuksen eduksi voidaan katsoa se, että oppilaan sosiaalisia suhteita, eli vertaissuhteita ja opettaja-oppilassuhteita kysyttiin heiltä itseltään. Lisäksi häiritsevän käyttäytymisen ja vertaissuhteiden sekä opettaja-oppilassuhteiden väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti merkitseviä. Tutkimuksessa käytetyt vertaissuhteiden, opettaja-oppilassuhteiden ja vanhempien tuen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteettiä kuvaavat Cronbachin alpha-arvot olivat riittävät hyviä ( $\alpha = .67-.73$ ). Ainoastaan häiritsevää käyttäytymistä kuvaavan keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli keskinkertainen ( $\alpha = .54$ ). Toisaalta SDQ-mittarin käyttösoireista muodostetun keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli samansuuntainen myös esimerkiksi McGroryn ja Layten (2011) raportoiman SDQ-reliabiliteetin kanssa, joten reliabiliteetti ei ollut tässä tutkimuksessa poikkeavan alhainen. Efektikokoina käytetyt Cohenin  $d$ -arvot olivat kohtalaisia ( $d = .50-0.54$ ).

Vaikka otoskoko oli varsin suuri, ryhmäjakojen myötä tutkittavat jakautuvat huomattavan erikokoisiin ryhmiin. Tämä on otettava huomioon tutkimustulosten tulkinnassa, sillä joissakin tapauksissa pienet ryhmäkoot saattoivat vaikuttaa siihen, ettei testitulokset olleet tilastollisesti merkitseviä tai merkitseviä yhteyksiä ei löytynyt. Tässä tutkimuksessa selvitettiin ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Tässä tapauksessa sitä, vaikuttiko häiritsevä käyttäytyminen sosiaalisiin suhteisiin vai sosiaaliset suhteet häiritsevään käyttäytymiseen, ei voida päätellä.

Myöskään häiritsevän käyttäytymisen määrää ei seurattu, joten jatkotutkimus, jossa tutkittaisiin ilmiöiden kausaalisia suhteita, olisi tarpeellinen.

Häiritsevän käyttäytymisen yhteys oppilaan koulunkäyntiin ja sosiaalisiin suhteisiin on jo aiemmin tunnustettu ja tässä tutkimuksessa havaittiin myös vanhempien koulunkäynnille antaman tuen merkitys oppilaan sosiaalisiin suhteisiin. Koska Suomessa työrauhahäiriöt, häiritsevä käyttäytyminen sekä oppilaiden koko ajan heikkenevä kouluun kiinnittyminen ovat tiedettyjä faktoja, pitäisi niihin kehittää toimivia tukikeinoja. Tässä tutkimuksessa havaittiin paitsi häiritsevän käyttäytymisen, myös vanhempien tuen yhteys oppilaan sosiaalisiin suhteisiin, joten interventioiden suunnittelussa ja toteutuksessa myös vanhempia pitäisi osallistaa. Pelkkä oppilaiden käyttäytymisen ohjaus koulussa ei riitä tukemaan sosiaalisia suhteita, jotka auttavat emotionaalisessa kouluun kiinnittymisessä, vaan vanhempien suurta roolia pitäisi alleviivata.

Häiritsevää käyttäytymistä voidaan ehkäistä tukemalla lapsen ja nuoren tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä poistamalla häiriökäytökselle altistavia tekijöitä (Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret): Käypä hoito -suositus, 2018). Käytöshäiriöt ovat usein kuitenkin pysyviä, joten niihin pitäisi puuttua jo varhaisessa vaiheessa, jotta seurannaisvaikutukset, kuten heikompi akateeminen pärjääminen tai vaikeudet sosiaalisissa suhteissa vähenisivät. Tästä syystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu olisi erittäin hyödyllistä ja lisäksi se olisi eduksi myös vertaissuhteiden kannalta.

Tässä tutkimuksessa todettiin, että oppilaan sosiaaliset suhteet heikkenevät alakoulun loppupuolella 5. luokalta 6. luokalle siirryttäessä. Havainto on huolestuttava, sillä oppilaat ovat lähellä alakoulusta yläkouluun siirtymisen nivelvaihetta, jolloin useat oppilaat vaihtavat koulua. Juuri kyseisessä siirtymävaiheessa oppilaat neuvottelevat uudestaan muun muassa kiinnittymisen kouluun ja tästä syystä siirtymävaiheen on todettu pahimmillaan olevan kuilu syrjäytymiseen (Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2010). Hyvät vertaissuhteet voisivat auttaa nivelvaiheen yli, sillä oppilaat saisivat toisiltaan vertaistukea jännittävään elämänvaiheeseen. Koulujen pitäisikin keskittyä käytösongelmien vähentämisen lisäksi oppilaiden vertaissuhteiden parantamiseen (Kim & Nho, 2017), niin ala- kuin

yläkoulunkin puolella. Näin oppilaalle muodostuisi kouluun sosiaalisia suhteita, jolloin emotionaalinen kouluun kiinnittyminen lisääntyisi ja se voisi ehkäistä koulun keskeyttämisen ja syrjäytymisen, joten lopulta siitä olisi hyötyä koko yhteiskunnalle.

## LÄHTEET

- Ackermann, K., Kirchner, M., Bernhard, A., Martinelli, A., Anomitri, C., Baker, R., Baumann, S., Dochnal, R., Fernandez-Rivas, A., Gonzalez-Madruga, K., Herpertz-Dahlmann, B., Hervas, A., Jansen, L., Kapornai, K., Kersten, L., Kohls, G., Limprecht, R., Lazaratou, H., McLaughlin, A., Oldenhof, H., Rogers, J. C., Siklósi, R., Smaragdi, A., Vivanco-Gonzalez, E., Stadler, C., Fairchild, G., Popma, A., De Brito, S. A., Konrad, K. & Freitag, C. M. (2019). Relational aggression in adolescents with conduct disorder: Sex differences and behavioral correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1625–1637. doi:10.1007/s10802-019-00541-6
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586–616.
- Bevilacqua, L., Hale, D., Barker, E. D. & Viner, R. (2018). Conduct problems trajectories and psychosocial outcomes: A systematic review and meta-analysis (report). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(10), 1239. doi:10.1007/s00787-017-1053-4
- Boeldt, D. L., Rhee, S. H., DiLalla, L. F., Mullineaux, P. Y., Sculz-Heik, R. J., Corley, R. P., Young, S. E. & Hewitt, J. K. (2012). The association between positive parenting and externalizing behaviour. *Infant and Child Development*, 21, 85-106. DOI: 10.1002/icd.764
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2008). Predicting young adult social functioning from developmental trajectories of externalizing behaviour. *Psychological Medicine*, 38(7), 989–999. doi:10.1017/S0033291707002309
- Chen, X., Huang, X., Wang, L & Chang, L. (2012). Aggression, peer relationships, and depression in chinese children: A multiwave longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(12), 1233–1241. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02576.x
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A Five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261–282.



- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A Cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Cook, T. D., Deng, Y. & Morgano, E. (2007). Friendship influences during early adolescence: The special role of friends' grade point average. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 325–356.
- 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
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in elementary school classroom*. IES practice guide. U.S. Department of Education.
- Evans, G. W., Li, D. & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(2), 1342–1396. DOI: 10.1037/a0031808.
- Finn, J. D., Fish, R. M. & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *Journal of Educational Research*, 101(5), 259–274.
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E & Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: A Longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41(2), 401–413. DOI: 10.1037/0012-1649.41.2.401
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A Research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Hajosky, D. B., Mason, B. A. & McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A Longitudinal examination of gender. *Journal of School Psychology*, 63, 119–133.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A Prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138.
- 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

- Hughes, J. N. & Im, M. H. (2016). Teacher–Student relationship and peer disliking and liking across grades 1–4. *Child Development, 87*(2), 593–611. doi:10.1111/cdev.12477
- Janhunen, K.-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. (Väitöskirja, Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52) Itä-Suomen yliopisto, Kuopio.
- Janssens, A., Van Den Noortgate, W., Goossens, L., Verschueren, K., Colpin, H., De Laet, S., Claes, S. & Van Leeuwen, K. (2015). Externalizing problem behavior in adolescence: Dopaminergic genes in interaction with peer acceptance and rejection. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 1441–1456. DOI 10.1007/s10964-015-0304-2
- Jokinen, J., & Sieppi, A. (2018). Sosiaaliset taidot ovat entistä tärkeämpiä työelämässä. *Kauppakorkeakoulu, School of Business and Economics, & Taloustiede*.
- Kiiski, T. & Kärkkäinen, H. (2011). Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *NMI-bulletin, 21*(3), 34–42.
- Kim, S. & Nho, C. R. (2017). Longitudinal reciprocal effects between peer relationship difficulties and aggressive behaviors in Korean adolescents. *Children and Youth Services Review, 83*, 41–47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chil-youth.2017.10.024>
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study)*. (Koulutuksen seurantaraportit 2012:8). Opetushallitus.
- Käypä hoito -suositus. (2018). Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrisen jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäri-seura Duodecim.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333–359.
- van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E. & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development, 83*(5), 1775–1788.
- 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

- Lorence, B., Hidalgo, V., Perez-Padilla, J. & Menendez, S. (2019). The role of parenting styles on behavior problem profiles of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2767. doi:10.3390/ijerph16152767
- McCrory, C. & Layte, R. (2011). Testing competing models of the strengths and difficulties questionnaire's (SDQ's) factor structure for the parent-informant instrument. *Personality and Individual Differences*, 52, 882–887.
- McGrath, H. & Noble, T. (2003). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 79–90.
- Metcalfe, L. A., Harvey, E. A. & Laws, H. B. (2013). The longitudinal relation between academic/cognitive skills and externalizing behavior problems in preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 881–894. doi:10.1037/a0032624
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037389>
- Metsäpelto, R.-L., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 324–336. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.009>
- Mitchell, D. 2014. *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0737-0>
- Neitola, M. (2018). Parents as teachers and guides of their children's social skills. *Journal of Early Education Research*, 7(2), 392–414.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A Meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128.

- Nurmi, J. (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
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186-1205. doi:10.1002/berj.3305
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahotola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 185-207). Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ. 2018. Ratkaisuja Suomelle. Haettu <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/ratkaisuja-suomelle/>
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M. R., Thomson, W. M. & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20, 673-716. doi: 10.1017/S0954579408000333
- Orpinas, P., Raczynski, K., Hsieh, H.-L., Nahapetyan, L. & Horne, A. M. (2017). Longitudinal examination of aggression and study skills from middle to high school: Implications for dropout prevention. *Journal of School Health*, 88(3), 246-252.
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R-L., Lerkkanen, M-K., 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
- Palmu, I. R. Närhi, V. M. & Savolainen, H. K. (2018). Externalizing behaviour and academic performance - the cross-lagged relationship during school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 111-126. doi:10.1080/13632752.2017.1376968
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2010). A Horizontal approach to school transitions: a lesson from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245. DOI: 10.1080/0305764X.2010.506145

- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Educational Psychology, 4*(1), 84–108. doi: 10.4471/ijep.2015.04
- 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*, 493–529.
- Ryan, A. M. (2011). Peer relationships and academic adjustment during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 5–12. doi:10.1177/0272431610387605
- Salmela-Aro, K. (2010). Suomalaiset nuoret matkalla aikuisuuteen – hyvin- vai pahoinvointia?. *Psykologia, 45*(5–6), 382–385.
- Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sturaro, C., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2011). The Role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development, 82*(3), 758–765.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlaps, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B. & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131–143.
- Söderlund, E. & Joronen, K. (2013). Vanhempi-lapsisuhteen läheisyys ja koulu-yhteisön sosiaaliset suhteet. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 50*, 300–311.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2011). *Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. Suomalainen 3. uudistettu painos Maailman terveysjärjestön (WHO) luokituksesta ICD-10.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. (Väitöskirja Acta Universitatis Tamperensis 2289).
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*, 63–82. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P. & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades.

*Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1203–1215. DOI 10.1007/s10802-013-9781-5

- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van den Noortgate, W. & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Abnormal Child Psychol*, 43, 243–257. DOI 10.1007/s10802-014-9892-7
- Virtanen, T. (2016). *Student Engagement in Finnish lower secondary school*. (Väitöskirja Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 562). Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Väljärvi, J. (2017). *PISA2015. Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118>
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus*, 49(1), 6–19.
- Walton, A. & Flouri, E. (2010). Contextual risk, maternal parenting and adolescent externalizing behaviour problems: The role of emotion regulation. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 275–284. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.01065.x
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Yle Uutiset (2020, 11. toukokuuta). Jessica Kaatila kyllästyi kouluun kasilla: "Kun olin päivän pois, oli helppo olla toinenkin" – yläkouluikäisiä koulupudokkaita on vähintään 4000. [Yleuutiset] Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-11343305>
- Äärelä, T. (2012). "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.